

Melba Libia Cárdenas Beltrán

Papel de las revistas científicas en
la generación de comunidades en
la sociedad del conocimiento:
percepciones de escritores
noveles y de evaluadores de la
revista Profile

Director/es

Arraiz Pérez, Ana María
Sabirón Sierra, Fernando

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

PAPEL DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS EN LA
GENERACIÓN DE COMUNIDADES EN LA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO:
PERCEPCIONES DE ESCRITORES NOVELES Y DE
EVALUADORES DE LA REVISTA PROFILE

Autor

Melba Libia Cárdenas Beltrán

Director/es

Arraiz Pérez, Ana María
Sabirón Sierra, Fernando

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2022



Universidad
Zaragoza

Facultad de Educación. Doctorado en Educación

**Papel de las revistas científicas en la
generación de comunidades en la sociedad
del conocimiento:**

percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista

Profile

TESIS DOCTORAL

Autora:

Melba Libia Cárdenas Beltrán

Directores:

Dra. Ana Arraiz Pérez

Dr. Fernando Sabirón Sierra

2021

Cómo citar esta tesis

APA:

Cárdenas, M. L. (2021). *Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España. Disponible en <https://xxxxxxxxxxxxx>

Chicago:

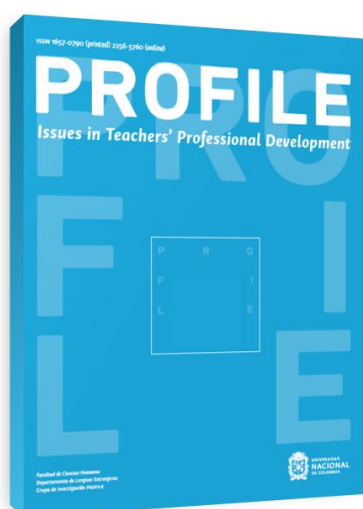
Cárdenas, Melba Libia. 2021. “Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile”. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. <https://xxxx>

Harvard:

Cárdenas, M. L. (2021) “Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile”, tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza. <https://xxxx>

MLA:

Cárdenas, Melba Libia. *Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile*. 2021. Universidad de Zaragoza, tesis doctoral. <https://xxxx>



*A mi madre (Q.E.P.D.), primera e inigualable maestra,
forjadora de sueños, del amor por la escritura y de la fe en Dios.*

*A mi hijo Luis Guillermo,
por entender una y otra vez, cuando he tenido que ausentarme;
por ser mi mejor regalo de vida.*

Agradecimientos

A mi padre (Q.E.P.D.), por entender finalmente por qué dejé mi pueblo natal.

A mi familia, en especial a mi hermana Vilma y a mi hermano Ignacio (Q.E.P.D.), y a mis amigos, por su voz de aliento.

A los docentes-escritores y pares evaluadores de la revista *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, participantes en esta investigación, por su constante colaboración. ¡Gracias infinitas, por permitirme aprender de ellos y con ellos!

A mis directores, los doctores Ana Arraiz Pérez y Fernando Sabirón Sierra, por sus valiosos aportes epistemológicos. Sus reflexiones en torno al espectro de posibilidades que nos ofrece la investigación cualitativa y su respeto por las trayectorias de quienes incursionamos en ella, me animaron siempre en este reto investigativo. Por esto, y por su comprensión y apoyo, merecen mi total reconocimiento y gratitud.

A la Universidad Nacional de Colombia, a la Fundación Carolina y a la Universidad de Zaragoza, por brindarme el apoyo para realizar el viaje por la ruta del Doctorado en Educación.

A mis colegas y amigos Ligia Cortés, Marcela del Campo, Juanita Reyes, Martha Martínez y Eric Naves, miembros de los grupos de investigación *PROFILE* (Profesores de Inglés como Lengua Extranjera) y *LEXI* (Lenguas Extranjeras e Investigación) de la Universidad Nacional de Colombia, por compartir sueños académicos y mucho más. Gracias también por los aprendizajes de cada día.

A los asistentes editoriales, estudiantes auxiliares y pares académicos que me han apoyado en la edición de la revista *Profile*. Su presencia en distintos momentos de la publicación ha sido vital y, lo que es más importante, me ha permitido contar con su amistad y cariño.

¡Imposible olvidar a mi amiga y colega María Claudia Nieto Cruz, también coequipera en los grupos de investigación *PROFILE* y *LEXI*, por luchar conmigo para que la revista no sucumbiera en tiempos difíciles!

Un agradecimiento especial a Edwin Martínez Pulido, asistente editorial de la revista desde 2012. Sus aportes han sido trascendentales para asegurar la periodicidad de la revista, consolidar la pauta editorial y monitorear la publicación en los sistemas de indexación y clasificación.

Notas preliminares

Nota preliminar 1: sobre lenguaje inclusivo

Hemos empleado la forma del masculino genérico. En todas las referencias atinentes a personas, nos referimos, indistintamente, a mujeres y hombres.

Nota preliminar 2: sobre el estilo

La Universidad de Zaragoza destaca en su visión y misión su compromiso con la apertura y vocación internacional, con una amplia dedicación hacia el ámbito europeo y latinoamericano. En esta tesis, que surge de este último ámbito, empleamos el plural de autoría o asociativo con el fin de incluir al lector y constituir con él un todo. Asimismo, eventualmente usamos la primera persona del singular para los casos en los cuales incluimos elementos del diario de campo de la investigadora o eventos donde se entrelazan las propias experiencias. Estos rasgos son hoy más comunes en las publicaciones académicas, en contraposición al estilo “neutro o impersonal” que ha marcado la tradición en la divulgación del conocimiento.

Tradujimos la información proveniente de fuentes editadas en lengua inglesa, excepto en los casos en los cuales tuvimos acceso a traducciones publicadas.

Índice

Índice de anexos.....	21
Índice de figuras.....	23
Índice de tablas.....	25
Acrónimos, abreviaciones y siglas más usadas.....	27
Resumen.....	29
Introducción	31
PRIMERA PARTE: Fase Descriptiva	
1. Antecedentes y contexto de la investigación	41
1.1 Propósito y justificación.....	43
1.2 Contexto de la investigación	45
1.3 Contexto de la investigadora	53
1.3.1 La historia de la revista <i>Profile</i>	59
1.4 Antecedentes en el estudio de las dinámicas de las revistas	71
1.5 Cuestiones de investigación	76
1.6 Objetivos	77
2. Fundamentación epistemológica y metodológica	79
2.1 Fundamentación epistemológica.....	81
2.1.1 Paradigma cualitativo.....	81
a. Las corrientes naturalista e interpretativa	84
b. La corriente socio-crítica y la multirreferencialidad.....	88
2.1.2 La teoría del interaccionismo simbólico y la perspectiva socioconstructivista	92
2.1.3 La concepción del docente como investigador y como intelectual de la educación en la sociedad del conocimiento	96
a. Los docentes investigadores en las revistas científicas y en la sociedad del conocimiento.....	99
2.2 Fundamentación metodológica	103

2.2.1 El estudio de caso	104
2.2.2 El estudio de caso etnográfico	105
2.2.3 La emergencia en los estudios de caso etnográficos	107
3. Fundamentación teórica	113
3.1 Las revistas científicas en la sociedad del conocimiento	115
3.1.1 ¿Qué se entiende por revistas científicas?	115
3.1.2 Origen y evolución de las revistas científicas	118
a. Las revistas en el campo educativo de lengua inglesa	120
3.1.3 Caracterización de las revistas científicas	123
a. Criterios de calidad	123
b. El factor de impacto (FI).....	128
c. Los Sistemas de Indexación y Resumen (SIR) y la visibilidad de las revistas	131
d. Tipos de revistas	134
e. Artículos más frecuentes en las revistas colombianas	136
f. Los actores en el proceso editorial.....	137
- Los autores.....	139
- El editor	141
- Los evaluadores	141
- Actores institucionales y el éxito en la labor editorial.....	142
3.2 El docente de inglés como investigador y escritor en su ciclo profesional	145
3.2.1 La carrera profesional docente	145
3.2.2 El docente de inglés como investigador	148
3.2.3 Los docentes de inglés como escritores de artículos académicos	151
a. Retos de los profesores para publicar en lengua inglesa.....	152
b. Acompañamiento a los docentes-escritores	155
c. La perspectiva de género en la circulación del conocimiento.....	157

3.3 La sociedad del conocimiento	158
3.3.1 La circulación del conocimiento en la sociedad de la información	161
3.3.2 Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación social.....	163
3.4 Las comunidades en la sociedad del conocimiento.....	165
3.4.1 Comunidad académica	166
3.4.2 Comunidades profesionales.....	167
3.4.3 Comunidad científica	168
4. Proceso de investigación.....	175
4.1 Diseño del estudio de caso etnográfico	176
4.2 Acotación del caso: estudio preliminar	180
4.2.1 Objetivos del estudio preliminar	181
4.2.2 Procesos para la recolección de datos	181
a. Cuestionario	181
b. Evidencias documentales.....	182
4.2.3 Participantes	183
4.2.4 Análisis de datos.....	183
4.2.5 Aportes del estudio preliminar para una aproximación en profundidad al caso	184
a. Razones para la presentación de artículos para publicación	185
b. Experiencias significativas a lo largo del proceso de publicación	191
c. Significado atribuido por los autores a la meta alcanzada.....	196
4.2.6 Conclusiones e implicaciones	197
4.2.7 Delimitación de los alcances del caso	199
4.3 Perfil del participante o informante clave	200
4.3.1 Muestreo teórico.....	200
4.3.2 Descripción de los participantes.....	202
4.3.3 Rol en la investigación: observación participante.....	204
4.4 Instrumentos para la recogida de datos	206

4.4.1 Cuestionarios	207
4.4.2 Entrevistas en profundidad	208
4.4.3 Evidencias documentales.....	211
4.4.4 Diario de campo	212
4.5 Análisis de datos	213
4.5.1 Procesos de categorización emergente	213
4.5.2 Análisis categorial y narrativo.....	216
a. ¿Cómo abordamos las dos formas de análisis, paradigmática y narrativa?	217
b. Elaboración de los relatos de vida.....	218
4.5.3 Evaluación de la validez del estudio	221
 SEGUNDA PARTE: Fase Interpretativa	
5. Resultados del análisis narrativo: relatos de vida sobre la escritura en las trayectorias profesionales de los participantes	229
5.1 El interés por la lengua inglesa: el relato de Laura.....	232
5.2 El impulso de María	240
5.3 El progreso de Milena.....	249
5.4 El empoderamiento de Juli en el ámbito local.....	257
5.5 El avance de Harriet: pausado, pero firme	266
5.6 La ruta de José: de escritor novel a evaluador e investigador	274
5.7 Yesid: en busca de una voz propia	283
6. Resultados del análisis categorial.....	293
6.1 La voz presente.....	297
6.1.1 El poder transformador de la escritura	297
a. Inicios como autores	298
b. Evolución	302
6.1.2 Exigencias en la escritura	306
a. Dificultades con el primer artículo.....	307

6.1.3 Improntas en la profesión.....	312
a. Las competencias profesionales.....	312
b. Reconocimiento profesional	315
6.2 Sin voz.....	318
6.2.1 Rechazos vividos.....	319
a. No responder a las expectativas	319
b. Revisar y replantear	320
6.2.2 Ante el rechazo.....	321
a. Frustración y desconcierto	321
b. Reintentos	323
6.3 Yo, evaluador	326
6.3.1 Improntas en el evaluador	327
a. Diálogo con autores	328
b. Responsabilidad.....	328
c. Aprendizajes	329
6.3.2 Retos para el editor.....	331
a. Brindar guías	331
b. Velar por la calidad.....	333
6.4 En pro de la inclusión.....	335
6.4.1 Visión inclusiva.....	335
a. Espacio de proyección	336
b. Comunicación constante	337
6.4.2 Contribución a la comunidad	338
a. Pertinencia.....	339
b. Referente para otros	341
TERCERA PARTE: Fases Crítica y Generativa	
7. De la teoría emergente a un plan de mejora.....	349

7.1 Convergencias en el análisis narrativo	350
7.2 Teoría emergente de las convergencias entre el análisis narrativo y categorial: posibilidades para trascender el <i>statu quo</i>	356
7.2.1 Poder decisorio de los evaluadores y la editora al ceder o negar la voz de los autores	359
7.2.2 Empoderamiento como autor en el ciclo profesional	362
7.2.3 Agenciamiento en la comunidad	364
7.3 Repercusión de los resultados en la acción: plan de mejora para la generación de comunidades	367
7.3.1 Identificación de las áreas de mejora.....	368
7.3.2 Plan de acción para la mejora.....	371
a. Plan de acción para la gestión editorial.....	372
- Área de mejora n.º 1: publicación de artículos de autores noveles	372
- Área de mejora n.º 2: optimización de la labor del evaluador.....	374
b. Plan de acción para la visibilidad.....	377
- Área de mejora n.º 3: captación de mayor audiencia en la presentación de nuevas ediciones	377
- Área de mejora n.º 4: publicación “ <i>Ahead of print</i> ” o cambio de periodicidad	379
8. Conclusiones y prospectiva.....	383
8.1 Aportes del proceso investigativo	384
8.2 Conclusiones.....	386
8.2.1 ¿Qué nos revelan las voces y silencios de los profesores de inglés que han publicado en la revista <i>Profile</i> acerca del sentido que tiene la publicación de su primer artículo en su ciclo profesional?	387
8.2.2 ¿Qué percepciones tienen los pares evaluadores respecto a la publicación de sus trabajos en la carrera profesional docente?.....	389
8.2.3 ¿Qué papel juegan los evaluadores en la publicación de los trabajos de los docentes en revistas científicas?	391

8.2.4 ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el sentido que otorgan los participantes (autores y evaluadores) al impacto de la publicación de sus escritos y las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento?	393
8.3 Limitaciones y oportunidades para futuras investigaciones.....	395
8.4 Reflexión final: la visión de <i>Profile</i> más allá de su clasificación internacional.....	398
ANEXOS	403
Referencias.....	465

Índice de anexos

Anexo 1: Cuestionario empleado en el estudio de caso exploratorio

Anexo 2: Respuesta de una autora, al cuestionario empleado en el estudio de caso exploratorio

Anexo 3: Resumen de elementos problemáticos hallados en evaluaciones de artículos rechazados

Anexo 4: Formato de evaluación de artículos de la Revista *Profile*

Anexo 5: Formato final de evaluación de artículos, luego de segunda o tercera revisión

Anexo 6: Extracto del formato de registro de flujo editorial de un número de la revista

Anexo 7: Muestras de mensajes cruzados con participantes durante la restitución al campo en la primera acotación al caso: primer manuscrito de Cárdenas (2014b)

Anexo 8: Muestras de mensajes cruzados con participantes durante la restitución al campo, en la primera acotación al caso

Anexo 9: Socialización de los resultados de la encuesta del estudio preliminar y exploración para selección de participantes en el estudio

Anexo 10: Consentimiento informado

Anexo 11: Formato para el registro del *Curriculum Vitae* de los participantes

Anexo 12: Extracto de la entrevista 3 a María

Anexo 13: Ejemplos de codificación de datos con el programa NVivo

Anexo 14: Primera versión del relato de vida de José

Anexo 15: Muestra de correos cruzados con los participantes durante la restitución al campo de los relatos de vida

Anexo 16: Sobre la difusión durante el desarrollo de la investigación

Índice de figuras

- Figura 1.1 Revistas indexadas vs. revistas nuevas en Publindex, 2005-2014 (Lucio-Arias et al., 2015, p. 94)
- Figura 1.2 Roles de administración de las revistas de la Universidad Nacional de Colombia
- Figura 1.3 Tipos de investigación presentes en los artículos publicados en la revista entre 2000 y 2020
- Figura 1.4 Procesos de la gestión editorial de la revista *Profile*
- Figura 2.1 El sentido de la teorización en el ámbito científico-social (Sabirón Sierra, 2006, p. 40)
- Figura 2.2 Concepción del docente como investigador y como intelectual de la educación en la sociedad del conocimiento
- Figura 3.1 Ejes de la fundamentación teórica
- Figura 3.2 Requisitos esenciales para asegurar la calidad en una revista científica (basados en Laufer, 2010)
- Figura 3.3 Los cinco principios del nuevo modelo Publindex
- Figura 3.4 Etapas generales del ciclo de publicación (Basados en Heredia, 2010)
- Figura 3.5 El ciclo de publicación (Traducido y adaptado de Ware y Mabe, 2015, p. 17)
- Figura 3.6 Plan para preparar un manuscrito (Basados en Derntl, 2014)
- Figura 3.7 Factores asociados al trabajo y papel del editor de revistas (Traducido de Delgado, 2014, p. 12)
- Figura 3.8 Modelo del ciclo de la carrera docente e influencias ambientales (Traducido de Lynn, 2002, p. 180)
- Figura 3.9 Perspectiva de un modelo para el desarrollo del profesorado (Cárdenas, 2002, p. 4)
- Figura 3.10 Dimensiones relacionales para la creación de espacios de comunicación generadores de comunidad científica (Cárdenas Londoño, 2000, p. 181)
- Figura 4.1 Diseño de estudio de caso de modalidad etnográfica (Sabirón Sierra, 2006, p. 253)
- Figura 4.2 Relación entre las razones para publicar y las lógicas instrumental, comunicativa y crítica
- Figura 4.3 Los participantes en el estudio

Figura 4.4 El proceso de codificación en NVivo (Sabirón Sierra, 2006, p. 399)

Figura 4.5 Procedimientos para conducir investigación narrativa (Basados en Creswell, 2013)

Figura 4.6 Rutas para la elaboración de los relatos de vida. Elaboración propia

Figura 5.1 Ámbito laboral y roles de los autores de quienes se elaboraron relatos de vida

Figura 5.2 Resumen de la línea de vida de Laura, como escritora

Figura 5.3 Resumen de la línea de vida de María, como escritora

Figura 5.4 Resumen de la línea de vida de Milena, como escritora

Figura 5.5 Resumen de la línea de vida de Juli, como escritora

Figura 5.6 Resumen de la línea de vida de Harriet, como escritora

Figura 5.7 Resumen de la línea de vida de José, como escritor

Figura 5.8 Resumen de la línea de vida de Yesid, como autor

Figura 6.1 Categoría central y principales categorías

Figura 6.2 Categorías principales y sus respectivas sub-categorías

Figura 6.3 Primera categoría: La voz presente

Figura 6.4 Primera subcategoría de la voz presente: Poder transformador de la escritura

Figura 6.5 Segunda subcategoría de la voz presente: Exigencias en la escritura

Figura 6.6 Tercera subcategoría de la voz presente: Improntas en la profesión

Figura 6.7 Segunda categoría: Sin voz

Figura 6.8 Tercera categoría: Yo, evaluador

Figura 6.9 Segunda subcategoría de “Yo evaluador”: Retos para el editor

Figura 6.10 Cuarta categoría: En pro de la inclusión

Figura 7.1 Dimensiones o hilos conductores encontrados en los relatos de vida

Figura 7.2 Elementos afines en las líneas de vida de los relatos de los escritores noveles

Figura 7.3 Teoría emergente sobre el papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento

Figura 8.1 Clasificación de *Profile* en SJR, a mayo 17 de 2021

Índice de tablas

Tabla I.1 Estructura de la tesis, conforme a las fases del diseño investigativo del estudio de caso etnográfico

Tabla 1.1 Revistas indexadas en Publindex según categoría, 2005-2014 (Lucio-Arias et al., 2015, p. 95)

Tabla 1.2 Comparativo de revistas indexadas en Publindex según categoría, en 2014, 2017, 2018 y 2020

Tabla 1.3 Revistas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, con su clasificación antes y después de entrar en vigencia la política actual de Publindex 2020

Tabla 1.4 Historial de clasificación de la revista *Profile* en el IBN-Publindex

Tabla 1.5 Procedencia de los autores que publicaron en la revista entre 2000 y 2020

Tabla 1.6 Artículos por secciones, publicados en la revista entre 2000 y 2020

Tabla 1.7 Visitas a la página de la revista (entre 2008 y 2020)

Tabla 1.8 Momentos clave en la visibilidad de la revista *Profile*

Tabla 1.9 Evolución en la organización de la revista y participantes en ella

Tabla 2.1 Características de la investigación cualitativa y de sus investigadores (con base en Marshall y Rossman, 2011, pp. 2-3)

Tabla 2.2 Postulados de los paradigmas naturalista e interpretativo, de Lincoln y Guba (1985). (Basados en Monteagudo, 2000, pp. 228-229 y Ruiz Olabuénaga, 2012, pp. 104-105)

Tabla 2.3 El papel de la investigación cualitativa y etnográfica (Sabirón Sierra, 2006, p. 244)

Tabla 3.1 Criterios de sistemas de evaluación de las revistas científicas de seis países de Latinoamérica y bases de información regionales (Colciencias, 2016b, p. 8)

Tabla 3.2 Tipos de revistas

Tabla 4.1 Fases y acciones que se siguieron en el desarrollo del estudio (basados en Sabirón Sierra, 2006, pp. 248-286)

Tabla 4.2 Razones de los autores para presentar sus artículos a la revista

Tabla 4.3 Dificultades encontradas por los autores y estrategias empleadas para solucionarlas

Tabla 4.4 Aspectos problemáticos hallados por los evaluadores

Tabla 4.5 Resumen biográfico de los participantes en el estudio

Tabla 4.6 Participantes en los distintos estadios del estudio e instrumentos para la recogida de datos

Tabla 4.7 Fechas y tiempo de duración de las entrevistas a los participantes

Tabla 7.1 Áreas de mejora para la gestión editorial

Tabla 7.2 Áreas de mejora para la visibilidad

Acrónimos, abreviaciones y siglas más usadas

ASEUC	Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia
ASOCOPI	Asociación Colombiana de Profesores de Inglés
Colciencias	Departamento Administrativa de Ciencia, Tecnología e Innovación
DNP	Departamento Nacional de Planeación
EAP	English for Academic Purposes (inglés para propósitos específicos)
ELT	English Language Teaching (enseñanza del inglés)
ERPP	English for Research Publication Purposes (inglés para propósitos de publicación de investigación)
IBN	Índice Bibliográfico Nacional
ISI	Institute for Scientific Information (Instituto para la Información Científica)
JCR	Journal Citations Report (Reporte de citas de revistas)
LEXI	Grupo de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá (Lenguas Extranjeras e Investigación)
MCER (o CEFR, en inglés)	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación
MEN	Ministerio de Educación Nacional
Minciencias	Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OJS	Open Journal Systems (Sistema de administración y publicación de revistas y documentos periódicos)
PFPD	Programa de Formación Permanente de Docentes

PROFILE	Grupo de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá (Profesores de Inglés como Lengua Extranjera). Edita la revista <i>Profile</i> .
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
Publindex	Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Publicaciones Especializadas de Ciencia, Tecnología e Innovación
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SED	Secretaría de Educación del Distrito Capital
SIR	Sistema de Indexación y Resumen
SJR	Scimago Journal and Country Rank
SNCTI	Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación
TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages (enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, abreviado internacionalmente como UNESCO)

Resumen

Las revistas científicas son importantes indicadores de calidad de ciencia y tecnología. Publicar en ellas es un reto, especialmente para docentes universitarios. Reportamos un estudio de caso etnográfico sobre las percepciones de escritores noveles y evaluadores de la revista colombiana *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, sobre el papel de las revistas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento. Nos basamos en el interaccionismo simbólico, el socioconstructivismo y la concepción del docente como investigador. Los datos provinieron de una encuesta, evidencias documentales y entrevistas. Los resultados muestran el sentido que tiene para autores noveles haber publicado su primer artículo en *Profile*; el papel de los evaluadores en la publicación de artículos; el significado de esas publicaciones en la carrera profesional de los participantes, y los aportes a las comunidades y a la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: escritura académica, docentes de inglés, escritores noveles, comunidades científicas, comunidades profesionales, revistas científicas, revista *Profile*, sociedad del conocimiento, pares evaluadores.

Abstract

Scientific journals are important indicators of quality in science and technology. Publishing there is a challenge, especially for university teachers. We report an ethnographic case study on the perceptions of novice writers and reviewers of the Colombian journal *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* about the role journals play in fostering communities in the knowledge society. We were guided by the tenets of symbolic interactionism, social constructivism, and teacher research. Data were gathered through a survey, documentary evidence, and interviews. The results show the meaning novice authors assign to the publication of their first article in *Profile*, the role reviewers play in the publication of articles, and the contributions to the communities as well as to the knowledge society.

Keywords: academic writing, English language teachers, knowledge society, novice teachers as writers, peer-reviewers, *Profile* journal, professional communities, scientific communities, scientific journals.

Introducción

Las revistas científicas o académicas son actualmente el medio más reconocido para la difusión del conocimiento generado en un país, en instituciones universitarias o en centros de investigación. También constituyen un factor importante en las políticas de ciencia y tecnología, pues a través de ellas se espera alcanzar una mayor visibilidad internacional de la producción científica e investigativa. Por tanto, contar con revistas denominadas “de alto impacto” o clasificadas en bases de datos y sistemas de indexación internacional o publicar en ellas incide en la financiación y el reconocimiento de las instituciones, al igual que en los méritos otorgados al profesorado. En Colombia, la publicación en esas revistas determina en buena medida la categorización de los grupos de investigación y de los investigadores, y en las universidades públicas, incrementos salariales o la asignación de bonificaciones.

Colombia vivió en los últimos años un incremento en el número de revistas científicas editadas en el país. El fenómeno obedeció al peso otorgado a ellas en los procesos de acreditación institucional y a tendencias regionales. También fue una reacción de los académicos frente a los obstáculos para publicar en revistas de renombre, editadas generalmente en contextos hegemónicos. El reporte del estudio sobre indicadores de ciencia y tecnología en el país, de Lucio-Arias et al. (2015) muestra que en 2014 Colombia tenía 562 revistas clasificadas en el Índice Bibliográfico Nacional - IBN Publindex. El número ha variado debido a la introducción de nuevas políticas de evaluación y clasificación de las revistas, a partir de 2017, incidiendo así en la desaparición o fusión de algunas revistas. En 2017 se clasificaron 246 revistas de 583 avaladas por las instituciones editoras. Más recientemente, en la *Convocatoria para indexación de revistas científicas colombianas especializadas - Publindex 2020*, se estableció como propósito la evaluación de su calidad “mediante criterios relacionados con la gestión editorial, la visibilidad y el impacto de las publicaciones, con el propósito de incrementar la calidad de la producción científica nacional y su inserción en el ámbito internacional” (Minciencias, 2020b, p. 3). Como resultado de esa convocatoria se clasificaron solo 277 de las 519 revistas avaladas por las instituciones editoras. Una de ellas es *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* (en adelante *Profile* o *la revista*), en cuyo ámbito se desarrolló el presente estudio.

Profile se creó en el año 2000, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, con el fin difundir investigaciones, innovaciones y reflexiones de docentes de inglés de distintos niveles educativos y contextos: investigadores experimentados, profesores en formación y de base —de escuelas primarias y secundarias. Actualmente está indexada en categoría A2, el segundo más alto rango, del Índice bibliográfico Nacional - IBN Publindex, en el cuartil 1 de

lingüística y lenguaje y en el cuartil 3 de educación, del SJR (Scimago Journal and Country Rank). También es reconocida en bases de datos y sistemas de indexación internacionales. Por otra parte, y en relación con las áreas de conocimiento de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que han sido tenidas en cuenta en Colombia, *Profile* se ubica en las grandes áreas de ciencias sociales y humanidades. En la primera, está catalogada en el área de ciencias de la educación; y en la de humanidades, se ubica en el área de idiomas y literatura.

Profile ha enfrentado los retos propios de las revistas editadas en países extramuros o periféricos como Colombia y donde las políticas gubernamentales han generado tensiones en los sectores académicos. Se cuestionan las implicaciones éticas, utilitaristas y mercantilistas de los parámetros de citación que determinan en gran proporción la clasificación y visibilidad de las publicaciones como aportantes en mayor o menor escala al avance de la ciencia (Londoño, 2006; Leon-Sarmiento, Bayona-Prieto, Bayona y León, 2005). Igualmente se resienten las presiones para incrementar la exogamia de los autores que publican en las revistas y las barreras idiomáticas, pues se da más preponderancia a las publicaciones en lengua inglesa, sobre todo, editadas fuera de la institución donde se labora. Paradójicamente, el hecho de que una revista publique solo en inglés, como *Profile*, no garantiza una mayor valoración o su más fácil acceso a las mencionadas bases y sistemas de indexación internacionales.

Publicar en inglés es también un reto para los docentes de esta área, por lo que se reconoce la necesidad de indagar respecto a circunstancias asociadas a la publicación de sus trabajos en revistas científicas. Por tanto, adelantamos un estudio de caso de corte etnográfico para conocer las percepciones de escritores noveles y evaluadores de *Profile* respecto al papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento.

En las tres últimas décadas se han estudiado asuntos relacionados con los criterios nacionales para las revistas científicas. Se destacan las primeras iniciativas para la evaluación de las publicaciones seriadas (Gómez, 1999) y la construcción de un sistema nacional de indexación (Charum, 2004). Asimismo, se han examinado las dificultades para que las revistas sean incluidas en los sistemas de indexación y referenciación (SIR) más connotados (Delgado, 2011); problemas asociados a los procesos editoriales para asegurar la calidad de las publicaciones (Gómez, Anduckia y Rincón, 1998; Ramírez Martínez et al., 2012); retos para asegurar la periodicidad y la visibilidad (Charum et al., 2003; Delgado, 2009b, 2011; Jiménez Medina y González Hernández, 2013; Molina-Molina y De-Moya-Anegón, 2013); e incluso se ha hablado de la carrera de profesores universitarios por el “puntímetro”, como si la razón central para

publicar fuera el deseo de obtener puntos que se revierten en incrementos salariales (Gómez-Morales, 2015). Los anteriores asuntos han sido determinantes en la vida de las revistas de lenguas extranjeras.

Por su parte, en el campo disciplinar de *Profile*, particularmente en la línea de investigación referida a la escritura académica, se destacan trabajos que caracterizan las publicaciones de los profesores de inglés (Rainey, 2005) y experiencias en el acompañamiento a los escritores durante procesos escriturales (Cárdenas, 2003, 2014b; Cárdenas y Nieto, 2010; Cárdenas y Rainey, 2018; Lillis, Magyar y Robinson-Pant, 2010; Pérez-Llantada, Plo y Ferguson, 2011; Smiles y Short, 2006). Sin embargo, la literatura muestra que ni las percepciones de los autores y sus acompañantes (los evaluadores y editores), ni las indagaciones sobre los docentes de inglés como investigadores y escritores noveles, ni sus relaciones con el ciclo profesional, han ocupado un lugar preponderante. Hallamos vacíos temáticos que justifican nuestro interés por las vivencias y el significado de la revista en los planos personal y profesional de los autores, la escritura académica y los procesos editoriales que median la edición de revistas académicas editadas en países periféricos, empeñadas en visibilizar la labor docente e investigativa de los docentes de lengua inglesa en sus comunidades profesionales y científicas.

Para muchos autores, su primer artículo se publicó en *Profile*; algunos han emprendido diversas rutas de formación continua o postgradual y enviado nuevas contribuciones a la misma revista o a otros medios. Nos interesó conocer qué improntas ha dejado en escritores noveles el haber publicado en la revista; qué papel juegan los evaluadores en la publicación de los trabajos de los docentes; qué ha representado para autores y evaluadores este logro académico en su carrera profesional y qué conexiones se pueden establecer entre el impacto atribuido por ellos a la publicación de sus escritos y las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento. Para ello formulamos cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Qué nos revelan las voces y silencios de los profesores de inglés que han publicado en la revista *Profile* acerca del sentido que tiene la publicación de su primer artículo en su ciclo profesional?
2. ¿Qué percepciones tienen los pares evaluadores respecto a la publicación de sus trabajos en la carrera profesional docente?
3. ¿Qué papel juegan los evaluadores en la publicación de los trabajos de los docentes en revistas científicas?
4. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el sentido que otorgan los participantes (autores y evaluadores) al impacto de la publicación de sus escritos y las

comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento?

Con las citadas cuestiones de investigación como punto de partida, fue posible emprender un estudio de caso de modalidad etnográfica. Nos basamos en los postulados de Sabirón Sierra (2006) pues nos interesaba revelar los significados que sustentan las percepciones respecto a acciones (las experiencias de autores noveles para lograr la publicación de un artículo en *Profile* y las vivencias de autores y evaluadores de la revista como escritores de artículos) e interacciones (el diálogo entre autores, evaluadores y la revista) que constituyen la realidad de la unidad de estudio.

Seleccionamos el estudio de caso etnográfico por cuanto nos permite ir más allá del análisis de una unidad o fenómeno y de la descripción holística intensiva (Merriam, 1991); además, engloba los principios de los estudios de caso descriptivo e interpretativo y nos ubica en el contexto sociocultural de los participantes para, a partir de la expresión de su sentir en distintos instrumentos, comprender los significados que construyen acerca de sus vivencias como miembros de la comunidad que converge en la revista. Por ende, realizamos una interpretación de eventos (la publicación de un primer artículo de docentes de diversos contextos profesionales, el acompañamiento de evaluadores y de la editora) y de las percepciones que se evidencian en sus opiniones, respecto al sentido que hallan en esos sucesos. Todo esto se relacionó con la carrera profesional de los autores y el devenir de las publicaciones académicas en la sociedad del conocimiento.

Nos guiaron *el paradigma cualitativo* con sus corrientes naturalista, interpretativa y crítica, la teoría del *interaccionismo simbólico* y la *perspectiva socioconstructivista* y la *concepción del docente como investigador y como intelectual de la educación en la sociedad del conocimiento*. Estas se relacionan con visiones posmodernistas y posestructuralistas que sustentan la concepción de las revistas como agentes sociales, promotoras de la construcción de comunidades académicas. A su vez, para la fundamentación teórica nos centramos en cuatro constructos, a saber: 1) Caracterización de las revistas científicas o académicas, 2) El docente de inglés como investigador y escritor en revistas académicas, 3) La sociedad del conocimiento y 4) Las comunidades académicas, profesionales y científicas en dicha sociedad. Para tal fin hemos realizado revisión documental en los ámbitos internacional y colombiano. Todo esto con el fin de aproximarnos al papel de las revistas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento, desde las perspectivas de autores noveles y evaluadores de *Profile*.

El diseño investigativo comprendió un estudio preliminar o de línea base y los procesos formulados por Sabirón Sierra (2006) para las cinco fases de los estudios de caso etnográficos: descriptiva, interpretativa, evaluativa, crítica y generativa. Por ello, esta tesis se estructuró en tres partes; cada una de ellas con un número de capítulos, como se observa en la Tabla I.1. Nótese que la fase evaluativa es transversal a todas las fases pues conduce al monitoreo constante y a la autoevaluación de los procesos.

Tabla I.1 Estructura de la tesis, conforme a las fases del diseño investigativo del estudio de caso etnográfico

	Parte	Fases	Capítulo
Fase evaluativa	PRIMERA	Fase descriptiva	1. Antecedentes y contexto de la investigación 2. Fundamentación epistemológica y metodológica 3. Fundamentación teórica 4. Proceso de investigación
	SEGUNDA	Fase interpretativa	5. Resultados del análisis narrativo: relatos de vida sobre la escritura en las trayectorias profesionales de los participantes 6. Resultados del análisis categorial
	TERCERA	Fase crítica y Fase generativa	7. De la teoría emergente a un plan de mejora 8. Conclusiones y prospectiva

Los participantes en el estudio fueron doce, distribuidos en dos grupos, definidos por su rol en la revista (autores y evaluadores). Todos tienen cuatro rasgos en común: son docentes en ámbitos relacionados con la enseñanza del inglés, han tenido algún contacto con la actividad investigativa, han publicado artículos en revistas científicas y tienen vínculos con *Profile*. El grupo de autores noveles incluyó seis colombianos (cinco mujeres y un hombre) y una autora inglesa, quien labora en México. Los pares evaluadores fueron cinco: una mexicana, una estadounidense, dos españoles y un colombiano. Este último también forma parte del grupo de autores noveles. Mi papel en la investigación fue el de investigadora participante.

Adicionalmente, en la acotación del caso o estudio preliminar, contamos con las respuestas de 63 autores.

Para la recolección de datos empleamos tres fuentes: 1) encuestas (un cuestionario en el estudio preliminar); 2) evidencias documentales (los artículos publicados por los autores noveles en la revista, las evaluaciones de dichos artículos, formatos con las hojas de vida o currículum de los participantes, comunicaciones con los participantes —principalmente a través de correo electrónico— y los registros de los flujos de gestión editorial); y 3) entrevistas en profundidad a autores y evaluadores.

Abordamos el análisis de datos desde las perspectivas narrativa y categorial. Para asegurar la credibilidad (o validez) y la transferibilidad (o fiabilidad) tuvimos en cuenta la triangulación, la posición del investigador o revisión de prejuicios, el examen de coincidencias entre diferentes partes de los datos y la relación entre patrones de resultados (Sabirón y Arraiz, 2014).

La demandante gestión editorial de una revista incluye complejos procesos que regularmente se centran en el cumplimiento de normativas universales o particulares de la publicación. Agobiados por las dinámicas de los procesos de evaluación, olvidamos que las comunicaciones con autores y evaluadores dejan entrever circunstancias que pueden ser objeto de investigación. En nuestro caso, la interpretación de las voces y vivencias de los participantes permitió aproximarnos a reconstrucciones de los significados que emergen de sus percepciones y develar circunstancias de los planos personal y profesional, atribuibles al hecho de publicar en revistas científicas y conectadas, de una u otra forma, con las comunidades profesionales y científicas de sus entornos locales o internacionales. Esperamos que la definición del contexto, el registro de los procesos y hallazgos, así como los principios de credibilidad o validez empleados permitan garantizar la transferencia de este estudio a ámbitos como la escritura académica, los procesos editoriales de las revistas académicas y alternativas para el acompañamiento a docentes de diversos niveles educativos y contextos geográficos interesados en difundir sus trabajos mediante la publicación de sus manuscritos.

PRIMERA PARTE: Fase Descriptiva

La primera fase de un estudio de caso de corte etnográfico es primordialmente descriptiva. Con base en los presupuestos de la complejidad y el socioconstructivismo, en esta primera parte documentamos el caso y su contexto. Esto lo abordamos en los primeros cuatro capítulos. En el primero presentamos los antecedentes y el contexto de la investigación; en el segundo capítulo, la fundamentación epistemológica y metodológica; en el tercero, la fundamentación teórica.

Esta primera parte, densa por la cobertura de los citados elementos, culmina con el diseño o proceso de investigación, que constituye el capítulo cuarto. Allí encontramos la primera aproximación al caso, el perfil de los participantes, las fuentes para la recogida de datos y su análisis.

Cabe resaltar que la fase evaluativa, transversal a todas las fases del estudio de caso de naturaleza etnográfica, constituye un elemento guía para el monitoreo constante y la autoevaluación de los procesos. Por eso se describen y justifican las decisiones que se tomaron en cada etapa del estudio. Esto se hace con el fin de asegurar el rigor en el diseño y en el desarrollo de la investigación.

1. Antecedentes y contexto de la investigación

Escribir... ¿Desde cuándo? ¿Y para qué?

Mi recuerdo más significativo, de complacencia con las letras, se remonta a una noche de los años sesenta, cuando al finalizar su larga jornada de labores domésticas, mi madre me acompañaba con su amorosa y paciente voz en el estudio de las primeras letras, recorriendo las páginas de la cartilla. Justo ese día, en la mañana, había ocurrido un fuerte temblor y la labor de lectura con mi madre apaciguó mi inquietud ante lo ocurrido. Su perseverancia para que sus hijos estudiáramos y buscáramos otros horizontes nunca cesó, y su ánimo para que yo continuara estudiando ha sido vital en toda mi vida. Luego, en segundo y cuarto grado de primaria tuve la fortuna de contar con la guía de la profesora Rosa Emma Céspedes quien, con sabiduría podía entender qué le servía a cada una de sus estudiantes y cómo animarnos a avanzar.

Luego vinieron los escritos por encargo: los de mis hermanas, para que participara en concursos. Primero, una carta a un periódico ... Después, una carta a una estación de radio ... Recuerdo muy bien los escritos en la secundaria ... las composiciones que nos pedía la profesora de español o castellano, pues disfrutaba inculcando el gusto por la ortografía, la lectura y la escritura ... Durante los estudios de licenciatura en lenguas modernas, en la Universidad de la Salle (Colombia) fue preciso centrarme en los vericuetos de la escritura académica ... escritura de ensayos que marcaron mi determinación por escribir textos relacionados con la profesión ... Posteriormente vinieron las largas horas para escribir el trabajo de grado o monografía sobre didáctica del español, en equipo, con mi amiga Rosalba Velandia ... Luego siguieron escritos propios de los requisitos de cursos de actualización y de mi labor docente (informes, planeaciones anuales, programas de cursos, ensayos cortos, planes de clase).

La labor editorial tuvo sus primeros frutos en la edición de modestos periódicos escolares en los colegios del sur-oriente de Bogotá, donde laboré como profesora de español e inglés por un poco más de una década, en los años ochenta. Entonces conté con el apoyo de colegas del área de idiomas, deseosas como yo de hacer que nuestros estudiantes, habitantes de barrios periféricos azotados desde entonces por problemas sociales, vieran en los escritos y en la creación de artículos cortos una vía para conocer el

mundo, para la expresión. Nos entusiasmaban la concepción del periódico, la guía a los estudiantes, su fotocopiado y distribución ...

Pero la escritura fuerte, en lengua inglesa, llegó con el requisito fundamental en el desarrollo de mis estudios de máster en enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas (Teaching English to Speakers of Other Languages - TESOL), en Edimburgo (1990-1991) ... Con el tiempo, se cristalizó mi primer artículo a partir de un ensayo presentado en una asignatura del máster en TESOL y que se publicó en 1993, en una revista de la universidad donde laboraba. Luego, otro sobre un proyecto binacional, en una revista de circulación nacional. Paulatinamente fueron surgiendo otros artículos, capítulos, documentos universitarios, libros de texto y reportes de investigación ...

Y la idea de crear una revista donde circularan trabajos de profesores de base, de escuelas y colegios, empezó a rondarme desde 1995, cuando coordinaba un proyecto distrital sobre orientación a docentes para la enseñanza de inglés a primaria y el primer programa de formación permanente de docentes de inglés que escribí, previo registro y aval de la Secretaría de Educación de Bogotá ... Mi relato se funde con la historia de *Profile* ... un proyecto de vida. (Ver Sección 1.3.1 La historia de la revista *Profile*).

P.D. Al registrar en mi diario de campo algunos recuerdos sobre la presencia de la escritura en mi vida y luego reflexionar en torno a las improntas de la escritura en mi ciclo de vida y, por extensión, en mi ciclo profesional, constato que las agendas de investigación se originan tanto en las vivencias personales como en los contextos sociales que nos son propios.

(Diario de campo, 1 de mayo de 2013)

Nuestro ciclo profesional está marcado por las huellas que nos han dejado las experiencias personales y escolares. Estas determinan la cercanía a la lectura, la escritura, las artes, las formas preferidas de trabajo con otros y de relacionarnos con el entorno. Entre ellas, la escritura marca inicialmente el descubrimiento de un universo desconocido, que toma forma a medida que aprendemos a descifrar códigos, guiados en algunos casos por otras personas, por las exigencias escolares o académicas, por la curiosidad o el placer. Así, al definir los ejes de este estudio, empecé a rememorar momentos y circunstancias que generaron el interés por la escritura y por la forma como esta posibilita la acción comunicativa en la profesión docente. Reconozco que, como apunta Lledó (2011), “nuestra capacidad de conocer no se despierta sino a través de

aquello que pasa por los sentidos, que provoca representaciones y que pone en movimiento nuestra actividad intelectual” (p. 17).

En este capítulo presentamos el propósito de la investigación y su justificación; seguidamente describimos los contextos de la investigación y de la investigadora y luego reseñamos los antecedentes referidos al docente de inglés como investigador y escritor en el marco del ámbito en el cual se edita la revista *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* (en adelante *Profile*). Finalmente relacionamos las cuestiones de investigación y sus correspondientes objetivos.

1.1 Propósito y justificación

La formación del docente de idiomas, ya sea inicial o permanente, se concibe de manera integral: como usuario de la lengua, como analista de esta, como pedagogo y como investigador. Por ello, la formación inicial de los docentes de inglés en Colombia ha incorporado cursos de investigación para involucrarlos en un primer ejercicio investigativo y, así, ofrecerles elementos de base que les permitan abordar su labor profesional con una óptica de cuestionamiento constante o emprender estudios de posgrado. Igual ocurre con algunos programas de formación permanente que incluyen la investigación acción y la innovación, como formas para que los docentes comprendan fenómenos educativos y resuelvan problemas en su labor pedagógica. En ambos casos se promueve también la divulgación de sus trabajos a través de diversos foros. Uno de ellos es la publicación en revistas especializadas, también denominadas publicaciones seriadas científicas o revistas académicas, las cuales se caracterizan por el seguimiento de ciertos parámetros de rigor científico: evaluación por pares, calidad editorial, normalización, visibilidad nacional e internacional.

Paulatinamente se han incrementado en Colombia las publicaciones de los formadores de docentes y profesores de lenguas, no sólo como resultado de su participación en proyectos de investigación, sino porque a las universidades, en especial, les interesa liderar procesos de investigación y de socialización del conocimiento y conceden mayor importancia al hecho de que sus docentes hagan visible su producción en revistas nacionales e internacionales. Adicionalmente, en muchos escenarios se hace más evidente la presión que ejercen las políticas gubernamentales de ciencia y tecnología para que la producción de los académicos aporte a los índices de productividad y visibilidad tanto del país como de las universidades. ¡Un evidente caso de la expansión del fenómeno conocido como “*Publish or perish*” (publicar o perecer)! Precisamos que este concierne a la presión que se ejerce sobre el mundo académico para que los

docentes publiquen de manera rápida y sostenida con el fin de mantenerse en la carrera profesional o avanzar en ella.

En las últimas tres décadas se han consolidado en el país revistas que se centran en lenguas extranjeras y temáticas afines y otras que engloban cuestiones de educación. Una de estas es *Profile*, creada en el año 2000 en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, con el fin de difundir a nivel nacional proyectos de investigación acción a pequeña escala, innovaciones y reflexiones de docentes de inglés de escuelas primarias y secundarias participantes en programas de formación permanente, y algunos trabajos de formadores de docentes. La publicación ha sido liderada por el Grupo de Investigación PROFILE (Profesores de Inglés como Lengua Extranjera), adscrito al Departamento de Lenguas Extranjeras. Empezó con una periodicidad anual y desde 2008 es semestral. La revista evolucionó hasta convertirse en un medio de circulación internacional que brinda espacios a autores de distintos niveles educativos y contextos: investigadores experimentados, profesores de base —de escuelas primarias y secundarias— y docentes en formación (ver Sección 1.3.1 La historia de la revista *Profile*). Actualmente se publica en versiones impresa y electrónica, esta última en acceso abierto.²

El estudio de los docentes de inglés como escritores de artículos que circulan en revistas especializadas editadas en Colombia no evidencia una amplia trayectoria. No obstante, y tomando como contexto los programas de formación permanente y la revista *Profile* hemos indagado respecto a la orientación de profesores de primaria y secundaria para escribir artículos resultado de sus proyectos de investigación acción e innovación, con miras a su publicación (Cárdenas, 2003); el trabajo en red de docentes de escuelas públicas de Bogotá con el fin de realizar un proyecto y divulgarlo (Cárdenas y Nieto, 2010) y las dificultades que han enfrentado algunos autores y las apreciaciones de pares evaluadores (Cárdenas, 2013a). Más recientemente, documentamos la escritura académica en relación con experiencias de autores que han publicado en *Profile* (Cárdenas, 2014b) y la trayectoria y retos de la revista en un contexto periférico (Cárdenas y Rainey, 2018). Por su parte, y como se detalla en la Sección 4.2 (Acotación del caso), identificamos los motivos por los cuales algunos autores presentaron sus manuscritos, sus experiencias durante el proceso de publicación y lo que ha significado para ellos la publicación de sus artículos en la revista. Esa indagación preliminar inspiró la realización del presente estudio.

La posibilidad de que los profesores de inglés se perciban también como escritores depende, en buena medida, de las concepciones que tienen acerca del papel que juega la escritura

² Sitio web de la revista *Profile*: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile>

de artículos académicos en su profesión. Ahora bien, aunque es trascendental crear una cultura de la divulgación del saber y de los escritos del profesorado, es también importante conocer qué improntas deja el hecho de publicarlos en una revista científica. Para algunos autores, su primer artículo se publicó en la revista *Profile*. Algunos han emprendido diversas rutas de formación continua o postgradual y enviado nuevas contribuciones a la misma revista o a otros medios. Sin embargo, no se conoce qué ha representado para ellos este logro académico. En consecuencia, en este estudio, buscamos conocer las percepciones de los autores sobre el impacto que ha tenido la publicación y evaluación de sus artículos en *Profile* en su carrera profesional. Por otra parte, y puesto que la publicación de los artículos es también producto de la interacción con el equipo editorial, acudimos a pares evaluadores y a la editora para realizar una interpretación del objeto de estudio, una descripción interpretativa de las voces de los participantes. Nos proponemos reconstruir, a partir de ellas, los significados que emergen de las percepciones de los participantes y establecer relaciones entre el sentido que ellos otorgan al impacto de la publicación de sus escritos y las comunidades en las cuales están inmersos.

En una época de presión a las revistas científicas para trabajar denodadamente con el fin de responder a las exigencias de los Sistemas de Indexación y Resumen (SIR)³, que conceden mayor importancia a los índices de impacto que a la formación de comunidad académica, un estudio como el que se plantea aquí para una publicación del área de educación podría aportar en distintos ámbitos. Por una parte, al conocer las vivencias y el significado de la revista en los planos personal y profesional de los autores, podremos aportar a estudios sobre la escritura académica, la cognición del profesorado y los procesos editoriales que median la edición de revistas académicas. Por otro lado, y con los aportes de algunos evaluadores, esperamos identificar sugerencias tanto para los procesos de acompañamiento a los escritores, como para las comunidades científicas, especialmente del área de educación, en la especialidad de lenguas extranjeras.

1.2 Contexto de la investigación

Luego de un largo período de dificultades en su política exterior, el posicionamiento internacional de Colombia ha cambiado de manera significativa. El *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014* adoptó entre sus estrategias la generación de crecimiento económico, a través de la inserción a nuevos mercados y la dinamización de la política internacional (Departamento

³ Los SIR pueden ser índices o bases bibliográficas, con o sin un comité científico de selección. Ver una descripción más detallada en la Sección 3.1.3, c. “Los Sistemas de Indexación y Resumen (SIR) y la visibilidad de las revistas”.

Nacional de Planeación, DNP, 2010). En 2013 Colombia fue invitada oficialmente a negociar su ingreso como miembro permanente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), meta que en Latinoamérica solo habían alcanzado México y Chile. Posteriormente, el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país: Paz Equidad Educación* (DNP, 2014) reafirmó el interés del gobierno colombiano por incrementar su liderazgo internacional, diversificar las relaciones multilaterales y la ambición de convertirse en miembro de esa organización. Finalmente, en 2020, Colombia se convirtió oficialmente en el miembro número 37 de dicha organización.

La OCDE se caracteriza por el uso de la revisión entre pares para optimizar la calidad de la formulación, ejecución y monitoreo de las políticas públicas de sus estados miembros en ámbitos sectoriales tales como ciencia e innovación, TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), economía y comercio, salud, medio ambiente y educación (Tassara, 2016). Con el ingreso a la OCDE Colombia busca, entre otras metas, consolidar su nuevo estatus de país emergente. Algunos sectores perciben esto con entusiasmo por cuanto ya se ha avanzado en el cumplimiento de un buen número de requisitos. Sin embargo, también han surgido críticas referidas a, por ejemplo, “el tránsito hacía una nueva etapa de neoliberalismo en Colombia” (Mora Saavedra, 2015, p. 62) y la limitante en la garantía de la transparencia aplicando normas internacionales frente a lo que debería primar como apropiadas prácticas de gobierno corporativo (Baracaldo-Lozano, 2013). Como veremos más adelante, entre los cambios cuestionados se hallan las atinentes a las políticas para el reconocimiento de las revistas científicas editadas en Colombia.

En el ámbito educativo el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018* vislumbró la educación como un instrumento de igualdad social y establece que “la apuesta del país se debe orientar, en un primer frente, al sistema educativo con estándares de calidad, que lo posicione como la nación con el nivel educativo más alto de la región” (DNP, 2014, p. 84). Tanto en él como en el actual *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022* (DNP, 2018) se plantea avanzar hacia un sistema educativo universal de calidad. En este último se propone que se trabajará por la ciencia, la tecnología y la innovación, en busca de un sistema para construir el conocimiento de la Colombia del futuro. Además, entre sus 20 metas se propone duplicar la inversión pública y privada en ciencia, tecnología y tecnología al 1,5% del PIB (Producto Interno Bruto) y ser referente internacional en materia de sostenibilidad, ciencia, tecnología e innovación (CTI), emprendimiento y turismo. A la fecha, no se cuenta con resultados contundentes que permitan asegurar su cumplimiento.

En concordancia con las directrices nacionales, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias (2015) introdujo reformas en las políticas de clasificación de los grupos de investigación colombianos y de categorización de los investigadores como *sénior* (el más alto rango), *asociado* o *junior*. Los cuestionamientos frente a sus parámetros y procesos fueron tantos que muchos grupos de investigación optaron por no presentarse a evaluación. Asimismo, los cambios más recientes conciernen a las políticas para la indexación de las publicaciones científicas nacionales (Colciencias, 2016b).

Mediante la Ley 1951, del 24 de enero de 2019, Colciencias desaparece y se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). Al Ministerio continúa adscrito *Publindex*, como Servicio de Indexación y Homologación de las revistas científicas editadas en el país y de aquellas que se editen en el extranjero, pero que puedan clasificarse a la luz de los parámetros nacionales. Con todo, la publicación de resultados de investigación y del conocimiento generado en el país se considera un factor importante en las políticas colombianas de ciencia y tecnología pues se espera, entre otras metas, asegurar una mayor visibilidad internacional principalmente a través de las revistas editadas en el país.

La revista *Profile* se rige por los lineamientos de la Universidad Nacional de Colombia (2010), las tendencias internacionales propias del área de lenguas extranjeras y las políticas del sistema nacional de ciencia y tecnología, específicamente las reguladas por el sistema de indexación —el Índice Bibliográfico Nacional (IBN-Publindex). El índice obedece a la política nacional de ciencia y tecnología que busca reunir y mantener actualizada la información sobre las publicaciones, realizar y actualizar sus clasificaciones y aumentar su visibilidad y accesibilidad (Charum, 2004). Sus inicios se remontan al período 1995-1998, con un proceso de reconocimiento a las revistas colombianas seriadas especializadas de ciencia, tecnología e información (CTI). Posteriormente, entre 2001 y 2002 se estableció el primer conjunto de condiciones y requisitos y se definieron 4 categorías para la clasificación de las revistas (de menor a mayor: C, B, A2 y A1). Paralelamente se designó a Colciencias como la entidad nacional responsable de indexar y homologar las publicaciones especializadas de CTI y se expidió el Decreto 1279 de 2002, por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales (República de Colombia, 2002). Seguidamente, en el periodo 2003-2013 se instituyó un modelo de análisis y se diseñó un repositorio digital que recoge el histórico documental de las revistas de forma permanente.

Por otra parte, y aunque siempre se han generado controversias frente a las políticas nacionales y el funcionamiento de su repositorio digital, llama la atención el crecimiento de las

revistas en la década 2005-2014. En la Figura 1.1 podemos contrastar el número de revistas indexadas y las que se crearon durante ese periodo.

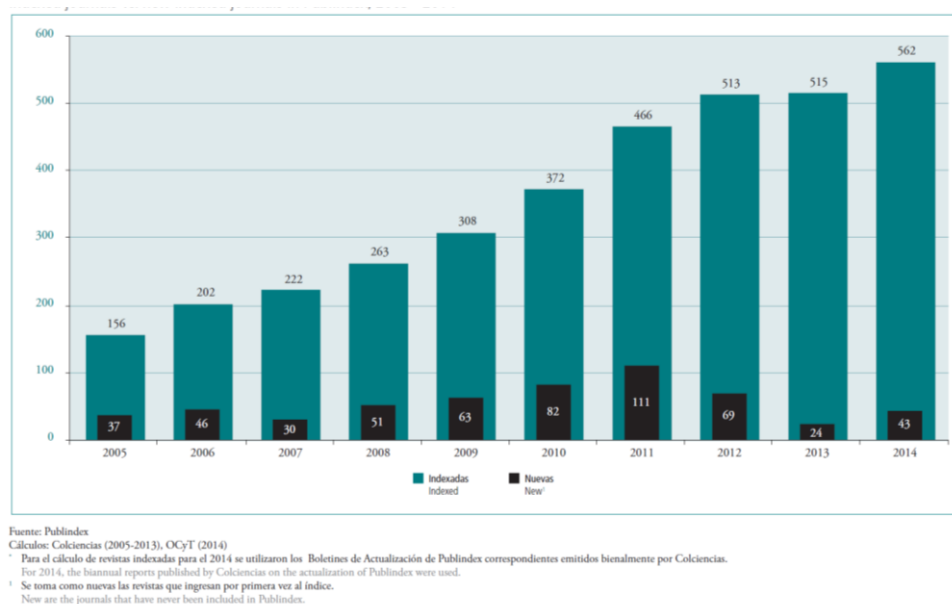


Figura 1.1 Revistas indexadas vs. revistas nuevas en Publiindex, 2005-2014 (Lucio-Arias et al., 2015, p. 94)

El incremento en el número de revistas obedeció principalmente al papel preponderante que juegan en la evaluación de las universidades, con fines de acreditación (Consejo Nacional de Acreditación, 2006). Asimismo, las publicaciones en revistas inciden en el salario de los docentes universitarios, principalmente de nivel estatal, conforme al Decreto 1279 de 2002 (República de Colombia, 2002), en las bonificaciones que otorgan algunas instituciones privadas, en el ascenso en el escalafón, en el acceso a plazas laborales, en la evaluación de los informes de los profesores y en la categorización tanto de los grupos de investigación colombianos como de los investigadores registrados en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

El aumento en el número de revistas también se atribuye a presiones y tendencias globales, regionales y nacionales, así como a una reacción de los académicos de la región frente a los obstáculos que afrontan para publicar en revistas de renombre y para que las revistas sean incluidas en los SIR más connotados (Delgado, 2011). Es importante resaltar que, si bien se ha incentivado la visibilidad internacional en SIR mundialmente reconocidos (como ISI o Scopus), en la indexación de las revistas se han tenido en cuenta SIR de carácter regional –para Latinoamérica y el Caribe, concretamente para los países de lengua castellana y portuguesa (Scientific Electronic Labriray Online - SciELO, Red de Revistas Científicas de América Latina

y el Caribe, España y Portugal - Redalyc) y otros SIR y bases de datos especializados: Medline-Index Medicus, PsycINFO, CAB Abstracts, Econlit, entre otros.⁴

En 2014, el IBN-Publindex mostró que del total (562) de revistas clasificadas 226 pertenecían al área de ciencias sociales y 66 a la de humanidades (Lucio-Arias et al., 2015). En el área de ciencias sociales encontramos 39 de ciencias de la educación y en el de humanidades, 10 de idiomas y literatura, de las cuales, tres publican completamente en lengua inglesa — *Profile* es una de ellas. En cuanto a las instituciones editoras, Lucio-Arias et al. (2015) resumen los datos así: 278 editadas en instituciones de educación superior privadas, 220 en instituciones públicas, 35 en organizaciones no gubernamentales (ONG), en asociaciones o agremiaciones; 17 revistas editadas en centros de investigación y desarrollo tecnológico, 8 en entidades gubernamentales, 1 en empresas, 1 en hospitales y clínicas y 2 en instituciones privadas sin fines de lucro. La Tabla 1.1 muestra las revistas indexadas en Publindex entre 2005 y 2014, donde, como se mencionó antes, A1 corresponde a la más alta categoría y C a la más baja.

Tabla 1.1 Revistas indexadas en Publindex según categoría, 2005-2014 (Lucio-Arias et al., 2015, p. 95)

Categoría Ranking	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
A1	2	3	5	14	20	23	25	27	26	28
A2	5	15	31	39	49	72	93	113	126	137
B	38	44	50	69	74	66	98	110	130	134
C	111	140	136	141	165	211	250	263	233	263
Total	156	202	222	263	308	372	466	513	515	562

Fuente: Publindex
Cálculos: Colciencias (2005-2013), OCyT (2014)

El ingreso o ascenso en las cuatro categorías dependía del cumplimiento de cuatro criterios de medición: calidad editorial, estabilidad, calidad científica y visibilidad (Colciencias, 2013). En esta última característica se evaluaban la inclusión de las revistas en índices y otros servicios de información bibliográfica de prestigio internacional. No obstante, en 2013 se anunció la implementación de un nuevo modelo de indexación por cuanto se cuestionaba el gran crecimiento en el número de publicaciones, el alto grado de endogamia y la escasa visibilidad internacional (Bonilla, 2013). Ese mismo año se anunció que se incluirían nuevos criterios, entre ellos el factor de impacto para evaluar y determinar la importancia relativa de las revistas a partir de las citas recibidas por los artículos que publican. Posteriormente, Colciencias (ahora

⁴ El anexo B de la política actual (Minciencias, 2020a) relaciona el listado de los Sistemas de Indexación y Resumen – SIR que se tienen en cuenta en la indexación de las revistas del país.

Minciencias) divulga un borrador de la nueva política, en consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo de entonces:

COLCIENCIAS en cumplimiento de sus funciones, entre ellas la de generar condiciones que permitan la inserción estratégica del país en las dinámicas de los sistemas internacionales que incorporan el conocimiento, y considerando que el actual Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país, establece como meta nacional duplicar la producción científica de alto impacto, el presente documento [versión para discusión] establece las bases para el diseño, implementación y evaluación de instrumentos orientados a ampliar la contribución del país a la generación de conocimiento a nivel mundial. (Colciencias, 2016b, p. 2)

Colciencias divulgó sus propuestas de nuevas políticas para la evaluación y clasificación de las revistas, pero, contrariamente al discurso que empleó para “socializarlas”, desconoció análisis y propuestas del sector universitario, donde se editan la mayoría de ellas. Luego de debates y tensiones debido a los cambios en las citadas políticas, en 2017 realiza una convocatoria para clasificar las revistas con la nueva política y empieza lo que se conoció como “la purga de las revistas universitarias” (“Publindex, ‘la purga’ de las revistas universitarias,” 2018) por cuanto, como muestra la Tabla 1.2, se reduce el número de revistas clasificadas. En la “Convocatoria 830 de 2018 para Indexación de Revistas Científicas Colombianas Especializadas - Publindex, año 2018” se actualizó el aplicativo para registro de información de las revistas nacionales y “no se hicieron cambios sustanciales con respecto a lo definido en el modelo de clasificación de revistas del año 2016” (Minciencias, 2020a, p. 10). Las convocatorias comprenden tres fases: verificación de las revistas avaladas por las instituciones editoras (Fase I), cumplimiento de los criterios de validación del proceso de evaluación y de la visibilidad (Fase II) y evaluación del factor de impacto (Fase III) por cuartiles. Esta última fase incluye el cálculo del H5 y la consulta de los índices bibliográficos citacionales (IBC) Journal Citation Report y Scimago Journal Ranking (Minciencias, 2020a).

Al contrastar los resultados de 2014 (ver Tabla 1.1) con los de 2017, observamos que la nueva política de evaluación tuvo un efecto no solo en el número de revistas aceptadas, sino en la clasificación (ver Tabla 1.2). La gran mayoría de ellas cayó de categoría. *Profile* pasó de la categoría más alta (A1) a B y solo una (*Análisis Político*), de la Universidad Nacional de Colombia, quedó en A1. El panorama no cambió notoriamente en 2018 y, si bien una buena parte de la comunidad científica mostró inconformidad con la nueva metodología, otros consideraron que primó el interés por frenar los efectos económicos que la alta publicación de artículos de docentes de universidades estatales tiene en el presupuesto, pues se obtienen incrementos salariales con ello. A su vez, Colciencias defendió que no podría asegurarse la

pervivencia de tantas revistas con pocos investigadores y con artículos poco citados pues, según su política, el impacto académico está determinado por las citaciones.

Tabla 1.2 Comparativo de revistas indexadas en Publindex según categoría, en 2014, 2017, 2018 y 2020

Categoría	Número de revistas Clasificadas en 2014	Número de revistas Clasificadas en 2017	Número de revistas Clasificadas en 2018	Número de revistas Clasificadas en 2020
A1	38	1	3	4
A2	137	12	10	19
B	134	110	119	120
C	263	123	143	134
Total	562	246 (de 583 revistas avaladas por las instituciones editoras)	275 (de 540 revistas avaladas por las instituciones editoras)	277 (de 519 revistas avaladas por las instituciones editoras)

(Fuente: Minciencias, <https://minciencias.gov.co/la-ciencia-en-cifras/publindex/estadisticas-2017>, <https://minciencias.gov.co/convocatorias/fortalecimiento-capacidades-para-la-generacion-conocimiento/convocatoria-para>)

En 2020 se realizó la “Convocatoria para indexación de revistas científicas colombianas especializadas - Publindex 2020” con el objetivo de evaluar su calidad “mediante criterios relacionados con la gestión editorial, la visibilidad y el impacto de las publicaciones, con el propósito de incrementar la calidad de la producción científica nacional y su inserción en el ámbito internacional” (Minciencias, 2020b, p. 3). Se estableció que se haría de acuerdo con los criterios definidos en el Modelo de clasificación de revistas científicas - 2020 (Minciencias, 2020a). Los principios del modelo fueron:

- **Transición de gestión editorial a impacto:** el nuevo modelo de clasificación de las revistas se debe centrar en la valoración del impacto científico, partiendo de que se cumple con condiciones básicas de gestión editorial y visibilidad.
- **Valoración del impacto de manera diferenciada por las grandes áreas del conocimiento:** la clasificación debe reconocer las diferentes dinámicas de producción y citación por las seis grandes áreas de conocimiento.
- **Acceso abierto:** La incorporación de métricas alternas debe permitir un mejor balance entre las citaciones originadas en publicaciones de acceso abierto y las que no lo son.
- **Incorporación de métricas y facilidad de cálculo e interpretación para medir el impacto:** mediante el uso de métricas alternas combinadas con las tradicionales, se debe lograr estimar de forma más robusta el impacto académico de las revistas.
- **Política editorial institucional:** las instituciones se deben comprometer plenamente en el proceso de evaluación de la gestión editorial de las revistas que editan. (Minciencias, 2020a, p. 15. Resaltado en el original)

Los resultados de la convocatoria, publicados en diciembre 29 de 2020, y en la que *Profile* ascendió a la categoría A2, muestran que el número de revistas clasificadas no cambia significativamente entre 2018 (275 publicaciones clasificadas) y 2020 (277 revistas indexadas, ver Tabla 1.2). Por otra parte, al contrastar los datos de Lucio-Arias et al. (2015), referentes a 2014 (antes de los cambios en las políticas nacionales) y los de 2020, hay una categoría que no estaba presente en la política anterior: la de “coedición”. Probablemente esto responde al indicador de la fusión de revistas, una política explícita en el nuevo modelo. Notamos que, por áreas de conocimiento de la OCDE se cuenta en la actualidad con 128 revistas en la gran área de ciencias sociales y 50 en la de humanidades. Dentro de las ciencias sociales, 11 se encuentran en el área de ciencias de la educación y, dentro de la gran área de humanidades, 8 en el área de idiomas y literatura. Cabe señalar que *Profile* y *Colombian Applied Linguistics Journal* se encuentran en el área de lingüística y *How* aparece en ciencias de la educación. En cuanto a las instituciones editoras tenemos el número por cada tipología así: instituciones de educación superior privadas (140), instituciones de educación superior públicas (102), ONG, asociaciones o agremiaciones (13), centros de investigación (4), entidades gubernamentales (10), empresas (1), instituciones privadas sin ánimo de lucro (2) y coediciones (5).

Subrayamos que entre las revistas indizadas en Publindex encontramos cuatro revistas especializadas en asuntos de las áreas de ELT y TESOL, que publican en lengua inglesa. Estas son: *How* (categoría B, creada en 1969 y liderada por la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés – ASOCOPI), *Profile* (categoría A2, creada en 2000 y editada por la Universidad Nacional de Colombia), *GIST Education and Learning Research Journal* (creada en 2007 y editada por la Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA) y *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning – LACLIL* (creada en 2008, por la Universidad de La Sabana). Las dos últimas no fueron clasificadas en 2020.

Otras revistas se caracterizan por temáticas más amplias relacionadas con educación, lenguas y culturas, y lingüística aplicada. Estas son: *Lenguaje* (categoría C, fundada en 1972, en la Universidad del Valle), *Folios* (categoría B, editada desde 1990 por la Universidad Pedagógica Nacional), *Íkala* (categoría A2, creada en 1996, en la Universidad de Antioquia), *Educación y Educadores* (categoría B, editada desde 1997 por la Universidad de La Sabana) y *Colombian Applied Linguistics* (categoría B, creada en 1999, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Por otra parte, han surgido otras revistas, lideradas por departamentos o escuelas de idiomas de diversas universidades colombianas, interesadas en fomentar entre sus estudiantes de

pregrado y posgrado la investigación y la publicación de escritos producto de las asignaturas que cursan o de sus proyectos de grado. Se destacan los esfuerzos de *Enletawa Journal*⁵ y *Opening Writing Doors Journal*⁶. *Enletawa* es una revista semestral de la Maestría en Docencia de Idiomas, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, creada en 2009 e incluye *textos en inglés, francés y español*. Por su parte, *Opening Writing Doors Journal*, publicación de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona, empezó como revista anual en 2002 y en 2014, se planteó como semestral. Su última edición data de 2015. Dadas las exigencias de la nueva política y el número de publicaciones consolidadas, es poco probable que esos proyectos editoriales logren las metas de indexación en el futuro próximo. No obstante, se reconocen los esfuerzos para fomentar la escritura y la divulgación en comunidades locales.

1.3 Contexto de la investigadora

La Universidad Nacional de Colombia se fundó el 22 de septiembre de 1867 y en ella convergen no solo disímiles y muchas veces contradictorias vertientes de pensamiento, sino también expresiones urbanas que evidencian rasgos de la cultura colombiana. Es la institución de educación superior pública más grande del país y, si bien hay controversias y subjetividad en las categorizaciones, es reconocida por su producción científica y calidad académica.⁷ Su cobertura se extiende a nueve sedes (Bogotá —la más grande, Medellín, Manizales, Palmira, Amazonía, Caribe, Orinoquia y Tumaco) ubicadas en diversas regiones del país y su oferta curricular incluye 101 programas de pregrado y 367 de posgrado. Estos últimos están distribuidos así: 69 Doctorados, 169 Maestrías, 89 especializaciones y 40 especialidades médicas.

En el último reporte del IBN-Publindex, como resultado de la “Convocatoria para indexación de revistas científicas colombianas especializadas - Publindex 2020”, con una vigencia de indexación desde el 1 de enero de 2021 al 31 de diciembre de 2021, la Universidad registra el más alto número de revistas: 28 revistas seriadas especializadas y clasificadas en los distintos rangos de calidad por Publindex, a saber: una en categoría A1; seis en A2 (entre ellas se

⁵ Sitio web de la revista: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/issue/archive

⁶ Sitio web de la revista: <http://owdj.unipamplona.edu.co/>

⁷ A modo de ilustración, la Universidad Nacional de Colombia figura en el puesto 259 del QS Global World University Rankings 2021 y en el puesto 10 en Latinoamérica (LatAm University Rankings). En 2020 ocupó el primer lugar en el Ranking U-Sapiens, según indicadores de investigación. Estos resultados se basan en tres variables: (1) revistas indexadas en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex; (2) maestrías o doctorados activos según el Ministerio de Educación Nacional; y (3) grupos de investigación categorizados por Minciencias.

halla *Profile*), trece en B y ocho en C. Además, aparece una revista coeditada, clasificada en categoría C. De las 28 revistas, 27 están en el Scimago Journal & Country Rank.

Las revistas de la Universidad constituyen el 10% de todo el país, un porcentaje que no es superado por otras instituciones académicas colombianas. Esto la identifica como la más fuerte institución editorial científica del país y como promotora de la divulgación científica nacional e internacional.

Para su financiación, las revistas dependen de recursos del nivel central de la Universidad, a través de su Vicerrectoría de Investigación, las Divisiones de Investigación y Extensión de sede, las facultades e institutos de investigación. En el caso de la Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, donde se edita *Profile*, 11 de sus 12 revistas se gestionan en versión impresa y en línea, con el apoyo del Centro Editorial de la Facultad. La Facultad edita el mayor número de revistas científicas de la Universidad; algunas de ellas llevan más de tres décadas de circulación y su clasificación en Publindex es igualmente importante (ver Tabla 1.3).

Tabla 1.3 Revistas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, con su clasificación antes y después de entrar en vigencia la política actual de Publindex 2020

Revista	Unidad Académica a la cual pertenece	Año de creación	IBN Publindex II – 2014 (Ene. 2016 – Sep. 15, 2017)	IBN Publindex II – 2017 ⁸ (Sep. 16, 2017 – Dic. 2019)	IBN Publindex I – 2020 (Ene. – Dic. 2020)	IBN Publindex I – 2021 (Ene. – Dic. 2021)
<i>Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura</i>	Departamento de Historia	1963	A2	A2	C	B
<i>Cuadernos de Geografía</i>	Departamento de Geografía	1979	A2	B	B	B
<i>Desde el Jardín de Freud</i>	Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura	2001	C	Sin clasificación	Sin clasificación	Sin clasificación

⁸ El IBN Publindex II – 2017 fue el primero tras la implementación del nuevo modelo de clasificación. Nótese la variación de los periodos de vigencia característica de los índices previos. Es algo que se busca normalizar para que la vigencia de la clasificación sea siempre anual (el año siguiente a cada convocatoria).

<i>Forma y Función</i>	Departamento de Lingüística	1981	A2	Sin clasificación	C	C
<i>Ideas y Valores</i>	Departamento de Filosofía	1951	A2	C	B	A2
<i>Literatura: teoría, historia, crítica</i>	Departamento de Literatura	1997	A2	Sin clasificación	Sin clasificación	Sin clasificación
<i>Maguaré</i>	Departamento de Antropología	1981	B	Sin clasificación	Sin clasificación	Sin clasificación
<i>Matices en Lenguas Extranjeras*</i>	Departamento de Lenguas Extranjeras	2007	Sin clasificación	Sin clasificación	Sin clasificación	Sin clasificación
<i>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</i>	Departamento de Lenguas Extranjeras	2000	A1	B	B	A2
<i>Revista Colombiana de Psicología</i>	Departamento de Psicología	1956	A1	C	B	A2
<i>Revista Colombiana de Sociología</i>	Departamento de Sociología	1979	C	C	C	C
<i>Trabajo Social</i>	Departamento de Trabajo Social	1998	C	Sin clasificación	C	Sin clasificación

*Revista electrónica.

La Tabla 1.3 muestra las variaciones en la clasificación de las revistas antes y después de la implantación de la política actual de Publindex. Con excepción de la revista *Matices en Lenguas Extranjeras*, las demás revistas habían estado indexadas casi permanentemente. Los recientes resultados muestran descensos en algunas clasificaciones y la exclusión de 5 revistas del índice nacional.

Profile ha avanzado de manera sostenida en su indexación en Publindex (ver Tabla 1.4 y la Sección 1.3.1 donde discutiremos brevemente las implicaciones de esta evolución). Esto representa una gran responsabilidad, máxime si se tiene en cuenta que ha ocupado los más altos niveles de clasificación en las áreas de lenguas extranjeras, educación y lingüística aplicada.

Tabla 1.4 Historial de clasificación de la revista *Profile* en el IBN-Publindex



IBN	Clasificación	Vigencia
IBN Publiindex I – 2021	A2	Ene. – Dic. 2021
IBN Publiindex I – 2020	B	Ene. – Dic. 2020
IBN Publiindex II – 2017	B	Sep. 16, 2017 – Dic. 2019
IBN Publiindex II – 2014	A1	Ene. 2016 – Sep. 15, 2017
IBN Publiindex I – 2014	A1	Ene. – Dic. 2015
IBN Publiindex I y II – 2013	A2	Ene. – Dic. 2014
IBN Publiindex I y II – 2012	A2	Ene. – Dic. 2013
IBN Publiindex II – 2011	A2	Jul. 2011 – Dic. 2012
IBN Publiindex I – 2010	A2	Ene. 2010 – Jun. 2011
IBN Publiindex II – 2009		
IBN Publiindex I – 2009	B	Ene. 2008 – Dic. 2009
IBN Publiindex I y II – 2008		
IBN Publiindex I y II – 2007	B	2006 – Dic. 2007
IBN Publiindex I y II – 2006		

Fuente: Minciencias-Publindex. Disponible:

<https://scienti.minciencias.gov.co/publiindex/#/revistasPubliindex/detalle?tipo=R&idRevista=370>

En cuanto a la gestión editorial, las revistas gestionan su publicación en el sistema de acceso abierto Open Journal System (OJS), así como la actualización en bases de datos y SIR. La publicación en línea se realiza en coordinación con el Sistema Nacional de Bibliotecas de la

Universidad, quien administra el *Portal de revistas UN*⁹ y monitorea tanto las estadísticas de visitas al sitio de cada revista, como a las descargas de artículos (ver Figura 1.2). A su vez, el Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas se encarga de los procesos administrativos, de diagramación, impresión, divulgación y comercialización de impresos de *Profile*.

Roles de administración		
Administración TI (Dirección de Bibliotecas / DNIC)	Soporte a nivel de Sede (Biblioteca de sede)	Gestión Editorial (Por revista)
<ul style="list-style-type: none"> -Actualiza OJS -Genera copias de seguridad -Atiende imprevistos. -Genera o configura estadísticas -Capacita y da soporte a las bibliotecas de sede -Comunica -Implementa mejoras -Actualiza el directorio de revistas de la Universidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Informa y motiva a los editores para el uso del Portal de Revistas UN -Soporte de primer nivel -Asesora a los editores en el manejo básico del sistema. -Canaliza necesidades de capacitación -Promueve el uso del Portal de Revistas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Configura revista -Crea y edita usuarios -Asigna roles a los usuarios -Configura políticas -Evalúa (Revisión por pares) -Realiza proceso editorial -Publica revista en línea




Figura 1.2 Roles de administración de las revistas de la Universidad Nacional de Colombia

(Fuente: Vicerrectoría General, Dirección Nacional de Bibliotecas, Portal de Revistas UN, 2011)

No obstante, se han experimentado problemas de financiación y permanencia de equipos editoriales, factores que inciden en la periodicidad de las revistas y el aseguramiento de su calidad. El hecho de no contar con personal permanente de apoyo genera, entre otros inconvenientes, pérdida de recursos humanos formados en el área, inversión de tiempo importante en la capacitación de nuevo personal y seguimiento a los procesos de las publicaciones. Por ello, y con el fin de asegurar una política institucional para todas las revistas de la Facultad de Ciencias Humanas, desde el segundo semestre de 2014 se apoya a cada una de ellas con un promedio de tres personas en sus equipos editoriales: editor (docente, con aproximadamente un cuarto tiempo de su Programa de Trabajo Académico de dedicación a la revista), asistente editorial (contratado) y monitor (estudiante de pregrado, quien recibe

⁹ Sitio web del Portal de revistas de la Universidad Nacional de Colombia: <https://www.revistas.unal.edu.co/> Allí se encuentran actualmente 68 publicaciones de las cuales 55 están activas y sus contenidos son de carácter científico; diez dejaron de publicar y tres son de carácter estudiantil.

Páginas web de estas dependencias donde se mencionen sus funciones:

Biblioteca digital: <https://bibliotecas.unal.edu.co/servicios/servicios-en-linea/biblioteca-digital>

Dirección Nacional de Bibliotecas: <http://viceinvestigacion.unal.edu.co/dnb/nosotros/funciones/>

Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas: <http://www.humanas.unal.edu.co/2017/investigacion/centro-editorial/quienes-somos>

formación en el campo y una bonificación económica). Además, desde 2014 se realizan encuentros periódicos de esos equipos, con miras al fortalecimiento de la gestión editorial, la socialización de buenas prácticas y el análisis de políticas institucionales y/o nacionales.

A nivel nacional, en los últimos diez años la Universidad ha promovido diversas estrategias para fortalecer los procesos de publicación y la formación de los equipos editoriales. Diversos seminarios, talleres y cursos han versado sobre gestión y buenas prácticas editoriales, optimización del uso del OJS, incorporación de la herramienta Turnitin (herramienta en línea que verifica la originalidad de un trabajo y es el líder mundial en prevención de plagios), capacitación en el uso de las bases de datos Science Direct y Scopus, derechos de autor en el ámbito universitario, foros sobre el papel que ha jugado Publindex en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) y discusión sobre los modelos conceptuales utilizados para la clasificación de las revistas científicas.

El nuevo modelo de Publindex, promulgado en la *Convocatoria 768, para indexación de revistas científicas colombianas especializadas* (Colciencias, 2016a) ha sido ampliamente cuestionado en foros y en comunicaciones emitidas, por ejemplo, por editores de diversas regiones del país, el Comité de Editores de Revistas de la Universidad Nacional, y la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC), que reúne a más de 60 universidades colombianas. Se han objetado la falta de reconocimiento de las dinámicas de las comunidades académicas del país, la visión de mercadeo que subyace tras el nuevo modelo, las fallas constantes en la plataforma Publindex, la exigencia de datos con los que no se cuenta o no se han exigido para la gestión editorial e indicadores que no se consideran responsabilidad de los editores, la inconveniencia de la retroactividad en la aplicación del nuevo modelo y el desconocimiento de rasgos diferenciales en las distintas áreas del conocimiento.

En el evento *Debate nacional de revistas académicas y científicas: contribución a la evaluación del modelo Publindex de Colciencias* (23 noviembre de 2016) participaron 148 personas, que representaban a 82 revistas nacionales, de 52 universidades, asociaciones científicas y editoriales. Allí se ratificaron los desacuerdos con la nueva política de clasificación de revistas científicas por cuanto, para muchos editores, es inadecuada para el contexto nacional. En suma, en el contexto nacional universitario y en la Universidad Nacional de Colombia se han expresado objeciones, pero también se han planteado ideas iniciales para otros modelos de medición. Como puede inferirse, esta investigación se ha desarrollado en contextos tensos, incluso de incertidumbres, pero igualmente fértiles para explorar asuntos propios de la revista, que podrían ser legítimos para otras publicaciones.

Como docente del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Sede Bogotá, me motiva el compromiso como formadora de docentes en la Licenciatura en Filología e Idiomas – Especialidades de inglés, francés y alemán y en programas de formación permanente de profesores de inglés. En ese contexto académico surgió mi propuesta de creación de la revista *Profile* en el año 2000. Desde entonces trabajo como su editora, labor adicional a las propias de la docencia universitaria, y se ha logrado su publicación ininterrumpida.

1.3.1 La historia de la revista *Profile*¹⁰

[...] in Colombia, in the late 1990s, Cárdenas from the PROFILE Research Group in the Departamento de Lenguas Extranjeras, at the Universidad Nacional de Colombia, was promoting the concept of action research by teachers through the establishment of a journal. Launched in 2000, *PROFILE Issues in Teachers Professional Development* provided (and still does) a publication forum, initially for teachers who had been introduced through the university’s professional development programmes to concepts of action research, but later for teacher researchers and teacher educators from a wide range of international backgrounds. The journal was unique in its concern to “share results of classroom research projects, reflections and innovations undertaken by teachers of English as a second or foreign language ... teacher educators and novice teacher-researchers” and to address itself mainly “to an international readership of pre- and in-service teachers” (see PROFILE homepage: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile>). (Burns, 2019a, p. 170)¹¹

¹⁰ Fuentes de información: retrospectiva personal de mi trabajo como creadora y editora de la revista y archivos de esta (números publicados, estadísticas que se recopilan regularmente, flujos editoriales, comunicaciones con equipos editoriales y con diversas instancias de la Universidad Nacional de Colombia).

¹¹ [...] en Colombia, a finales de los 90, Cárdenas —directora del grupo de investigación PROFILE del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia— concibió la creación de una revista para promover la investigación-acción realizada por docentes. La revista *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, lanzada en el año 2000, ofreció (y aún lo hace) un espacio para la publicación académica, en principio, para aquellos docentes que tuvieron contacto con los conceptos de la investigación-acción a través de los programas de desarrollo profesional de la universidad y, más adelante, para docentes investigadores y formadores de docentes de diversos contextos internacionales. La revista se caracteriza especialmente por su interés en “socializar los resultados de proyectos de investigación en el aula, reflexiones e innovaciones llevadas a cabo por docentes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera . . . educadores y docentes investigadores noveles” y por estar dirigida principalmente a “futuros docentes y docentes en servicio internacionales” (ver el sitio web de la revista: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile>)

Desde 1995 he escrito y coordinado programas de desarrollo docente para profesores de inglés de primaria y secundaria, que se ofrecen en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. El currículo de los programas consta de tres módulos o componentes: desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa, actualización en metodología e investigación-acción. Este último componente incluye también la innovación como un medio para cambiar o entender los contextos de enseñanza y trabajar de manera colaborativa en el desarrollo de proyectos, cuyo fin primordial es ofrecer mejores oportunidades para el aprendizaje.

En esos programas participan docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras e invitados que laboran en otras instituciones de Bogotá. En los programas se promueven la investigación-acción colaborativa y la innovación con el objetivo de evaluar nuestra práctica de manera conjunta. Se motiva al profesorado a sistematizar, a hacer público y comprensible su trabajo para otros profesores y, por ende, a contribuir al conocimiento profesional en las áreas de enseñanza del inglés y la formación de maestros. La divulgación de los proyectos desarrollados por los docentes se hace principalmente a través de tres medios: informes escritos, un simposio local que data de 2005 y la revista *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. En esos ámbitos de socialización, los formadores de docentes han desempeñado un papel primordial en la promoción del trabajo en equipo con el fin de desarrollar proyectos en el aula, así como en la orientación de los profesores para la redacción de informes.

La convicción de que era necesaria una mayor difusión de la investigación docente plantó la semilla para publicar por primera vez, en septiembre de 2000, la revista *Profile*. Inicialmente se proyectó como una revista de divulgación, un medio para que los profesores de colegio pudiesen publicar artículos referentes a sus innovaciones, reflexiones y experiencias en investigación-acción. También se concibió como un foro para artículos escritos por los formadores de docentes sobre temas pedagógicos y de políticas lingüísticas o educativas atinentes a la lengua inglesa.

El nombre *Profile* (perfil) fue sugerido por la profesora Anita Elizabeth Rodríguez en 1999, para acompañar el subtítulo del nombre de la nueva publicación (*Issues in Teachers' Professional Development* [temas sobre desarrollo profesional docente]). En ese mismo año creé mi grupo de investigación, constituido por la monitora (estudiante de licenciatura, auxiliar) Yudiht Martin y por mí. Adopté *PROFILE* (PROFesores de Inglés como Lengua Extranjera) para denotar el significado del grupo que lidera la publicación. Consideré que este significado de *Profile* abarcaba también el verdadero espíritu de la revista pues fue concebida para el contexto

colombiano donde el inglés es primordialmente una lengua extranjera y de ninguna manera pretendía enmarcar a los profesionales del área en un único perfil.

El propósito inicial de la revista era contribuir al desarrollo profesional de los docentes mediante la publicación de los resultados de proyectos de investigación-acción llevados a cabo por docentes de inglés en colegios, y quienes participaron en el citado programa de formación permanente. Poco a poco, la revista captó el interés de la comunidad local de enseñanza de la lengua inglesa y, a la par con el interés de la Facultad de Ciencias Humanas y la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad en fortalecer la calidad editorial de sus publicaciones seriadas, *Profile* se empeñó en alcanzar estándares internacionales tales como los criterios definidos para publicar, los comités editoriales, una hoja de estilo, los procesos editoriales, el canje con otras revistas, la puntualidad en su periodicidad y el acceso abierto a todos sus contenidos. Vale la pena mencionar que dichos estándares han contribuido a que *Profile* se mantenga en sintonía con otras revistas centradas en la investigación en la enseñanza del inglés.

El creciente interés en la publicación por parte de la comunidad de enseñanza del inglés hizo que la revista abriera sus puertas a docentes de diferentes niveles y países. Así, a partir de su cuarto año de publicación, en 2003, *Profile* empezó a incluir artículos de autores de otros países. En sus 20 años han publicado en la revista 540 autores de diversos países (ver Tabla 1.5).

Tabla 1.5 Procedencia de los autores que publicaron en la revista entre 2000 y 2020

Nacionalidades ^a		%
Colombia	358	66,3
México	49	9
Chile	36	6,7
Estados Unidos	15	2,8
Brasil y España	14 cada uno	2,6 cada uno
Turquía	11	2,0
Irán	13	2,4
Argentina e India	6 cada uno	1,1 cada uno
Reino Unido	5	0,9
Italia y Chipre	3 cada uno	0,5 cada uno
Australia y Eslovaquia	2 cada uno	0,3 cada uno
China, Portugal y Ucrania	1 cada uno	0,1 cada uno

Nivel educativo donde laboran		%
Universidad	421	77,9
Colegios públicos/estatales	94	17,4
Colegios privados	14	2,5
Institutos de idiomas	8	1,4
Oficinas de educación	3	0,5

^an = 540

Respecto a la ubicación geográfica de los autores de *Profile*: de los 540 docentes que han publicado hasta diciembre de 2020, 358 (66,3%) son colombianos; 49 (9%) son mexicanos, 36 (6,7%) son chilenos, 15 (2,8%) son estadounidenses, catorce (2,6%) son brasileños, catorce españoles (2,6%), once turcos (2%) y trece iraníes (2,4%). En una proporción de 1,1% cada uno, tenemos autores de Argentina e India. Finalmente, tenemos cinco autores del Reino Unido, tres de Chipre e Italia cada uno, dos de Australia y Eslovaquia y uno de China, Portugal y Ucrania.

Poco a poco, la revista consolidó su misión y visión y en 2004 definió las tres secciones que la caracterizan hasta hoy: *Issues from Teacher Researchers* (Temas o asuntos de docentes investigadores), *Issues from Novice Teacher Researchers* (Temas o asuntos de docentes investigadores noveles), *Issues Based on Reflections and Innovations* (Temas o asuntos basados en reflexiones e innovaciones) (ver Tabla 1.6). Luego, en 2008, cambió su frecuencia, de anual a bianual y en diciembre de 2017 incluyó un tercer número, como suplemento.

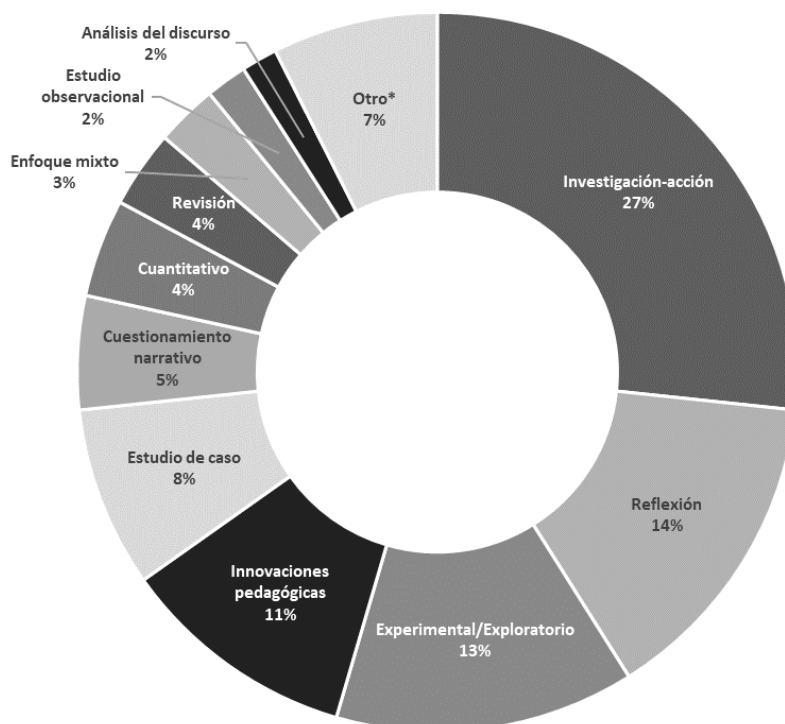
Tabla 1.6 Artículos por secciones, publicados en la revista entre 2000 y 2020

Sección	N.º de artículos
Artículos publicados antes de la definición de las secciones	42
Issues from Teacher-Researchers	266
Issues from Novice Teacher-Researchers	44
Issues Based on Reflections and Innovations	79
Total	431

Nota. El número de artículos es menor que el de autores que han publicado en la revista (540) pues hay artículos con múltiples autores.

En la actualidad, la revista comparte los trabajos de autores de docentes de colegios, docentes-educadores, docentes-investigadores novatos y maestros universitarios de diversos países que han participado en investigaciones e innovaciones en contextos locales o de mayor

alcance. Además, aunque hemos mantenido nuestro interés en la difusión de la investigación-acción, también hemos acogido diferentes perspectivas de investigación, así como reflexiones y revisiones de literatura (ver Figura 1.3). Esto, como consecuencia de la evolución de la revista en cuanto a su visibilidad nacional e internacional.



*Análisis de contenido, análisis de corpus, investigación crítica, estudios descriptivos/interpretativos, estudios etnográficos, teoría fundamentada, paradigma histórico-hermenéutico y fenomenología.

Figura 1.3 Tipos de investigación presentes en los artículos publicados en la revista entre 2000 y 2020

La revista se publica tanto en versión impresa como electrónica, lo cual nos ha permitido atraer un mayor número de autores y de lectores. Esto último se evidencia, por ejemplo, en los registros de visitas a la página oficial, contabilizados en diciembre de 2020 (ver Tabla 1.7). A su vez, los sitios de sistemas de referenciación e indexación muestran registros conforme a sus métricas y políticas de visibilidad de las revistas que acogen en sus plataformas.

Tabla 1.7 Visitas a la página de la revista (entre 2008 y 2020)

País	Sesiones
Colombia	171.371
Estados Unidos	32.777

País	Sesiones
México	17.829
Filipinas	17.313
Indonesia	15.470
España	12.253
Reino Unido	11.822
India	10.447
Chile	8.938
Irán	6.506

Fuente: Google Analytics

En *Profile* también hemos trabajado para conseguir más visibilidad en bases de datos internacionales, así como en sistemas indexación y resumen. Así puede observarse en el paulatino ingreso a ellos (ver Tabla 1.8), lo que también le ha asegurado a la revista una mayor visibilidad y reconocimiento tanto institucional como externo. Como se muestra en la Tabla 1.4, la revista ingresó al Sistema Nacional de Indexación de Colombia en 2006 con la categoría B, que conservó hasta diciembre de 2009, pues en enero de 2010 ascendió a la categoría A2. La revista se mantuvo en esta categoría hasta enero de 2015 cuando alcanzó la máxima categoría: A1. En Colombia llamó la atención el hecho de haber obtenido la más alta clasificación en Publindex, con lo cual se le reconoció como la más importante publicación en la enseñanza del inglés en el país. Sin embargo, a partir de 2017, con la entrada en vigencia del nuevo modelo de clasificación de revistas, que claramente perjudicó a muchas revistas científicas colombianas, fue catalogada en categoría B, al igual que las revistas de otras universidades como la de Antioquia, Distrital y Pedagógica Nacional. No obstante, esto viene a demostrar la buena posición de la revista, pues muchas publicaciones nacionales perdieron por completo su clasificación y la mayoría de las que permanecieron, lo hicieron en la categoría más baja, la C, como vimos que sucedió a pequeña escala con las publicaciones de la Facultad de Ciencias Humanas (ver Tabla 1.3). En junio de 2020 se publicó el SCImago Journal Rank correspondiente a 2019 y, por primera vez, *Profile* aparece en el reporte, ubicada en el cuartil 2 de la categoría “lingüística y lenguaje” y en el cuartil 3 de la categoría “educación”. Esto, así como el ingreso a Emerging Sources Citation Index y a Scopus, tuvo impacto en los procesos de evaluación nacionales que ahora se rigen por el lugar que ocupen las revistas en esos dos índices, pues en la clasificación de 2020 la revista ascendió a categoría A2.

Tabla 1.8 Momentos clave en la visibilidad de la revista *Profile*

SIR	Aceptada
Ulrich's Periodicals Directory	2004
MLA International Bibliography	2005
ERA	2005
Latindex	2006
Publindex	2006
DOAJ	Octubre de 2007
SciELO	Junio de 2008
LLBA	Marzo de 2009
CLASE	Noviembre de 2009
EBSCO	Abril de 2010
Redalyc	Junio de 2010
Informe Académico	Julio de 2011
Academic OneFile	
REDIB	Septiembre de 2012
SciELO Citation Index	Febrero de 2014
ProQuest	Mayo de 2014
DIALNET	Junio de 2014
ERIC	Enero de 2015
LatAm Plus	Marzo de 2016
Emerging Sources Citation Index	Junio de 2016
IRESIE	Octubre de 2016
ERIH Plus	Diciembre de 2016
Scopus	Junio de 2018
SCImago Journal Rank (Scopus)	Junio de 2020

Durante sus veinte años de vida, *Profile* ha tenido el respaldo institucional de la Universidad Nacional de Colombia y el apoyo de diferentes personas, a saber: evaluadores, equipo editorial y, por supuesto, los autores. El papel de los dos primeros equipos ha sido fundamental para mantener la periodicidad, alcanzar la visibilidad, avanzar en la búsqueda de estándares de calidad más altos y consolidar la misión y la visión de la publicación (ver Tabla 1.9).

Tabla 1.9 Evolución en la organización de la revista y participantes en ella

Edición N.º y cambios	Vol. 1, 2000	Vol. 5, 2004	Vol. 12, N.º 2, 2010	Vol. 22, N.º 2, 2020
N.º páginas	68	170	194	236
Secciones	Cuatro secciones: (a) Issues from teacher educators (b) Teaching English in primary schools (c) Teaching English in secondary schools (d) Teaching English to adults	(a) Issues from teacher researchers (b) Issues from novice teacher researchers (c) Issues based on innovations and reflections	(a) Issues from teacher researchers (b) Issues from novice teacher researchers (c) Issues based on innovations and reflections	(a) Issues from teacher researchers (b) Issues from novice teacher researchers (c) Issues based on innovations and reflections
Autores	25 colombianos para trece artículos (siete artículos en coautoría de dos o tres)	Quince colombianos para siete artículos (cuatro artículos en coautoría de dos o tres) Un artículo por cada uno de los siguientes: 1 brasileño 1 indio 1 húngaro 2 eslovacos (en coautoría)	Trece colombianos para nueve artículos (cuatro artículos en coautoría de dos) Un artículo por cada uno de los siguientes: 1 indio 2 iraníes (en coautoría)	Trece colombianos para siete artículos (cuatro artículos en coautoría de dos o tres), dos mexicanos, un artículo de un autor chileno y otro con autor chileno en coautoría con autor estadounidense, dos autores estadounidenses (en coautoría)
Equipos editoriales	Un equipo: tres miembros, todos colombianos	Dos equipos: • <i>Editorial Advisory Board</i> (Comité evaluador) = ocho miembros (cinco colombianos, dos estadounidenses y un peruano) • <i>Editorial Committee</i> (Comité editorial) = seis miembros (cinco colombianos y un británico)	Tres equipos: • <i>Editorial Committee</i> (Comité editorial) = cuatro miembros (dos colombianos, un estadounidense y un brasileño) • <i>Scientific Committee</i> (Comité científico) = 27 miembros (siete colombianos, cinco británicos, cuatro estadounidenses, tres australianos, dos mexicanos, un italiano, un uruguayo, un indio, un chino, un portugués y un español) • <i>Editorial Review Board</i> (Comité evaluador) = 16 miembros (siete colombianos, dos estadounidenses, dos brasileños, un italiano, un polaco, un español, un británico y un venezolano).	Tres equipos: • <i>Editorial Committee</i> (Comité editorial) = ocho miembros (tres colombianos, dos estadounidenses, un australiano, un neozelandés y un brasileño) • <i>Scientific Committee</i> (Comité científico) = 23 miembros (4 colombianos, 4 británicos, 3 mexicanos, dos españoles, 1 australiano, 1 chileno, 1 italiano, 1 estadounidense, 1 uruguayo, 1 indio, 1 brasileño, 1 venezolano, 1 portugués y 1 peruano) • <i>Editorial Review Board</i> (Comité evaluador) = 45 miembros (10 colombianos, 5 estadounidenses, 4 chilenos, 4 neozelandeses, 3 españoles, 3 australianos, 2 brasileños, 2 británicos, 2 argentinos, dos portugueses, 2 polacos, 1 puertorriqueño, 1 hongkonés, 1 iraní, 1 italiano, 1 mexicano y 1 canadiense)

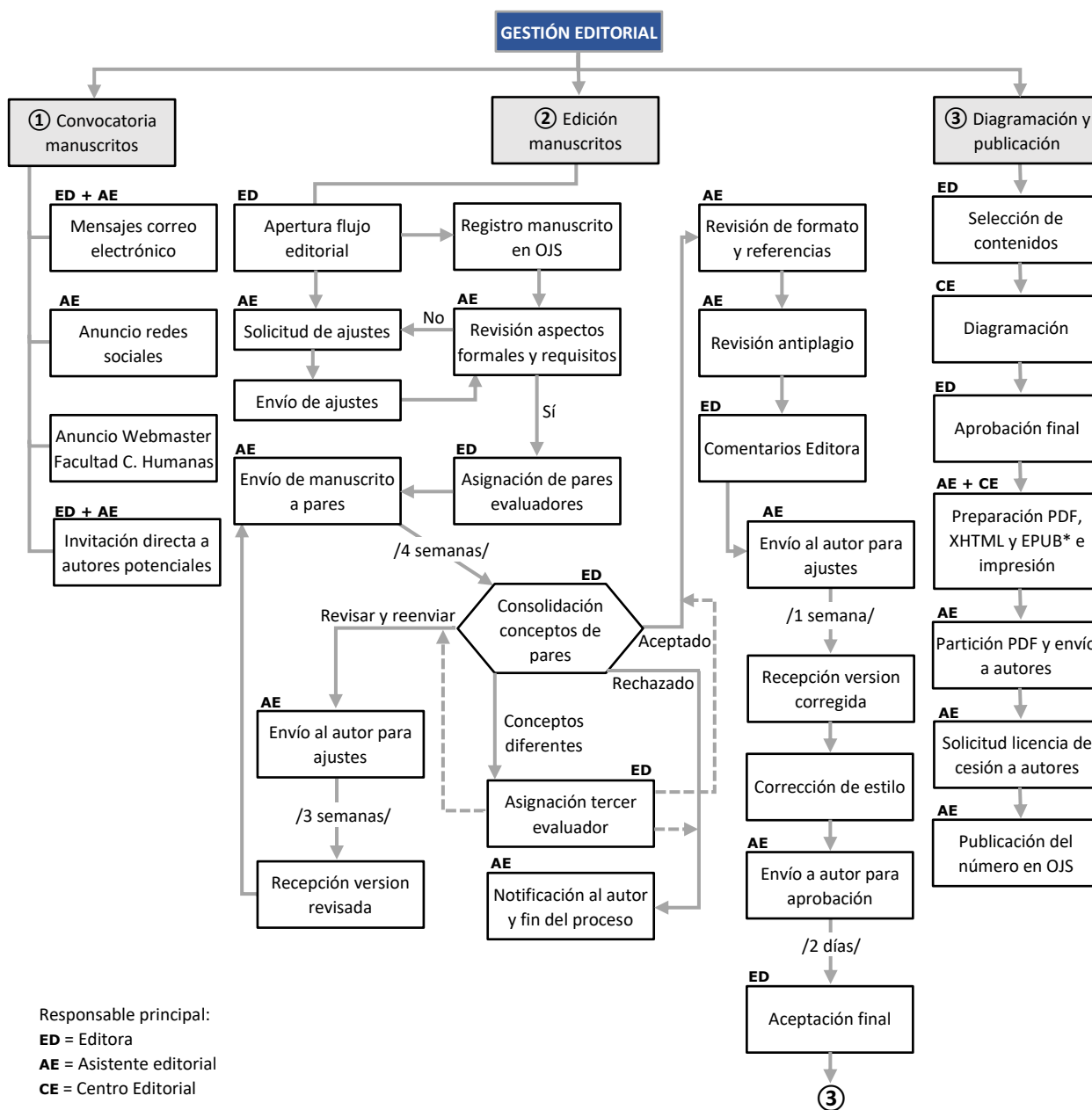
La vinculación de académicos a los comités de la revista ha resultado de diversos factores: invitaciones directas, cuando los he encontrado en congresos; presentaciones académicas basadas en investigaciones o en la labor editorial que he realizado; comunicaciones electrónicas y, en algunos casos, ofrecimientos directos de los pares académicos para apoyarnos. Pero, como en todas las revistas que se editan en las universidades, los miembros de los comités hacen un trabajo no remunerado y su participación depende de sus agendas. Mientras que en algunos se destaca su constancia para responder, sugerir o realizar evaluaciones, en otros casos hay intermitencias y en unos cuantos, silencios prolongados o negativas para evaluar. Con el tiempo hemos ido aprendiendo a sortear esas circunstancias, a persuadir, a dar más tiempos de espera a la respuesta y a agradecer la vinculación porque se interpreta el silencio como falta de interés o de tiempo para permanecer en los comités.

Algunos pares académicos con quienes hemos podido interactuar han contribuido a otros reconocimientos. Académicos como Borg (2010), Burns (2010, 2019a, 2019b), Johnson y Golombek (2011, 2018) y Sharkey (2009)¹² han resaltado en sus escritos la labor y particularidades de la revista. También ha ocurrido lo mismo en conferencias, comunicaciones electrónicas y premios que he recibido¹³. En ellos se han resaltado el papel y la naturaleza de la revista en la formación del profesorado, así como su empeño en visibilizar sus trabajos.

La evolución de la revista ha permitido también a consolidar la ruta de acción o flujo editorial. Como se observa en la Figura 1.4, el flujograma incluye dos grandes áreas (la gestión editorial y la visibilidad) y cada una de ellas comprende una serie de etapas y acciones.

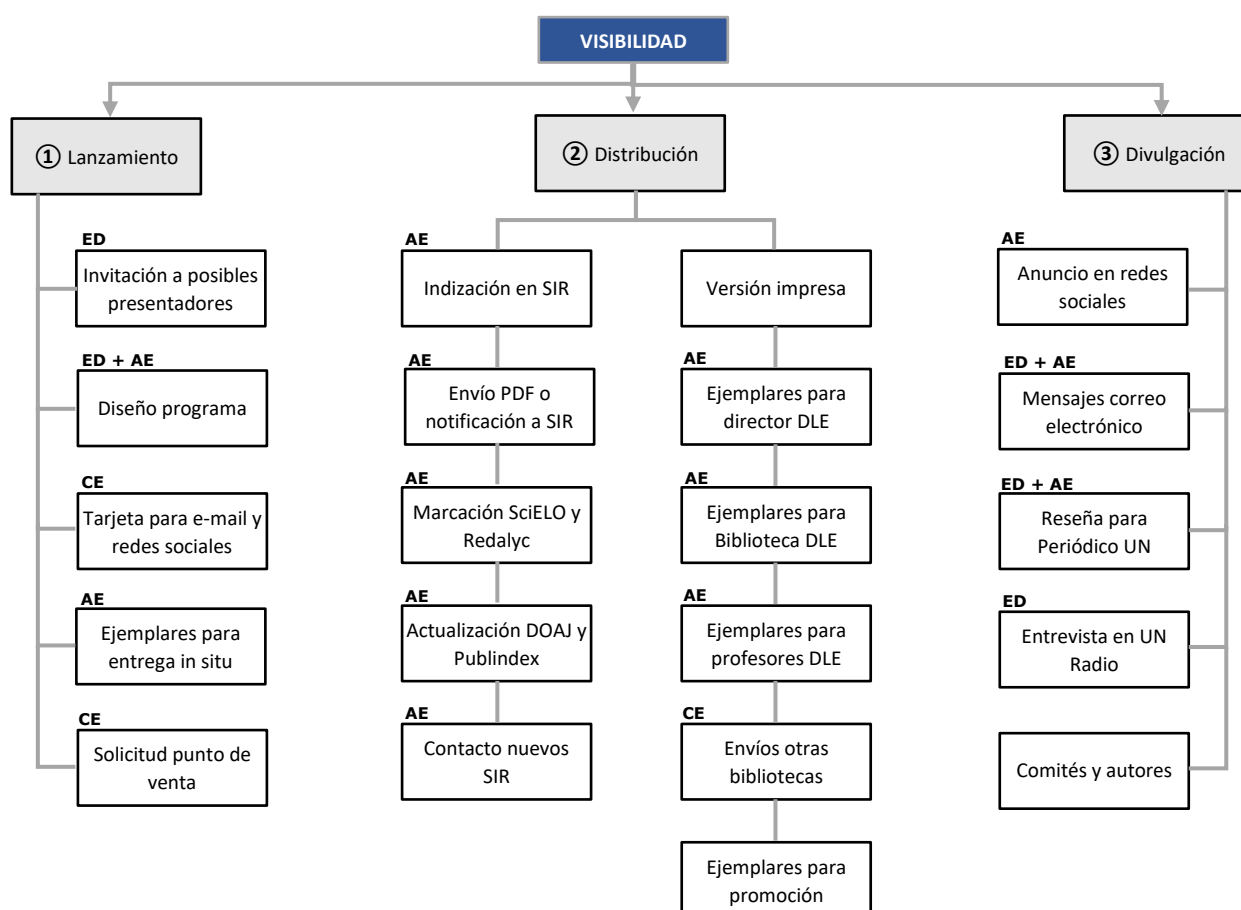
¹² Ver referencias al final, en la sección respectiva.

¹³ Trayectoria en investigación y extensión (2004): Facultad de Ciencias Humanas de Universidad Nacional de Colombia, “por la cual se exaltan las trayectorias y proyectos de investigación y extensión... como parte de la celebración de los 40 años de la Facultad de Ciencias Humanas”; Extensión Meritoria (2004): Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, por “desempeño en actividades de extensión”; Premio Claire de Silva (2015): otorgado por la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés – ASOCOPI, “en reconocimiento al interés por el desarrollo profesional, continuo apoyo a las actividades adelantadas por la Asociación y trabajo el investigativo en pro de la calidad de la enseñanza del inglés en nuestro país”; FIPLV International Federation of Language Teachers Association (2017): “por contribuciones destacadas a la enseñanza de idiomas, la formación de docentes, investigación y a asociaciones de docentes de idiomas”.



*Los formatos PDF, XHTML y EPUB hacen referencia a los tres tipos de archivos electrónicos más comunes para la visualización de contenidos en diferentes dispositivos. Además, como sucede con el XHTML, facilitan a los motores de búsqueda una mejor recopilación de los metadatos de los artículos publicados en línea.

OJS = Open Journal Systems



SIR = Sistemas de Indexación y Resumen, DOAJ = Directorio de revistas en acceso abierto, DLE = Departamento de Lenguas Extranjeras, UN = Universidad Nacional de Colombia

Figura 1.4 Procesos de la gestión editorial de la revista *Profile*

La vida de la revista *Profile* no ha estado exenta de obstáculos. A pesar de haber logrado una de las categorías más altas en el escalafón nacional y de haber sido reconocida como el primer indicador destacado para otorgar la acreditación del Programa Curricular de Filología e Idiomas de la Universidad, entre 2010 y 2014 hubo dificultades tanto en el Departamento de Lenguas Extranjeras como en la Facultad de Ciencias Humanas para asignar oportunamente los recursos necesarios. Introdujimos entonces el rol de la directora de la revista, con lo cual se fortaleció la gestión administrativa que hasta entonces era parte de las labores de la editora y desde septiembre de 2011 la profesora María Claudia Nieto Cruz, quien ha sido co-investigadora del Grupo de investigación PROFILE y miembro activo del equipo editorial desde 2002, actúa como directora. Afortunadamente, a partir de 2015 se unificaron lineamientos en la Facultad para asegurar la financiación de los equipos editoriales que apoyan a las revistas, promover la interacción entre ellos y fortalecer los procesos asociados a las publicaciones (gestión en sistemas de información, participación en convocatorias, divulgación, entre otros).

Otra dificultad tiene que ver con la continuidad de la segunda sección de la revista. Cuando se creó, en 2004, se buscó brindar un espacio a los docentes-investigadores noveles de la Universidad Nacional de Colombia. En un comienzo, los autores fueron mis propios estudiantes de la licenciatura, cuyo trabajo acompañé desde la formulación de su proyecto hasta su publicación. Esperaba que otros estudiantes fueran también motivados por mis colegas, pero no ocurrió así. Con el tiempo, y gracias a una amplia divulgación, logramos captar el interés de egresados de otras universidades. Además, concluimos que la actividad escritural resulta más amigable y viable cuando se cuenta con un coautor más experimentado. Introdujimos entonces la opción para que pudiesen presentarse escritos en coautoría con tutores. Recientemente, en 2019, concluimos que la segunda sección debía acoger también artículos de escritores noveles de programas de maestría. En todos los casos, se han dado los respectivos créditos y, cuando publican en coautoría, se ha dado un primer lugar al escritor novel.

Como se recordará, la revista empezó dando voz a los docentes de colegios. Inicialmente, concebí la escritura del artículo como un requisito final del programa de formación permanente. Al cabo de una década, en una entrevista que realicé para una investigación sobre la naturaleza de las investigaciones desarrolladas por docentes de primaria y secundaria, un docente que participó en uno de esos programas me hizo pensar que debía revisar dicha obligatoriedad (Cárdenas, 2004). Así, en los subsiguientes programas se brinda orientación para la escritura de los reportes de proyectos de aula y acompañamiento individual a quienes desean organizar un artículo. Igual ocurre con los docentes noveles. Como editora, establezco comunicación con quienes presentan una primera versión de sus manuscritos, bien sea para recibir comentarios antes de hacer un envío formal o porque ya lo han hecho, pero que requieren un trabajo más riguroso antes de ser sometidos a evaluación o porque algunos colegas me comparten los primeros esbozos o reportes finales de sus estudiantes de licenciatura. En esta labor han jugado un papel importante las co-investigadoras del Grupo de investigación PROFILE y el asistente editorial. Si bien desde 2003 hemos contado con un asistente, la participación más activa en el acompañamiento a los autores se hace desde hace siete años.

Los retos para la revista son diversos. En primer lugar, me inquieta el panorama para asegurar el relevo generacional en la edición cuando yo me pensione. Si bien otra revista de la Facultad de Ciencias Humanas tiene como editor a un docente jubilado, considero imprescindible asegurar la continuidad en los procesos. En 2017 hubo la esperanza de ir formando un nuevo editor pero, lamentablemente, el docente que se había vinculado a nuestro grupo de investigación luego de ganar el concurso como profesor de planta renunció para vincularse a otra universidad. En segundo lugar, y al igual que a los editores de todas las revistas

de la Facultad, nos preocupa el tipo de contratación de los asistentes editoriales pues las condiciones laborales no son las más deseables y a menudo se presentan renunciaciones para vincularse a otras universidades. Por otra parte, seguimos explorando distintas formas de divulgación (redes sociales, notas radiales y eventos como el lanzamiento de nuevos números en conferencias) y nos inquieta la efectividad de esos canales. Finalmente, tenemos las políticas nacionales e internacionales que no necesariamente reconocen los esfuerzos de publicaciones como *Profile*. Aunque la Universidad Nacional de Colombia respeta nuestras reacciones frente a ellas y mantiene un apoyo razonable para asegurar su periodicidad, el panorama frente a la variación en directivas ministeriales continúa siendo incierto.

1.4 Antecedentes en el estudio de las dinámicas de las revistas

Las universidades enfrentan actualmente uno de los más grandes retos: asegurar su visibilidad internacional mediante las publicaciones de sus docentes y grupos de investigación. Su proyección está íntimamente asociada a la circulación de su producción en publicaciones acreditadas, cuya reputación depende de su ubicación en prestigiosos ránquines, bases de datos y sistemas de indexación. A su vez, esto ha incidido en una expansión de políticas homogeneizantes en contextos distintos a aquellos de las denominadas potencias económicas y científicas. El principal efecto se ubica en la adopción del factor de impacto, que determina la inclusión de algunas revistas en índices y, de manera cíclica, esto se revierte en un más alto estatus para las publicaciones (Lillis y Curry, 2010). Es así como se ha incrementado el uso del factor de impacto en los sistemas de evaluación e incentivos, según los cálculos oficiales que se realizan a partir de las revistas incluidas en los índices de ISI (Institute for Scientific Information – Instituto para la Información Científica) (Garfield, 1972). Sin embargo, se han identificado también las limitaciones de dichos sistemas y los cuestionamientos se han incrementado en los últimos años, cuando el factor de impacto como indicador exclusivo de calidad ha tomado más fuerza como política nacional en países como Colombia. Probablemente el más importante reparo apunta hacia el verdadero rigor con el cual se miden la calidad y el efecto que las publicaciones tienen en sus comunidades de impacto; por tanto, se expresa que “las citas constituyen una medida superficial de la calidad de la investigación o de su impacto” (Lillis y Curry, 2010, p. 15).

En los campos de las humanidades, las ciencias sociales y las artes preocupan el valor desproporcionado que se otorga a los índices de citación y las circunstancias adversas para alcanzar las metas previstas en las políticas de ciencia y tecnología, con lo cual se genera

incertidumbre y se pregunta por el futuro de las revistas latinoamericanas. Las observaciones se recogen en la “Declaración sobre los índices de citación y las prácticas editoriales” emitida en 2015 y suscrita por muchas revistas de la región (ver *Literatura: teoría, historia, crítica*, Vol. 17, N.º 2, 2015, pp. 11-18 [“Declaración sobre,” 2015] y *Profile* Vol. 18, N.º 1, 2016, pp. 7-13 [“Declaration on,” 2016]). En contraste, también se analiza cómo la tendencia al acceso abierto puede incidir en los cambios de los modelos económicos para la financiación de las revistas (Waltham, 2010).

En relación con nuestro estudio, y como se amplía en el Capítulo 3 (Fundamentación teórica), hay un interés creciente por el estudio de la escritura académica en lengua inglesa, las políticas para la publicación y el papel del inglés, como código dominante, en la circulación del conocimiento. Es ampliamente conocido que la escritura académica ocupa un lugar central en el proceso de construcción, difusión y legitimización del conocimiento (Canagarajah, 2002a). A modo de ilustración, sobresalen el trabajo sobre la escritura académica en un contexto global y las políticas de prácticas de publicación en lengua inglesa, de Curry y Lillis (2004, 2010, 2013) y Lillis y Curry (2006, 2010) y los estudios relacionados con comunidades discursivas y las circunstancias particulares que enfrentan los académicos en contextos periféricos (Canagarajah, 1996b; Flowerdew, 2000; Flowerdew y Li, 2009).

Por su parte, los estudios sobre las publicaciones seriadas científicas colombianas nos ubican inicialmente en la identificación de las condiciones básicas de producción, la caracterización del “producto editorial resultante en cuanto a sus posibilidades formales de circulación en redes amplias de recuperación de información” (Gómez, Anduckia y Rincón, 1998, p. 208), la evaluación de las revistas (Gómez, 1999) y las motivaciones y escenarios para la creación del sistema nacional de indexación (Charum, 2004; Gómez, 1999).

En el campo de la bibliometría se destaca el estudio de esta parte de la cienciometría, como un recurso estratégico en la implementación de la agenda política de la internacionalización mediante una etnografía a la política científica y al rol que la bibliometría juega en este contexto (Gómez, 2005). A su vez, y en relación con el papel de las revistas en el fomento de comunidades, merece citarse la investigación bibliométrica de consumo interno, externo y de coautorías de artículos de origen colombiano entre 1969 y 2008, de Gómez, Jaraba-Barrios, Guerrero-Castro y López-López (2012), a partir de la cual plantean inquietudes en torno a la agenda de internacionalización de la ciencia promovida por el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y el papel efectivo de publicaciones como la *Revista Latinoamericana de Psicología* en la consolidación de comunidades académicas locales.

Un estudio de Delgado (2009a) describe y analiza algunos de los avances y retos para publicar revistas periódicas en Colombia y su impacto en la educación y en la sociedad. El autor concluye que las revistas científicas colombianas han logrado un notable crecimiento tanto en cantidad como en calidad debido al desarrollo del IBN-Publindex, los procesos de acreditación y la adhesión a iniciativas regionales de repositorios y bases de datos. El autor resalta que desde la creación de Publindex se han mejorado características tales como la calidad científica y editorial, la visibilidad y la estabilidad de las publicaciones. También señala que la mayor parte de la investigación que se produce y se publica en el país proviene de las más grandes universidades públicas y privadas. Sin embargo, persisten retos tales como limitaciones financieras, el acceso al conocimiento, el valor que se brinda a la producción en Colombia, el idioma en el cual se publica, y el acceso limitado a los más prestigiosos índices internacionales. Posteriormente, Delgado (2014) reporta un estudio acerca de los cambios que se han generado en lo que respecta al acceso abierto, los incentivos salariales para acrecentar la productividad de los profesores universitarios y el papel de los actores asociados a la publicación de revistas en universidades de Chile, Colombia y Venezuela. Igualmente importantes son los desafíos para conseguir el personal de apoyo requerido para afrontar la carga de trabajo que implica la gestión de las publicaciones y lograr la inclusión de las revistas en índices nacionales e internacionales.

Desde el ámbito de la ingeniería, Ramírez Martínez, Martínez Ruiz y Castellanos Domínguez (2012) reúnen conceptos y metodologías esenciales para asegurar la calidad editorial de las revistas científicas y su indexación. También sugieren el establecimiento de indicadores de impacto como parte de los procesos de gestión editorial. Por su parte, Rodríguez, Naranjo y González (2015) tomaron los datos de los doce años previos de operación del IBN-Publindex, y realizaron un rastreo documental y un análisis comparativo con otras bases bibliográficas que miden el impacto de las revistas científicas, y en las que Colombia ha logrado algún incremento en su visibilidad. Los hallazgos muestran cómo a partir de 2008, se ha alcanzado un incremento en el ingreso de las revistas colombianas en SIR internacionales. Resaltan la presencia de algunas revistas en varios SIR y la necesidad de actualizar los de las áreas de ciencias sociales, ingeniería y humanidades. Asimismo, se remarca el papel de Publindex en la incorporación de parámetros para la edición de las publicaciones, así como su incidencia en el sistema de acreditación de calidad de la educación superior y en el sistema de evaluación de la producción de los profesores universitarios; estos dos últimos, en consonancia con el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Mientras que las autoras concluyen defendiendo los cambios que se avecinan en la evaluación de las revistas colombianas, Gómez (2015) cuestiona la citación como medida de la calidad y las decisiones de los políticos colombianos, quienes decidieron

adoptar de manera acrítica e ingenua las herramientas de análisis de citación ofrecidas por el mercado internacional ... los servicios informativos de Thomson Corporation y de Elsevier Publishers, con sus índices de citaciones (Science, Social Science y Art and Humanities), y al servicio Scopus. Sin embargo, estas no son necesariamente las herramientas más idóneas para medir la ciencia nacional. (pp. 304-305)

Al igual que un importante número de editores, principalmente de ciencias sociales y humanidades, Gómez (2015) resiente el desconocimiento de iniciativas regionales generadas con el propósito “de construir sistemas de información local y regional (SciELO, Latindex y Redalyc), que pudieran compensar la debilidad de aquellos sistemas pretendidamente globales, y de las iniciativas orientadas hacia el fortalecimiento de la publicación nacional en toda América Latina” (p. 305). En esta misma dirección, hemos señalado algunos retos relativos a las políticas y procesos editoriales, los cuales están íntimamente relacionados con las tendencias actuales de estandarización y clasificación propios de la evaluación de las revistas académicas de lenguas extranjeras (Cárdenas, 2016). No obstante, no se conocen estudios distintos a los que reseñamos a continuación, atinentes a las publicaciones seriadas de educación y lenguas extranjeras.

Como se mencionó, la revista *Profile* se creó esencialmente como un medio para divulgar a nivel nacional los resultados de proyectos de investigación acción a pequeña escala, innovaciones y reflexiones de docentes de inglés de escuelas primarias y secundarias participantes en programas de formación permanente, así como algunos escritos de formadores de docentes. El trabajo con los docentes de las escuelas ha sido igualmente fuente para la realización de algunas indagaciones relacionadas con las áreas del docente como investigador y sus experiencias como escritor. En los estudios que preceden a esta investigación, encontramos que los docentes resaltan la necesidad de compartir con sus pares académicos los trabajos que realizan. Inicialmente documentamos la manera como se fue implementando la investigación acción en dichos programas, los beneficios percibidos por los profesores como individuos y como miembros de una comunidad, y algunas limitantes de índole personal e institucional (Cárdenas, 2000). Estos hallazgos y un mayor acercamiento al trabajo conjunto universidad-escuela permitió plantear que la inclusión de la investigación en los programas de formación permanente para docentes de inglés se constituye en una forma para crear comunidades (Cárdenas, 2002).

Posteriormente analizamos la naturaleza de las investigaciones de los docentes de inglés en el programa de formación permanente que inspiró la creación de la revista. El análisis de las temáticas de sus proyectos y las fuentes de donde provenían, de los procedimientos empleados por los profesores, sus percepciones respecto a su papel como investigadores y la repercusión que han tenido sus investigaciones en sus instituciones mostró que, aunque los docentes

vivencian tensiones en el desarrollo de sus proyectos, el hecho de hacer investigación, así sea a pequeña escala, encierra un empoderamiento de su labor profesional (Cárdenas, 2004). Además, en el marco de ese estudio, examinamos algunas de las experiencias de los docentes como escritores de artículos para ser publicados en *Profile*, así como los criterios y estrategias que ayudaron a completar la labor de escritura (Cárdenas, 2003).

Más adelante, indagamos sobre la naturaleza del trabajo en red de docentes de inglés para desarrollar un proyecto de investigación acción o innovación, desde sus inicios como grupos de estudio o de trabajo en un programa de formación permanente, y la posibilidad de continuar en contacto luego de finalizado, mediante la constitución de una red (Aldana Prieto y Cárdenas, 2011; Cárdenas y Nieto, 2007, 2010; Malagón y Cárdenas, 2007). En esta investigación participó un grupo de docentes de inglés de colegios públicos de Bogotá (Colombia), así como las tutoras que los acompañaron en el programa en el año 2006 y luego de culminar el programa, en 2007. Pudimos dar cuenta de las sinergias que se generan alrededor de los grupos de estudio, así como de los procesos escriturales requeridos para la socialización de sus proyectos en los ámbitos que fomenta el programa: seminarios, tutorías, un simposio anual y la escritura de artículos para presentar a evaluación a *Profile*. Respecto a este último medio de divulgación de sus proyectos merece destacarse que

la motivación para la posterior publicación de los proyectos en la revista *PROFILE* la constituye el interés por trascender los canales de comunicación y hacer más visibles las voces de los docentes ... merece señalarse el interés expreso de algunos docentes por alcanzar esta meta. No obstante, no todos perseveran en su empeño ni logran cristalizar el objetivo, o simplemente no lo consideran como una meta profesional. (Cárdenas y Nieto, 2010, p. 65)

Tanto para ese grupo de docentes, como para muchos de los autores que han enviado sus manuscritos a la revista, las competencias escriturales y la manera como actúan frente a la retroalimentación que se recibe, inciden en el logro de una publicación. Por esto, y como se detalla en la Sección 4.2, realizamos un estudio preliminar con el fin de examinar las experiencias de un grupo de autores durante los procesos propios para lograr la publicación de sus escritos en la revista: motivos para enviar sus escritos a la revista, los inconvenientes que se presentaron y lo que significó el haber logrado la meta.

A partir de las definiciones de Sabirón Sierra (2006), asociamos las razones expresadas por los autores que participaron en el estudio preliminar de esta investigación, principalmente con los planos instrumental, comunicativo y, en menor proporción, de la ciencia incluso o socio-crítica del razonamiento socio-científico. En el primero encontramos el reconocimiento de la reputación y el rigor de la revista. En el segundo, ubicamos el compromiso por comunicarse con la comunidad

académica. Respecto a la lógica crítica, hallamos motivos relacionados con la transformación de la sociedad del conocimiento, compromisos éticos y profesionales; el interés por estudiar fenómenos propios de la labor educativa, constituir comunidad y alcanzar cambios en la enseñanza del inglés. En cuanto a las dificultades experimentadas en el proceso de publicación se destacan las demandas implícitas en la revisión de manuscritos y el uso del tono adecuado para llegar a la audiencia de la revista. A su vez, observamos la necesidad de los docentes de pertenecer a una comunidad profesional que los apoye, de ganar una voz que les permita interactuar con sus pares. En suma, encontramos que publicar se constituye en un medio de desarrollo profesional a través del reconocimiento del saber de los docentes, al igual que su capacidad de ser docentes-investigadores y ejercer acción. Sin embargo, precisamos ahondar en las vivencias de los docentes como escritores y en las posibles implicaciones para mantener su presencia tanto en la revista como en la sociedad del conocimiento. Esto presupone aproximarnos también a las percepciones de pares evaluadores, actores también determinantes en la pervivencia de las publicaciones arbitradas. Por tanto, formulamos los interrogantes que se relacionan en el siguiente apartado.

1.5 Cuestiones de investigación

Como puntos de partida, nos preguntamos:

- ¿Qué nos revelan las voces y silencios de los profesores de inglés que han publicado en la revista *Profile* acerca del sentido que tiene la publicación de su primer artículo en su ciclo profesional?
- ¿Qué percepciones tienen los pares evaluadores respecto a la publicación de sus trabajos en la carrera profesional docente?
- ¿Qué papel juegan los evaluadores en la publicación de los trabajos de los docentes en revistas científicas?
- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el sentido que otorgan los participantes [autores y evaluadores] al impacto de la publicación de sus escritos y las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento?

En las circunstancias actuales, con políticas de ciencia y tecnología que a su vez inciden en las presiones que ejercen las instituciones, principalmente de educación superior, para que docentes e investigadores publiquen en revistas científicas, resulta de vital importancia explorar los asuntos que hemos planteado. Ellos atañen a comunidades diversas, pero fundamentales en la difusión del conocimiento: docentes de inglés de diversos niveles educativos, con variadas

trayectorias profesionales, y actores del ámbito editorial (evaluadores y editores) que desempeñan papeles determinantes en el devenir de las revistas. Adicionalmente, al acercarnos a las percepciones de autores y evaluadores podremos aportar a la formación del profesorado de inglés, en lo atinente a su rol como investigadores y escritores y al papel de la escritura académica en esas facetas de su ejercicio profesional. Finalmente, podremos avizorar explicaciones respecto a las aportaciones de las publicaciones de los participantes del estudio tanto con comunidades particulares, como con la sociedad del conocimiento en general.

1.6 Objetivos

Con los anteriores cuestionamientos en mente, nos proponemos:

- Caracterizar el sentido que atribuyen los profesores de inglés que han publicado en la revista *Profile*, a la publicación de su primer artículo en su ciclo profesional.
- Identificar las percepciones que tienen los pares evaluadores respecto a la publicación de sus trabajos en la carrera profesional docente.
- Analizar el papel que juegan los evaluadores en la publicación de los trabajos de los docentes en revistas científicas.
- Establecer relaciones entre el sentido que otorgan los participantes [autores y evaluadores] al impacto de la publicación de sus escritos y las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento.

Hemos recopilado trayectorias personales, propósitos académicos y compromisos institucionales que han incidido en el interés por indagar en el área de los docentes de inglés como escritores. Tanto los propósitos de esta investigación, como la ruta investigativa están influenciados por el contexto de la investigadora (en mi papel como editora, formadora de docentes e integrante de una institución universitaria), así como por políticas gubernamentales e institucionales que han marcado la pervivencia de las revistas científicas en Colombia que, de una u otra forma, obedecen a tendencias mundiales en la difusión y valoración del conocimiento que se recopila en esas publicaciones.

En los antecedentes de esta investigación hallamos marcos conceptuales que llevaron a la creación de la revista, a la definición de su visión y su misión. La publicación emerge de la concepción del docente de inglés como profesional de la educación, como agente social, capaz de articular la investigación con su labor docente y, en lo posible, divulgarla mediante su

publicación. Luego de definir los propósitos de la investigación, es preciso profundizar en pilares conceptuales que inspiraron la creación, la misión y la visión de la revista y el camino recorrido para asegurar su continuidad. Esos cimientos también nos permiten explicar los significados que atribuyen los participantes a sus experiencias. Por tanto, procedemos con la fundamentación epistemológica y metodológica, ejes del siguiente capítulo.

2. Fundamentación epistemológica y metodológica

Las convicciones para mantener la visión de la revista

Al releer textos de las entrevistas y, en particular, el de la evaluadora Paloma, me conmuevo al repasar reflexiones que expresa respecto al empoderamiento de los docentes que publican. Reafirmo mi convicción en la misión que hemos asumido en la revista y la seguridad de estar haciendo algo para visibilizar los trabajos y aportes de las comunidades menos reconocidas en las publicaciones profesionales. También me llama la atención la vigencia de sus comentarios, expresados hace varios años: las élites en las comunidades académicas y los imaginarios acerca del valor de los escritos de los docentes de base no cambian como uno esperaría. Las primeras suelen usar discursos de inclusión y respeto por la profesión docente, pero sus acciones no siempre reflejan coherencia entre el discurso y la práctica.

No podemos cambiar esa realidad. Tampoco la motivación que me llevó a crear la revista y a continuar al frente de su edición. Sigo a la espera de aliados que puedan unirse a este sueño para así asegurar un relevo generacional que garantice su permanencia en el tiempo. Siempre se habla de las múltiples responsabilidades que acarrea asegurar la publicación, de las jornadas maratónicas, sin recesos en estricto sentido. El tiempo de mi retiro (jubilación) puede llegar, si el destino así lo permite, y es preciso orientar a quien o quienes deseen recibir la antorcha para continuar esta maratón.

(Diario de campo, 30 de noviembre de 2019)

Tensiones epistemológicas

J: José M: Melba (entrevistadora)

J: Entonces por ahí es donde va mi proyecto académico y en esa visión es que va: Si voy a escribir, va a ser en eso. Pero también tengo unos tipos de tensiones epistemológicas ... por ejemplo, la última investigación que hice en la [universidad xxx] con seis profesores, observándolos ... para mirar la secuencia didáctica de los profesores y cómo enseñan y todo eso y después me puse a pensar “¡Hombre! Yo creo que eso también viene de una charla con un colega porque todo esto son construcciones dialógicas ¿no?” Cuando yo estaba haciendo la tesis yo ya había publicado un artículo sobre análisis del discurso y un día le dije “¡Oiga! ¿Ha leído el artículo que escribí?” Él ... es tremendamente bueno,

crítico, un súper investigador y un pedagogo increíble ... [Él respondió]: “¡Ah!, sí. Yo lo he visto” “¿Y qué?” “Pues nada, hermano. Estudios descriptivos que no hacen sino describir cómo el mundo está, pero no lo transforman”. Y yo dije “¡Uhm! Tiene razón”. Entonces él me dijo: “Hermano, es que ahorita lo que deberíamos estar haciendo es investigación-acción” ... Entonces él me dijo: “Es que yo creo que las ciencias humanas entraron en crisis desde que esto se volvió descripción-interpretación. Estudios descriptivos-interpretativos donde van, explotan las poblaciones en sus ambientes, las describen, se van y en la población no se hizo nada. No pasó nada con la población. Siguen iguales. Solamente sacaron sus libros, sus artículos, se ganaron sus puntos, están haciendo más plata [dinero], dando conferencias y el mundo sigue igual”. Entonces dije “Usted tiene razón”.

En ese momento yo dije: “Voy a hacer una investigación ayudando a los profesores. Mi tema es la tecnología, mi tema es el lenguaje, yo quiero ir a los colegios y montar un proyecto donde se les ayude a integrar las tecnologías en las clases y ayudarlos a entender todo esto que se les vino encima y que les están pidiendo que hagan cuando no se les ha dado la formación suficiente” ... Entonces, con dificultad, convencí a unos colegas de la universidad ...

M: ¿De tu programa o de educación? ...

J: De la facultad, sí. Y unos más por su necesidad de conseguir puntos para mantenerse ahí en la universidad ...

J: Yo les prometí: Si ustedes necesitan puntos que vienen de publicaciones, presentaciones e investigación, aquí está el que les ayuda a conseguir eso.

M: ¡Ah, caramba!

J: Entonces eso los convenció y ahí tuve un grupo y empezamos a hacer el trabajo. ¡Es difícil! ...

Ahí está mi paradoja epistemológica. Por ejemplo, yo ahora estoy haciendo esta investigación [doctoral] con páginas web y todo eso y digo “¡Ay! yo debería estar haciendo algo que toque a la gente directamente. Un estudio-acción.” Pero digo: “Ahora necesito terminar el doctorado y cuando vuelva a Colombia ...”

José¹⁴, Autor y evaluador, Entrevista 1, 6 de diciembre de 2013

¹⁴ Empleamos pseudónimos para referirnos a los participantes.

Nuestra cosmovisión del mundo se relaciona de una u otra forma con las reglas y formas de aproximarnos a los objetos y está presente en las decisiones que emprendemos en el campo profesional. Como reflexiona José en la entrevista, la evaluación de nuestras acciones o productos y la toma de decisiones para dar nuevos pasos están marcadas por los modelos con los cuales nos sentimos identificados, con los cuales nos aproximamos al mundo real, para explicar nuestros actos o para resolver problemas. Al igual que José, en el trabajo previo a esta investigación y, con más fuerza, en su desarrollo, hemos examinado los fundamentos que nos han animado a actuar para la pervivencia de una publicación académica. Esto ha implicado profundizar en las complejidades del campo editorial y estudiar elementos conceptuales en los cuales no somos precisamente tan versados.

En este capítulo presentaremos los paradigmas o visiones de mundo con los cuales nos identificamos y a partir de los cuales nos aproximamos al objeto de estudio. Allí argumentamos la elección del enfoque investigativo. Luego definimos el método de investigación seleccionado, con base en los postulados antes mencionados. Estos elementos fueron fundamentales en la elección de los instrumentos para la recolección de la información y los parámetros para su análisis, asuntos que se describen más adelante, en el Capítulo 4.

2.1 Fundamentación epistemológica

Las bases filosóficas que motivan el presente estudio se ubican en el *paradigma cualitativo*, *la teoría del interaccionismo simbólico* y *la perspectiva socioconstructivista*, que nos permitirán interpretar el sentido que otorgan los participantes del estudio a sus experiencias en el campo editorial, y *la concepción del docente como investigador y como intelectual de la educación en la sociedad del conocimiento*. Estas se relacionan con las visiones posmodernista y posestructuralista que sustentan la concepción de las publicaciones académicas como agentes sociales, promotoras de la construcción de comunidades académicas.

2.1.1 Paradigma cualitativo

Empecemos por recordar que un paradigma es “lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (Kuhn, 1986, p. 271). Un paradigma está constituido por “los supuestos teóricos generales, las leyes y las técnicas para su aplicación, que adoptan los miembros de una determinada comunidad científica” (Chalmers, 2000, p. 101). También incluye

las formas de aplicar esas leyes fundamentales, los instrumentos y las técnicas necesarios para hacer que las leyes que rigen el paradigma actúen en relación con el mundo real. En palabras de Gurdián-Fernández (2007), un paradigma es un modelo para ubicarnos ante la realidad, para interpretarla y para solucionar problemas que hallamos en ella; por tanto, constituye una cosmovisión del mundo que comparte una comunidad científica.

La elección entre distintas teorías está determinada por los valores y deseos subjetivos de los individuos (Chalmers, 2000). Así, y puesto que nos enfrentamos a la complejidad de las percepciones de los principales actores de unos procesos editoriales, nos guían el paradigma cualitativo con sus corrientes naturalista, interpretativa y crítica (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Creswell, 2007; Gurdián-Fernández, 2007; Sabirón Sierra, 2006) en el desarrollo de un estudio de caso de corte etnográfico. De igual forma, tenemos como pautas los postulados de la multirreferencialidad fenoménica (González Figueroa, 2013; Marshall y Rossman, 2011; Sabirón Sierra, 2006). Esta última nos permite enfocarnos en la comprensión de diversos fenómenos. Para ello tenemos en cuenta que, desde la perspectiva de la complejidad, acudimos a diversas áreas del conocimiento para abordar el objeto de estudio desde una mirada plural (Sabirón Sierra y Arraiz Pérez, 2013). Así, examinamos el fenómeno de investigación no solo desde el sistema (la revista, las políticas gubernamentales que la regulan y las tendencias mundiales que determinan su pervivencia o visibilidad), sino también desde sus actores, integrados entre sí (autores, evaluadores, editores, institución editora) y en relación con el todo (la revista y el contexto en que existe).

La investigación cualitativa es una alternativa para abordar “fenómenos no necesariamente descritos con anterioridad y comprenderlos desde la perspectiva de los participantes en la actividad realizada” (Seliger y Shohamy, 1990, p. 120). Es igualmente un modo de estudiar una variedad de datos provenientes de distintas fuentes o materiales interrelacionados que describen los momentos cotidianos y problemáticos, así como significados que emergen de la vida de los individuos (Denzin y Lincoln, 1994). Más recientemente, estos mismos autores defienden que “la investigación cualitativa es un campo de investigación por sí misma. Atraviesa disciplinas, campos y temáticas. Una familia compleja, interconectada de términos, conceptos y suposiciones rodean el término *investigación cualitativa*” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 2, énfasis en el original).

La investigación cualitativa es una forma de explorar y comprender el significado que asignan individuos o grupos de personas a un problema social o humano (Creswell, 2007, 2009). A este tenor, merecen destacarse el carácter “pragmático, interpretativo y basado en las experiencias vividas por las personas” (Marshall y Rossman, 2011, p. 2). En relación con los

elementos del procedimiento y reporte de investigación en la vertiente cualitativa, Creswell (2009) subraya:

- El proceso de investigación engloba preguntas emergentes y procedimientos para la recolección de datos principalmente en los contextos de los participantes y el análisis de datos se construye de manera inductiva. En otras palabras, avanzamos desde temas particulares hacia los generales, para lo cual hacemos interpretaciones sobre el sentido de los datos.
- Su foco de atención es esencialmente el sentido individual y la importancia de representar o interpretar la complejidad de una situación.
- En cuanto al reporte final en la investigación cualitativa, este tiene una estructura flexible, en consonancia con una manera de indagar a través de un estilo inductivo.

Entre la amplia bibliografía relacionada con la investigación cualitativa, encontramos pertinente la síntesis que aportan Marshall y Rossman (2011, a partir del trabajo de Rossman y Rallis) respecto a la investigación cualitativa y algunos de sus rasgos distintivos. Estos elementos orientadores del presente estudio se muestran en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1 Características de la investigación cualitativa y de sus investigadores (con base en Marshall y Rossman, 2011, pp. 2-3)

La investigación cualitativa
<ul style="list-style-type: none"> • Ocurre en contextos naturales • Emplea múltiples métodos que se distinguen por su naturaleza interactiva y humanista, es decir, por el respeto a los participantes en el estudio • Es emergente, en lugar de estrictamente pre-establecido; por tanto, tiene un carácter evolutivo • Es esencialmente interpretativa.
Los investigadores cualitativos
<ul style="list-style-type: none"> • Conciben las realidades sociales de manera holística y compleja • Reflexionan sistemáticamente en torno al desarrollo de la investigación; en el papel que juegan en la misma • Son sensibles a sus biografías personales, a sus identidades sociales y a cómo estas inciden en el estudio • Acuden al razonamiento complejo. Este es reiterativo y se mueve de forma dialéctica entre la deducción y la inducción, así como entre diversos estadios.

La investigación cualitativa permite abordar el intrincado cúmulo de asuntos presentes en el ámbito educativo que, como un mundo social, “está lleno de contradicciones, riquezas, complejidad, conexiones, conjunciones y disyunciones. Es multinivel y, por tanto, no puede abordarse con procesos atomizados como ocurre con la investigación cuantitativa” (Cohen et al., 2011, p. 219). Por eso resultan relevantes las conexiones estrechas entre la investigación naturalista, cualitativa y etnográfica, descritas por estos autores, como formas de acercarnos a la investigación en el ámbito educativo. A este respecto, Ruiz Olabuénaga (2012) apunta que “con frecuencia, se ha denominado investigación naturalista a la efectuada con metodología cualitativa” (p. 74) y subraya tres elementos principales que evidencian la relevancia de esta alternativa de investigación:

- En primer lugar, la *captación del sentido*, objeto primario de toda investigación de este tipo.
- En segundo lugar, la *potencialidad para elaborar teoría contrastada*, apta para explicar fenómenos complejos dentro de su contexto idiosincrático.
- Finalmente, la *adaptación al paradigma naturalista* que, para no pocos científicos, representa una comprensión más integral y adecuada de la realidad social. (p. 116, énfasis en el original)

Podemos observar que la investigación cualitativa es una vertiente multi-paradigmática que incluye la interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 1994, 2012). En este orden de ideas, estudiamos los objetos en su situación natural, procurando comprender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que les otorgan los sujetos. Por eso caracterizamos a continuación las corrientes naturalista e interpretativa, elementos importantes en el desarrollo de los estudios de caso de corte etnográfico.

a. Las corrientes naturalista e interpretativa

Los rasgos distintivos del paradigma cualitativo antes señalados muestran la presencia de las corrientes naturalista, interpretativa y crítica. Empezamos por señalar los rasgos distintivos de los enfoques naturalistas e interpretativos, reunidos por Cohen et al. (2011): los individuos construyen significados en y a través de sus acciones, forman su mundo social como resultado de su interacción con el medio; los actos y los individuos son únicos, complejos, se prestan a distintas interpretaciones y, por tanto, no son generalizables. En consecuencia, su mundo social debe ser estudiado en su estado natural, de manera profunda, sin injerencia del investigador y a través de los ojos de los participantes.

La investigación cualitativa encierra una visión naturalista, opuesta al positivismo, en tanto se centra en la lógica interna de la realidad objeto de estudio. El naturalismo “permanece fiel a la naturaleza del fenómeno, situación o problema que se está estudiando” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 159). Este es un requisito sine qua non de la investigación cualitativa. Por tanto, nos empeñamos en tratar de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia, de estudiar las situaciones tal y como se desenvuelven naturalmente. Asimismo, el investigador actúa con una actitud abierta a lo que surja, pues no se parte de resultados preestablecidos. No obstante, “reconoce la presencia e influencia de sus propios valores en la investigación” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 160).

Por otra parte, al explicar las bases de la investigación cualitativa, Strauss y Corbin (1990) advierten acerca de la confusión que genera el término puesto que, si bien algunos investigadores recogen información mediante instrumentos asociadas a los métodos cualitativos, como entrevistas y observaciones, la codifican para realizar análisis estadístico; es decir, cuantifican los datos cualitativos. Por ende, precisan que en la investigación cualitativa se busca, ante todo, el uso de procesos no matemáticos de interpretación, con el fin de descubrir conceptos y relaciones en los datos, para después organizarlos en un esquema explicativo teórico. Sin embargo, y como puede verse en la acotación del caso (Sección 4.2) describimos cómo ejecutamos un estudio de caso preliminar, de corte descriptivo e interpretativo. En ese primer momento derivamos algunos datos cuantitativos para describir patrones emergentes pero, en todo caso, primó la interpretación de los aspectos expresados por los autores encuestados.

A diferencia del positivismo, centrado en la normatividad, el paradigma interpretativo se distingue por su preocupación por el individuo, “por comprender el mundo subjetivo de la experiencia humana” (Cohen et al., 2011, p. 17). La perspectiva interpretativa reconoce la naturaleza auto-reflexiva de la investigación cualitativa, enfatiza el papel del investigador como intérprete de los datos y como individuo que representa la información. También admite la importancia del lenguaje y el discurso en la investigación cualitativa, así como asuntos de poder, autoridad y dominación en todas las fases de la investigación (Creswell, 2007).

Lincoln y Guba (1985) señalan cinco axiomas, como postulados de los paradigmas naturalista e interpretativo. En la Tabla 2.2 presentamos una síntesis de ellos, a partir de las recopilaciones realizadas por Monteagudo (2000) y Ruiz Olabuénaga (2012).

Tabla 2.2 Postulados de los paradigmas naturalista e interpretativo, de Lincoln y Guba (1985).
(Basados en Monteagudo, 2000, pp. 228-229 y Ruiz Olabuénaga, 2012, pp. 104-105)

Axioma 1	La naturaleza de la realidad (ontología): Hay múltiples realidades, construidas, que sólo pueden estudiarse holísticamente. La investigación en estas realidades múltiples discrepa inevitablemente (cada investigación suscita más preguntas de las que responde), de modo que la predicción y el control son resultados improbables, si bien puede conseguirse cierto nivel de comprensión.
Axioma 2	La relación entre el investigador u observador y lo conocido: Ambos interactúan influyéndose mutuamente; el investigador y el investigado son inseparables. Esto obedece a la interacción y la influencia entre el sujeto que conoce y lo conocido.
Axioma 3	La posibilidad de generalización: Se busca desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos que permita describir el objeto de estudio. Este queda encuadrado en unas hipótesis de trabajo que describen el caso individual y en las que las diferencias son más interesantes que las semejanzas. Por tanto, la generalización ocupa un puesto irrelevante.
Axioma 4	La causalidad; la posibilidad de nexos causales: Puesto que los fenómenos se ubican en situaciones complejas no resulta posible distinguir causas de efecto. Se busca en términos de factores múltiples interactivos, que forman parte de la misma acción, y que, por lo tanto, constituyen una red de interacciones. Su forma definitiva, en el mejor de los casos, sólo puede inferirse.
Axioma 5	Papel de los valores (Axiología): Los valores condicionan todo el proceso investigador de formas diversas. La investigación está influenciada por el investigador, por la elección del paradigma desde el cual trabajamos, las teorías que nos guían, la selección y planteamiento del problema, la elección de método, de contenido y los valores que forman parte del contexto donde se realiza el trabajo.

Podemos llevar a la práctica investigativa los fundamentos antes señalados mediante enfoques como la etnografía, los estudios de caso y la investigación acción, cuyos informes se caracterizan por descripciones extensas y detalladas. Para el abordaje de los objetos de estudio se emplean métodos como la observación, las narraciones, diversos documentos y entrevistas. Como se describe más adelante, un buen número de ellos están presentes en el desarrollo de este estudio. Ahora bien, puesto que no hay una verdad total en los documentos humanos, sino perspectivas, se reconoce que “todos los relatos, incluso los científicos, son narrados desde un punto de vista” (Plummer, 1989, p. 69). Asimismo, se genera un interés dual por lo subjetivo y lo objetivo. Plummer (1989) resalta que hay preferencia por los marginados y los perdedores, para lo cual se “da la palabra” a los que no siempre son escuchados, para avanzar hacia una comprensión y “un realineamiento de la acción” (p. 70). En últimas, las opiniones de los participantes, autores y evaluadores de la revista nos muestran que “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (J. Bruner, 2003, p. 132).

Para concluir este apartado, y puesto que las voces de los participantes nos permiten conocer sus percepciones respecto al objeto de estudio, es preciso definir los términos “sentido” y “percepción”. Sentir significa percibir por los sentidos, darse cuenta, pensar, opinar. El sentido es el modo particular de entender una cosa, o juicio que se hace de ella (Casares, 1989, p. 763). Normalmente se usa el término “sentido” como equivalente a “significado” y a “significación”; “para designar alguna tendencia o dirección que sigue una cosa o un proceso” (Ferrater Mora, 2009, p. 3232); para referirnos a una representación de un acontecimiento (pp. 3263-3264).

Por otra parte, si queremos conocer cómo ha percibido un individuo una experiencia determinada, le preguntamos ahora, en el presente, y esto lo lleva a recordar eventos, sensaciones y a expresar a través del lenguaje buena parte de lo que viene a sus recuerdos. Percibir significa que “yo indico algo como algo; según muestra la reflexión sobre lo dado; esto no está simplemente ahí, sino que es concebido bajo un determinado sentido (Krings, Baumgartner y Wild, 1979, p. 50).

Sólo es posible re-presentar, no re-crear experiencias, percepciones y emociones (Clandinin y Connelly, 1994). Así, en la investigación interpretativa de las experiencias de los docentes como escritores, esto significa reconocer que las acciones no se pueden comprender sin referencia al significado que los propios autores y sus acompañantes atribuyen a su labor. Por tanto, y puesto que “los juicios perceptuales de los individuos pueden no ser fiables por diversas razones” (Chalmers, 2000, p. 20), como detallamos más adelante, usaremos procesos

investigativos que garanticen la credibilidad de los sentidos que expresan los participantes (ver Sección 4.5.3 Evaluación de la validez del estudio).

b. La corriente socio-crítica y la multirreferencialidad

Nos basamos también en los postulados de la teoría crítica de Habermas (1987a, 1987b, 1994) y la Escuela de Frankfurt, expresados en el llamado paradigma socio-crítico. Como advierte González Morales (2003), sus puntos de contacto con el interpretativo llevan a muchos autores a considerarlo unido a este. Partiendo de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria, interesa desde la perspectiva socio-crítica conocer y comprender la realidad como praxis; orientar el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social e involucrar a los participantes en la adopción de decisiones consensuadas para la transformación desde sus comunidades (Habermas, 1994; Popkewitz, 1988). Por ello, en la investigación socio-crítica se distinguen tres formas básicas: la investigación acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa (González Morales, 2003). En la presente investigación, al emprender un estudio de caso de corte etnográfico, integramos a los participantes en los diversos estadios de la investigación y derivamos elementos tanto para ellos, como para sus comunidades profesionales.

Habermas (1987a, 1987b) se propuso crear una teoría crítica de la sociedad a partir de la diferenciación de tres intereses o ejes: técnico, interpretativo y crítico. En su denominada *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas distingue las funciones mediadoras de la relación entre lo teórico y lo práctico en la ciencia social crítica, a través de dos dimensiones: una instrumental y una comunicativa. Al respecto, plantea:

- Desarrollar un concepto de racionalidad comunicativa, capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales mediante las cuales se ha presentado al concepto de razón.
- Construir un concepto de sociedad, articulado en dos niveles, que asocie los paradigmas de investigación fenomenológico ('mundo de la vida') con el sistémico ('sistema').
- Esbozar, sobre este trasfondo, una teoría crítica que analice y explique las patologías sociales existentes desde las paradojas de la modernidad. (Habermas, 1987a, p. 10)

La lógica instrumental comprende lo teleológico-estratégico y promueve la interacción social motivada por la búsqueda de medios para alcanzar un objetivo deseado. La comunicativa suscita la interacción y la cooperación para alcanzar una comprensión compartida de una situación de interés común y soluciones satisfactorias para el grupo. Se busca el consenso entre sus integrantes y, por tanto, la interacción presupone un grado de comunidad en el mundo de la vida (Alvarado y García, 2008).

Los planteamientos de Sabirón Sierra (2006) han sido determinantes en la concepción y desarrollo de este estudio, no solo por su naturaleza explicativa, sino por su visión socio-crítica y su pertinencia para el ámbito de la educación.¹⁵ Desde la perspectiva habermasiana, Sabirón Sierra (2006) establece una comparación con los condicionantes que tienen en nuestra vida las reglas del sistema al que pertenecemos (ver Figura 2.1).

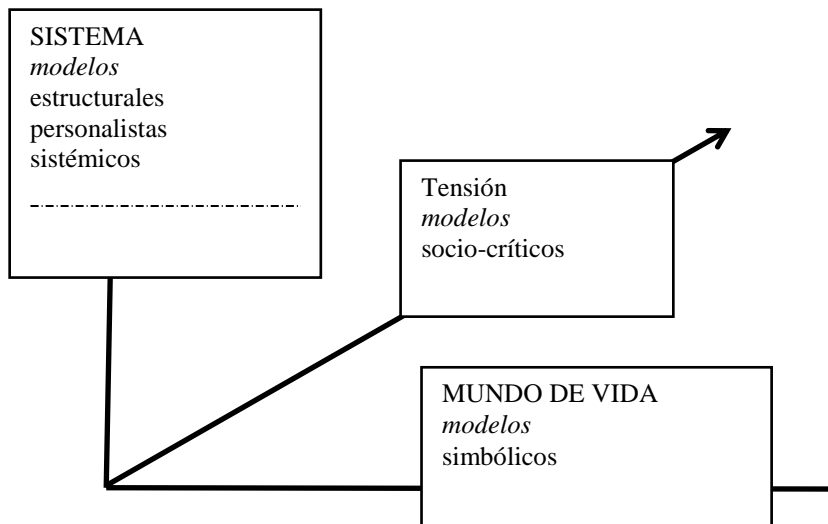


Figura 2.1 El sentido de la teorización en el ámbito científico-social (Sabirón Sierra, 2006, p. 40)

Encontramos dos ejes que enmarcan la construcción del conocimiento científico-social: el sistema y el mundo de vida. El primero está constituido por las reglas del sistema al que pertenecemos. El segundo, también denominado “comunicativo”, se refiere a la persona, a su fuerza individual y reconoce que la persona forma parte de colectivos, organizaciones, instituciones y sistemas. Si pensamos en la relación entre esos dos planos, podemos imaginar “la tensión entre ambas fuerzas capaces de contextualizar el sentido y significado que podemos conferir a nuestras distintas acciones” (Sabirón Sierra, 2006, p. 37). La triada se completa con la tensión, contradicciones y conflictos entre los dos primeros ejes, desde cuyas perspectivas se consideran las lógicas de razonamiento científico-social. Como explica el mismo autor nos hallamos frente a “modos de razonamiento instrumental desde la perspectiva del Sistema, comunicativa para el Mundo de Vida, e ideológica en la tensión a la que cada individuo, grupo, organización e institución responden” (Sabirón Sierra, 2006, p. 38). Así, tres esquemas dominantes rigen la razón: eficientista en la lógica instrumental; interpretativo o hermenéutico en la comunicativa; y dialéctico y crítico en la ideológica. Los tres ejes se relacionan con los tres

¹⁵ Las ideas que se exponen a continuación, sobre la teorización en el ámbito científico-social, forman parte del artículo: Cárdenas, M. L. (2020). Razones de profesores de inglés para publicar en una revista y las lógicas del razonamiento sociocientífico. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 207-228. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7357>.

paradigmas o tradiciones intelectuales que enmarcan las prácticas investigativas en el campo de la educación: ciencias empírico-analíticas, ciencias simbólicas y ciencias críticas (Popkewitz, 1988).

En relación con la situación científica en las ciencias sociales, Sabirón Sierra (2006) identifica dos posiciones excluyentes: una focalizada en la explicación generalizable al sistema y otra en la comprensión en profundidad del mundo de vida. Entre ellas dos ubicamos un tercer eje emergente, que insta a superar las dicotomías, a considerar la diversidad de corrientes de pensamiento, la complejidad fenoménica. Esta triada representada por la tensión, contradicciones y conflictos entre los ejes sistema y mundo de vida, y el reconocimiento de una perspectiva socio-crítica constituyen un marco de referencia desde las que se consideran las lógicas de razonamiento científico. “La motivación para uno de los modos de razón es coherente con el eje sistémico o fenomenológico, enunciándose los tres tipos bajo un imperativo que rige la razón: eficientista en el primer caso, interpretativo para el segundo y crítico en el tercero” (Sabirón Sierra, 2006, p. 38). Esto nos reta a trascender el estudio de los fenómenos desde la sola perspectiva causa-efecto, para acercarnos a la fenomenología, entendida como manera de ver el mundo, describiendo lo que se presenta en él, haciendo referencia a objetos concretos y a una trama de sentidos (Briones, 2002). Así podremos ahondar tanto en la comprensión como en la hermenéutica —la explicación descriptiva, interpretativa— de los fenómenos que nos interesan.

Adicionalmente, y para alcanzar esos propósitos, precisamos recordar que la investigación cualitativa requiere habilidades concretas: tomar distancia y analizar críticamente determinadas situaciones, reconocer y evitar los sesgos o vicios, obtener datos confiables y válidos, y pensar de manera abstracta. Es también necesario tener “sensibilidad teórica y social, la habilidad para mantener distancia analítica a la vez que se consideran experiencias pasadas y conocimiento teóricos para interpretar lo que se ve, sagacidad para observar y buenas habilidades para la interacción” (Strauss y Corbin, 1990, p. 18).

Por todo lo anterior, nos interesa actuar conforme a la multirreferencialidad (Sabirón Sierra y Arraiz Pérez, 2005, 2013) pues nos permite “abarcar las diferentes perspectivas, pero desde la concatenación de los componentes, frente a un análisis de lo ‘complicado’, cuya pretensión es dar con la explicación de elementos difíciles de entender” (Sabirón Sierra, 2006, p. 87). Así, reconocemos que los factores que intervienen en el objeto de estudio no constituyen un dominio simple, lineal y plano, con elementos constitutivos ubicados en un único nivel jerárquico. Por el contrario, encontramos una serie de elementos con organización compleja, propiedades,

interacciones y relaciones que pueden incidir de diferentes formas en eventos y procesos del objeto de investigación.

En este orden de ideas, consideraremos la fundamentación teórica que nos brindan el abordaje del objeto de estudio desde distintas disciplinas —la transdisciplinariedad, la interacción con informantes claves— provenientes de distintos contextos (autores, pares evaluadores y editora), la interpretación de los datos desde los modelos teóricos de los cuales hemos partido, los hechos y posibles explicaciones que emergen desde la complejidad que se evidencia en los datos.

La complejidad se concibe como un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2004, p. 32). Se trata entonces de reconocer tanto la necesidad de tener distintas perspectivas, como la complejidad de los objetos, del conocimiento, del ser humano y del mundo actual (Morin, 1999). Para este autor, la introspección y el “bien pensar” favorecen la comprensión. Mientras que la introspección, concebida como auto-examen crítico, “nos permite descentrarnos relativamente con respecto de nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo ... [para] dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas” (1999, p. 51), el bien pensar se concibe como

el modo de pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen lo complejo, es decir las condiciones del comportamiento humano. Él nos permite comprender igualmente las condiciones objetivas y subjetivas (self-deception, enajenación por fe, delirios e histerias). (Morin, 1999, p. 51)

Estos planteamientos son igualmente relevantes para las ciencias de la educación pues, como apunta González Figueroa (2013), para investigarlas se requiere del pensamiento complejo como un supuesto metodológico que reconoce la naturaleza polisémica tanto de la educación como de los fenómenos y contextos que le son propios. Por tanto, la educación no puede estudiarse desde una sola perspectiva teórica; tampoco se puede examinar como un fenómeno aislado y, por consiguiente, se requiere acudir a la interdisciplinariedad y multirreferencialidad.

Hemos optado por la investigación cualitativa por cuanto nos permite estudiar la realidad (el fenómeno de estudio) en su contexto natural. Así podemos interpretar o aproximarnos al sentido de los fenómenos, a partir de los significados que les atribuyen los participantes en el devenir de la revista *Profile*. Esto implica, como detallamos más adelante, la recolección y el procesamiento de una diversidad de materiales, textos que ofrecen amplias “posibilidades para explorar de forma humanista unas experiencias sociales concretas” (Plummer, 1989, p. 40).

Reconocemos que existen polémicas respecto a los paradigmas desde los cuales nos ubicamos y que “necesitamos desarrollar y trabajar con nuestros propios conceptos de la ciencia, el conocimiento y la investigación cualitativa” (Denzin, 2008, p. 321). Pero, sin el ánimo de una autocomplacencia (*self-satisfied*, Denzin, 2008), abogamos por el reconocimiento de los esfuerzos que realizamos involucrándonos en el estudio de fenómenos determinados.

2.1.2 La teoría del interaccionismo simbólico y la perspectiva socioconstructivista

La teoría del interaccionismo simbólico, acuñada por Herbert Blumer en 1937, surge de los planteamientos de Charles Cooley, William James, George H. Mead y John Dewey, entre otros. Según Blumer (2001), el interaccionismo simbólico se propone hacer inteligible la sociedad moderna, para lo cual parte de tres premisas básicas: 1) el ser humano orienta sus actos hacia los objetos que lo rodean, en función del significado que tengan para él; 2) el significado de las cosas surge de la interacción que el individuo tenga con otros; y 3) los significados no son estables; evolucionan conforme a las experiencias que va teniendo el individuo.

Esta corriente de pensamiento forma parte de las bases de la investigación cualitativa y, como se desprende de las premisas antes citadas, el interaccionismo simbólico pone de relieve “la naturaleza social de la constitución social del individuo” (Perlo, 2006, p. 91). Prima entonces en él “un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no solo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 90).

Para el interaccionismo simbólico, el significado es un producto social, una creación que resulta de y a través de las actividades de los individuos a medida que interactúan. Por eso el interaccionismo simbólico privilegia la acción como interacción comunicativa, como proceso interpersonal y auto-reflexivo, lo cual nos lleva a tener presente que lo colectivo es producto de las actividades individuales, mediante *efectos de agregación y composición*. En este escenario, la comunicación es el proceso social por antonomasia y a través de ella se forman simultánea y coordinadamente los grupos y los individuos.

Woods (1983) resume los principales énfasis del interaccionismo simbólico así:

- Los individuos son constructores de sus propias acciones;
- Los distintos componentes del self (el ‘sí mismo’) y cómo interactúan ... el mundo de los significados subjetivos y los símbolos por medio de los cuales se producen y se representan;
- El proceso de negociación mediante el cual se construyen constantemente los significados;
- El contexto social en el que ocurren y de dónde se derivan;

- Al asumir ‘el papel del otro’ –un concepto dinámico que encierra la construcción de cómo otros esperan actuar o pueden actuar en determinadas circunstancias, y cómo pueden actuar los mismos individuos– los individuos sincronizan sus acciones con las de los otros. (pp. 15-16)

Las explicaciones de Perlo (2006) nos permiten entender la importancia y el sentido del *self* en la corriente del interaccionismo simbólico. La autora explica que el *self* (“sí mismo”) se refiere a la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto; el *self* tiene la peculiar capacidad de ser tanto sujeto como objeto, y presupone un proceso social: la comunicación entre los seres humanos. El sí mismo se desarrolla gracias a la reflexión, a la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como ellos lo harían. A este respecto Briones (2002) destaca:

gran parte de la investigación cualitativa que se desarrolla en nuestros países [América Latina] se hace con el uso de los principios del interaccionismo simbólico o, bien, en forma más reducida, con la búsqueda de los significados construidos por un cierto grupo de personas (por ejemplo, la significación que los profesores, los alumnos y los padres le dan a la escuela). La pregunta básica es, en tales casos ¿qué significan tales y cuales cosas para estas personas? (p. 70)

Indagar acerca de las improntas que la experiencia de publicar un trabajo ha dejado en los participantes requiere acercarnos al sentir, la vida, las historias, los comportamientos y las interacciones entre los implicados en los procesos editoriales. Esto es posible mediante la investigación cualitativa, que permite adentrarnos en un contexto para identificar e interpretar un fenómeno determinado, que no se explica si se acude únicamente a datos numéricos. Ahora bien, en relación con el tema del presente estudio, advertimos que no se trata de seguir una tendencia o moda. El hecho de publicar un artículo conlleva una interacción constante y el interaccionismo simbólico resalta que el significado es un producto social; en nuestro caso, las revistas recogen los escritos que sus autores desean divulgar para así aportar a una comunidad.

Por otra parte, y como ya se mencionó, también nos guían las definiciones socioconstructivistas de la realidad por cuanto interesa darle sentido a uno de los fenómenos del mundo en que vivimos y trabajamos, y establecer una concepción plural de los individuos, como productos y productores de diversas relaciones sociales.

En esta vertiente epistemológica encontramos principios que encierran una visión de mundo con las cuales nos identificamos: la confianza en la capacidad de pensamiento de las personas que propende por su emancipación, el convencimiento de que es preciso reconsiderar los temas de investigación y la divulgación del conocimiento, de tal suerte que se contrarreste la inclinación hacia la norma y se brinde mayor atención hacia la excepcionalidad transcultural, personalizada y compleja (Sabirón Sierra, 2010).

Antes de avanzar, es necesario advertir que “bajo el término constructivismo se agrup[a]n concepciones, interpretaciones y prácticas bastante diversas” (Granell y Salvador, 1994, p. 1). Nos identificamos con las posibilidades que nos brinda el constructivismo para comprender la formación del conocimiento. El conocimiento se logra cuando actuamos sobre la realidad, cuando experimentamos con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, los transformamos. Como plantea Vygotsky (1978, 1986), ganamos control sobre el mundo, sobre otros y sobre nosotros mismos a medida que interiorizamos las formas de mediación que nos proporcionan fuerzas culturales, históricas e institucionales, íntimamente relacionadas con nuestros procesos mentales. Todo esto guarda relación con la transformación y la autorregulación. La transformación es un proceso a través del cual nuestras actividades son intervenidas o mediadas por otros individuos o factores culturales, pero luego podemos tomar control sobre ellas, a medida que nos apropiamos o reconstruimos los recursos requeridos para regular nuestras propias acciones.

Con el fin de alcanzar ese propósito, el constructivismo propone “[situarnos] en el interior del sujeto” (Delval, 1997, p. 80). El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone” (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 77). Esos mecanismos permiten, a su vez, transformaciones de la realidad.

Aporta a nuestra comprensión del constructivismo el repaso histórico realizado por Araya et al. (2007, p. 77) sobre su fundamentación filosófica y el resumen de sus rasgos más destacados. Los principios son:

- Principio de interacción del hombre con el medio.
- Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir.
- Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia.
- Principio de organización activa.
- Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad. (p. 782)

Ahora bien, aunque no hay una unidad teórica, sí conocemos un conjunto de principios integradores que nos permiten comprender la importancia del socioconstructivismo. Como bien advierte Cubero (2005), es preferible hablar de una especie de “red constructivista” en la que algunos elementos conceptuales están estrechamente relacionados. Son ellos, y no precisamente una discusión sobre las diferencias conceptuales, los que nos sirven de fundamento. La autora reúne los elementos teóricos para la caracterización de lo que denomina un constructivismo social, los cuales se pueden resumir en:

1. Una epistemología relativista
2. Una concepción de las personas como agentes activos en la construcción de la realidad

3. Una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso interactivo
4. Una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso situado en un contexto cultural e histórico, pero, también, generadora de ese contexto
5. Una visión fluida de las personas, en interacción continua con un contexto con el que coevolucionan
6. Una concepción del significado conectada a lo significativo, esto es, a los propósitos, metas, intereses y al contexto de actividad
7. Una concepción del lenguaje como acción, frente a un carácter exclusivamente referencial o comunicativo. (p. 176)

Como puede observarse, “hablamos del socioconstructivismo en el que nosotros —tú y yo, con los demás— construimos nuestra propia realidad” (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2013, p. 155). El socioconstructivismo acentúa el hecho de que cada individuo construye sus representaciones del mundo; como visión pedagógica, concede importancia a las interacciones sociales que condicionan cómo se construyen los conocimientos individuales sobre el mundo (Fourez, 2008). A este respecto, merece destacarse el “dinamismo relacional característico del referente socioconstructivista” (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2013, p. 160) pues el papel de la investigación radica en la confianza en los puntos de vista del participante sobre la situación objeto de estudio. Como alude Creswell (2007), “los significados son variados y múltiples, guiando al investigador a buscar la complejidad de puntos de vista en lugar de reducir los significados a un pequeño número de categorías o ideas” (p. 20).

Por su parte, Cubero (2005) habla de constructivismo social; lo equipara con el interaccionismo simbólico y estima que el eje más sobresaliente es el relativo a la dimensión individual-social. En ese mismo orden de ideas, el socioconstructivismo

considera importante reconocer la especificidad de los conocimientos y de los puntos de vista, lo que también abre la escuela a la tolerancia; pero también pone en evidencia que los conocimientos (y especialmente las ciencias) son el resultado de una investigación colectiva. (Fourez, 2008, p. 18)

Reconocemos que esos significados o puntos de vista son subjetivos y

se negocian social e históricamente. En otras palabras, no están solamente grabadas en los individuos, sino que se forman gracias a la interacción con otros (de aquí el término socioconstructivismo) y a través de normas históricas y culturales que operan en las vidas de los individuos. (Creswell, 2007, p. 21)

Esto tiene especial importancia para la labor de las revistas, empeñadas no sólo en difundir trabajos individuales, sino en promover comunidades académicas y el avance de determinadas áreas del saber. A la luz del problema que nos proponemos investigar, tendremos presente que las personas no sólo construyen una interpretación de sus experiencias, sino que, de una u otra manera, pueden incidir en las condiciones en las que actúan —en especial, en sus ámbitos educativos— gracias a la intervención de distintos factores.

2.1.3 La concepción del docente como investigador y como intelectual de la educación en la sociedad del conocimiento

Concebimos al docente como investigador y como intelectual de la educación (conforme a los postulados de Giroux, 1988; Nieto, 2006, 2010). Independientemente de las comunidades académicas a las cuales pertenece, el docente posee un capital cultural (Bourdieu, 1987), un cúmulo de conocimientos que hacen posible su participación en la sociedad del conocimiento mediante su vinculación a la investigación y la posterior publicación de sus indagaciones. Para que esto sea posible, es necesario abrir espacios de divulgación científica que permitan la participación plural del profesorado. De ahí el reto de contar con revistas que trasciendan la mirada de la producción del conocimiento en contextos hegemónicos (los países conocidos como “potencias”), para reconocer los aportes que surgen de escenarios periféricos (calificados por el pensamiento hegemónico como “subdesarrollados” o “en vías al desarrollo”). Estos contextos periféricos están caracterizados por sociedades heterogéneas, relacionadas con la pobreza, la desigualdad y la dependencia.

Desde la perspectiva de la economía global, empleamos los términos “periferia” para referirnos a la procedencia de *Profile*, en contraste con “el centro” (el territorio hegemónico), que usualmente se usa para referirse a los países anglófonos de occidente y con economías fuertes (Cárdenas y Rainey, 2018). La revista surge y evoluciona en un periodo de apuestas latinoamericanas por consolidar publicaciones como espacios para fomentar la difusión del saber de coterráneos, así como de autores de diversas latitudes. Asimismo, y en la medida en que se avanza hacia las publicaciones totalmente en línea o en versiones impresas y electrónica, sin restricciones para la consulta de textos completos, toman fuerza los cuestionamientos ante la adopción de lineamientos provenientes del “centro” para la gestión editorial y la evaluación. Al respecto, Aguado-López y Vargas Arbeláez (2016) argumentan que “hacer publicaciones científicas en América Latina y el Caribe puede entenderse como un ejercicio de acción política de reapropiación del conocimiento, gracias al fortalecimiento del acceso abierto” (p. 73).

Con el acceso abierto se propende por la democratización del conocimiento y se rechaza su comercialización, práctica ampliamente establecida en el “centro”. “En este sentido, se trata de generar y fortalecer espacios de divulgación científica creados por y para América Latina y el Caribe. Estos, a la postre, efectuarán un proceso de descolonización del saber científico” (Aguado-López y Vargas Arbeláez, 2016, p. 86). Con ello, agregan los autores, se “permite el

acceso a los productos de investigación financiados públicamente, el ‘retorno’ de la producción científica y, especialmente, la reconsideración de formas de valoración de la ciencia” (p. 70).

A partir de la valoración de la investigación que pueden realizar los docentes de inglés, del conocimiento que puede producirse y la posibilidad de publicar desde la periferia para llegar a diversos contextos educativos y geográficos, se fomenta el diálogo entre comunidades locales, así como entre periferia-centro. La vinculación del docente en la acción dialógica que encierran la investigación y la publicación posibilita una forma de empoderamiento (ver Figura 2.2). Precisamos que entendemos el término *empoderar* como el acto legítimo para dar poder y autoridad con el fin de que los docentes tengan un papel más activo en las decisiones de las instituciones educativas, con lo cual se busca darles un mayor control sobre su trabajo, una voz en su profesión (Kincheloe, 2003; Noffke y Somekh, 2009; Zeichner, 2010). Así, los contextos locales donde se ubica en primera instancia la labor del docente y el impacto de su accionar, pueden transformarse, con lo cual podemos constatar un empoderamiento del profesor como agente social.

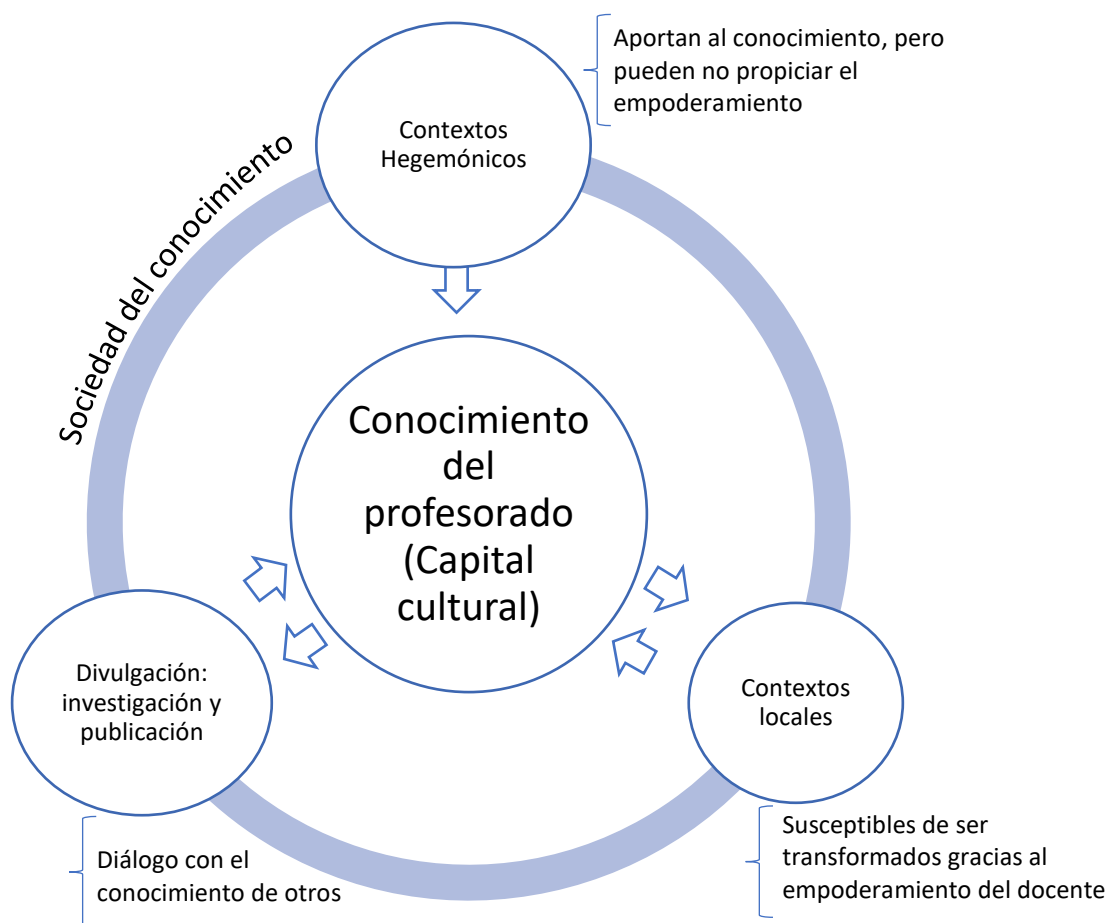


Figura 2.2 Concepción del docente como investigador y como intelectual de la educación en la sociedad del conocimiento

El Diccionario de la Lengua Española define la palabra intelectual como “perteneciente o relativo al entendimiento; dedicado preferentemente al cultivo de las ciencias y las letras”.¹⁶ ¿Qué necesitaríamos para hacer esto posible? Como expresa Giroux (1988, citado en Nieto, 2006, p. 107), “para funcionar como intelectuales, los docentes deben crear las condiciones de ideología y estructurales necesarias para que escriban, investiguen, y trabajen en común para producir currícula [*sic*] y compartir puntos fuertes”. En esta misma línea de pensamiento Nieto (2006) nos recuerda que alcanzar los propósitos del modelo del docente intelectual “significa proporcionar *tiempo y apoyo* para que los profesores se reúnan y trabajen conjuntamente” (p. 162, énfasis en el original). En relación con el caso que nos ocupa, cabe advertir que, si bien los profesores no tienen necesariamente poder de decisión en las condiciones estructurales que mencionan Giroux y McLaren (1998) o los soportes que cita Nieto (2006) y la revista tampoco puede ofrecerlas, esta sí puede servir como incentivo para que las instituciones reconozcan el valor que les otorga el hecho de que sus docentes publiquen en ella. Además, los procesos editoriales se constituyen en una acción concreta para que a través de la interacción con otros pares académicos se evalúen escritos, se avance en ellos y se establezcan diversos nexos de comunicación con una audiencia tangible o intangible. Esto presupone interacción entre personas que ocupan distintas posiciones en el devenir de la revista, aprendizaje entre iguales, un examen de sus planteamientos individuales, la comprensión de sus lógicas y vivencias. Al imbuirnos en esos procesos dialógicos, en el discurso de distintos interlocutores, no sólo buscamos los asuntos comunes, las tendencias, sino las contradicciones entre los discursos de los participantes, entre sus percepciones y su ciclo profesional.

Ahora bien, aunque la UNESCO (2005) resalta que la sociedad del conocimiento debe reconocer el capital que aporta el acervo intelectual que se produce y propender por el enriquecimiento desde la diversidad de capacidades de sus miembros y el aprovechamiento compartido del saber. Dicha colectividad está íntimamente relacionada con las nuevas tecnologías de la información y la economía. La sociedad del conocimiento

refleja por una parte la importancia económica en el acto de crear nuevo conocimiento en un mundo globalizado y, al mismo tiempo, se abre a la relevancia social, cultural y política que adquiere el acto de conocer, sea cual sea la posición social que ocupemos en la sociedad actual o el grado de integración económica o tecnológica que poseamos. (Binimelis Espinoza, 2010, pp. 205-206)

Desde hace más de un siglo Dewey nos advertía que el conocimiento es el resultado de cuestionamientos concretos, pero el cuestionamiento es un proceso constante y, por consiguiente,

¹⁶ <https://dle.rae.es/intelectual>

está sujeto a revisión (Hare, 2004). Estamos entonces ante la posibilidad de direccionarlo hacia donde nos interese.

Pero si bien han surgido iniciativas lideradas por comunidades de docentes, no puede negarse que los profesores se enfrentan a intereses, imperativos y competencias que les exige la sociedad del conocimiento. En palabras de Hargreaves (2003), se hallan ante tres fuerzas: ser catalizadores de la sociedad del conocimiento y de la prosperidad que promete traer, estar atentos a las amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública y ser al mismo tiempo víctimas de las expectativas que dicha sociedad del conocimiento genera mediante soluciones estandarizadas a un bajo costo. Además de las responsabilidades propias de su labor, el docente que asume el reto de investigar y publicar se involucra en comunidades profesionales de aprendizaje, como una forma de documentar su labor, aportar al avance de su disciplina y ser agente de cambio.

Lo anterior contrasta con la paradoja profesional de los docentes, que analiza Hargreaves (2003): se espera que construyan comunidades de aprendizaje y la sociedad del conocimiento; que desarrollen capacidades y compromisos para el cambio. Todo esto, para que se logre prosperidad económica. Curiosamente, también se les pide que trabajen para mitigar los problemas que crea esa misma sociedad: el consumismo, la pérdida de sentido de comunidad y la brecha entre ricos y pobres. Paradójicamente, se deterioran sus condiciones laborales, se les subestima, se les presiona con políticas de estandarización, se les desprestigia. En suma, están “encerrados en un triángulo de intereses e imperativos en competencia” (Hargreaves, 2003, p. 20): ser catalizadores, contrapuntos y víctimas de la sociedad del conocimiento. ¿Cómo actuar, entonces, en esas circunstancias?

a. Los docentes investigadores en las revistas científicas y en la sociedad del conocimiento

Hemos señalado que *Profile* se gestó con el propósito de divulgar trabajos de investigación acción de profesores de las periferias académicas y fue evolucionando hacia la inclusión de distintas voces, con diversos recorridos profesionales e investigativos. También amplió su espectro a diversas aproximaciones a los objetos de estudio, es decir, a distintos enfoques investigativos. Como señala Zeichner (2010, p. 112), no se trata de hacer una “exaltación acrítica” de la investigación acción que realizan los profesores para mejorar sus prácticas, ni de clasificar el aporte o las limitaciones que a menudo se señalan cuando se la clasifica como técnica, práctica y crítica o emancipadora. Tampoco se trata de examinar el alcance de las indagaciones que se efectúan de manera individual o colectiva o el menosprecio con que en muchas ocasiones se refieren académicos de “élite” a la investigación acción que realizan los

profesionales en sus aulas. Si bien no están en la posibilidad de tener un impacto a gran escala en el sistema educativo, ya hacen la diferencia al examinar particularidades de su contexto y trabajar en pro de sus estudiantes, es decir, al asumir la pedagogía como praxis, la relación dialéctica entre la acción y la teorización crítica (Freire, 1970). Además, y desde diversas vertientes, aportan al movimiento del profesor-investigador (*the teacher-research movement*) (Burns, 2010; Cochran-Smith y Lytle, 1993, 1999; Noffke y Brennan, 1997; Schön, 1983; Stenhouse, 1975, 1983; Wallace, 1991).

Desde los inicios de la modernidad, las revistas científicas han jugado un papel fundamental en la construcción y consolidación de la ciencia como institución social y de las comunidades científicas, al tiempo que sirven como un mecanismo para la difusión de los logros que estas comunidades alcanzan. Mantener una publicación como *Profile*, sin perder de vista su visión y responder a los requerimientos institucionales, nacionales e internacionales nos lleva a una constante reflexión crítica sobre la sociedad del conocimiento. No se puede entender la sociedad del conocimiento únicamente como un modelo a lograr, como argumenta Romero Zertuche (2008), ni a la adopción de un discurso ideológico sobre cómo debería ser el futuro a partir de lo que predomina en las culturas dominantes de la sociedad actual, que determinan los niveles de impacto del conocimiento que se publica, a partir del uso de indicadores. Nuestro compromiso se ubica en dos planos geográficos: el local y el global. Como señaló González (2012), los indicadores de impacto se refieren de manera exclusiva al impacto global y dicen poco o nada del impacto local. Coincidimos en que nos encontramos en una encrucijada: “por un lado, hacer y divulgar investigación que dé respuesta a las necesidades locales, y por el otro, hacer investigación que tenga un sentido universal e impacto en las comunidades académicas de cada disciplina” (González, 2012, párr. 4).

Los indicadores han incidido en la aplicación de políticas editoriales que favorecen a los integrantes de ciertas comunidades, denominadas “élites académicas” —los docentes universitarios o de centros de investigación— y desconocen a los profesionales de base —los docentes no universitarios. Como señala Wodak (2017), “ahora, en la economía basada en el conocimiento, expertos de diferente naturaleza, periodistas e intelectuales, académicos y profesores son rotulados como élites, dominando así los regímenes del conocimiento” (p. 7). El poder de las élites tiene sus raíces en la autoridad, un atributo de las organizaciones sociales, que no necesariamente considera a los individuos con sus diversas potencialidades. De esta manera, las élites han logrado construir una estructura social mediante la cual han logrado centralizar los procesos de toma de decisiones.

Con ello se busca emular a los países poderosos, “cultos”, “modernos”, que han alcanzado supremacía en la producción y divulgación científica y tecnológica, incrementando aún más las marcas divisorias entre la producción de saberes hegemónicos y periféricos (Pageau, 2010). Los primeros, están asociados a occidente, que “excluye o silencia otra producción de saber, el saber marginalizado (periférico) del latinoamericano o del indígena” (Pageau, 2010, p. 181), perteneciente a países “subdesarrollados”. En esta misma línea se ha pronunciado Apple (2002), al criticar el interés por la regulación y los controles externos y la mercantilización de la educación, cuyos resultados se reducen a unos “indicadores de rendimiento normalizados” y al estímulo al mercado educativo selectivo favorable a las élites que disponen de abundantes recursos.

Tales circunstancias son propias de “una época —la época de la modernidad eurocéntrica— que atribuye total prioridad al conocimiento científico y a las prácticas directamente derivadas de este: las tecnologías” (De Sousa Santos, 2016, p. 163). Irónicamente, el acceso a las tecnologías no es equitativo en los grupos sociales, ni en las comunidades académicas. Tampoco es equitativo entre las instituciones universitarias donde se da prelación a dicho conocimiento. Sin embargo, y como agrega el autor, “la creencia en el progreso científico es una esperanza suficientemente fuerte para neutralizar cualquier miedo sobre las limitaciones del conocimiento actual” (p. 163). En ello juegan un papel importante las universidades, donde se generan conocimientos y se publican, para aportar a la sociedad del conocimiento. Al respecto, bien merece citarse una de las preguntas complejas que plantea De Sousa Santos (2010) respecto a la universidad europea, y que bien puede extenderse a la universidad en contextos latinoamericanos como el colombiano:

Una segunda pregunta compleja [itálicas en el original] puede formularse como sigue: La idea de una sociedad del conocimiento implica que el conocimiento está en todas partes; ¿cuál es el impacto de esta idea sobre una universidad moderna creada a partir de la premisa de que era una isla de conocimiento en una sociedad de ignorancia? ¿Cuál es el lugar o la especificidad de la universidad como centro de producción y difusión del conocimiento en una sociedad con muchos otros centros de producción y difusión del conocimiento? (p. 50)

El reto principal en la actualidad, entre muchos otros, estriba en el reconocimiento de los aportes de otros y de las propias capacidades. Así, podríamos tomar la decisión de explorar escenarios para articular los conocimientos de unos y otros. En este sentido, Pageau (2010) argumenta que, si bien no hay soluciones definitivas, es posible establecer vínculos de sentido entre los saberes hegemónicos y periféricos, a través de la apertura y la producción inclusiva y descentrada. La búsqueda de la inclusión de distintas voces en *Profile* implica no caer en los

extremos de una retórica por la supremacía de lo local o un giro para solamente captar trabajos de determinadas comunidades. Por el contrario, y en la línea de los planteamientos de De Sousa Santos, se aboga por una perspectiva de inclusión, de tal forma que el mayor número de voces de docentes de inglés puedan expresarse en circunstancias de igualdad, a través del reconocimiento del conocimiento que poseen y la mediación para potencializar a quienes cuentan con menor trayectoria.

La labor nos ha llevado a la apertura que resalta Pageau (2010), para lo cual hemos establecido vínculos con pares evaluadores¹⁷ que han marcado líneas de pensamiento desde distintos países a los campos de la educación (Elliot, 2007; McTaggart, 2007) y que lideran líneas de trabajo en el campo de las lenguas extranjeras en el ámbito internacional. Destacamos, por ejemplo, los aportes a los estudios sobre la investigación narrativa (Barkhuizen, 2008, 2011; Johnson y Golombek, 2011, 2017), la investigación acción por docentes de lengua inglesa (Banegas, 2012, 2018; Burns, 2010, 2019a; Burns y Westmacott, 2018; Noffke, 1997, 2009; Wiśniewska, 2013); la profesión docente (Johnson y Golombek, 2002; Madrid y Ortega-Martín, 2015), la enseñanza del inglés (Banegas y Lauze, 2020; Banegas y Velásquez, 2014; Garton, 2012; Delgado-Crespo, Mur-Dueñas, Pellicer-Ortín y Gil, 2020; Ortega-Martín y Madrid, 2009), el bilingüismo y el inglés en el mundo (Kirkpatrick, 2007; Madrid y Julius, 2020), los trabajos de Lamb y Vieira sobre la autonomía en lenguas extranjeras y en la formación del profesor (Raya, Lamb y Vieira, 2007; Vieira, 2020) y la cognición del profesorado (Barcelos, 2013, Barcelos y Da Silva, 2015; Vieira-Abrahão, 2010, 2014). En cuanto al ámbito colombiano, todos los evaluadores de la revista lideran campos específicos de las lenguas extranjeras, bien sea en ámbitos locales o nacionales. No cito ejemplos, ¡la cercanía a ellos me aconseja no hacerlo, para no ser excluyente! El papel de todos ellos, como acompañantes en los procesos editoriales, se halla en consonancia con sus imaginarios respecto al docente como profesional de la educación y como aportante a la sociedad del conocimiento.

Finalmente, y a modo de ilustración, cabe mencionar los aportes de dos connotados pares evaluadores de la revista. Por una parte, McTaggart (2007) destaca las nuevas formas de investigación, actividad que se consideraba hasta hace poco como un territorio exclusivo de una élite de la comunidad profesional. Por eso insta a que tengamos profesores universitarios que se encaminen un poco más hacia la creación de espacios de comunicación. A su vez, Elliot (2007), al igual que un importante grupo de académicos colombianos e internacionales, hace un reconocimiento al sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda, promotor de la investigación-

¹⁷ Ver comités editorial, científico y evaluador en el sitio web de la revista *Profile*: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/about/editorialTeam>

acción participativa, por haber logrado acercar desde un país del sur, subdesarrollado, a intelectuales del mundo de la educación y captar la atención de profesores universitarios para que trataran de reconstruir la investigación educativa como una esperanza para una mayor justicia social. Fals-Borda (1997) defendió que “es posible producir conocimiento serio, responsable que pueda recopilarse a través de vivencias grupales y el intercambio de información” (p. 108).

Algunos de los planteamientos de Fals-Borda se recogen posteriormente en el primer “Manifiesto” sobre la autoestima y la creatividad en la ciencia colombiana (Mora-Osejo y Fals-Borda, 2002) y se divulgan ampliamente en ámbitos académicos colombianos y europeos. En dicho documento se debaten “los efectos del eurocentrismo en el desarrollo y simultáneo ensanchamiento de la brecha entre los países del norte y del sur” (p. 6). Asimismo, se plantea “la urgente necesidad de nuestras sociedades de disponer junto con el conocimiento universal, [de] conocimientos contextualizados con nuestras realidades singulares y complejas” (p. 7).

Los autores remarcan el papel de las universidades, como agentes de cambio, comprometidas con esas realidades. Por eso concluyen señalando que

Se requieren universidades participativas, comprometidas con el bien común, en especial con las urgencias de las comunidades de base, que mediante técnicas de educación, investigación y acción combinadas tomen en cuenta la formación de ciudadanos capaces de emitir juicios fundamentados en el conocimiento de las realidades sociales y naturales. Las universidades participativas deben ser crisoles centrales de los mecanismos de creación, acumulación, enseñanza y difusión del conocimiento. (p. 16)

Los anteriores postulados son parte de la visión de *Profile* pues, sin desconocer los conocimientos que se originan en contextos del “centro”, se acogen los aportes de autores que, desde sus contextos del sur o de la periferia, aportan al área de especialidad y a la sociedad en general. Además, y como se relató en la historia de vida de la revista, entre los autores se hallan no solo los académicos universitarios, sino docentes de base y autores noveles, cuyas voces están generalmente ausentes en las revistas académicas.

2.2 Fundamentación metodológica

Realizamos un estudio de caso de modalidad etnográfica (Merriam, 1991; Sabirón Sierra, 2006; Simons, 2011). Optamos por una perspectiva etnográfica puesto que, con base en los principios epistemológicos de las corrientes naturalista, interpretativa y socio-crítica, interesaba revelar los significados que sustentan las percepciones respecto a acciones e interacciones que constituyen la realidad de la unidad de estudio y examinarlos desde diversos ángulos, es decir,

desde la óptica de la multirreferencialidad. En nuestra investigación, las acciones engloban el hecho de haber seguido una serie de procesos para lograr la publicación de un artículo en la revista y el haber participado en los procesos de evaluación o edición; las interacciones se refieren al diálogo entre autores, evaluadores y la revista.

2.2.1 El estudio de caso

Entendemos un estudio de caso como la observación y el análisis intensivo y holístico de las características de un fenómeno específico: un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución, o un grupo social. Se trata de realizar un examen detallado y profundo de una persona o grupo de personas de un colectivo determinado (Cohen y Manion, 1994; Cohen et al., 2011; Merriam, 1991, 2009; Sabirón Sierra, 2006; Simons, 2011; Stake, 1994; Taylor y Bogdan, 2002; Yin, 2009). “Lo que define un estudio de caso es su singularidad: la del fenómeno que se estudia” (Simons, 2011, p. 40).

Como resalta Merriam (1991), el estudio de caso es un método investigativo adecuado para abordar problemas críticos de nuestra profesión y ampliar nuestros conocimientos básicos de diversos aspectos educativos. En consecuencia, “un estudio de caso debe entenderse en dos sentidos: es tanto el proceso de aprender acerca del caso, como el producto de nuestro aprendizaje” (Stake, 1994, p. 237).

La definición que elabora Simons (2011) a partir del análisis de diversos autores y de su propio recorrido en la investigación cualitativa, nos ayuda a precisar los alcances del estudio de caso:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto ‘real’. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p. 42)

En este punto merece citarse que, como detallamos en la sección 4.2 (Acotación del caso), en la primera etapa de la presente investigación (Fase interpretativa), llevamos a cabo un estudio de corte descriptivo e interpretativo (Cohen et al., 2011; Merriam, 1991; Simons, 2011; Yin, 2009) con el fin de indagar acerca de las experiencias que llamaron la atención de un grupo de autores durante los procesos propios para lograr la publicación de sus escritos en la revista.

Los estudios de caso descriptivos en educación son útiles para presentar información básica acerca de áreas en las cuales se ha realizado poca investigación. Como su nombre lo

indica, son “completamente descriptivos y se mueven en un ámbito teórico; no se guían por generalizaciones preestablecidas o hipotéticas y tampoco están motivados por un deseo de formular hipótesis generales” (Merriam, 1991, p. 27). En palabras de esta misma autora, los estudios interpretativos también contienen descripciones ricas, densas. A su vez, los datos descriptivos se usan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, sustentar o confrontar concepciones teóricas que poseemos antes de la recolección de la información. Simons (2011) se refiere a la tipología de Merriam (1991) y explica que los estudios de caso descriptivos e interpretativos, más el evaluativo, se caracterizan por “su campo disciplinar” y por “la forma en que quedan redactados” (p. 43). Así pudimos vivenciarlo y puede constatarse cuando detallamos el estudio de línea base que permitió definir nuestro objeto de estudio (nuevamente remitimos a la Sección 4.2 Acotación del caso).

2.2.2 El estudio de caso etnográfico

Retomamos los asuntos atinentes al estudio de caso etnográfico, para ampliar su caracterización. Recordemos que nos aproximamos al objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa (Sabirón Sierra, 2006), desde un enfoque y un campo de conocimiento particular (De Tezanos, 1998), y en diseños en nuestros días ya consolidados (Berbegal, Sabirón Sierra y Boumard, 2020). En sus aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social, De Tezanos (1998) apunta que la etnografía “es una denominación acuñada en el ámbito de los estudios antropológico culturales, que se significa como teoría de la descripción, desde la etimología del término, para distinguirla de la etnología significada como teoría de la comparación” (p. 21). Para lograrlo, acudimos al lenguaje, el cual nos permite conversar con los sujetos, mediados por signos y símbolos.

Por su parte, para Hammersley y Atkinson (1994) es un método de investigación social, que involucra una amplia gama de fuentes de información. Se caracteriza porque el investigador se inserta en la vida cotidiana de los participantes por un período relativamente amplio y concentra su labor en observar lo que ocurre, escuchar y preguntar, de tal forma que pueda acopiar toda clase de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas objeto de estudio. Sin embargo, los mismos autores advierten que

podemos encontrar diferencias considerables en cuanto a las prescripciones y a la propia práctica. Existe desacuerdo sobre si la característica distintiva de la etnografía es el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980), la investigación detallada de padrones [sic] de interacción social (Gumperz, 1981) o el análisis holístico de sociedades (Lutz, 1981). Algunas veces la etnografía se define como esencialmente

descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981); como contraste, sólo ocasionalmente se pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías (Glasser y Strauss, 1967; Denzin, 1978). (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 15)

De Tezanos (1998) argumenta que la etnografía, como un campo de conocimiento particular, “formula no sólo sus reglas sino también los conceptos que son claves para su construcción” (p. 22). Por tanto, no deberíamos hablar de un método etnográfico, pues en el ámbito de la antropología no existen respuestas normativas sobre asuntos tales como las técnicas para el acopio de información o la forma de llevar a cabo un estudio de tal naturaleza. No obstante, y como describiremos en el Capítulo 4, acogemos los procesos formulados por Sabirón Sierra (2006), en tanto marco de referencia para el diseño investigativo, que nos permite documentar los distintos procesos del estudio y asegurar el rigor que estos requieren.

Al respecto de la etnografía como método de investigación en las ciencias sociales, hallamos percepciones divergentes. Hammersley y Atkinson (1994) recogen los argumentos en pro y en contra de la etnografía, así:

La etnografía ha sido a veces descalificada como impropia por las ciencias sociales porque los datos e información que ella produce son “subjetivos”, meras impresiones idiosincrásicas que no pueden proporcionar un fundamento sólido para el análisis científico riguroso. Otros argumentan que sólo a través de la etnografía puede entenderse el sentido que da forma y contenido a los procesos sociales. (p. 16)

Para efectos de este estudio, partimos de la definición de una etnografía como una interpretación sociocultural de los datos y una descripción interpretativa producto de las reconstrucciones de los significados simbólicos de los participantes y de la interacción social. Entendemos también la etnografía “como corriente dentro del conjunto de saberes sobre los fenómenos educativos” (Sabirón Sierra, 2006, p. 250), ajena a la búsqueda de recetas o a intervenciones redentoras.

Como ya se mencionó, desde la perspectiva socioconstructivista se favorece el aprendizaje situado; en nuestro caso, el estudio del objeto de interés se ubica en el contexto de los autores y evaluadores. La observación y el diálogo con ellos permitieron interpretar sus vivencias y plasmarlas en relatos de vida. También nos llevaron a establecer nexos entre sus experiencias y los entornos sociales en los que han ocurrido, desvelando sus complejidades e implicaciones para las comunidades académicas a las cuales pertenecen y, por extensión, para la sociedad del conocimiento. Esto fue posible porque “las etnografías están guiadas por una estructura narrativa implícita, por un relato que contamos acerca de las personas que estudiamos” (E. M. Bruner, 1997, p. 264).

El estudio de caso, como perspectiva para la investigación cualitativa, nos permite ir más allá de la descripción holística intensiva y de un análisis de una unidad social o fenómeno (Merriam, 1991) por cuanto “se centra en un proyecto o programa *particular*, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura” (Simons, 2011, p. 40, énfasis en el original). El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero a largo plazo su propósito es contribuir a la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen rasgos similares (Martínez M., 1997). Así, el estudio de caso etnográfico engloba los principios de los estudios de caso descriptivos e interpretativos y nos ubica principalmente en el contexto sociocultural de los participantes para, a partir de la expresión de su sentir en distintos medios —los instrumentos de recogida de información— comprender los significados que construyen acerca de sus vivencias como escritores o evaluadores, como miembros de la comunidad que converge en la revista. Por ende, realizaremos una interpretación de eventos (la publicación de un primer artículo de la autoría de docentes de diversos contextos profesionales, el acompañamiento de pares evaluadores y de la editora) y de las percepciones que se evidencian en sus opiniones respecto al sentido que hallan en esos sucesos. Todo esto se relacionará con los contextos de la carrera profesional de los autores y del devenir de las publicaciones académica en contextos periféricos.

2.2.3 La emergencia en los estudios de caso etnográficos

En contraste con las modalidades apriorísticas, es decir, experimental y *ex post facto* (sin cambio en la planificación y que hacen del investigador un agente externo), nos identificamos con el estudio de caso y la modalidad etnográfica como enfoques emergentes (que realizan cambios en la planificación para reforzar la cientificidad y que implican al investigador) (Sabirón Sierra y Arraiz Pérez, 2013). En consecuencia, nos distanciamos del paradigma positivista, que concierne al sistema (lógica instrumental), para optar por el etnográfico, por cuanto concierne a la persona (lógica comunicativa). Así puede observarse en el resumen que nos ofrece Sabirón Sierra (2006, p. 45, a partir de Kamil, Langer, Shanahan, LeCompte y Schensul por Purcell-Gates). El autor recoge una síntesis del papel de la investigación cualitativa y etnográfica y de ella tomamos solamente el correspondiente a la etnografía (ver Tabla 2.3).

Tabla 2.3 El papel de la investigación cualitativa y etnográfica (Sabirón Sierra, 2006, p. 244)

Investigación etnográfica	
Propósito	Criterios de interpretación
Uso de la investigación	
<ul style="list-style-type: none"> - Para definir un problema confuso - Para definir un problema complejo y en el que están implicados distintos sistemas y sectores 	<ul style="list-style-type: none"> - La metodología de investigación ha de ser la pertinente para proporcionar la información apropiada al problema objeto de estudio. - Los datos han de ser recogidos y analizados sistemáticamente. - Las conclusiones son aplicables, en primer término, a la situación estudiada, y extrapolables, posteriormente, a otros contextos similares. - Las relaciones en ningún caso pueden ser consideradas, en consecuencia, causales. - Las conclusiones contribuyen al conocimiento elaborando teoría, y sugiriendo casuísticas a considerar en estudios posteriores.

La pertinencia del estudio de caso etnográfico para esta investigación también se sustenta desde el posmodernismo¹⁸ y el posestructuralismo. El posmodernismo relativiza la “superioridad” de los métodos, las ciencias y sus actores. Comprendemos, desde esta perspectiva, que los individuos no tienen por qué conocerlo todo, pero pueden reportar el conocimiento que poseen, informados por los contextos que les son propios (Richardson, 1994; Sabirón Sierra, 2010). Por su parte, y desde la perspectiva del posestructuralismo, el estudio de caso etnográfico nos permite conectar el lenguaje, la subjetividad, las organizaciones sociales y el poder (Richardson, 1994).

Un rasgo de índole político y epistemológico lo constituye el hecho de implicar a los participantes en el proceso investigativo, lo cual “indica la posibilidad de cambiar la base de poder de quien controla los conocimientos. Con ello se reconoce la importancia de la construcción de la realidad percibida a través de las relaciones y las interpretaciones conjuntas

¹⁸ “Es importante precisar el sentido de la utilización del concepto posmoderno, que debe entenderse más bien como posmodernismo de oposición, y no en su versión habitual vinculada al nihilismo. Es el rechazo a lo moderno por sus contradicciones, por sus promesas no cumplidas, no su superación por una realidad socialmente inasible” (Binimelis Espinoza, 2010, p. 218).

que creamos en el campo” (Simons, 2011, p. 46). Cambiar esa base de poder nos lleva a centrarnos en

la cosmovisión de los investigados (nativos, en la terminología al uso), acompañada con la retahíla de los componentes existenciales que dotan de formas y pensamientos culturales, y sentidos y significados personales, a las acciones cotidianas, entre las que se incluirán –y sin desmembración alguna– las contextuales y circunscritas al objeto–sujeto de investigación. En puridad, la emergencia que facilita el investigador se centraría así en la subjetividad del investigado. (Sabirón Sierra y Arraiz Pérez, 2005, p. 16)

Como advierten los mismos autores, el constructivismo es el referente en el trabajo de campo. Este nos lleva al conocimiento del contexto, a aproximarnos a la subjetividad de los participantes y al establecimiento de conexiones entre ellos, es decir, a la intersubjetividad. El conocimiento es el principio fundamental de la emergencia. “Pero no hay emergencia sin acompañamiento y, en consecuencia es el conocimiento construido, un conocimiento mediado ... La emergencia no es así sino un proceso de construcción social del conocimiento a lo largo del trabajo de campo” (Sabirón Sierra y Arraiz Pérez, 2005, p. 16). De esa interacción con los sujetos emergen sentidos, interpretaciones, disyuntivas y nuevos conocimientos que nos llevan a teorizar y a contrastar marcos de referencia.

Así, decidimos centrarnos en las vivencias de nuestros participantes por cuanto “con lo único que el observador está en inmediato y directo contacto es con sus experiencias. Estas experiencias no están dadas de modo unívoco ni son invariantes, sino que cambian con las expectativas y el conocimiento” (Chalmers, 2000, p. 8). Estimamos que los autores y sus acompañantes, como observadores del fenómeno, pueden brindarnos percepciones similares o distintas de un mismo asunto, dependiendo de sus contextos, su cultura, su recorrido profesional y sus expectativas. No se trata de buscar uniformidad o patrones que lleven a establecer generalizaciones, sino de comprender las peculiaridades del objeto de estudio. Para esto empleamos un enfoque holístico (Briones, 2002), es decir, una aproximación al fenómeno tomado en su totalidad, y utilizamos un diseño y unas técnicas cualitativas adecuadas para ese propósito (ver el diseño metodológico, en las Secciones 4.1 y 4.4).

En el marco de la corriente socio-crítica y la multirreferencialidad reconocemos los retos del acopio de datos de manera colaborativa (entre la investigadora y los participantes) puesto que, como advierte Richards (2009), buscamos comprender la situación de los individuos a través de sus propios reportes respecto a sus percepciones. Al respecto, cabe advertir que dichos reportes no se expresan como compendios de hechos ordenados, fáciles de recolectar y resumir. No obstante, reconocemos la posibilidad de contrastar distintas fuentes de información y la riqueza en los matices que allí se plasman.

Por otra parte, dado nuestro papel en la investigación, nos movemos en el campo de estudio desempeñando roles alternos, como espectadora y participante, en busca de acopio de información, de interpretación de los mismos y de creación colaborativa. Este es el caso de los relatos de vida que elaboramos, como se detalla en los Capítulos 4 y 5. Con todo, el papel de observadora participante representa diversos retos: aprovechar el conocimiento del campo para acopiar información relevante, mantener una mirada crítica que esté vigilante a la subjetividad que subyace en un escenario que nos es familiar, para promover la reflexión entre los participantes e, idealmente, la natural expresión de los participantes. Importa, de manera especial, evitar las relaciones de poder o las apreciaciones que generen susceptibilidades. En nuestro contexto de investigación, interesa propiciar una relación horizontal pues nos ubicamos en dos escenarios de relacionamiento: en el primero están por un lado, la editora (como agente decisorio en la publicación) y, por otro, el autor (consciente de que la editora conoce detalles de su labor y del poder que ella ostenta); en el segundo están la editora (empeñada en mantener una publicación) y el evaluador (que puede coincidir con la editora y también señalar cuestionamientos al devenir de la revista).

Al asumir el papel de investigadora-observadora-participante y usar métodos de recogida de datos donde se expresan diversas reflexiones sobre las vivencias tanto de autores como de evaluadores, y complementarlos con evidencias documentales, tenemos una mayor posibilidad de examinar la epistemología del profesor como autor. Adicionalmente, a partir de la reflexión y el diálogo con los participantes, buscamos entender la naturaleza del objeto de estudio.

Como se detalla en los Capítulos 5 y 6, autores noveles y evaluadores nos acercan a sus percepciones sobre el conocimiento científico, la naturaleza de sus escritos y las circunstancias asociadas a su producción, las posibilidades para ser parte de una comunidad, el alcance de sus trayectorias como escritores, los fundamentos de sus percepciones y el significado que atribuyen a sus acciones. Para alcanzar esos propósitos, tomamos como marco de referencia los planteamientos epistemológicos y metodológicos ya señalados.

Hemos expuesto en este capítulo que nos guían el paradigma cualitativo, con sus corrientes naturalista, interpretativa y sociocrítica. En dicho paradigma resaltamos la multirreferencialidad pues, al acercarnos a la complejidad de nuestro fenómeno de estudio, reconocemos que es preciso no solo acopiar datos desde varias fuentes, sino examinar las particularidades de los eventos y percepciones de los participantes, desde diversos ángulos. Asimismo, hemos tomado en cuenta la teoría del interaccionismo simbólico y la perspectiva socioconstructivista. Estos referentes epistemológicos nos permiten establecer conexiones con el papel del docente como

investigador y actor educativo en la sociedad del conocimiento, donde se consideran las revistas científicas como canales fundamentales en la difusión del saber de comunidades determinadas. Finalmente, presentamos la fundamentación metodológica, en particular, la referida al estudio de caso y, en esa tipología, el estudio de caso etnográfico, por el cual hemos optado. Adicionalmente, destacamos el papel distintivo que juega en él la emergencia, en tanto proceso de construcción social del conocimiento durante el trabajo de campo.

Una vez esbozados los fundamentos epistemológicos y metodológicos para nuestro estudio, continuamos con los pilares teóricos. Estos son los ejes del siguiente capítulo.

3. Fundamentación teórica

Fundamentos en la teoría ...

D: Diego (Evaluador) M: Melba (entrevistadora)

D: Entonces sí, aquel proyecto lo llevé yo a cabo con los niños ... Y tenía de asesor, a xxx ... profesor de la facultad ... Entonces ya empezamos allí a hacer, a experimentar con los niños, a ver cómo funcionaba aquello y desde entonces nace un poco así mi afición a ... a estudiar cosas relacionadas con la enseñanza en la escuela y a publicarlas. Y tengo bastantes trabajos de naturaleza muy práctica, muy, muy práctica ... Más práctica que teórica ¿no?

M: ¿Y ese interés de no solamente hacer el trabajo de investigar y de mirar tu quehacer, sino también de escribir, de documentar todas esas experiencias, ¿cómo se dio?

D: ¡Claro! Aunque el enfoque sea muy práctico, todo esto requiere fundamentarlo teóricamente y requiere indagar en la literatura sobre el tema y entrar en los aspectos más teóricos ¿no? Y ... pues si quieres intervenir en un congreso o algo con alguna comunicación habría que darles cuerpo teórico a todos aquellos estudios prácticos ¿no?

(Diego, Evaluador, Entrevista 1, 16 de mayo de 2013)

Pienso que era una escritora muy insegura hasta que encontré fundamentos en la teoría. Y ahora que estoy más fundamentada en la teoría me siento más segura como escritora y puedo darme cuenta de ello cuando veo a los nuevos docentes [de quienes soy tutora]. Hay mucho que observar mejor y eso me permite pensar: estos son otros resultados que obtuve. Y luego, de repente desde la óptica del evaluador, diciendo “¿Y entonces qué? / ¿Y qué?”¹⁹ Tratando de decirlo de una manera agradable ... Pienso que realmente sólo encontré mi voz hasta que hallé la teoría que fuera verdaderamente coherente con muchos aspectos, esencialmente, de la vida. También veo cosas de mi vida diaria conectadas con ella. No es solamente mi vida profesional.

(Paloma, Evaluadora, Entrevista 1, 1 de julio de 2013)

¹⁹ Traducción de “so, what?”, expresión informal que denota desinterés, desdén. Se usa frecuentemente en los debates y en la escritura académica para señalar que faltan nexos, conclusiones o implicaciones que, en opinión del lector o interlocutor, son indispensables para completar el sentido o los argumentos de lo que ya se ha expresado.

Lo expresado por dos de nuestros pares evaluadores (Paloma y Diego) refleja la necesidad de trascender la práctica para conocer o ampliar la fundamentación teórica de nuestro actuar o de nuestros intereses profesionales. Como se ha relatado en la historia de vida de *Profile*, la revista surge de una visión teórica (la noción del docente como investigador de su práctica y la difusión de sus experiencias a través de la publicación). Sin embargo, al involucrarnos con mayor rigor en los asuntos técnicos que encierra la labor editorial y en las temáticas de los manuscritos de los autores hemos ido encontrando interrogantes, así como puntos de referencia para aproximarnos a las circunstancias asociadas a esa visión teórica. Los hemos presentado en los antecedentes, en el contexto y en la fundamentación epistemológica de esta investigación. Interesa ahora la fundamentación teórica, que incluye cuatro ejes centrales (ver Figura 3.1). Empezamos por definir las revistas científicas, su origen, evolución y rasgos distintivos. Seguidamente nos centramos en el docente de inglés como investigador y escritor, así como la circulación de sus trabajos en revistas académicas. Finalmente, examinamos la sociedad del conocimiento y las comunidades educativas, académicas, profesionales, de aprendizaje y científicas. Para tal fin hemos realizado revisión documental en los ámbitos internacional y nacional colombiano. Todo esto con el fin de aproximarnos al papel de las revistas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento, desde las perspectivas de autores noveles y evaluadores de *Profile*.

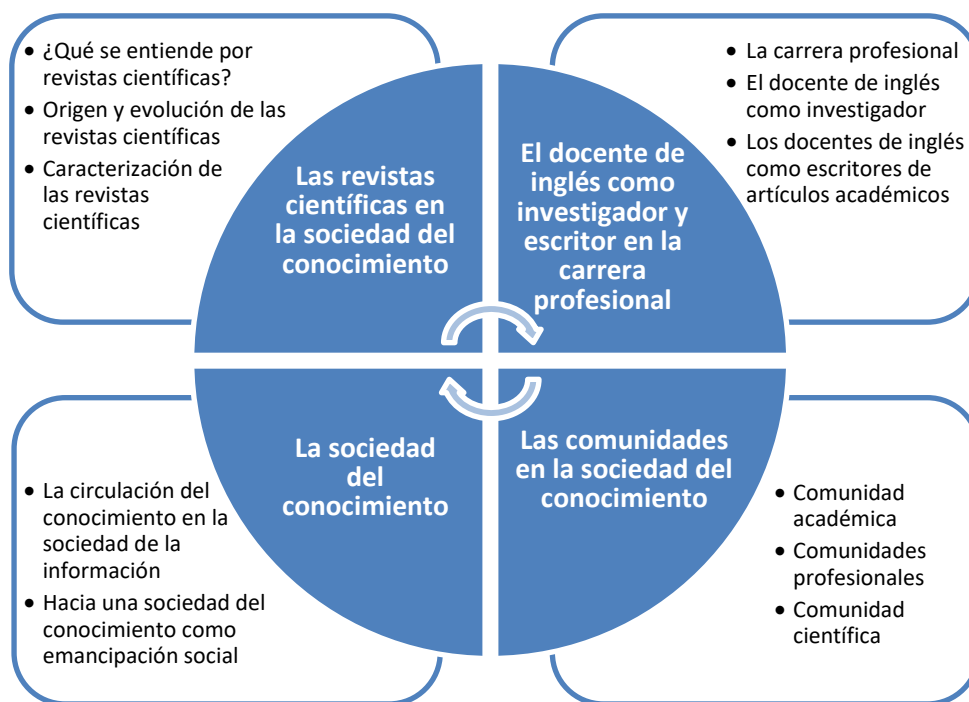


Figura 3.1 Ejes de la fundamentación teórica

3.1 Las revistas científicas en la sociedad del conocimiento

Hemos señalado que, desde las perspectivas posmodernista y posestructuralista, del interaccionismo simbólico y el socioconstructivismo, concebimos las revistas académicas o científicas como agentes sociales, promotoras de la construcción de comunidades académicas. A partir de la revisión bibliográfica, interesa ahora definir, en primer lugar, qué entendemos por dichas publicaciones, cómo han evolucionado y cuáles son sus principales retos en la actualidad. De igual forma, nos ilustran los caminos recorridos por diversos autores, en lo atinente a la definición de la sociedad del conocimiento y la relación que podemos establecer con dichas publicaciones.

3.1.1 ¿Qué se entiende por revistas científicas?

Las publicaciones científicas formales se consideran los eslabones básicos en el proceso de transferencia y difusión de la ciencia y un instrumento privilegiado para la comunicación entre investigadores (López Ornelas y Cordero Arroyo, 2005; Patalano, 2005). Por esto suele decirse que “la investigación que no pueda ser objeto de un artículo de revista científica —reconocida por su prestigio entre la comunidad de pares— no pierde su valor dentro del campo científico en cuestión, simplemente no existe” (Patalano, 2005, p. 220). En consecuencia, la escritura de artículos forma parte de la labor investigativa. A continuación recogemos aquellas que nos permiten delimitar qué se entiende por revista científica.

Las revistas académicas, también denominadas especializadas, científicas o publicaciones seriadas científicas se entienden como publicaciones periódicas donde se busca recoger el progreso de la ciencia mediante la divulgación de nuevas investigaciones, innovaciones, información científica y técnica y líneas de pensamiento en una determinada disciplina o área del conocimiento. Esta definición, en tanto general y seguramente incompleta, se halla presente, de una u otra forma, en las elaboraciones de autores de diversos países, interesados en el tema. Por ejemplo, para la argentina Patalano (2005),

las revistas científicas constituyen tradicionalmente el principal medio de comunicación y conservación de los avances de la ciencia —considerada en un sentido amplio: tanto las ciencias puras y naturales como las sociales y humanidades— a través de la organización y publicación de artículos científicos que comunican el resultado de las investigaciones. (p. 217)

En esta misma línea, los mexicanos Aguado-López y Rogel-Salazar (2009) destacan las revistas científicas como

el principal medio de comunicación entre especialistas ya que al publicarse con una periodicidad establecida, además de contribuir a consolidar comunidades de especialistas en torno a temas específicos, permite[n] generar indicadores bibliométricos acerca del posicionamiento que en determinado lapso puede lograr un órgano de difusión al interior de la comunidad académica a la que sirve. (p. iv)

Por su parte, para López, Cordero y Nishikawa (2003, citado en López Ornelas y Cordero Arroyo, 2005) una revista académica o científica

es una publicación que cuenta con una periodicidad establecida, con artículos inéditos, producto de resultados de investigación que son debidamente arbitrados por un comité editorial reconocido a nivel nacional e internacional y que además se apega estrictamente a la normativa establecida para las publicaciones cuyo principal objetivo es comunicar ciencia. (p. 8)

Desde un énfasis en el proceso comunicativo que encierra la vida de una revista científica, merecen citarse aportaciones de España, Chile y Uruguay. Los españoles Abadal y Rius (2006) señalan que,

tal como dice Guédon (2001), la función de las revistas científicas es convertirse en una especie de “registro social de invenciones e innovaciones”. Así pues, los científicos publican para preservar y dar a conocer su autoría o participación respecto a unos determinados avances y, por otra parte, por un motivo más genérico como puede ser contribuir al progreso social de la ciencia. (p. 7)

A su vez, las chilenas Mendoza y Paravic (2006) respaldan lo expresado por Cañedo Andalia (2003):

la revista científica representa el registro público que organiza y sistematiza los conocimientos acumulados y es un canal indirecto y formal del mensaje científico, pues se inserta en medio de un proceso comunicacional que se inicia con la información creada por autores (científicos), perfeccionada y formalizada por editores y revisores, ampliamente difundida por las instituciones de información y recibida por usuarios, ya sea para integrarla y aplicarla a su actividad práctica o para generar nuevos conocimientos. (p. 51)

Capurro (2015), filósofo uruguayo, epistemólogo y especialista en ciencia de la información, parte de la definición de revista científica planteada por el historiador Andreas Würigler, quien expresa

el concepto de revista científica como “una publicación periódica con un foco temático, una alta exigencia de calidad y de cultura de discusión crítica, que vive en base a que lectores y lectoras sean autores potenciales de la misma. Así como en el caso de los diarios, las revistas dependían del medio de comunicación del correo tanto para la adquisición de los artículos como para su distribución” siendo “hasta hoy el lugar de comunicación sobre la investigación científica más actual” (Würigler, 2009, pp. 43-44, mi traducción). (p. 7)

En el contexto colombiano, Colciencias (2016b) argumenta que las revistas especializadas de carácter científico son la herramienta más utilizada por la comunidad científica para divulgar los resultados de sus investigaciones y su publicación “se considera una evidencia de la

originalidad, la pertinencia y la adecuación de los métodos utilizados” (p. 1). En concordancia con Ramírez Martínez, Martínez Ruiz y Castellanos Domínguez (2012), las revistas pueden entenderse asimismo como “un reflejo del funcionamiento general de las ciencias, de sus instituciones, de sus investigadores y de la relación que cada disciplina mantiene consigo misma, con las demás disciplinas y con la sociedad” (Colciencias, 2016b, p. 1).

En la actualidad, el funcionamiento y, por ende, la definición de las revistas está ligado a los procesos digitales. Al respecto, Capurro (2015) apunta:

¿Qué es una revista científica en la era digital? No es más que lo que fue al comienzo de la Modernidad, es decir una respuesta a la falta de información de los integrantes de la República de las Letras causada por la publicación de mil libros por año, ni tampoco sólo un medio de distribución de los conocimientos de comunidades científicas cada vez más especializadas, ni tampoco sólo un medio de difusión rápida de los conocimientos científicos, sino que todos estos elementos se encuentran parcialmente transformados en la era digital. Los elevados costos de la distribución de conocimientos en base a revistas impresas en relación a su publicación digital y la imposibilidad de las instituciones estatales de abastecerse con un sinnúmero de revistas especializadas debido a dichos costos, ha llevado a formatos digitales manteniendo los criterios de calidad y fiabilidad clásicos. (pp. 15-16)

Si en la Modernidad la revista científica es un instrumento vertical de distribución de conocimientos científicos, en la era digital dicha distribución está potencialmente abierta a un intercambio horizontal con los lectores o receptores, que pueden ser al mismo tiempo emisores, es decir críticos o comentaristas en forma más inmediata que lo que eran las cartas al autor o al editor así como las citas de los mismos en el sistema moderno. Una revista científica en la era digital se transforma en un lugar de encuentro interactivo. (p. 16)

Una conceptualización más acorde con el papel de las revistas en la era digital que señala Capurro (2015), y con cuya definición nos identificamos, proviene de Ramírez Martínez et al. (2012). Su experiencia editorial y las vivencias en el contexto de la Universidad Nacional de Colombia motivaron a los autores a la revisión de los conceptos establecidos por Elsevier²⁰ para definir diversos tipos de revistas científicas, técnicas y médicas. El análisis de dicha clasificación, así como de las consideraciones de la *American Library Association - ALA* (Asociación Americana de Bibliotecas) y de las normas ISO (*International Standardization Organization*), los llevó a concluir que

una revista científica puede definirse como *una publicación periódica que incorpora resultados de procesos de investigación que aportan, impactan y dan valor agregado a la comunidad académica, científica, empresarial y a la sociedad en general, medio primordial y universal de la comunicación científica, tanto en procesos de difusión de divulgación, que puede incorporar conocimientos técnicos y tecnológicos y abarcar*

²⁰ Elsevier, con sede central en Ámsterdam y con más de 7.000 profesionales que trabajan en 24 países, es líder mundial en soluciones de información para mejorar el desarrollo de las ciencias, la tecnología y la salud. Fuente: Elsevier España, <https://www.elsevier.es/corp/sobre-elsevier/>

diferentes campos de conocimiento. Permite discutir y validar la calidad de la investigación y de los conocimientos desarrollados en esta, y puede comportarse como una de las entradas en procesos de innovación. Así mismo reconoce y protege los derechos del autor, y se convierte en un archivo de conocimiento. [Itálicas en el original] (p. 55)

Si bien los autores enfatizan los aspectos técnicos y tecnológicos, reconocemos la elaboración de un concepto que engloba los elementos tradicionalmente empleados en la divulgación del conocimiento, así como en las definiciones de las revistas científicas. Además, interesa que incluyan aspectos propios de los tiempos actuales: los derechos de autor, la relación innovación-investigación, la construcción de comunidades, los aportes del conocimiento a distintos ámbitos de la sociedad, y la preservación del conocimiento a través del tiempo, entre otros. Interesa ahora conocer cómo se originaron las revistas científicas.

3.1.2 Origen y evolución de las revistas científicas

Los orígenes de las publicaciones científicas se remontan al siglo XVII, cuando los miembros de las sociedades científicas eruditas comprendieron que no era práctico comunicar sus trabajos mediante cartas privadas (Russell, 2001). El contexto histórico comprendido entre los siglos XVI y XVII su propició el origen de la ciencia moderna y su divulgación formal (Capurro, 2015; Mendoza y Paravic, 2006). Por eso “hay continuidades y discontinuidades que nos permiten hablar de ciencia y de revista científica en la Modernidad y en el mundo contemporáneo teniendo en cuenta que su sentido está relacionado a diversas ‘formas de vida’” (Wittgenstein citado en Capurro, 2015, p. 5).

Las revistas científicas surgen en el contexto histórico de la modernidad, enmarcado por una serie de cambios representativos a nivel mundial, propiciados por eventos tales como el descubrimiento de América, el desarrollo de la imprenta, la reforma protestante, el renacimiento y la revolución científica. Así, de la mera comunicación epistolar, referida a los nuevos descubrimientos, se pasó a incluir comentarios, evaluaciones y juicios, que fueron constituyendo formas de expresión crítica. Además, llama la atención que, inicialmente, las revistas incluyeron sólo resúmenes de los nuevos libros científicos y, gradualmente, los artículos que contenían los recientes descubrimientos no publicados en ningún libro fueron ocupando el centro de ellas.

Patalano (2005) resume los motivos que provocaron la creación de estas revistas científicas: el constante aumento en el número de científicos, el tiempo que demanda la producción de los libros, y su carácter de obra acabada y cerrada que limita las adiciones, actualizaciones, comentarios y contestaciones a los contenidos científicos. Según la misma

autora, las primeras objeciones respecto a las limitaciones del libro como medio para difundir información científica provinieron de los físicos y médicos, quienes deseaban conservar y formalizar su correspondencia con contactos internacionales mediante un medio distinto al libro o a las cartas. Sin embargo, la causa de mayor repercusión para la aparición de las revistas fue la importante influencia de Francis Bacon. Este filósofo, hombre de estado, científico, jurista, orador y escritor inglés, quien vivió entre 1561 y 1626,

logró con éxito imprimirle a la investigación científica su carácter sistemático y empírico, para lo cual era necesaria la exploración de fuentes escritas. Bacon alentaba la no duplicación de esfuerzos y la rapidez en alcanzar nuevos resultados basados en las experiencias anteriores, para lo cual era necesario mantenerse al corriente de los avances alcanzados y registrados de los colegas. Los datos con los que se trabajaba provenían de la biblioteca, el laboratorio y el trabajo de campo. (Patalano, 2005, p. 218)

El 5 de enero de 1665, en París, el francés Denis de Sallo inició la revista *Journal des Sçavans*. Si bien muchos historiadores la identifican como la primera revista científica, hay mayor consenso en considerar la *Philosophical Transactions (Phil Trans)*, de la Royal Society, orientada a las ciencias experimentales, como la primera en su género. Aunque *Phil Trans* apareció el 6 de marzo de 1665, justo dos meses más tarde que la primera, *Journal des Sçavans* era en realidad una mezcla principalmente entre libro y otras revisiones de tema alrededor de diversos asuntos e incluso de novelas. En cuanto a *Phil Trans*, su primer editor y autor de una buena parte de su contenido fue Henry Oldenburg, nacido en Bremen (Alemania). Fue él quien inició la práctica de revisión por pares (*peer review*) (Capurro, 2015; Singleton, 2014). Se estima que en 1752 se inició “el sistema de tener un comité revisor para determinar si los artículos que recibían merecían ser publicados, pues su prestigio había disminuido considerablemente” (Piqueras citado en Mendoza y Paravic, 2006, p. 54). Con la progresiva institucionalización de esta práctica se consideró que la calidad del trabajo impreso estaba garantizada.

En los subsiguientes tres siglos, una enorme industria internacional de publicaciones académicas cimentó su estructura con el fin de facilitar la comunicación entre investigadores, estudiosos y académicos (Oppenheim, Greenhalgh y Rowland, 2000). Paralelamente surgieron avances en los sistemas de archivo en las bibliotecas, gracias a los cuales contamos con un acervo del desarrollo científico y que reflejan los cambios en la comunicación científica (Cañedo Andalia, 2003; Gómez y Arias, 2002; Russell, 2001) que en la actualidad se distingue por un manejo de la información digital y un interés creciente por liberar los contenidos científico-académicos y dejarlos al alcance de la humanidad, gracias a la iniciativa de acceso abierto de

Budapest (*Budapest Open Access Initiative*)²¹ (Abadal, 2012; Alonso, Subirats y Martínez Conde, 2008; Gómez Dueñas, 2005; Melero, 2005; Sánchez Tarragó, 2007; Subirats-Coll y Barrueco, 2004).

Se cree que solo hasta bien avanzado el siglo XIX las revistas científicas evolucionaron para convertirse en lo que conocemos ahora. Precisamente del siglo XIX datan dos de las más connotadas revistas de las ciencias naturales, a saber: *Nature*, fundada en Inglaterra el 4 de noviembre de 1869, y *Science*, que inició en Nueva York en 1880. Esta luego se transformó en la revista de la *American Association for the Advancement of Science* (AAS). Sin embargo, y como analiza Singleton (2014), pueden verse en los primeros números de *Phil Trans* los rudimentos de muchos de los rasgos que caracterizan a las revistas en la actualidad.

Desde entonces aumentó vertiginosamente el número de publicaciones, como resultado de la actividad, en un primer momento, de sociedades científicas. Posteriormente, también se unieron a la labor editorial universidades, agencias estatales o gubernamentales y, “finalmente, los editores privados (Elsevier, Kluwer, Academic Press, etc.), que constituyen desde finales del siglo XIX hasta la actualidad el núcleo fundamental del sistema de la edición científico-técnica (STM, scientific, technical and medical publishing, en inglés)” (Abadal y Rius, 2006, p. 7).

a. Las revistas en el campo educativo de lengua inglesa

En lo atinente al ámbito académico de *Profile* (Ciencias de la Educación - Humanidades - Idiomas específicos)²², encontramos las dos publicaciones más reputadas e influyentes: *ELT Journal*, creada en Inglaterra y *TESOL Quarterly*, en Estados Unidos. En esos países también se han acuñado nombres o términos que denominan campos de acción de nuestra profesión, a saber: ELT (English Language Teaching o enseñanza de la lengua inglesa) y TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages o enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas).

ELT Journal surgió en Inglaterra, en octubre de 1946, inicialmente con el nombre de *English Language Teaching* y por iniciativa del Consejo Británico, entidad que coordinó la distribución de la publicación a través de sus oficinas (Smith, 2007, 2015a). “Su creación marcó el inicio de una era de expansión de la industria británica de enseñanza del idioma inglés, labor que cumplió su primer editor, Albert Sydney Hornby, al generar la percepción mundial de que el Reino Unido tenía experticia que compartir” (Smith, 2007, p. 6). Ahora se conoce como *ELT Journal* y ha

²¹ “Esencialmente por acceso abierto a la literatura científica se entiende la libre y permanente disponibilidad en Internet, permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución o cualquier otro uso legal de la misma, sin ninguna barrera financiera, técnica o de cualquier tipo”. (Alonso et al., 2008, p. 13)

²² Clasificación según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

servido de referencia para la profesión, hasta tal punto que su abreviatura *ELT* se empezó a usar como término que engloba todo el ámbito de la enseñanza del inglés. El término obtuvo mucha más actualidad después de la modificación del título inicial por el de *English Language Teaching Journal (ELTJ)* en 1973 y en 1981 se dejó simplemente como *ELT Journal*. Para Smith (2007),

las raíces de ELT se pueden ubicar no tanto en la imposición colonial y más en trabajos de investigación y desarrollo llevados a cabo colaborativamente, en gran medida, entre maestros hablantes nativos y no nativos. El reconocimiento que se les daba solía ser mayor que cuando el Reino Unido se convirtió en un ‘centro’; mayor al que se les otorga actualmente. (p. 6)

A su vez, *TESOL Quarterly* publicó su primer número en marzo de 1967. Su primera editora fue Betty Wallace Robinett quien, curiosamente, firmó el folio que constituyó su editorial, solo con sus iniciales: “BWR” (1967). Según Allen (1967), la revista tomó como base una encuesta nacional cuyos resultados mostraron los intereses de docentes de inglés de escuelas y universidades por contar con un apoyo para enseñar a hablantes no nativos del idioma. Llama la atención que, según narra el mismo autor, la revista y la asociación “Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. – TESOL” son una sola empresa, unidas por los mismos ideales. Esta visión se mantiene hasta hoy.²³

Aunque no hallamos un artículo que evoque los distintos momentos de *TESOL Quarterly*, como ocurre con *ELT Journal*, se han elaborado análisis de las tendencias en el área que se han evidenciado en sus ediciones al cabo de 20 años de vida (Swales, 1988), de 40 (Canagarajah, 2006) y de 50 años (Canagarajah, 2016). Estas ediciones se han planteado desde perspectivas más arqueológicas que históricas (Swales, 1988). En orden cronológico, los artículos han versado sobre rasgos distintivos de los artículos publicados en la revista y las citas recibidas, en comparación con otras publicaciones (Swales, 1988); los desarrollos pedagógicos y una visión crítica que trasciende el autoelogio y la celebración de efemérides, para plantear cuestionamientos frente a la imposibilidad de dar respuesta a interrogantes como la adquisición y el aprendizaje del idioma, la conciencia frente al sentido de la internacionalización de TESOL y la dependencia de los círculos académicos dominantes (Canagarajah, 2006); y los desarrollos en significativos campos pedagógicos e investigativos de TESOL durante los 50 años de historia de la revista (Canagarajah, 2016). En este último artículo, se asocian esos avances al paso de una orientación modernista a posmodernista en los discursos y examina los cambios en las formas de difusión del conocimiento, en cuanto a la ubicación geográfica de la investigación, autoría, tipos de artículos y métodos de investigación. Además, el autor señala que “mientras hay una diversidad creciente en los discursos disciplinares de TESOL, que pueden parecer una amenaza

²³ Ver detalles en el sitio web de TESOL: <http://www.tesol.org/>

para la coherencia del campo, esta pluralidad puede contribuir a una base de conocimiento más plural y a un constructivo crecimiento disciplinario” (Canagarajah, 2016, p. 7).

Si bien encontramos otras importantes publicaciones relacionadas con nuestro campo disciplinar, la influencia de las dos revistas antes reseñadas fue vital en la creación de publicaciones afines en Colombia. Como señalamos en la Sección 1.2, cuatro se dedican hoy exclusivamente a asuntos de las áreas de ELT y TESOL. Referente a publicaciones que nos acerquen a su historia, solamente encontramos las atinentes a *HOW* y *Profile*. En el primer caso, hallamos un análisis documental de la evolución de la revista y una caracterización de los perfiles de sus autores, sus temas de interés, preocupaciones en torno a la escritura académica y las repercusiones de las nuevas políticas nacionales en las oportunidades de los académicos nacionales para que sus publicaciones en revistas como *HOW* tengan un merecido reconocimiento. “También se identifican una serie de retos concernientes a las políticas y procesos editoriales, los cuales están íntimamente relacionados con las tendencias actuales en los sistemas de evaluación que rigen las clasificaciones de las revistas académicas” (Cárdenas, 2016, p. 36).²⁴ En *Profile*, por su parte, hemos indagado sobre la orientación a profesores de escuelas y colegios para publicar en ella y sus dificultades como escritores (Cárdenas, 2003; Cárdenas y Nieto, 2010); los problemas observados por pares evaluadores en manuscritos presentados para publicar y sus implicaciones tanto para la escritura académica como para la formación del profesorado (Cárdenas, 2013a; 2019a); y las experiencias de docentes de diversos niveles educativos que han publicado en la revista en lo atinente a las razones que los motivaron a presentar sus manuscritos, sus experiencias durante el proceso de publicación y el sentido que atribuyen a la publicación de sus artículos en la revista (Cárdenas, 2014b, 2020). Adicionalmente, describimos y analizamos las circunstancias en las que surgió la revista, algunas experiencias de autores que han publicado en ella, preocupaciones respecto a asuntos de indexación y clasificación propias del contexto colombiano, la naturaleza del conocimiento que circula en *Profile* y los retos en tanto publicación ubicada en un contexto periférico (Cárdenas y Rainey, 2018). Este último escrito tiene un importante significado para la revista pues es un capítulo de un libro editado por Curry y Lillis, quienes lideran la línea de trabajo conocida como “publicación académica a nivel global, políticas, perspectivas y pedagogías”. Estas destacadas investigadoras, con reconocimiento mundial, están ubicadas precisamente en dos de los más importantes puntos geográficos para las áreas de ELT, TESOL y la publicación académica en general: Mary Jane Curry (University of Rochester, Estados Unidos) y Theresa Lillis (The Open University, Inglaterra). Entre sus trabajos podemos citar: Curry y Lillis (2004, 2010, 2013, 2017);

²⁴ Fui editora de *HOW* (publicada por ASOCOPI – Asociación Colombiana de Profesores de Inglés) en 2004 y de 2006 a 2018. Se brindó apoyo a la revista, a través de la experiencia de *Profile*, lo cual le permitió incorporar estándares editoriales internacionales y alcanzar su indización.

Lillis y Curry (2006, 2010). Luego de este panorama, interesa ahora ahondar en los rasgos distintivos de las revistas científicas en la actualidad.

3.1.3 Caracterización de las revistas científicas

Recordemos que las revistas científicas no evolucionaron realmente para tener las formas que conocemos hoy sino hasta bien avanzado el siglo XIX. Pero en los primeros ejemplares de la revista *Phil Trans* encontramos rudimentos de los rasgos propios de las revistas modernas. Como productos editoriales, las revistas deben distinguirse primordialmente por su calidad, la cual depende del cumplimiento de una serie de requisitos y procesos editoriales.

a. Criterios de calidad

Los Sistemas de Indexación y Resumen (SIR), así como las agencias nacionales encargadas de la evaluación de la producción científica establecen sus propios criterios para juzgar la calidad de las revistas científicas. La literatura muestra puntos convergentes al respecto. Por ejemplo, Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2010) coinciden con Martesanz (2009) al sintetizar los criterios actuales de calidad de las revistas científicas en cinco: 1) calidad editorial, 2) calidad de los contenidos, 3) capacidad de atracción, 4) calidad de difusión, visibilidad y accesibilidad, y 5) calidad de repercusión o impacto científico.

La calidad está condicionada por requisitos esenciales del producto deseado. Laufer (2010) los agrupa en tres ámbitos: contenidos, presentación y puntualidad (ver Figura 3.2).

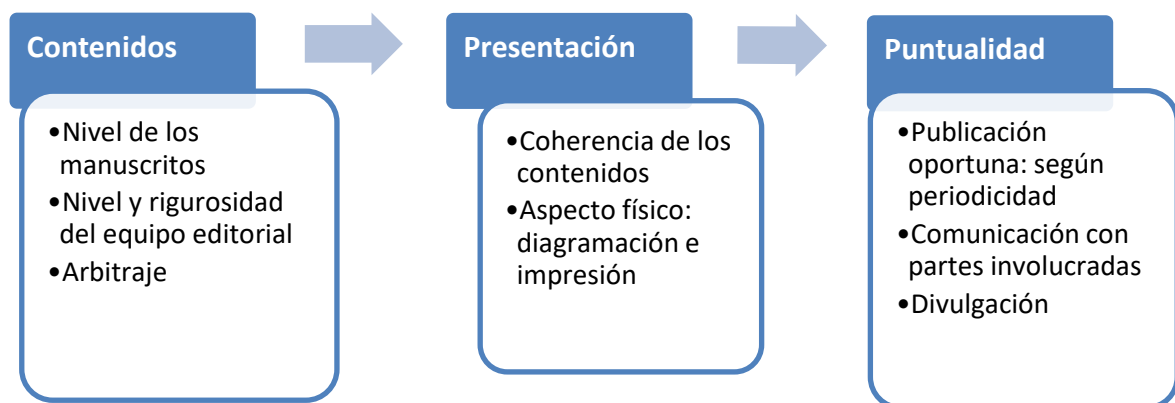


Figura 3.2 Requisitos esenciales para asegurar la calidad en una revista científica (basados en Laufer, 2010)

La calidad de los contenidos constituye el elemento más importante y está determinada tanto por el nivel científico de los autores, como por el nivel y rigurosidad en el actuar del cuerpo editorial y de los árbitros o evaluadores. Por su parte, la presentación incluye el seguimiento de pautas establecidas para asegurar la coherencia formal de los contenidos y el aspecto físico de la publicación. Asegurar la coherencia implica observar detenidamente los formatos de exposición o estructuración de los textos, citas y referencias, figuras, tablas y abreviaturas. En cuanto a los aspectos visibles, encontramos la diagramación y la calidad de impresión, para las revistas que publican en esta versión. Finalmente, la puntualidad comprende la aparición oportuna y regular, conforme a la periodicidad establecida por la revista, con lo cual se puede también asegurar su visibilidad. Adicionalmente, consideramos que el ámbito de la puntualidad también engloba la celeridad y efectividad en las comunicaciones con los actores y entidades involucrados o relacionados con la publicación: autores, árbitros, lectores, bases de datos y los SIR.

Aunque con diversos énfasis, los requisitos antes relacionados han estado presentes en el contexto colombiano. El empeño por la calidad de sus revistas científicas data de finales del siglo pasado, como muestran investigaciones y análisis sobre los elementos necesarios para asegurar la producción de las revistas y su calidad (Gómez, Anduckia y Rincón, 1998; Ramírez Martínez et al., 2012); la evaluación de las publicaciones seriadas (Gómez, 1999); la construcción de un sistema nacional de indexación (Charum, 2004; E. Rodríguez, Naranjo y González, 2015); la búsqueda de la visibilidad (Charum et al., 2003); y las políticas y estrategias de algunas universidades para fomentar la publicación de revistas científicas (Delgado, 2009b; 2011). Más recientemente, se ha prestado atención a los problemas que enfrentan las revistas para asegurar su periodicidad y su visibilidad (Molina-Molina y De-Moya-Anegón, 2013; Jiménez Medina y González Hernández, 2013); la pertinencia de indicadores bibliométricos, y en especial del *índice h*, que permitan clasificar y homologar las revistas con cuartiles de referencia y aumentar su visibilidad (Romero-Torres, Acosta-Moreno y Tejada-Gómez, 2013; Zambrano, 2018) y la misma concepción de esas políticas, con un marcado énfasis en los cánones cuantitativos (Acevedo Pineda, s. f.; Alperin, 2013; De la Vega, 2009; G. M. Díaz, 2017; Gómez-Morales, 2015; Irizar, Estupiñán Achury, Noguera Pardo, González Camargo y Barragán, 2015; F. Rodríguez, 2011; Torres-Salinas y Jiménez-Contreras, 2010; Vasen y Vilchis, 2017).

También se han considerado indicadores, a partir de las tendencias internacionales que, en primer lugar, ha generalizado el Instituto para la Información Científica (*ISI, Institute for Scientific Information*). Distintos organismos han buscado el establecimiento de un conjunto de indicadores en el ámbito iberoamericano. Encontramos, por ejemplo, la Comisión Nacional de la Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI), en España (González y Zych, 2011; Ruíz-Pérez, Delgado López-

Cózar y Jiménez-Contreras, 2010); Latindex –Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, en Iberoamérica (Alonso-Gamboa y Cetto, 2016); Redalyc (Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)²⁵, SciELO (Scientific Electronic Library Online)²⁶, Registro Nacional de Publicaciones Periódicas de la República de Cuba (Macías Llanes, Rivero Macías y Cabrera Cruz, 2015) y Publindex, en Colombia. Estos proyectos regionales se han empeñado en la circulación de la comunicación científica, en el incremento de la visibilidad de la producción científica y en la superación de las asimetrías en la distribución del conocimiento científico mediante el acceso abierto y el empleo de herramientas que están en consonancia con las dinámicas globales (Aguado López, Rogel Salazar, Garduño Oropeza y Zúñiga, 2008; Prat, 2005).

Referente a las políticas colombianas que han regido la evaluación de las revistas en diversos momentos, Gómez et al. (1998) analizan cuatro indicadores: calidad editorial, normalización, visibilidad nacional y visibilidad internacional. Cada uno de ellos “se construyó como una suma normalizada de variables reportadas por la literatura como de interés en cuanto a publicaciones seriadas se refiere (Lugo y Orozco, 1993; CONACYT, 1994)” (p. 209). Se observa desde hace casi dos décadas que el interés por regularizar o poner orden subyace en la normalización, es decir, en “la organización racional de los documentos y sus soportes, cuyo fin es permitir el intercambio de información dentro y entre los países” (Ríos Ortega, 2000, p. 86).

Esos criterios, con diversos cambios, se han aplicado con más vigor en los últimos años para evaluar y clasificar las revistas colombianas y han servido también para la definición e incorporación de prácticas editoriales (Anaya Rosique, 2010; Jiménez Medina y González Hernández, 2013). Más recientemente, se establecieron cambios substanciales en la política nacional colombiana para mejorar el impacto de las publicaciones científicas nacionales que, como ya se señaló, han generado reacciones de rechazo y críticas frente al impacto en la clasificación de las revistas (Colciencias, 2016b; Minciencias, 2020a, 2020b). Los cambios se sustentan en la

²⁵ Redalyc es, en principio, una hemeroteca científica en línea de libre acceso y un sistema de información científica, que incorpora el desarrollo de herramientas para el análisis de la producción, la difusión y el consumo de literatura científica. El nombre Redalyc viene de Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. El proyecto es impulsado por la Universidad Autónoma del Estado de México (en colaboración con cientos de instituciones de educación superior, centros de investigación, asociaciones profesionales y editoriales iberoamericanas). Fuente: http://www.redalyc.org/redalyc/media/redalyc_n/Estaticas3/mision.html

²⁶ SciELO - Scientific Electronic Library Online - es una biblioteca virtual para Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal. Se desarrolla como una red, en dos campos:

- Colecciones regionales (SciELO Brasil, SciELO Chile, SciELO Cuba, SciELO Colombia, etc.), que cuentan con sitios de operación regular en cada país e iniciativas en desarrollo.
- Áreas temáticas (SciELO Salud Pública)

SciELO Colombia cubre una colección selecta de revistas científicas colombianas de todas las áreas del conocimiento. ... Para la implementación del sitio se cuenta con la cooperación de la Universidad Nacional de Colombia. Fuente: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_home&lng=es&nrm=iso

necesidad de buscar y desarrollar instrumentos “cada vez más apropiados para la evaluación de las Actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación (ACTI), que garanticen y fomenten la calidad y excelencia en investigación y acompañen la evolución de la práctica investigativa a nivel mundial” (Colciencias, 2016b, p. 8). Esta entidad establece en su marco conceptual algunas relaciones con nueve países de América Latina que evalúan sus revistas científicas y argumenta que

Entre ellos es posible diferenciar tres grupos de países con prácticas similares, descritos a continuación:

- Brasil y Colombia, con sistema de evaluación propio que genera la estratificación de las revistas científicas. Estos países desarrollan evaluaciones complejas, las cuales comprenden un número elevado de criterios y la implementación de diferentes categorías para la clasificación de las revistas.
- Argentina, Costa Rica, Cuba y México, con sistema de evaluación propio, que genera índices de revistas científicas sin estratificación.
- Chile, Perú y Venezuela, que adoptan políticas de estímulo a la publicación científica con criterios de evaluación tomados de las bases electrónicas regionales: Latindex, RedALyC [Redalyc] y SciELO. (Colciencias, 2016b, p. 8)

La Tabla 3.1 muestra la comparación realizada por Colciencias (2016b, a partir de lo observado por Oliveira Amorim et al.) sobre la incorporación de criterios de evaluación entre los diferentes modelos nacionales de los seis países y las tres bases electrónicas regionales. Como puede observarse, se toman en cuenta quince criterios que, a nuestro entender, están relacionados con los tres ámbitos de calidad (contenidos, presentación y puntualidad) señalados por Laufer (2010) y descritos anteriormente.

Tabla 3.1 Criterios de sistemas de evaluación de las revistas científicas de seis países de Latinoamérica y bases de información regionales (Colciencias, 2016b, p. 8)

		Bases de Información Regionales															
Tipología	País	Criterios															
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
Grupo 1	Brasil	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Colombia	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Grupo 2	Argentina	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Costa Rica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Cuba	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	México	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Grupo 3 Bases	Latindex	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	RedALyC	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	SciELO	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fuente: Adaptado de Oliveira Amorim et al., 2015. En la tabla, (A) hace referencia a ISSN; (B) a la evaluación de la originalidad; (C) proceso de evaluación por pares; (D) periodicidad y regularidad; (E) tiempo de creación; (F) instrucciones para autores; (G) normalización artículos; (H) número de artículos por año; (I) información institucional; (J) estructura editorial; (K) endogamia; (L) distribución y accesibilidad; (M) indexación; (N) FI y otras mediciones; (O) relevancia en el área de conocimiento.

Notamos que, después de Brasil, Colombia y México exigen el mayor número de criterios. Para el caso de Colombia, los criterios B (evaluación de la originalidad) y O (relevancia en el área del conocimiento) son parte consustancial de las decisiones de los equipos editoriales y, por tanto, se entendería su no inclusión en el listado que rige nuestras publicaciones. El criterio F (instrucciones para autores), que siempre ha formado parte de los elementos esenciales para el ingreso a Publindex no se incluye allí. Sin embargo, en la aplicación del modelo de Minciencias (2020a), forma parte del Formato declaración de cumplimiento del proceso de gestión editorial. Actualmente, la evaluación se rige por los 5 principios del nuevo modelo de Publindex (Minciencias, 2020a) (ver Figura 3.3).



Figura 3.3 Los cinco principios del nuevo modelo Publindex

Fuente: https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/infografiaprincipios-publindex-finl.png

El criterio FI (Factor de Impacto) y otras mediciones se constituyen en elementos determinantes en las valoraciones, a la luz del nuevo modelo de evaluación y clasificación de las revistas. Esto coincide con el extendido uso del FI en el mundo y, en muchos casos, de la carrera docente, por lo cual se analiza a continuación.

b. El factor de impacto (FI)

El factor de impacto, también conocido como índice de impacto, fue definido por Eugene Garfield hacia 1960. Surgió de su trabajo con índices de citación, cuando notó que requería de una medida para determinar qué revistas debían incluirse en un índice (Cameron, 2005). Su cálculo y publicación anual está a cargo de Thomson Reuters ISI (la nueva denominación del ISI - Institute for Scientific Information o Instituto para la Información Científica), entidad que hace seguimiento a las publicaciones que acepta en sus bases de datos. El informe que produce se conoce como *Journal Citation Reports* (JCR o Reporte de citaciones de revistas) y “se calcula dividiendo el número total de citas que reciben en un año los artículos publicados en las ediciones de dos años anteriores de una revista, por el número de artículos publicados en esa revista en esos dos años” (Buela-Casal, 2003, p. 25). Como puede observarse, se busca medir

el impacto (repercusión) que ha tenido una revista en la comunidad científica. El coeficiente se obtiene de la división del número de artículos publicados durante dos años en una revista y el número de citas que esta publicación ha recibido en el mismo período. (Abadal y Rius, 2006, p. 14)

La expansión del uso de índices o factores de impacto, como indicadores para evaluar la producción científica es producto de diversos sucesos. Hicks, Wouters, Waltman, de Rijcke y Rafols (2015) hacen una síntesis histórica:

Antes del 2000, los expertos utilizaban el Science Citation Index del Institute for Scientific Information (ISI), en su versión de CD-ROM, para realizar análisis especializados. En 2002, Thomson Reuters lanzó una plataforma web integrada que hizo accesible a un público amplio la base de datos Web of Science. Luego aparecieron otros índices de citas que se erigieron en competencia de Web of Science: Scopus de Elsevier (2004) y Google Académico (versión beta creada en 2004). Instrumentos basados en la web fueron luego introducidos, tales como InCites (que usa Web of Science) y SciVal (que usa Scopus) y también software para analizar perfiles individuales de citas basados en Google Académico (Publish or Perish, que apareció 2007). (p. 275)

Se reconocen la amplia cobertura internacional de los factores de impacto, la facilidad para utilizarlos y entenderlos y el acceso gratuito a los resultados. No obstante, encontramos innumerables críticas al papel que se les ha otorgado como indicadores de la producción científica (Aguillo, 2014; Cameron, 2005; Costas y Bordons, 2007; Glänzel, Moed, Schmoch y Thelwall, 2019; Gómez-Morales, 2015; Irizar et al., 2015; Lillis y Curry, 2010; Mendoza y Paravic, 2006; Monastersky, 2005; Quintas-Froufe, 2016; Quispe Gerónimo, 2004; Rousseau, 2002; Ruíz-Pérez, Martín-Martín y Delgado-López-Cózar, 2015; Waltman y Van Eck, 2012). Para empezar, se estima que las citaciones son una medida superficial de la calidad o el impacto de la investigación (Lillis y Curry, 2010) y en el reconocido “Manifiesto de Leiden sobre

indicadores de investigación” se resume la principal preocupación respecto al uso equivocado y extendido de indicadores en la evaluación del desempeño científico: “El problema es que la evaluación pasó de estar basada en valoraciones de expertos a depender de estas métricas” (Hicks et al., 2015, p. 275).

Entre otros aspectos, se cuestionan la asimetría entre el numerador y el denominador, diferencias entre las disciplinas, la insuficiente ventana de observación y los efectos adversos en los comportamientos de los individuos y empresas que intervienen en el ámbito de la investigación (Glänzel et al., 2019). Se señalan también los inconvenientes que enfrentan las revistas especializadas, frente a las multidisciplinarias (Rousseau, 2002); las posibilidades de algunos tipos de artículos frente a otros, por ejemplo, los que versan sobre metodología, frente a los empíricos o teóricos (Peritz, 1983); la atención que se otorga en revistas con alto FI a la investigación básica, frente a la que reciben los artículos de investigación aplicada (Begley, 2006); la posibilidad de que se favorezca un “nacionalismo científico”, en tanto los autores citan principalmente revistas de sus propios contextos (Ajayi, 2004; Lillis y Curry, 2010); y casos de discriminación de género, pues en algunas áreas los trabajos de las mujeres reciben menos citas (véanse, por ejemplo, Cameron, 2005; Crossouard, 2011; Fog, 2011; Lockheed y Stein, 1980; Mafia, 1993; Mingo, 2006; Osorio Madrid, 2005; Reagan, 1991; Tescione, 1998; Vallejo Ruiz, Rojas Barahona y Fernández Cano, 2002; Vizcarra Bordi y Vélez Bautista, 2007; White, 2011). Igualmente, se refuta si el número de citas mide la calidad o la cantidad de publicaciones y se olvida que muchos artículos empiezan a recibir citas en periodos más amplios a dos años. Como respuesta a este último cuestionamiento, Lillis y Curry (2010) precisan: “ISI ahora calcula los factores de impacto de cinco años para brindar un indicador más preciso del impacto de una revista en un periodo de tiempo” (p. 16). No obstante, en relación con el uso de las métricas, persiste un cuestionamiento trascendental: “¿no se está privilegiando con estos lineamientos el efectivismo de los indicadores en detrimento de los contenidos?” (Lux y Pérez, 2017, p. 128).

Adicionalmente, tampoco se tienen en cuenta las dinámicas propias de la publicación y la investigación en las distintas áreas del conocimiento. Por tanto, se debate el uso del FI como parámetro mundial para medir la producción en todos los campos de la ciencia por cuanto “esto ha traído consecuencias para la evaluación de la producción de las ciencias que tienen preferencia en publicar en revistas locales de habla hispana, o las que avanzan a ritmos diferentes a las llamadas ‘ciencias duras’” (Mendoza y Paravic, 2006, p. 62). Por su parte, Abadal y Rius (2006) remarcan las reticencias de la comunidad no anglófona y “de aquellas disciplinas menos ‘globalizadas’, con una alta proporción de investigaciones de carácter regional, como pueden ser

las ciencias humanas y sociales” (p. 14). Como se mencionó en el Capítulo 1 (Sección 1.4), el valor desproporcionado que se otorga actualmente a los índices de citación y las circunstancias adversas para alcanzar las metas previstas en las políticas de ciencia y tecnología motivó la “Declaración sobre los índices de citación y las prácticas editoriales” emitida en 2015, que alerta sobre el futuro de las revistas latinoamericanas de los campos de las humanidades, las ciencias sociales y las artes. En Colombia, la situación es más compleja frente a los resultados de las más recientes clasificaciones (ver Sección 1.2).

Respecto a las Humanidades y las Ciencias Sociales, resaltamos las aportaciones de dos autoras españolas a este debate. Giménez Toledo (2014) expresa que son innumerables los resultados “que apuntan las limitaciones del indicador [el factor de impacto] para evaluar la producción científica y, en consecuencia, lo inconveniente que resulta su utilización. En muchos casos, esas evidencias no han servido para que se establezcan otros indicadores distintos” (p. 20). A su vez, Quintas-Froufe (2016) concluye que se duda de la idoneidad de este criterio para el área de las Ciencias Sociales en el ámbito español y advierte que se adopta

el índice de impacto (factor de impacto en JCR y Scimago Journal Rank en SCOPUS) de la revista científica como el principal indicador de calidad, independientemente de juzgar la calidad relativa de cada uno de los artículos individuales publicados en ella. Por una parte habría que valorar el impacto de la publicación científica y por otra el del artículo publicado en la misma, desvinculando el factor de impacto de la publicación y el del artículo. (p. 269)

En los ámbitos de TESOL y lingüística aplicada también se ha tratado este asunto. Por ejemplo, Egbert (2007) y Al-Hoorie y Vitta (2019) examinan la expandida aceptación del FI como único criterio de evaluación de la calidad de las revistas científicas. Por su parte, Begley (2006), denuncia la práctica generalizada entre muchas revistas de renombre, que piden a sus potenciales autores citar artículos recientes de sus publicaciones, con el fin de incrementar su FI.

Al respecto del mercantilismo cientimétrico, los colombianos Irizar et al. (2015) examinan “cómo el **triumfalismo del mercado**, denunciado por Michael Sandel en su libro *Lo que el dinero no puede comprar*, ha alcanzado también la actividad investigativa” (p. 162, resaltado e itálicas en el original). Los autores advierten, como lo han hecho muchos académicos colombianos que, si bien “no se trata de poner en tela de juicio el servicio instrumental que la ciencia puede y debe prestar” (p. 165), es inadmisibles que “esta simple herramienta sea la fuente inspiradora y rectora de las políticas de investigación asumidas por las instituciones” (p. 165).

Nos encontramos ante la denominada “JCR-dependencia” (Ruíz-Pérez et al., 2015). Este fenómeno se presenta en muchos otros lugares y, en especial, en los parámetros de evaluación de

las revistas de Colombia (Colciencias, 2016b) y de sus grupos de investigación (Colciencias, 2015). En esta misma línea y tomando en cuenta las circunstancias de países periféricos, Quispe Gerónimo (2004) concluye que no se trata de descalificar la importancia del FI, sino de resaltar algunos inconvenientes que se derivan de la fe ciega que algunos han puesto en esta medida y que han provocado cuestionamientos de científicos e investigadores de todas las áreas. También anota que el mismo Garfield ya había señalado diversos problemas producidos por un uso extremo del FI y advertido que los indicadores del Journal Citation Reports deberían usarse junto a otros indicadores para medir la actividad científica de regiones como América Latina. De hecho, el mismo Garfield (1996) insta a tener cuidado con el uso del impacto como sustituto de otros criterios (como, por ejemplo, la evaluación por pares) y a las limitantes e implicaciones que ello puede tener en la evaluación de la carrera docente. Paradójicamente, el uso de los datos provenientes del factor de impacto como elemento de evaluación del desempeño de departamentos, institutos, e incluso de los investigadores en las instituciones académicas, es una tendencia (Cameron, 2005). Esto está asociado a la contratación y promoción de los académicos y ocurre a pesar del detrimento y ambigüedad que ocasiona su uso. De hecho, en la política colombiana se determinó que se tendría en cuenta en la evaluación de los investigadores no vinculados a entidades colombianas y vinculados a los comités editorial o científico de las revistas que participan en las convocatorias del IBN-Publindex; para los evaluadores colombianos se revisa su registro como investigadores en Colciencias.

c. Los Sistemas de Indexación y Resumen (SIR) y la visibilidad de las revistas

Partimos de la definición de Colciencias (2016b), por cuanto fija la política nacional de ciencia y tecnología para Colombia. En sus últimos lineamientos explica que los SIR son

Sistema de indexación y resumen (SIR): sistemas de análisis de revistas y recuperación de documentos que proveen, a partir de la extracción de metadatos, fichas bibliográficas en diferentes niveles de descripción, determinadas por la orientación temática que éstos han delimitado —multidisciplinaria, generalista, disciplinaria o especializada— y por el cubrimiento selectivo o integral de las revistas que analizan. Para tal fin hacen uso de herramientas documentales afines al dominio del conocimiento y brindan servicios estructurados para la recuperación de los documentos. (p. 24)

Según los niveles del perfil de calidad científica, la periferia de visibilidad y la accesibilidad a los textos completos, los SIREs pueden ser Índices, bases bibliográficas con comité científico de selección o simplemente bases bibliográficas, correspondiendo a núcleos de recolección de información permanente de revistas y de sus contenidos; clasificados de acuerdo con una tipología. (p. 25)

Se otorga un papel preponderante a la presencia de las revistas en SIR pues “aumenta su visibilidad internacional y amplía el espacio de su circulación” (Charum, 2004, p. 294). Este es un elemento determinante en la evaluación y el prestigio que se otorga a las revistas en la actualidad y se constituye en la meta más importante dentro de los planes de acción de las publicaciones. Para el mismo autor, pertenecer a un SIR es un indicio del cumplimiento “de sus criterios de selección y de permanencia, criterios que pueden variar desde la reunión exhaustiva de toda publicación hasta una exigente satisfacción de condiciones sobre la calidad editorial y la calidad científica de las revistas” (Charum, 2004, p. 295).

Puesto que los parámetros que se emplean en los SIR pueden tener variaciones, se ha establecido una tipología de esos servicios, según los criterios explícitos y las formas en que se aplican para la selección e integración de las revistas o de sus contenidos. Estas corresponden a núcleos de recolección de información permanente de revistas y de sus contenidos, clasificados de acuerdo con una tipología. Charum (2004) recoge una breve definición de cada uno de los SIR, que nos permite discernir el punto de vista de los procesos utilizados para seleccionar las revistas e incluirlas en ellos:

i) índices bibliográficos según cuenten con comités de selección que aplican criterios rigurosos de calidad para su selección y permanencia; ii) bases bibliográficas con comité de selección, según el énfasis que se haga en la selección e integración de documentos de revistas; iii) bases bibliográficas cuando el criterio de integración de revistas o de documentos es el cubrimiento más o menos exhaustivo de las publicaciones en una o varias áreas de ciencia y la tecnología; iv) directorios bibliográficos que informan sobre características generales de las revistas pero no añaden ni analizan sus contenidos. Casos especiales son los v) índices bibliográficos citacionales, en los que los criterios de selección están basados en análisis estadísticos de las citaciones. Cada uno de los servicios particulares pone en aplicación, entonces, una noción propia de calidad que regula la selección de las revistas. (pp. 295-296)

Aunque la anterior distinción parece comprensible y concreta en sus efectos incluyentes o excluyentes, las circunstancias geográficas y específicas de revistas como *Profile*, ubicadas en contextos periféricos, no siempre son favorables para alcanzar la aceptación en todos esos sistemas de indexación y resumen. Esto, a su vez, tiene un impacto definitivo en su clasificación en el IBN-Publindex, pues la política que entró en vigor en 2016 pasa de un proceso de clasificación de las revistas científicas basado en criterios editoriales (Colciencias, 2005, 2013), a uno enfocado principalmente en la valoración del impacto (mediante distintas métricas), por áreas del conocimiento (Colciencias, 2016a). En este sentido, llama la atención la preeminencia que se otorga a los índices citacionales por cuanto, en opinión de Colciencias (2016a), este indicador

permite ampliar significativamente el universo de fuentes académicas de citas para las revistas científicas colombianas, y contribuye a su vez a reducir las limitaciones de los índices citacionales clásicos (JCR y SJR) relacionadas con el predominio del idioma inglés o el abordar objetos de investigación de relevancia local o regional. Por tanto, el índice H se utiliza como una ruta alterna para medir el impacto [de] las revistas nacionales y clasificarlas. (p. 6)

El Modelo de clasificación de revistas científicas delimita los SIR válidos para el IBN. La lista incluye un total de 61 (Minciencias, 2020a). Para la gran área de humanidades (área conocimiento: idiomas y literatura), en la cual ha sido clasificada *Profile*, e incluyendo aquellos de colección general, son válidos 38 SIR. A la fecha, la revista se encuentra en doce de ellos: CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Dialnet, DOAJ (Directory of Open Access Journals), Emerging Sources Citation Index, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico – REDIB, Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), Scientific Electronic Library Online – SciELO, SciELO Citation Index, Scimago Journal Rank (SJR), Scopus, Educational Research Abstracts y Linguistics & Language Behavior Abstracts.

En el modelo de Colciencias también se establece que las revistas científicas nacionales presentes en los índices citacionales clásicos (JCR/SJR) heredan el mejor cuartil en que se encuentren ubicadas y se clasifican en las categorías A1, A2, B y C respectivamente. Para aquellas revistas que no son visibles en dichos índices citacionales, Colciencias (2016a) ha previsto “los cuartiles Q1 y Q2 del H5, calculados para cada gran área de conocimiento con un umbral definido, el cual se incrementará de manera gradual de acuerdo con la dinámica que se observe entre las diferentes convocatorias” (p. 6). La reglamentación muestra, ante todo, el empeño por alcanzar en un corto plazo el objetivo general del “Modelo de clasificación de revistas científicas Publindex” que consiste en evaluar la calidad de las revistas “mediante criterios relacionados con la gestión editorial, visibilidad e impacto de las publicaciones, con el propósito de incrementar la calidad de la producción científica nacional y la inserción de esta producción a nivel internacional” (Colciencias, 2016a, p. 6). Así, prevalece el interés por estar a tono con las políticas que han tomado fuerza a nivel mundial: las bases de datos bibliográficas, principalmente aquellas que incluyen citas. Este sector ha sido tradicionalmente “un monopolio de los *Citation Index de Thomson Reuters*”, pero sólo se utiliza una pequeña porción de sus posibilidades, “puesto que para la mayoría de evaluadores sólo parece existir su indicador estrella, el *Impact Factor*” (Aguillo, 2014, pp. 115-116, itálicas en el original). Como ya se mencionó, los resultados se publican anualmente en los Journal Citation Reports (JCR). Por esto, y como ya se indicó, es que se habla ahora de la JCR-dependencia (Ruíz-Pérez et al., 2015).

d. Tipos de revistas

Puede parecer innecesario presentar una clasificación de las revistas si esta tesis se centra en las revistas científicas, cuyo concepto y caracterización se trataron en los anteriores apartados. Sin embargo, y dado el papel que juegan actualmente en la divulgación del conocimiento y en el reconocimiento tanto de los académicos como de las instituciones a las que pertenecen, recogemos a continuación un resumen de las clasificaciones que han predominado en las últimas cuatro décadas (ver Tabla 3.2). Entre las elaboraciones recientes al respecto, merecen destacarse los trabajos de López Ornelas y Cordero Arroyo (2005), Mendoza y Paravic (2006) y Ramírez Martínez et al. (2012).

Tabla 3.2 Tipos de revistas

Autores	Criterios para la clasificación	Tipos de revistas y rasgos distintivos
Grünewald (1982)	Propios de revistas científicas y técnicas; aplican igualmente para libros, informes y otros tipos de literatura científica y técnica. ²⁷	<ul style="list-style-type: none"> - De información (textos breves, con información general y no detallada) - Primarias o de investigación - De resúmenes - De progresos científicos y tecnológicos
Day (1998)	Niveles	<ul style="list-style-type: none"> - De primer nivel (editadas y publicadas por sociedades o asociaciones). - De segundo nivel (editadas, publicadas y comercializadas por compañías trasnacionales; con altos costos de suscripción). - De tercer nivel (editadas y publicadas por instituciones públicas, por ejemplo, universidades).
Martínez Rizo (citado en López Ornelas y Cordero Arroyo, 2005)	Publicaciones periódicas ²⁸	<ul style="list-style-type: none"> - Boletines o gacetas (<i>newsletters</i>) - Revistas de divulgación (<i>magazines</i>) (evita la jerga o los temas muy especializados). - Revistas académicas (<i>scientific journals</i>)
Almada (citado en López Ornelas y Cordero Arroyo, 2005)	Revistas de tipo formal ²⁹	De corriente principal (con un alto factor de impacto y perteneciente a un campo específico).

²⁷ Otro criterio empleado en el mismo sentido: Según el tipo de contribuciones (Mendoza y Paravic, 2006).

²⁸ Para Mendoza y Paravic (2006), el criterio para las revistas de este grupo es el tipo de lector al que van dirigidas.

²⁹ No se especifican otras categorías.

Autores	Criterios para la clasificación	Tipos de revistas y rasgos distintivos
Meraz (citado en López Ornelas y Cordero Arroyo, 2005)	Cobertura de suscriptores	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeñas (editadas por instituciones educativas, tienen poca difusión y no pertenecen a ningún sistema de indexación). - Grandes (son editadas por instituciones de investigación, educación y sociedades o empresas; generalmente son bilingües).
Mendoza y Paravic (2006)	Medio de edición que utiliza	<ul style="list-style-type: none"> - Impresas (editadas solo en papel) - Electrónicas o revistas online (sin versión impresa) o digitales - Una combinación de ambas (tienen una versión impresa original y otra electrónica, pero con diferencias entre sí).
Laufer (2010)	Alcance	<ul style="list-style-type: none"> - Local - Nacional - Regional - Global
Laufer (2010)	Naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgativa - Especializada - Multidisciplinaria
Elsevier (2007) y Ramírez Martínez et al. (2012)	Diversos parámetros	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Academic research journal</i> (Revista de investigación académica, con información primaria). - <i>Academic Research Journal</i> (Society-owned or – affiliated) (Los miembros de la sociedad son suscriptores). - <i>Professional Journal</i> (incluye información primaria o terciaria, reseñas y artículos prácticos). - <i>Review Journal</i> (<i>Possibly society-owned</i>) (Posiblemente, de propiedad de una sociedad, incluye análisis y síntesis de tendencias de investigación o presenta material de referencia). - <i>Letters Journal</i> (<i>Possibly society-owned</i>) (Posiblemente, de propiedad de una sociedad, difunde trabajos parciales que pueden generar trabajos de investigación de longitud exhaustiva). - <i>Transactions and Proceedings</i> (Archivo de trabajos presentados en conferencias). - <i>Newsletter</i> (Información de alto impacto, que requiere difusión oportuna). - <i>Abstract Journal</i> (Incluye información secundaria, de un campo determinado, y en forma de citas bibliográficas de literatura actual). - <i>Magazine</i> (Emplea estilo periodístico, para lograr un amplio alcance). - <i>Hybrid Journal</i> (Revista híbrida, importante en tanto representativa de un área y con aspecto de magazín).
Colciencias (2016b)	Presencia en IBN ³⁰	Indexada: Revista incluida en un índice bibliográfico, luego de una evaluación de su calidad científica, editorial y documental.

³⁰ No se especifican otras categorías.

Encontramos en todas las tipologías elementos comunes a las funciones de las revistas: la divulgación del conocimiento, el interés de llegar a audiencias determinadas y el uso de distintos medios (impresos, digitales o combinados). Reconocemos que a través de los medios digitales y de las estrategias que empleen para asegurar la visibilidad entre las comunidades de interés, “las revistas pueden definir el mayor o menor grado de éxito (es decir, difusión) de los trabajos que los investigadores difunden a través suyo” (Jiménez Contreras, 1992, pp. 174-175). A este fin, es importante identificar los tipos de artículos que permiten a los investigadores alcanzar tal propósito.

e. Artículos más frecuentes en las revistas colombianas

Si bien podemos encontrar en las revistas antes relacionadas diversos tipos de textos, Colciencias (2005) ha concedido mayor peso a tres clases de artículos. Estos son:

- Artículo de investigación: Un artículo de investigación se concibe como un “documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones” (p. 7).
- Artículo de reflexión: Este escrito se define como un “documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales” (p. 7).
- Artículo de revisión: Este se concibe como un documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. (p. 7)

Teniendo en cuenta las discusiones respecto a las fronteras, no siempre claras, entre esos tres tipos de manuscritos, en las reformas que se anunciaron en 2011 para el sistema de evaluación de las revistas editadas en el país se decidió un cambio en la clasificación de artículos, para englobar esos tres tipos de escritos en uno solo: artículo de investigación e innovación. Este es un “documento o producción original e inédita, publicada en una revista de contenido científico, tecnológico o académico, producto de procesos de investigación, reflexión o revisión, que haya sido objeto de evaluación por pares” (E. Rodríguez, 2011, Diap. 10). Su definición es expedita y se halla, con mayores o menores ajustes, en los lineamientos para autores de las revistas colombianas. Finalmente, guarda relación con la clásica definición de Day

(1983), para quien un artículo científico es “un reporte escrito y publicado, donde se describen resultados originales de investigación” (p. 1).

f. Los actores en el proceso editorial

El acontecer de una revista está determinado por las lógicas de la comunicación científica, las funciones que desempeñan diversas personas o entidades y la infraestructura con la cual cuenta, en términos de recursos humanos, económicos y logísticos. Por esto se habla del ciclo de la publicación que, si bien puede presentar variaciones en la forma como se visualiza, incluye los actores determinantes en los procesos de edición (Binfield, Rolnik, Brown y Cole, 2008; Grünewald, 1982; Lovelock y Wirtz, 2009; Ramírez Martínez et al., 2012; Ware y Mabe, 2009, 2015). Así, y como señala Heredia (2010), hay al menos seis grandes etapas que encierran operaciones técnicas y académicas, a las cuales adicionamos una: la organización de consejos editoriales y el lanzamiento de nuevas revistas (ver Figura 3.4).



Figura 3.4 Etapas generales del ciclo de publicación (Basados en Heredia, 2010)

En las etapas del ciclo de publicación convergen distintos procesos y actores, de cuyas acciones depende el curso que toman los manuscritos que presentan los autores. Si bien la Figura 3.4 sugiere etapas sucesivas, en una sola vía, reconocemos que cada una de ellas incluye

actividades o micro-procesos que pueden involucrar varias recorridos y nexos con otras fases y sujetos. Por eso resulta pertinente la elaboración más reciente, de Ware y Mabe (2015), que muestra las rutas de edición y publicación, así como sujetos (autores, editor, evaluadores o árbitros, revisores de estilo, lectores, comunidades científicas, agentes promotores o divulgadores) y dependencias (editoriales o centros editoriales, plataformas de publicación, repositorios, bibliotecas, autoridades como facultades o vicerrectorías) relacionados con la producción de las revistas (ver Figura 3.5)³¹.

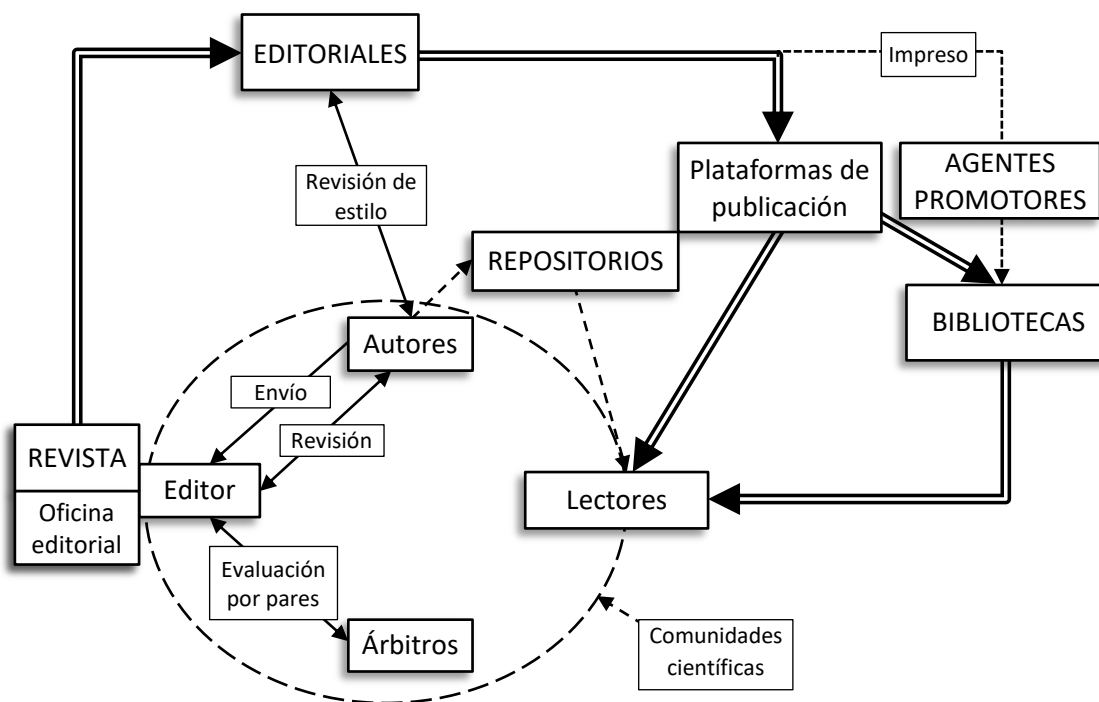


Figura 3.5 El ciclo de publicación (Traducido y adaptado de Ware y Mabe, 2015, p. 17)

Podemos relacionar los procesos recogidos por Ware y Mabe (2015) con la teoría de la información en la explicación de los procesos de la comunicación científica (Cañedo Andalia, 2003). Para este autor, el conjunto de procesos de presentación, transmisión y obtención de información propios de la comunicación científica constituye un rico y complejo mecanismo social de la ciencia y de su buen funcionamiento depende la celeridad de la circulación de la información en la sociedad. Como se observa en el ciclo de publicación, en la comunicación científica intervienen autores, editores, instituciones de información y usuarios (autores, lectores) entre los que se establecen múltiples canales de comunicación. Desde esta perspectiva, llaman la atención las relaciones que establece Cañedo Andalia (2003) entre los

³¹ Recordemos que en la Figura 1.4 (Sección 1.3.1) se detalla el ciclo de publicación de *Profile*.

elementos propios de la comunicación y el esquema general de la comunicación científica. Según el autor:

1. Los autores se identifican como fuentes.
2. Los editores [y los árbitros] como codificadores.
3. Las publicaciones [revistas] como líneas de comunicación.
4. Las instituciones de información como decodificadores.
5. La unión de los editores, las publicaciones y las instituciones de información como el canal de comunicación.
6. Los usuarios [lectores] como receptores o destinatarios.
7. Los trabajos científicos [artículos] como mensajes. (“La teoría de la información en la explicación,” párr. 14)

Los elementos de la comunicación científica, que preferimos denominar actores, interactúan en diversos momentos. Retomando el ciclo que presentan Ware y Mabe (2015), la Figura 3.5 sugiere que el ciclo de publicación encierra en realidad dos grandes itinerarios. El primero, el proceso editorial en sí mismo, involucra a autores, editores, árbitros y lectores, mediados por la labor de la revista. El otro, externo a la revista, pero en comunicación directa con ella, atañe a los gestores que hacen posible llegar al lector y asegurar su visibilidad en diversos medios. Puesto que ya nos hemos referido a las revistas y a los tipos de artículos, nos centraremos en los demás elementos.

- *Los autores*

Esta sección se enfoca en los autores, como actores de la comunicación científica. En el esquema de la comunicación, los autores (individuos, colectivos, organizaciones científicas, etc.) son los generadores de conocimientos científicos y los primeros interesados en transmitirlos a interlocutores o comunidades determinados (Binfield et al., 2008). En el caso de las revistas, la comunicación es indirecta pues antes de publicarlos se cuenta con la mediación de los editores y la institución encargada de la difusión de la información (Cañedo Andalia, 2003).

Derntl (2014) precisa un sencillo plan para preparar un manuscrito. Para el caso de las revistas, y con nuestras adiciones, el trabajo del autor incluye esencialmente las actividades que se enumeran en la Figura 3.6.

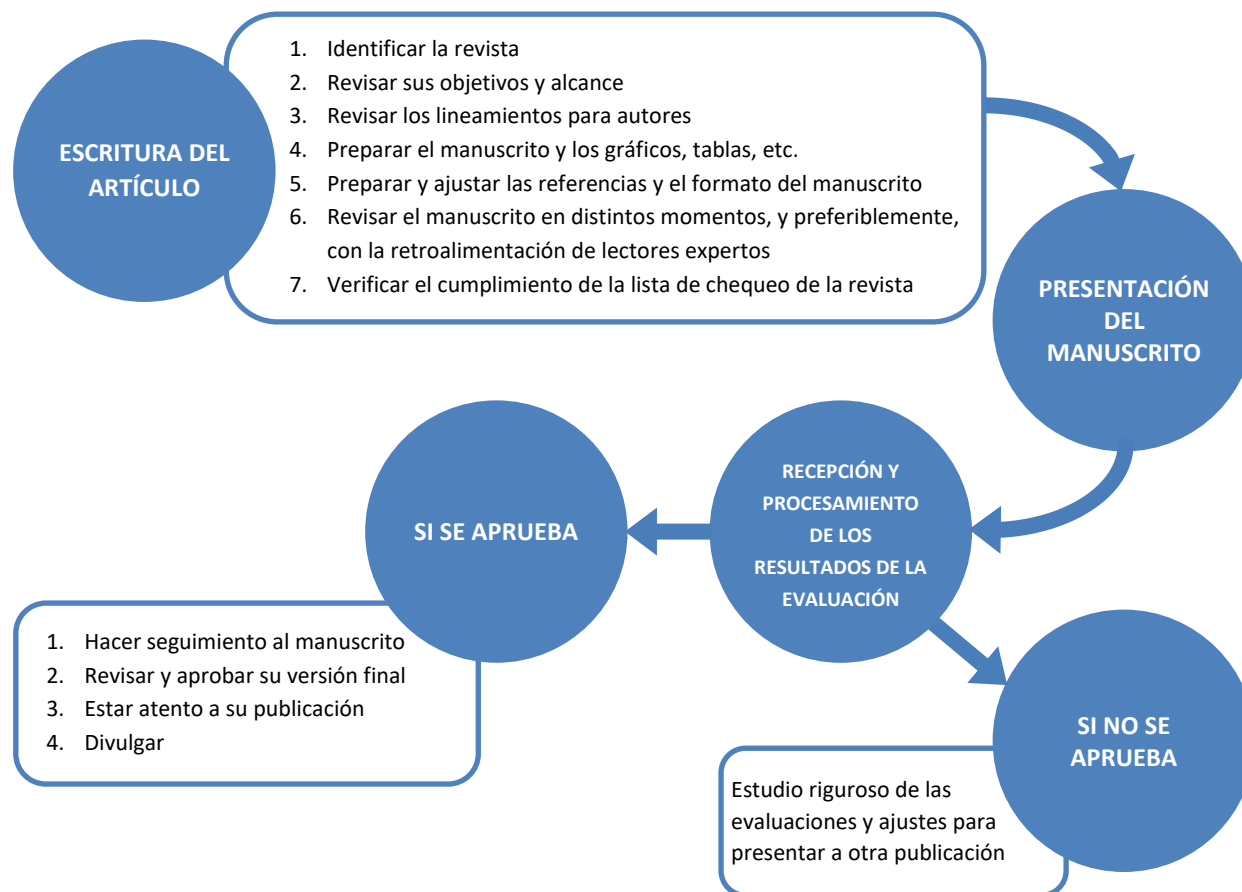


Figura 3.6 Plan para preparar un manuscrito (Basados en Derntl, 2014)

Si bien esta es una lista de pasos ineludibles, hay ciclos entre uno y otro, donde intervienen distintos sujetos. Por ejemplo, en los esfuerzos que realizan autores de contextos periféricos para publicar, pueden acudir a “*literacy brokers*” o mediadores (Lillis y Curry, 2006, p. 4), es decir, pares académicos, miembros de equipos editoriales (editores y evaluadores) y hablantes nativos del inglés (aunque sabemos que también se acude a nativos de lengua española, pues en el caso de *Profile*, se incluyen metadatos³² en este idioma). Sus aportes en forma y contenido son decisivos en la preparación de los manuscritos o en su fortalecimiento, con el fin de ampliar las posibilidades de publicación.

Como se sabe, los procesos de mediación incluyen la evaluación que realizan editores y árbitros. Ellos varían, según el alcance y la naturaleza de la revista pero, en todo caso, son los actores más decisivos en el aseguramiento de la calidad, “que incluye la imprescindible sujeción

³² De acuerdo con Chávez González y Cienfuegos Suárez (s.f.): “Debido a la gran cantidad de información que actualmente nos ofrece el Internet, se vuelve indispensable contar con herramientas que nos permitan agilizar la búsqueda y recuperación de información. Esta es la función de los metadatos, que en palabras simples y concretas ‘son datos que describen otros datos’, es decir, información desglosada y sintetizada del artículo, libro, publicación, etc. que se sube en la web” (p. 1).

a la ética y la celeridad en su acción que demanda la comunidad y el ritmo de avance de la ciencia” (Laufer, 2010, p. 713).

- *El editor*

Las responsabilidades del editor están condensadas en el glosario que incluye Colciencias (2016b) en su política más reciente:

Editor [resaltado en el original]: Persona encargada de coordinar la organización científico-administrativa, composición y calidades del comité editorial y del comité científico, del grupo de árbitros y de los autores, de evaluación de los materiales que presentan a la revista y de la coordinación para su publicación. Su aporte fundamental es la de certificar el nuevo conocimiento a través de la selección y gestión ante pares que sancionan la originalidad y calidad de los documentos sometidos. Tiene que responder por las tareas propias del proceso de producción como la corrección de los manuscritos, de su eventual transformación para alcanzar una mayor claridad en la exposición de las ideas, para que se sigan las normas de calidad científica, editorial y documental que deben ser integradas por los autores, respondiendo a las finalidades que fija la revista. Esta labor puede superar la disponibilidad del editor y requerir la colaboración necesaria de los servicios de otros profesionales: correctores de estilo, traductores que revisen los textos cuando no han sido escritos en la lengua materna, impresores que aseguren la producción de la revista, diseñadores gráficos, web master, entre otros. (p. 23)

Además de las múltiples responsabilidades, el editor es la cara pública de la revista y ostenta el mayor poder en ella por cuanto decide qué se publica, coordina el proceso de revisión por pares, escribe las notas editoriales y define, junto con el comité editorial, las políticas editoriales. Por eso se afirma que “Reviewers revise, editors decide” (Los árbitros revisan, los editores deciden) (Balistreri, 2007, p. 108).

En términos de Cañedo Andalia (2003), el codificador o editor constituye un filtro de calidad en el proceso de la comunicación científica. Es el encargado de reproducir el mensaje (el artículo) enviado por la fuente (el autor), para que finalmente pueda transmitirse por una línea de comunicación determinada (la revista). La intervención del editor permite perfeccionar el mensaje para su transmisión (gracias a su escrutinio, los aportes de los árbitros y las revisiones de los autores) y prepararlo (editarlo) de tal forma que pueda recibirse más confiablemente, es decir, que llegue efectivamente a los lectores.

- *Los evaluadores*

Ya hemos aludido a los sistemas de evaluación de las revistas, de los cuales depende la presencia en sistemas internacionales y el reconocimiento a la investigación de una comunidad o

de un país. Por ello, “la evaluación de los artículos y las revistas se ha convertido en la columna vertebral de todo el proceso de evaluación de la calidad investigadora de una nación” (Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2010, p. 15). Nos ocupamos ahora de los principales “filtros” de los artículos.

Según Mendoza y Paravic (2006) el sistema de revisión o evaluación por pares se generalizó ampliamente sólo en el siglo XX, cuando las revistas se consolidaron como vehículo principal en la difusión de la ciencia. Debe su nombre al hecho de que casi siempre intervienen dos especialistas en la evaluación del manuscrito. En la mayoría de los casos los evaluadores no conocen la identidad de los autores y viceversa.

Los evaluadores son los actores del proceso de revisión por pares, conocido también como “revisión o juicio de los pares” (*peer review*), “evaluación” o “arbitraje”. Los especialistas reciben el nombre de pares evaluadores, evaluadores, árbitros (*referees*) o revisores³³ y son designados por el editor o el comité editorial de la revista.

El proceso de revisión por pares presupone un escrutinio independiente de los manuscritos recibidos y es crucial para el proceso de publicación científica, por cuanto permite validar la calidad de un trabajo. De los pares se espera una evaluación imparcial del manuscrito que lleve a conceptualizar el aporte del trabajo al campo científico y así avalar su publicación. Para tal fin, centran su atención en el chequeo de los asuntos metodológicos, de la argumentación, de los datos en los que se basa el manuscrito y las referencias citadas. Los procesos editoriales buscan así asegurar la publicación de trabajos originales, es decir, que no se hayan publicado y aseguren un aporte al conocimiento.

Como ya se ha dicho, normalmente a cada artículo se asigna un par de evaluadores. Estos son académicos anónimos, quienes generalmente realizan su labor sin pago. A cambio, las revistas dan crédito a su participación en sus sitios web y, en algunos casos, les envían ejemplares impresos. Los costos administrativos de la selección de revisores, así como de correo y documentación son responsabilidad de la revista.

- *Actores institucionales y el éxito en la labor editorial*

Si bien es cierto que la gestión de las revistas exige persistencia y consistencia para el logro de objetivos, sólo con el tiempo se ven los frutos, pues “no es una tarea inmediateista”

³³ Nótese que en muchos casos el término “revisor” se emplea exclusivamente para referirse a los encargados de editar los manuscritos en su estilística y uso del lenguaje. En *Profile*, el término se usa para el revisor de estilo bien sea en lengua inglesa o española.

(Bonilla Ramírez, 2012, p. 18) y se requiere un engranaje de los equipos editoriales e institucionales. Puesto que la mayoría de las revistas científicas se editan en universidades, interesan los estudios de Delgado (2011, 2014) sobre las coincidencias y disparidades en la presencia y el papel de actores universitarios asociados a la publicación de revistas en Chile, Colombia y Venezuela.

Algunas universidades han desarrollado estrategias para coordinar y apoyar las revistas institucionales. Por ejemplo, en la categoría de autoridades, ya es común encontrar el cargo de director o coordinador de revistas, con el fin de hacerlas más visible, brindar apoyo técnico, velar por estándares de publicación y liderar estrategias para lograr la indización de las revistas en los servicios bibliográficos nacionales e internacionales. Por su parte, en el plano de los actores institucionales, se hallan unidades o personal involucrado en las revistas (editor, equipo editorial, editoriales o centros editoriales, facultades, departamentos, vicerrectorías e incluso oficinas jurídicas). Las bibliotecas universitarias también juegan ahora un papel más importante en la creación y actualización constante de repositorios institucionales y el apoyo en los procesos de marcación de revistas para la indización en servicios como SciELO y Publindex. No obstante, concluye Delgado (2014), hay carencia en campos como políticas de mercadeo, desarrollo de catálogos, autonomía administrativa y profesional, y mecanismos para la distribución y comercialización. En el caso de *Profile*, los roles de administración de la revista y de otras instancias institucionales están establecidos, como se indicó en la Sección 1.3.

Pero si bien las revistas y las universidades de países latinoamericanos han avanzado en la infraestructura y en la definición de procesos y responsabilidades, el rol de editor es, como apuntan Charum et al. (2003) y Delgado (2014), el más crítico. No se trata solamente de recibir manuscritos, coordinar su evaluación, edición y publicación cuando han sido aprobados y monitorear la comunicación con los distintos actores. El estudio de Delgado (2014) muestra un compendio de los problemas asociados al trabajo y el rol del editor de revistas (ver Figura 3.7). Algunos de ellos coinciden con lo hallado por Fischman, Alperín y Willinsky (2010), sobre la visibilidad y la calidad de la publicación en once países latinoamericanos.

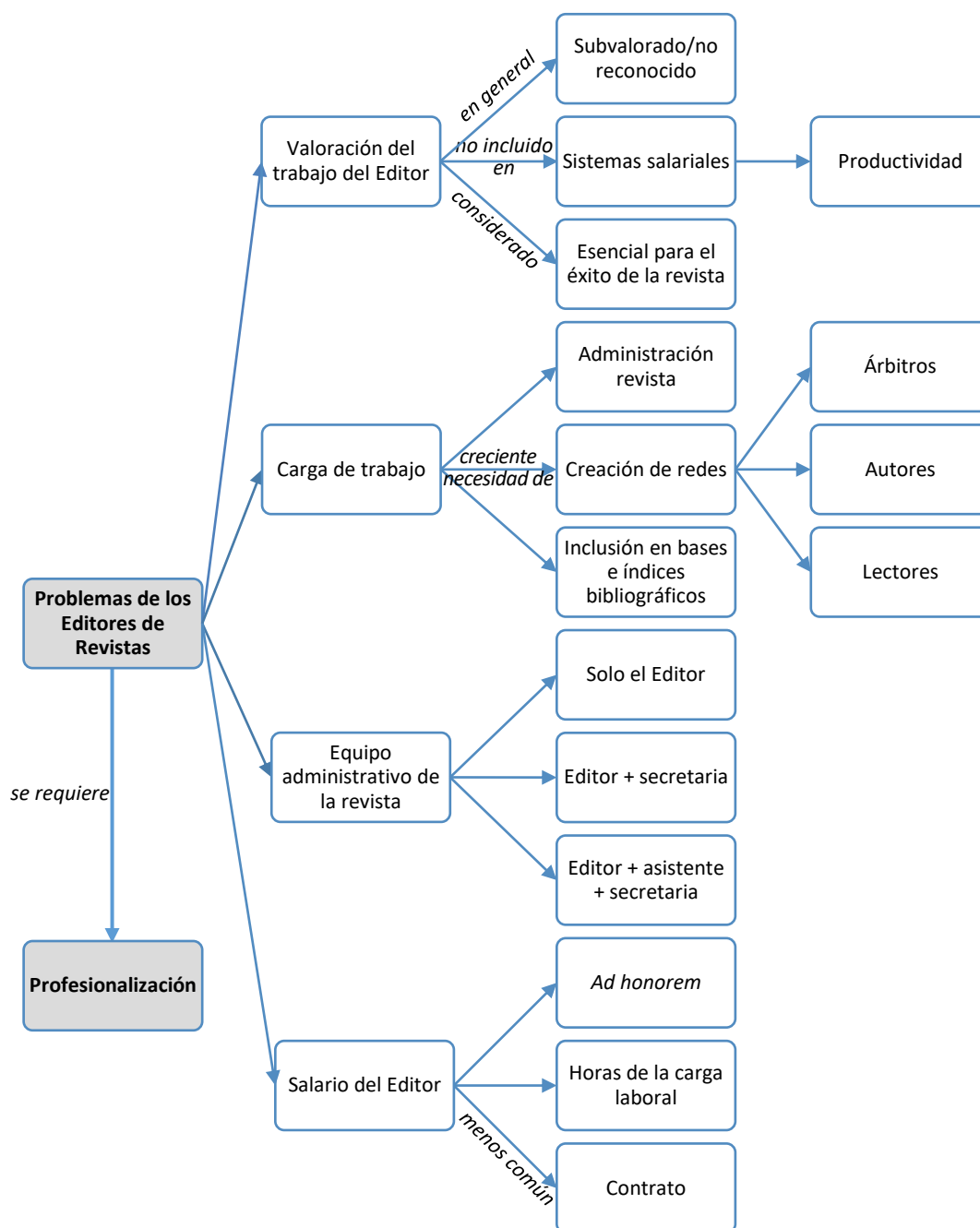


Figura 3.7 Factores asociados al trabajo y papel del editor de revistas (Traducido de Delgado, 2014, p. 12)

Para estar a tono con las políticas nacionales y las tendencias internacionales, “los editores necesitan recibir y publicar más artículos con el fin de tener una base mayor de documentos citables. La carrera por la visibilidad también exige la inclusión de las revistas en repositorios y diferentes clases de servicios bibliográficos” (Delgado, 2014, p. 14). Mayores responsabilidades encierran el hecho de tener que apoyar al comité editorial o coordinar su labor, definir las políticas y organizar los procesos de certificación del conocimiento, conseguir árbitros competentes o lidiar con la falta de interés o de respuesta de algunos de ellos (Fischman et al.,

2010). Estas responsabilidades aumentan a medida que crecen las revistas. Sin embargo, no siempre se asignan el personal administrativo, los recursos, un salario o incentivos acordes con su labor. En contraste, y como encontraron en su estudio Fischman et al., “aunque los incentivos para que los autores publiquen son muchos y variados, los de los editores son mucho menos significativos” (p. 9). En consecuencia, la sostenibilidad de las revistas puede afectarse debido a la falta de incentivos o capacitación de las nuevas generaciones de académicos para dedicarse al trabajo editorial pues a menudo, las revistas están atadas a un editor y si renuncia, la publicación puede sufrir retrasos. Por eso se insta a la profesionalización del trabajo de los editores (Aguado López et al., 2008; Delgado, 2014; Jiménez-Hidalgo, Giménez-Toledo y Salvador-Bruna, 2008; Molina-Molina y De-Moya-Anegón, 2013) con lo cual seguramente se podrá asegurar el cumplimiento de los parámetros internacionales de calidad de las revistas y, sobre todo, acompañar a los docentes para difundir sus aportaciones en ellas.

3.2 El docente de inglés como investigador y escritor en su ciclo profesional

Si bien en esta investigación no buscamos hacer un seguimiento al desarrollo profesional de los docentes, sí encontramos relación entre ese aspecto, la publicación de un primer artículo y los diferentes momentos de la carrera de sus autores. Interesa entonces definir en primer lugar la carrera profesional para luego centrarnos en el papel que ocupan la investigación y las publicaciones en la vida profesional de los docentes de inglés.

3.2.1 La carrera profesional docente

Se entiende por carrera docente “el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión” (Murillo Torrecilla, González de Alba y Rizo Moreno, 2006, p. 37). García Ibáñez (2006) la equipara al “reconocimiento público, expreso y de forma individualizada, del avance alcanzado por un profesional” (p. 92). El avance involucra los conocimientos y experiencias, así como el compromiso con la institución donde labora.

Sabemos que la profesión docente está cargada de matices. “Algunos están relacionados con factores externos y otros con factores internos y más personales. En unos influyen los ideales y en otras [otros] la realidad” (Sánchez Lissen, 2009, p. 143). Los modelos sobre el ciclo profesional docente han incorporado los estadios y principios del desarrollo del adulto (Burden, 1982; Fessler y Christensen, 1992; Newman, Burden y Applegate, 1980; Super, 1994, citado en

Lynn, 2002). Asimismo, y desde el ámbito latinoamericano, Juan Carlos Tedesco (1996, citado en Vaillant, 2002) plantea que la compleja profesión docente se construye en tres etapas: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional. Pero más allá de la andragogía, llama la atención la propuesta de Lynn (2002), quien parte de las propuestas de Fessler y Christensen (1992) y Burke, Christensen, Fessler, McDonnell y Price (1987) e incorpora las características percibidas por docentes. Lynn (2002) visualiza el ciclo profesional docente en el contexto de un sistema social. Las etapas abarcan la formación inicial, la inducción, la construcción de competencias, el entusiasmo y el crecimiento, la frustración, la estabilidad, los altibajos o un descenso y la salida (ver Figura 3.8).

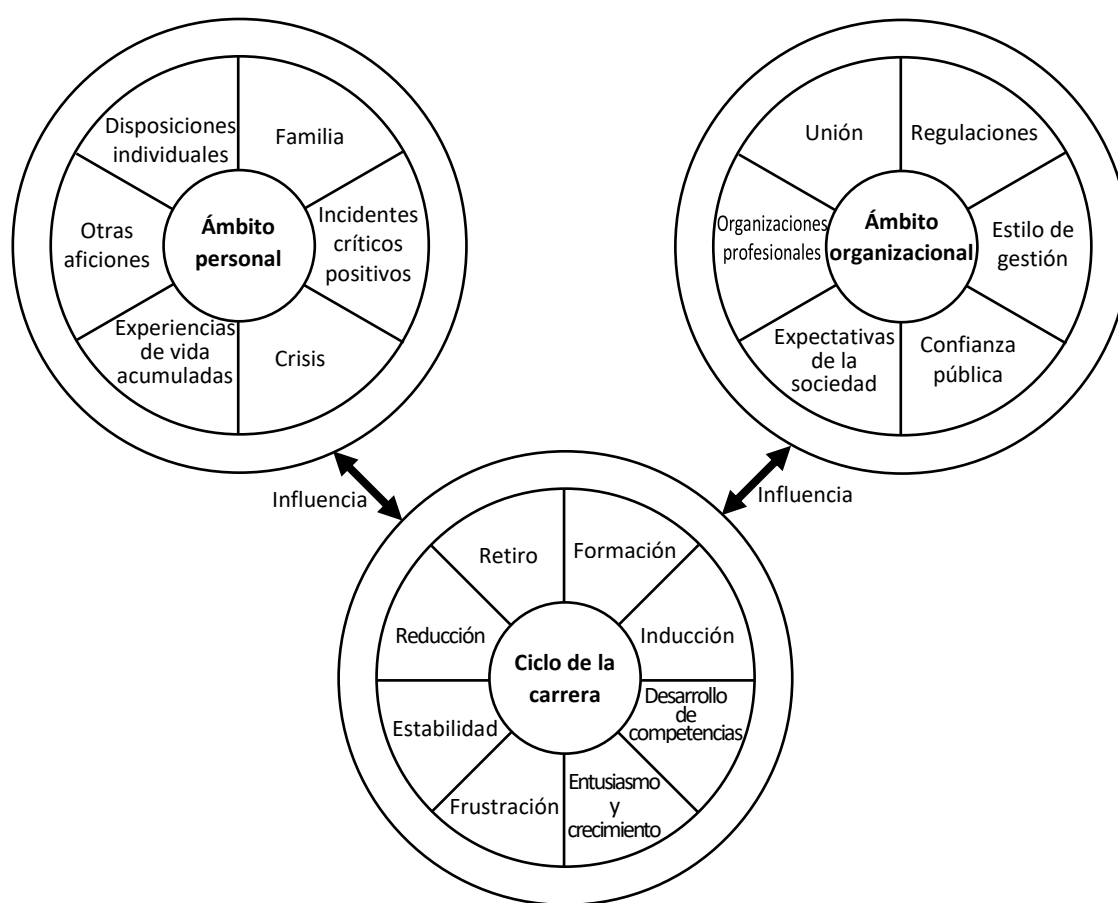


Figura 3.8 Modelo del ciclo de la carrera docente e influencias ambientales (Traducido de Lynn, 2002, p. 180)

El movimiento en y entre esas ocho etapas es dinámico y flexible y no necesariamente lineal. En los diversos estadios del ciclo profesional, los profesores muestran diferentes actitudes, conocimientos, habilidades y comportamientos (Lynn, 2002). Además, si bien no todos los docentes circulan por las ocho etapas, existen influencias de los ámbitos personal y organizacional. Al respecto, Wilson, Powney, Hall y Davidson (2006) investigaron el efecto de

la edad, los impedimentos físicos, la etnicidad y el género en el ciclo profesional docente y las implicaciones para los directivos de las instituciones educativas en Inglaterra. Al examinar también las características que inciden en la promoción, concluyeron que las estructuras del sistema determinan las presiones y prioridades en distintos momentos de la carrera profesional.

Por su parte, Vaillant (2002) se centra en el papel del formador de docentes en América Latina y el Caribe, cuya figura es clave en el desempeño de los docentes y se constituye en una “variable significativa de la transformación educativa” (p. 27). En relación con el tema que nos concierne, preocupa que, por lo general, no “tienen habilidades de investigación y hábitos de lectura que mejorarían sustantivamente sus posibilidades para mantenerse al día” (p. 28).

Posteriormente Calvo (2004) diagnosticó los procesos de formación de los docentes en Colombia, de la enseñanza básica, media y profesional. La autora examina una serie de cambios en la formación de docentes en la década precedente, ocurridos principalmente como resultado de las políticas de acreditación y las cuales incluyen entre sus condiciones, la formación investigativa. Se observa el incremento de programas universitarios que cubren la formación inicial y de posgrado y, en menor proporción, se alude a la formación permanente. Calvo (2004) argumenta que contrariamente a lo hallado por Vaillant (2002) referente a “programas cortos y planes de estudio altamente teóricos [que] suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias” (p. 7), se han establecido políticas que definen la duración entre 5 y 6 años para las licenciaturas, con espacios para la conexión con la práctica y criterios más exigentes para la acreditación de los programas de formación del profesorado. Otro dato llamativo en la investigación de Calvo (2004) es la crítica a las reformas a nivel de la carrera profesional de los docentes universitarios, donde siguen privilegiándose las funciones docentes sobre las investigativas y extensivas —estas últimas engloban los programas de formación permanente.

Con una cobertura más amplia, en el estudio de Murillo Torrecilla et al. (2006) se comparan los sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño en 50 países y 55 sistemas educativos de América y Europa y se analizan tres de los aspectos claves de la carrera docente: el procedimiento de acceso, la promoción horizontal y vertical, así como el sistema de jubilación y retiro. Llama la atención que el sistema de promoción genera debates y cuestionamientos, particularmente en lo que atañe a mejores niveles en el escalafón y en el salario para cargos de mayor responsabilidad, los sistemas de selección de los participantes y el uso de los cursos de formación permanente. Por otra parte, notamos que en países como Colombia, España, Estonia, Honduras, Panamá, Paraguay y Uruguay, la participación de los

docentes en investigación puede incidir en los incentivos para ascenso en la carrera, la valoración de su desempeño y, en algunos casos, la posibilidad de movilidad internacional.

La participación de los docentes en investigación y en publicaciones puede incidir en los incentivos para ascenso en la carrera docente, la valoración de su desempeño y, en algunos casos, en la movilidad internacional. En Colombia, tienen efecto especialmente para los docentes universitarios. Sin embargo, se ha cuestionado su fomento para responder a un capitalismo académico y a la mercantilización de la educación superior (Vega Cantor, 2015), a la valoración de los avances del conocimiento científico en pro del mejoramiento de la economía (Montes y Mendoza, 2018), con lo cual se presiona a los docentes para responder o adaptarse a las demandas de productividad académica.

Concluimos que la preocupación por el lugar que ocupa la investigación en la carrera docente y el reconocimiento que se otorga a quienes la realizan son diversos. Como veremos en el siguiente apartado, la actividad ha aumentado en el área de lengua inglesa pero tampoco está exenta de tensiones.

3.2.2 El docente de inglés como investigador

Los programas de formación del docente de idiomas, en sus distintos niveles (inicial, posgradual o permanente) y modalidades (presencial, a distancia, combinada), han buscado trascender la tradición de *capacitación* o *entrenamiento* (que hace énfasis en los conocimientos y habilidades) y dado paso al paradigma del *desarrollo profesional* (que promueve actitudes y toma de conciencia hacia determinados asuntos) (Freeman, 1989). Esta transición se constituye en una alternativa para superar la visión transmisionista e instrumentalista de la racionalidad técnica del modelo de entrenamiento y ubica la reflexión como un elemento fundamental tanto en la formación inicial, como en el ejercicio profesional (Latorre Beltrán, 1992; Schön, 1983; Wallace, 1991; Zeichner, 1983, 2010). Los argentinos Davini (1995) y De Lella (1999) se refieren a esas tradiciones con distintos nombres: el modelo práctico-artesanal, el academicista, el tecnicista-eficientista y el hermenéutico-reflexivo.

Tanto la visión del desarrollo profesional, como el modelo hermenéutico-reflexivo se constituyen en pilares para el cuestionamiento, para una perspectiva crítica frente a nuestro quehacer y, por tanto, para la actividad investigativa. Estas perspectivas y la importancia del docente como investigador de su práctica y de los fenómenos conexos al campo educativo se expresan, con diversos énfasis, en las políticas nacionales. Igual ocurre con la literatura reciente sobre investigaciones acerca de la formación docente, donde se examina el acercamiento a la

investigación desde la formación inicial y su fomento en los programas de formación continua. Resaltamos algunas de ellas.

En primer lugar, es importante mencionar la influencia de tres vertientes en la inserción del componente investigativo en los planes de estudio, en el ejercicio de la profesión y en la actividad de los formadores de profesores: el docente investigador (Cochran-Smith y Lytle, 1993, 1999, 2009), la investigación en el aula (Allwright y Bailey, 1991) y la investigación acción (Burns, 1999; Edge, 2001; Edge y Richards, 1993; Noffke y Somekh, 2009; Wallace, 1998). Con ellas se ha promovido la investigación por parte de profesores de diferentes niveles educativos, el establecimiento de nexos con otros pares académicos y la generación de comunidades de aprendizaje. Sin embargo, y como recoge Borg (2010) en su revisión del estado del arte acerca de la vinculación o compromiso del docente de lenguas con la investigación, la actividad en este campo no es alta. Aunque hay muchas evidencias de la participación de docentes en ella, en muchos casos con problemas metodológicos, muchos otros siguen considerando que la investigación es algo que solo deben hacer agentes externos y no propiamente los docentes de base, ajenos al ámbito universitario o centros de investigación. También es muy probable que otros, a pesar del interés genuino, tengan dificultades para involucrarse. Estos obstáculos no provienen exclusivamente del docente; también se deben a poderosos factores sociales, culturales, políticos e institucionales. En contraste, la investigación de Cortés Cárdenas, Cárdenas y Nieto (2013) sobre las creencias de comunidades educativas en Colombia acerca de las competencias del profesor de lenguas extranjeras, concluye que si bien la investigación no ocupa un papel preponderante en los imaginarios de los docentes, padres, estudiantes y los directivos de las instituciones educativas, quienes sí le otorgan importancia consideran que “la investigación trasciende los dominios del *saber* y el *saber hacer*, para ubicarse en el plano del ser, pues se espera que el docente sea también un profesional reflexivo e innovador” (p. 56, itálicas en el original).

Las conclusiones de Borg (2010) no son ajenas al contexto colombiano. Justamente, y con el fin de animar la actividad investigativa, en el plano conceptual, Cárdenas Ramos (2009) y Fandiño-Parra (2017) han revisado modelos de formación docente como los antes citados y otros, también de amplia difusión internacional, que han incidido en los programas de universidades del país. Por su parte, para la formación en servicio González y Quinchía (2003) identifican cuatro dimensiones básicas que se espera posean los educadores de lengua extranjera: 1) el dominio de la lengua, 2) el conocimiento sobre la enseñanza de la lengua, 3) la experiencia con investigación y 4) el contacto con la realidad local. Para los futuros docentes, y como una forma de promover en ellos la pedagogía crítica y la dimensión social, Guerrero y Quintero Polo

(2010), sugieren la intersección entre la innovación pedagógica y la investigación formativa. Asimismo, Cárdenas, González y Álvarez (2010) plantean propuestas para un marco conceptual centrado en el desarrollo; las perspectivas individual y social del aprendizaje y de la enseñanza; la teoría post-método; la creación de conocimiento en los contextos escolares y sociales; la reflexión y la investigación y el aprendizaje significativo. Adicionalmente, y partiendo de la pertinencia de los modelos del desarrollo profesional y el hermenéutico-reflexivo, se han cuestionado las visiones instrumentales para formación de profesores de inglés, en el marco del “Programa Nacional de Bilingüismo” (Cárdenas, 2010; González, 2007; Guerrero, 2010).

En cuanto a la formación inicial de docentes de inglés, se han analizado la estructura del componente investigativo y las prácticas empleadas en las licenciaturas colombianas, así como sus efectos a nivel curricular y de la práctica docente (Arias Restrepo y Restrepo Marín, 2009; Becerra Naranjo y Carvajal Muñoz, 2009; Cárdenas Ramos y Faustino, 2003; López y Zuluaga, 2011; Martínez Cáceres, 2016; McNulty Ferri y Usma Wilches, 2005; Mesa Villa, Gómez-Giraldo, Arango Montes, 2020; Orrego y Mesa, 2005; Quintero-Corzo, Munévar-Molina y Munévar-Quintero, 2008; Viáfara González, 2008). Sin embargo, la literatura referente a los programas para profesores en servicio, aunque escasa, recoge aportes de la investigación en el aula al desarrollo profesional (Vergara Luján, Hernández Gaviria y Cárdenas Ramos, 2009); los problemas de cobertura y continuidad (Álvarez, Cárdenas y González, 2011); la naturaleza de los proyectos de investigación acción e innovación realizados por docentes de primaria y secundaria (Cárdenas, 2000; 2003); el trabajo en red (Aldana Prieto y Cárdenas, 2011; Cárdenas y Nieto, 2010; Malagón y Cárdenas, 2007) y la integración de los elementos lingüísticos, pedagógicos e investigativos en el currículo de un programa de formación permanente (Cárdenas, Nieto Cruz y Del Campo, 2011).

Por su parte, un estudio comparativo del ingreso, formación continua y permanencia en la profesión, de profesores de inglés en Latinoamérica (Colombia, Brasil, México) y el Medio Oriente (Bahréin, Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Omán, Qatar) muestra sus expectativas al iniciar su carrera —la posibilidad de cambiar la vida de sus estudiantes y aportar a la sociedad (Howard et al., 2016). Llama la atención que en sus necesidades de formación sobresalen la pedagogía y la lengua inglesa y no se cita el componente investigativo. Sin embargo, dos estudios realizados en Colombia (Cortés Cárdenas et al., 2013) y Argentina (Banegas, 2018) encuentran que la investigación ocupa una posición marginal por un motivo principal: la falta de tiempo.

A pesar de las dificultades y cuestionamientos señalados por Borg (2010) respecto a la baja participación de docentes de inglés en investigación y la necesidad de fortalecer sus dominios de aspectos metodológicos que aseguren la rigurosidad de sus trabajos, se reconoce su creciente interés por emprender investigaciones y su papel como agentes sociales capaces de aportar conocimientos a sus comunidades académicas. Así, a partir de los postulados de autores reconocidos mundialmente, otros académicos iberoamericanos han motivado el estudio y la difusión de diversas alternativas investigativas, primordialmente cualitativas, que sitúan al docente como cuestionador y planificador de decisiones, capaz de vincular su área de enseñanza con la formación, actualización y conciencia histórica de su realidad. Se destacan los esfuerzos por orientar a futuros investigadores y reportar proyectos basados en los principios de la investigación acción (Banegas, 2012, 2018; Burns, 1999, 2009; Burns y Westmacott, 2018; Cárdenas, 2006; Castro Garcés y Martínez Granada, 2016; Kemmis y McTaggart, 1988; Noffke y Somekh, 2009; Rebolledo Cortés, 2013; Wiśniewska, 2013); la investigación acción exploratoria (Rebolledo, Smith y Bullock, 2016; Smith, 2015b); la investigación en el aula (Allwright y Bailey, 1991; Cochran-Smith y Lytle, 1999, 2009; Madrid, 1998, 1999, 2001; Smith, Connelly y Rebolledo, 2014); y la práctica exploratoria (Allwright, 2001; Allwright y Hanks, 2009; Johnson, 2002; Miller et al., 2008). Además, con la investigación narrativa en lenguas extranjeras también se ha buscado profundizar en las vidas de docentes y estudiantes (Barkhuizen, 2008, 2011; Golombek y Johnson, 2004, 2017; Johnson y Golombek, 2011; Pavlenko, 2007). Por su parte, en el contexto colombiano hallamos algunos estudios que han adoptado la investigación narrativa para documentar sobre el aprendizaje del inglés (Correa y Domínguez, 2014; Mendieta Aguilar, 2011) y la profesión docente (Cárdenas, 2017; Clavijo, 2000; Durán Narváez, Lastra Ramírez y Morales Vasco, 2013; Quintero Polo, 2016). Interesa ahora el asunto de los docentes de inglés como escritores de artículos académicos y los retos para lograrlo.

3.2.3 Los docentes de inglés como escritores de artículos académicos

La escritura académica ocupa un papel fundamental en la formación de los docentes, principalmente en forma de exámenes, ensayos y reportes. Posteriormente, en el ejercicio de la profesión, su intensidad decrece y se centra especialmente en documentos como planeaciones y reportes. Por otra parte, y aunque los docentes se involucran en innovaciones o investigaciones a pequeña escala durante sus estudios de licenciatura o de posgrado, la escritura académica con miras a la publicación no es una práctica generalizada, ni una prioridad. Este sí es un reto

profesional y un requerimiento para los docentes universitarios. También es un requisito en los programas de doctorado y en algunos de maestría.³⁴ Precisamente el interés creciente en la publicación de artículos en inglés ha propiciado la aparición de un nuevo campo de investigación: “English for Research Publication Purposes” (inglés para propósitos de publicación de investigación - ERPP, por sus siglas en inglés). Este se deriva del área de inglés para propósitos académicos (EAP: English for Academic Purposes) por cuanto estudia las preocupaciones de investigadores profesionales y estudiantes de posgrado interesados en publicar en inglés, en revistas internacionales arbitradas (Flowerdew, 2015).

Buena parte de la literatura sobre escritura académica se concibe como una serie de fórmulas. Abundan manuales y artículos que instan a los profesores, investigadores y estudiantes a escribir y brindan orientaciones para hacer un trabajo expedito, con altas posibilidades de aceptación. Sin desconocer la importancia de esas especificidades y la falta de atención que este asunto recibe, principalmente en la vida universitaria, es preciso examinar otras fuentes que van más allá de los manuales. Por tanto, con fundamento en los propósitos de ERPP y en nuestra concepción crítica de la escritura (Canagarajah, 2002b), que nos lleva a ubicar el texto (en nuestro caso, el artículo) en un contexto amplio que abarca diversas entidades sociales y ámbitos experienciales, identificamos cuatro líneas temáticas referidas a la publicación en revistas académicas: 1) los retos de los profesores para publicar, 2) el acompañamiento a los docentes escritores, 3) la perspectiva de género en la circulación del conocimiento y 4) las políticas para la evaluación y medición de impacto de las revistas. Esta agrupación, producto de la revisión bibliográfica y de su relación con nuestros objetivos de investigación, brinda elementos de referencia para el análisis de la información recolectada y la formulación de líneas de acción que puedan asegurar la permanencia y avance de la labor editorial de *Profile*. Seguidamente nos centramos en las tres primeras líneas. La cuarta se ha examinado en la Sección 3.1.3, apartados a, b y c.

a. Retos de los profesores para publicar en lengua inglesa

Las publicaciones de los docentes de inglés se caracterizan por reportar resultados de investigación o de intervenciones pedagógicas (rotuladas generalmente como innovaciones), reflexiones, revisiones de temas o de literatura y, en menor proporción, reseñas de libros. Así puede constatararse en las secciones de la mayoría de las revistas del área y, a excepción de las

³⁴ Esta práctica se ha extendido en algunos programas en Colombia. La pertinencia de la medida y su efecto en la valoración de la calidad de los manuscritos, en la labor editorial y en la convicción de los docentes-estudiantes respecto a la necesidad de publicar, merecerían un estudio especial.

reseñas, en la evolución de *Profile*. En cuanto al formato, la mayoría se rige por criterios internacionales: secciones, citas y estructura. No obstante, este último aspecto sigue siendo controvertido por cuanto, si bien algunas revistas mantienen su apego o han adoptado variaciones para seguir los mandatos cuantitativos o estructurales de las llamadas “ciencias duras o exactas” o la “tradición científica-empírica” (Canagarajah, 1996a), otras conservan los rasgos de las ciencias sociales y humanas (por ejemplo, estudios cualitativos —no necesariamente generalizables—, estudios de caso y reportes narrativos o autobiográficos).

Numerosos autores han documentado las dificultades y retos de académicos de diversas disciplinas para publicar. En primer lugar, encontramos problemas relacionados con el idioma, en diversos contextos internacionales: el uso del código lingüístico, bajo nivel de habilidades básicas para la escritura académica y la argumentación (Curry y Lillis, 2004; Pérez-Llantada, Plo y Ferguson, 2011; Flowerdew, 2015; Lillis y Curry, 2010). También se citan cuatro áreas problemáticas en la revista colombiana *HOW*: estilo de la escritura, citación de fuentes, selección de metadatos, estructura y desarrollo del artículo y el método (Cárdenas, 2016). Estos resultados guardan relación con lo hallado en China (Flowerdew, 1999, 2007), Indonesia (Adnan, 2009), Japón (Okamura, 2006), España (Pérez-Llantada et al., 2011), Estados Unidos (Smiles y Short, 2006) y en *Profile* (Cárdenas, 2003, 2014b, 2019a).

Pero si bien los autores no nativos de la lengua inglesa experimentamos más dificultades para escribir y, en consecuencia, podríamos tener menos opciones para lograr una publicación en inglés (Canagarajah, 1996a, 2002a; Flowerdew, 1999, 2001, 2007, 2015), también se ha descubierto que son más trascendentales el grado de experiencia o experticia en las publicaciones y el dominio de ciertos géneros de discursos académicos (Hyland, 2000, 2006, 2016, 2019). En España, por ejemplo, se han analizado estos dominios en académicos de diversas disciplinas: los usos estandarizados del inglés, aspectos discursivos y el papel preponderante de las convenciones retóricas anglo-americanas (Mur-Dueñas, 2007, 2012, 2013; Pérez-Llantada et al., 2011).

Las dificultades para escribir no se circunscriben solo a la lengua inglesa. De hecho, Moreno et al. (2012) y Navarro, Fernández y Rocha (2017) concuerdan en que los investigadores españoles perciben la misma dificultad al escribir en castellano los apartados correspondientes a la discusión, las conclusiones, la introducción o el marco teórico: “La discusión constituye el desafío más arduo para los investigadores españoles —su redacción en inglés supone un 29% de dificultad añadida con respecto a su redacción en castellano” (p. 22).

A la par con los problemas discursivos, las publicaciones de investigadores de países periféricos dependen de otros factores no discursivos como la ubicación geográfica (centro vs. periferia) y el acceso a recursos (Canagarajah, 1996b; Lillis y Curry, 2010; Salager-Meyer, 2008). Canagarajah (1996b, 2002a) ha documentado las restricciones y desventajas de comunidades periféricas. Estas tienen distintas convenciones para la producción de textos, deben invertir mucho tiempo para escribir y no gozan de los recursos que propicien su participación en la publicación académica o sus culturas académicas no valoran esas prácticas. Al respecto, Reyes Cruz y Hernández Méndez (2014) identificaron los obstáculos y motivaciones de profesores-investigadores de lenguas extranjeras de una universidad de México para realizar investigación y el efecto de esos retos y motivaciones en la producción de trabajos de investigación. Las autoras concluyeron que la cantidad de productos de investigación es moderada y los de mayor calidad son elaborados por maestros con doctorado. En contraste, aunque los docentes con grado de maestría admiten los aportes de la investigación a la práctica docente, la falta de formación, el escaso tiempo asignado para investigar, la rotación de asignaturas, el deficiente apoyo administrativo, espacios inadecuados, limitado acceso a bases de datos especializadas y la inexistencia de un sistema de mentores hacen que sus productos sean pocos y se publiquen mayormente en memorias de congresos.

No encontramos muchas investigaciones referentes a los profesores de inglés en niveles educativos distintos al universitario, como investigadores en su contexto y con publicaciones en revistas académicas. Tampoco contamos con un acervo que permita caracterizar las publicaciones de docentes de inglés en Colombia. Como apunta Burton (2005), puesto que pocos profesores publican, ha habido escasas oportunidades para estudiar cómo perciben los procesos escriturales; o si, por ejemplo, lo ven como un apoyo para aprender. La misma autora encontró que los requerimientos de la escritura, ceñida a las formalidades estilísticas que requieren los procesos editoriales son vistos por los docentes como mecanismos que nos les permiten expresarse genuinamente ni obtener el reconocimiento académico en su medio profesional.

Además del estudio de Cárdenas (2016), resaltamos otras dos aportaciones atinentes a autores de diversos niveles educativos, visibles en revistas del área de TESOL. El primero es un estudio de Whitney (2009) y los demás corresponden a nuestras propias aproximaciones al tema, desde el ámbito de *Profile*. Whitney (2009) se centró en tres revistas americanas que abordan temas del lenguaje referidos a la educación en pre-escolar, primaria y secundaria y observó las características de los artículos y sus autores, para lo cual tomó un período de una década. Los resultados revelaron que el 45% de los profesores de base pertenecían a la educación secundaria, así como una correlación significativa entre la posición de los autores y el tipo de artículo

publicado. Mientras que las aportaciones prácticas eran de coautoría entre profesores de base y profesores universitarios, una mayor proporción de estos últimos publicó reportes de investigación. Además, de los 1.772 que constituyeron la muestra analizada, sólo 42 profesores publicaron más de un artículo durante el tiempo objeto de estudio y no hubo correlaciones entre el año de publicación y otras variables. Por su parte, en el marco de *Profile* se han analizado las dificultades para publicar artículos en la revista, a partir de las percepciones expresadas en una encuesta por un grupo de 73 autores, docentes de inglés, mayoritariamente colombianos (82%), y de los formatos de evaluación diligenciados por 17 árbitros (Cárdenas, 2019a). Evaluadores y autores coinciden al identificar dos áreas: la escritura académica y la inclusión de contenidos pertinentes, acordes con la estructura del tipo de artículo que se espera publicar. Adicionalmente, algunos autores señalan la incidencia de circunstancias personales y laborales en el manejo del tiempo, los sistemas de trabajo y la confianza para lograr sus propósitos. Los resultados muestran que los inconvenientes percibidos por los autores y los evaluadores coinciden principalmente en dos grandes ámbitos: la escritura académica y aspectos de contenido. En tal sentido, se observan puntos de encuentro con estudios realizados en contextos angloparlantes, de inglés como segunda lengua o no angloparlantes, así como elementos adicionales a los hallados en estudios referidos a autores que han publicado en la misma revista (Cárdenas, 2003, 2014b, 2019a, 2019b, 2020; Cárdenas y Nieto, 2010; Cárdenas y Rainey, 2018).

b. Acompañamiento a los docentes-escritores

Dados los requerimientos y las dificultades para publicar, la orientación en el proceso y en los inicios de la profesión aparecen constantemente en las conclusiones de diversos estudios. Sin embargo, y aunque la literatura muestra que las percepciones de los autores respecto a los obstáculos que deben superar para lograr la publicación de sus artículos no han ocupado un lugar preponderante en las investigaciones sobre la labor editorial de las revistas académicas o sobre el docente de inglés como investigador y escritor, reseñamos algunos esfuerzos por crear y apoyar a comunidades de docentes a consolidar sus escritos.

El estudio de Smiles y Short (2006) detalla cómo ayudaron a un grupo de autores durante el proceso de publicación de sus artículos en una revista editada en Estados Unidos. Esto, luego de analizar el bajo número de manuscritos de docentes de base que se presentaban a evaluación y el aún más bajo número de ellos que se aceptaban para publicar. Por su parte, Lillis, Magyar y Robinson-Pant (2010) señalan las presiones que se viven en los países no-angloparlantes para publicar en inglés y las dificultades que se enfrentan tanto en lo que respecta a recursos

materiales como lingüísticos. Así, a partir de las experiencias de una revista británica especializada en educación, presentan un análisis crítico de un programa de “mentoría” o asesoría que buscó hacer frente a las desigualdades para publicar.

En Colombia, Cárdenas (2003) documentó los criterios que ayudaron a docentes de primaria y secundaria de un programa de formación permanente a completar sus escritos para publicar en *Profile*. En el marco de ese mismo programa, Cárdenas y Nieto (2010) también registraron algunas experiencias de docentes como investigadores y escritores, y encontraron interés expreso de algunos de ellos para publicar. Posteriormente, Cárdenas (2014b) exploró las experiencias durante el proceso de publicación de autores de diversos niveles educativos. Finalmente, resaltamos una propuesta de enseñanza de la escritura académico-científica basada en la revisión colaborativa y el análisis de las percepciones de estudiantes españoles de grado (licenciatura) sobre su proceso de escritura de un artículo de investigación y sobre la intervención realizada (Corcelles et al., 2017).

Por otra parte, es preciso reconocer el papel de editores y pares evaluadores, pues directa o indirectamente acompañan a los autores en el proceso de publicación. Así se evidencia en Paltridge (2015), quien encontró que los cambios requeridos por los árbitros comprenden directrices, sugerencias, solicitud de aclaraciones y recomendaciones. Belcher (2007) estudió en una muestra la historia de manuscritos aceptados y rechazados en una revista de lingüística aplicada, cómo algunos académicos lograron publicar, superando las barreras que pueden percibirse en el poder que ostentan editores y evaluadores. Para ello los autores requieren la argumentación como estrategia para la negociación de los elementos que se debaten en los procesos de evaluación. De esto se desprende que los editores pueden brindar apoyo mediante la cuidadosa selección de los evaluadores y una clara comunicación con los autores. En la misma línea de negociación entre el editor y el autor, Flowerdew y Wang (2016) realizaron un análisis textual a los cambios de los editores o revisores de estilo a un corpus de artículos de estudiantes de doctorado de China. El contraste entre los manuscritos en etapa previa a su publicación y las versiones ya publicadas mostró numerosos cambios en términos de errores en el uso del idioma, que no afectaban el sentido. Las demás modificaciones implicaron dialogar con los autores con el fin de no alterar sus ideas.

Además, Flowerdew (2001) entrevistó a doce editores de revistas connotadas internacionalmente en la lingüística aplicada y la enseñanza del inglés, con el fin de identificar sus actitudes frente a las aportaciones de hablantes no nativos, específicamente, de China. Además de confirmar la complejidad de la distinción teórica entre nativos y no nativos de la

lengua, los editores aseguran que dan un tratamiento igual y muchos aseguran brindar ayuda extra a los no nativos. Asimismo reconocen que en general hay actitudes positivas de parte de los evaluadores hacia los manuscritos de los no nativos, aunque también es usual encontrar evaluadores que expresan comentarios carentes de sensibilidad. Llama también la atención la alternativa de un editor que busca evaluadores con experiencia en contextos de inglés como lengua extranjera y que sean conscientes de los perfiles de los no nativos. Ateniendo a *Profile*, empleamos un cuestionario respondido por 73 autores, 17 formatos de evaluación de artículos rechazados o con observaciones referidas a revisiones requeridas por los árbitros y notas registradas en el flujo editorial de la revista, para conocer los problemas experimentados por los autores, la forma como los solucionaron y los aspectos críticos hallados por los evaluadores (Cárdenas, 2019a). Evaluadores y autores coinciden en dos áreas problemáticas: la escritura académica y la inclusión de contenidos pertinentes, según la estructura del tipo de artículo. Además, algunos autores señalan el efecto de circunstancias personales y laborales en el manejo del tiempo, los sistemas de trabajo y la falta de confianza para alcanzar sus propósitos.

En los estudios antes relacionados se identifican las dificultades para la escritura académica, las tensiones, las estrategias empleadas por los docentes para superarlas y los beneficios percibidos después de lograr la meta. Asimismo, y como resume Salager-Meyer (2014), se recomiendan estrategias de formación:

Mediante talleres y seminarios, las universidades deben ser responsables de la capacitación de los investigadores, equipos de las revistas y editores, para que se familiaricen con la cultura de la publicación académica y las habilidades de la comunicación escrita (las reglas básicas del reporte académico, el proceso de preparación de un manuscrito, etc.) tanto en la lengua materna de los académicos, como en inglés. (p. 81)

En estas sugerencias de Salager-Meyer (2014), en las acciones como las que destaca Flowerdew (1999) sobre la labor tutorial y en los estudios reseñados, priman el papel de la colaboración, la tutoría y la posibilidad de apoyar a los docentes-escritores. Además, se constata que, más allá de cuestionar las limitaciones o los pocos avances en la generación y divulgación del conocimiento, es preciso emprender acciones concretas que evidencien la acción hacia la superación de esas barreras en la sociedad actual.

c. La perspectiva de género en la circulación del conocimiento

Si bien este asunto no ocupa un lugar preponderante en los resultados de este estudio, ubicamos planteamientos e investigaciones que relacionan asuntos de género con la carrera profesional, con el ámbito científico y con las publicaciones. En el contexto colombiano, Fog

(2011) titula un artículo de prensa advirtiendo que las científicas del país son invisibles y llama la atención respecto a sus condiciones en la sociedad actual. Sin embargo, y aunque el análisis de la distribución de autores en las revistas del país es una tarea pendiente, merecen citarse los llamados de Zambrano (2018) a “reconocer la contribución histórica, social y epistemológica de las humanidades y la de las mujeres en las ciencias sociales producidas en la Universidad Nacional [de Colombia]” (p. 16) y a analizar las repercusiones de la carrera por la citación. Al respecto, recordemos que, como se muestra en diversos reportes, los autores de contextos no hegemónicos no tenemos muchas probabilidades de ser leídos ni citados. En cambio, prosigue Zambrano (2018), las citaciones sirven para acrecentar

el ‘efecto Mateo/Matilde’, que de manera tremendamente inequitativa otorga cada vez más créditos y reconocimientos académicos a quienes ya los tienen y les resta a quienes no pertenecen a las cúpulas de la investigación: a sus colaboradores y a las mujeres que hacen investigación (Rossiter 1993). (pp. 22-23)

Por otra parte, son de particular importancia los estudios referidos a los logros y retos de las mujeres investigadoras en educación (Osorio Madrid, 2005); el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico (Palacios Ibáñez, 2009); los sesgos relativos al género en las políticas editoriales de revistas científicas españolas del campo de la educación (Vallejo Ruiz, Rojas Barahona y Fernández Cano, 2002) y la incidencia de la autoría femenina tanto en la citación de sus trabajos como en su promoción profesional (Tescione, 1998). En la misma línea de pensamiento, pero específicamente referidos al profesorado universitario, Tomàs (2011) reúne una serie de estudios que investigan la universidad desde la perspectiva de género. A este tenor, interesan el análisis de Guillamón (2011) sobre los condicionantes que encuentran las mujeres en la universidad para transitar en la carrera investigadora y la caracterización de las posibilidades y limitaciones de desarrollo profesional de las profesoras en función del horario docente (Tomàs, Castro, Dolors, Feixas e Ion, 2011). Esta última circunstancia, unida a las condiciones laborales y familiares, también incide en la posibilidad de docentes colombianas de inglés en servicio, de escribir artículos para publicar (Cárdenas, 2003; Cárdenas y Nieto, 2010).

3.3 La sociedad del conocimiento

Empezamos con dos definiciones básicas: ¿Qué entendemos por sociedad y por conocimiento? La historia nos muestra que siempre han existido sociedades del conocimiento; con diversos matices, por supuesto. Para Simmel (trad. 1918/2000), la sociedad es “la suma total de las interacciones e interdependencias entre los individuos, cuya unidad, a su vez, está

constituida sólo por la interacción entre las partes” (pp. 93-94). Además, precisa que lo que hace que la sociedad sea eso “son las diversas clases de acción recíproca, y no todo lo que se encuentra en su seno, o se produce a través de ella, este último es el contenido que se adapta” (p. 94).

Almeida Acosta (2008) agrega que la sociedad del conocimiento surge gracias al progreso de las nuevas tecnologías de la información, la computación y la comunicación, pero cuestiona la acción recíproca que menciona Simmel en su definición. Al respecto, advierte que aquella surge

en un mundo de absurdos sociales en el que los países ricos, en particular los del ámbito anglosajón, disfrutan ya de los beneficios de este avance científico y tecnológico, mientras que otros, en particular los más pobres —los de la mayor parte de África, por ejemplo—, tienen un acceso muy limitado a estos avances. Por otra parte, se detecta en esta incipiente Sociedad del Conocimiento una tendencia a descuidar y no tomar en cuenta la diversidad cultural del mundo, a propiciar el monolingüismo del inglés, y a contentarse con una aparente apertura, limitada y selectiva, a la diversidad de sociedades del conocimiento que hay en el planeta”. (p. 47)

Esta crítica se relaciona con las aprehensiones existentes alrededor de la valoración de las revistas científicas pues, como ya se ha señalado, se privilegia la difusión del conocimiento a través del inglés, como lengua hegemónica, desconociendo así la diversidad lingüística en el mundo. Por otra parte, y en el caso de *Profile*, podemos aseverar que no basta con publicar una revista en inglés pues no es fácil equipararse con aquellas que se editan en los contextos hegemónicos y lograr el reconocimiento de sus aportes (evidentes en las altas citaciones y clasificaciones).

No existe una única definición del término “conocimiento”. En la cotidianidad nos referimos a él como la información que adquirimos a través de experiencias, la educación, la comprensión de teorías o la práctica. Esto aplica tanto para el individuo, como para campos determinados del conocimiento o del mundo en general. El conocimiento también se define como la facultad del ser humano para entender, por medio de la razón, los elementos y rasgos del mundo y las relaciones entre ellos.

En la epistemología existen diversas perspectivas desde las cuales se define el conocimiento. Para efectos de aclaración de conceptos fundamentales de la sociedad del conocimiento partimos de los planteamientos de Chalmers (1989) y Morin (1999). A continuación, algunos extractos de Chalmers (1989), que explican el concepto, rasgos distintivos y ámbito de creación del conocimiento:

El conocimiento es un estado de la mente. En estrecha conexión con este uso, en el sentido de que tiene también que ver con los estados mentales de los individuos, está el tema de si un individuo acepta y cree, o no acepta y no cree, una afirmación o conjunto de afirmaciones y hasta qué punto es así. (p. 118)

Las leyes y teorías que constituyen el conocimiento científico se derivan por inducción a partir de una base de hechos suministrada por la observación y la experimentación. Una vez que se cuenta con este conocimiento general, se puede recurrir a él para hacer predicciones y ofrecer explicaciones. (pp. 50-51)

La producción de conocimiento científico tiene lugar siempre dentro de un contexto social en el que esta finalidad se interrelaciona con otras prácticas que persiguen objetivos distintos, tales como los propósitos personales o profesionales de los científicos, las finalidades económicas de las instituciones que proporcionan fondos, los intereses ideológicos de diferentes grupos religiosos o políticos, etc.” (p. 232)

Mientras que Chalmers (1989) aporta principios o fundamentos del conocimiento, Morin (1999), desde las perspectivas socio-crítica y de la complejidad, insta a examinar la incertidumbre que se encierra en el conocimiento. Por eso lo denomina “una aventura incierta que conlleva en sí mismo y permanentemente el riesgo de ilusión y de error” (p. 42). Y reafirma: “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (p. 43).

En este orden de ideas, y como apunta Balderas (2009), conocimiento no es igual a regurgitación de información. Es el producto terminado y generado por nuestro cerebro.

Esta máquina humana toma la información, a través de metodologías trabaja con ella, la analiza, le da dirección, y una vez sistematizada con fiabilidad y con claros objetivos por cumplir la llama conocimiento. Éste, sólo si es auténtico y veraz, se verá reflejado en la creación de estrategias y respuestas para saber cómo actuar frente a una situación de riesgo o peligro, es decir, para resolver problemas o enfrentar escenarios difíciles o graves. (pp. 78-79)

La misma autora argumenta que la sociedad del conocimiento “es en realidad el ideal al que se supone debimos haber llegado hace años pero la sociedad de la información lo ha impedido pues hasta ahora ha obedecido sólo a intereses políticos y económicos” (Balderas, 2009, p. 78). Sin duda, el logro de ese ideal se ve obstruido por la visión instrumental que ha prevalecido en nuestra sociedad en los últimos tiempos y por el papel del conocimiento en la determinación de la supremacía de determinados países. Así lo advirtió Lyotard (1984), al identificar el conocimiento como la fuerza principal de producción en la posmodernidad y probablemente el mayor soporte en la competencia mundial para alcanzar el poder. Lo que guía la producción del conocimiento no es el ideal del conocimiento como tal, sino el ideal económico de la eficiencia o “el criterio de performatividad” (Hooper y Kramsch, 2007, p. 527), es decir, la optimización de actuaciones. Para el caso que nos ocupa, ese criterio se concreta, por ejemplo, en los parámetros de evaluación y los usos de sus resultados para clasificar individuos

(investigadores, docentes), instituciones (universidades), comunidades profesionales o científicas, productos académicos (revistas, libros) y países, entre otros. En suma, esa visión eficientista e instrumental se sustenta en las lógicas que operan al servicio de las necesidades del mercado, la administración y las directrices gubernamentales.

La sociedad del conocimiento no puede reducirse a la eficiencia. Por el contrario, su objetivo primordial es afrontar las situaciones complejas del mundo para así poder guiar a la sociedad hacia “una forma más justa y más humana, en la que se integren información, tecnología, tiempo y humanidad, y en el que desde luego, el hombre siga siendo el dominante y no un mero reflejo digital” (Balderas, 2009, p. 79). En consecuencia, y desde una perspectiva humanista como la señalada por la autora, la educación debe abordar el conocimiento considerando el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo (Morin, 1999). Esto exige ser conscientes de las cegueras del conocimiento y los principios de un conocimiento pertinente, pues todo conocimiento comporta el riesgo del error y de la ilusión. Es preciso entonces “reconocer en la educación para el futuro un *principio de incertidumbre racional*” (Morin, 1999, p. 8, énfasis en el original). Al respecto, Morin resalta el papel de la crítica y la teoría: “si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad se arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica” (p. 8).

Además de los anteriores planteamientos, merece citarse el trabajo realizado por la UNESCO (2005) pues concibe que una sociedad del conocimiento no se reduce a la sociedad de la información. Tampoco es una acumulación de recursos tangibles, como libros, bibliotecas, equipos o datos que, en muchos casos, se convierten en alianzas económicas o centros de poder; en últimas, en fuentes de mercantilización. La mercancía es ahora el pensamiento y no necesariamente la mercancía tangible, como ocurrió en la época industrial o en otros ámbitos de la vida. Esto nos lleva a analizar la circulación del conocimiento en la sociedad de la información y el viraje esperado hacia una sociedad del conocimiento como emancipación social.

3.3.1 La circulación del conocimiento en la sociedad de la información

La circulación del conocimiento que generan los académicos se produce no solo por el deseo de dar a conocer resultados de su labor, sino porque se reconoce que el conocimiento científico es un producto social. Las universidades, principales generadoras de las publicaciones científicas, realizan igualmente las tareas de divulgación y difusión y estas difieren en la audiencia a la que se quiere informar (Ramírez Martínez et al., 2012). Según estos autores,

hablamos de divulgar, cuando esperamos llegar a un público general que, si bien está interesado en un determinado tema, posee conocimientos generales. Por su parte, el término “difundir” encierra la comunicación del conocimiento a una audiencia más experta o calificada. En este orden de ideas, la divulgación tiene como fin llegar a la sociedad en general, mientras que la difusión se interesa en las comunidades científicas, con miras a que conozcan los conocimientos que se han producido, los discutan y, posiblemente, los incorporen a nuevas investigaciones, al saber profesional o a los debates de un campo específico.

El mundo actual se caracteriza por la circulación y el acceso a la información a través de diversos canales, donde está presente la tecnología. Por eso se habla de la sociedad de la información, que surgió con el uso de innovaciones tecnológicas, los avances en la circulación de la información y las comunicaciones, es decir, la llamada era digital. Para Trejo Delarbre (2001) la sociedad de la información tiene diez rasgos distintivos: exuberancia (amplia cantidad de datos), omnipresencia (está en todas partes y sin límites de fronteras), irradiación (las distancias geográficas y temporales se reducen al mínimo), velocidad (comunicación instantánea), multilateralidad/centralidad (circulación de la información a nivel mundial), interactividad/unilateralidad (los usuarios son consumidores y productores de información), desigualdad (no todas las poblaciones tienen acceso a la información, ni viven la época de la misma forma), heterogeneidad (la internet se ha convertido en foro para manifestaciones de toda índole), desorientación (a casusa de la gran cantidad de información que se produce y se propaga), y ciudadanía pasiva (prevalencia del consumo sobre la creatividad y capacidad de reflexión y análisis). En esta caracterización se destaca la información como elemento central de la sociedad moderna. Tal ha sido el papel determinante que se le ha atribuido al hecho de acceder y manejar la información, que el mismo Alvin Toffler (1980) en su famoso libro *La Tercera Ola* pronosticó que

un analfabeto será aquél que no sepa dónde ir a buscar la información que requiere en un momento dado para solventar una problemática concreta. La persona formada no lo será a base de conocimientos inamovibles que posea en su mente, sino en función de sus capacidades para conocer lo que precise en cada momento. (p. 234)

Independientemente de nuestra afinidad o discrepancia con ese pronóstico, llama la atención el papel omnipotente que se concede a la información y el rumbo que ha tomado el acceso a ella. Tedesco (1998) nos recuerda que Toffler fue el representante más destacado de una corriente optimista acerca de las potencialidades democratizadoras del conocimiento y de la información como variables centrales del poder. Sin embargo, aquellas sociedades que poseen las nuevas tecnologías y hacen usos intensivos de conocimientos e información muestran un panorama distinto. La realidad sobre los efectos sociales de los nuevos patrones de organización

social y económica basados en el conocimiento y la información es muy distinta a la que avizoró Toffler. Es tal su complejidad, que no existen lugares en el mundo donde no se cuestionen las desigualdades en el acceso al conocimiento. Así lo puntualiza Tedesco (1998): “una sociedad basada en el uso intensivo de conocimientos *produce simultáneamente* fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación” (párr. 5).

En esta misma línea de pensamiento encontramos análisis referidos al uso del conocimiento y sus efectos en los ámbitos educativo y económico (Binimelis Espinoza, 2010; Jiménez Medina y González Hernández, 2013; Lara González, 2011; Pérez, 2006). Pérez (2006), por ejemplo, cuestiona la privatización del conocimiento generando renta y la diada “valor-conocimiento” que prevalece en la mayoría de las innovaciones, en la producción y en la sociedad en general. También recalca que el conocimiento que antes no generaba plusvalía se ha vuelto una actividad productiva, que produce renta. Por su parte, Jiménez Medina y González Hernández (2013) investigan los cambios de paradigma que han vivido las universidades colombianas en la labor editorial que realizan (producción de conocimiento a través de libros y revistas y su difusión), como resultado de “las dinámicas de la contemporaneidad y la aparición de una sociedad de consumo cercana a la virtualidad” (p. 171). Asimismo señalan el efecto de las nuevas dinámicas para garantizar la permanencia de la producción científica y estabilizar la pérdida de legitimidad y hegemonía en la educación superior.

3.3.2 Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación social

Lara González (2011) y Pérez (2006) plantean la falacia de asumir la sociedad actual, la de la información, como la sociedad del conocimiento, la cual se constituye en medio y finalidad del proyecto de globalización total del mundo. Lara González (2011) recoge esas preocupaciones así:

La sociedad de la información junto a su secuela, la pretendida sociedad del conocimiento, entabla una batalla gruesa entre el conocimiento, el desconocimiento y el reconocimiento, una batalla de lo más compleja y complicada que victimiza generalmente a las poblaciones sin distinción. Para debilitar a las personas y sus asociaciones (momentáneas o más consolidadas) y hacerlas más dependientes y avocadas a las imposiciones del sistema opresor ataca a los colectivos y rompe el fuero íntimo de las personas, refrendamos. Logra instalar el miedo/temor en el ambiente de tal modo que genera la lucha de todos contra todos en la diaria actuación de la mayor competitividad nunca antes vista. (“La sociedad del conocimiento dentro de la sociedad,” párr. 22)

Por su parte, Binimelis Espinoza (2010) presenta una reflexión crítica y señala dos problemas fundamentales de la sociedad del conocimiento: su reducción a lo tecnológico y su

identificación como un fenómeno netamente económico. Su elaboración de la idea de sociedad del conocimiento como ideología dominante para el mundo de hoy está enmarcada en los fenómenos de dominación, exclusión y negación. “Acá se entiende a la sociedad del conocimiento como un nuevo paradigma tecnoeconómico, un nuevo modelo que, ahora sí, conducirá a los países al anhelado desarrollo” (p. 210). Por tanto, insta a “rastrear el camino hacia una sociedad del conocimiento como emancipación social” (p. 223).

La sociedad del conocimiento es una colectividad que se nutre de sus diversidades y capacidades, y debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber. Así, no nos referimos solamente a una sociedad que comunica información, sino a aquella que asume una posición reflexiva y crítica del conocimiento que se produce, “de tal modo que signifique conversión del conocimiento en factor crítico para el desarrollo productivo y social” (Oviedo, 2009, párr. 2). Esta concepción de la sociedad del conocimiento implica una apertura mental “en el combate vital para la lucidez” (Morin, 1999, p. 1), para el discernimiento, pues el conocimiento no se puede considerar como una herramienta prefabricada. También presupone nuevas exigencias para el ámbito educativo y, en especial, para la profesión docente. Al respecto, Oviedo (2009) aboga por nuevos enfoques de desarrollo; alternativas de formación del profesorado enfocadas a resistir transformaciones para enfrentar los retos en la preparación del talento humano que la sociedad del conocimiento demanda. Por su parte, Pérez Gómez (2010) enfatiza:

ante las nuevas exigencias y escenarios educativos de la era de la información y de la incertidumbre, en una sociedad formalmente democrática, asentada en el capitalismo neoliberal y globalizado, resistente y tenaz en sus políticas y prácticas a pesar de las crisis escandalosas y vergonzantes, es imprescindible volver a pensar el sentido y naturaleza de la profesión docente para formar profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación. (p. 33)

La revisión de literatura sobre la sociedad del conocimiento nos lleva a recordar la famosa expresión, atribuida a Francis Bacon: “La información es poder” (*Knowledge is power*, traducido literalmente como “el conocimiento es poder”). El poder está presente en diversos escenarios y su ejercicio depende de los agentes que lo ostentan. En nuestra investigación, los actores que intervienen en la producción de una revista científica y quienes luego la divulgan, la clasifican o la consumen (la leen) tienen sus propias interpretaciones y posibilidades de acción para hacer posible la democratización en la circulación y el acceso al conocimiento en diversas comunidades.

3.4 Las comunidades en la sociedad del conocimiento

En este apartado nos centramos en el concepto de comunidad, sus rasgos y su tipología. Luego nos detenemos en la comunidad científica y su relación con la sociedad del conocimiento.

En principio, una comunidad se define a partir de dualidades de nexos: lo geográfico y lo común (sus intereses o funciones) o una combinación de ellos (Cárdenas Londoño, 2000). No obstante, no puede desconocerse que el término comunidad produce una ambigüedad por cuanto puede englobar tanto movimientos de liberación, como sistemas de dominación (Bautista, 2012) y en su conceptualización es preciso prescindir de la noción de territorio, así como de la visión idealista que a menudo hallamos en la literatura. Krause (2001) plantea entonces incluir tres elementos para distinguir una comunidad de otro tipo de asociaciones humanas: “pertenencia, entendida desde la subjetividad como ‘sentirse parte de’, e ‘identificado con’; interrelación, es decir, comunicación, interdependencia e influencia mutua de sus miembros; y cultura común, vale decir, la existencia de significados compartidos” (p. 49).

No podemos desconocer que hay comunidades incompletas, que en ellas se presentan contradicciones o circunstancias conducentes a su disolución. “Precisamente porque la comunidad no es un algo dado, sino un producir, supone que ésta nunca está asegurada sino abierta (lo que implica también siempre un riesgo) a la restauración, regeneración y renovación” (Bautista, 2012, p. 177). En consecuencia, interesa examinar los rasgos que le imprimen una naturaleza social. Entendida desde esta perspectiva, una comunidad no se concibe solo como un patrón, sino principalmente como un modelo sociológico, de diferentes formas, tamaños, aspectos o ubicaciones, que va más allá de sus componentes o miembros. Sus integrantes actúan e interactúan basados en metas, expectativas, creencias y significados; pueden estar en un mismo lugar, trasladarse temporalmente a otros sitios, regresar en algún momento o no hacerlo. Los integrantes de una comunidad pueden no tener ubicación física específica, pero caracterizarse y delimitarse por ser un grupo de personas con intereses comunes. Además, pueden encontrarse comunidades dentro de comunidades mayores o una persona puede pertenecer a más de una comunidad (Bartle, 2007; Bautista, 2012; Krause, 2001). Todo esto indica que una comunidad es única, pues no hay dos iguales.

Es complejo llegar a una definición unánime o completa de una comunidad. Aun así, llama la atención que Concha Peña (2015) la define como

un entramado de relaciones sociales, el que estaría constituido por sujetos/as que se articulan parcialmente en posiciones temporales en relación con otros/as sujetos/as, de acuerdo a necesidades que van cambiando en la medida que son satisfechas y se configuran nuevas relaciones. Estos/as sujetos/as comparten significados y representaciones sociales propias, así como valores y problemáticas que forman parte de la construcción de

su identidad individual, viéndose ésta influida por la posibilidad de [pertenecer] a más de una comunidad. Bajo esta definición, las comunidades se mueven en el terreno de lo simbólico, dando lugar a modos de sociabilidad en los que se articulan posiciones que traspasan las barreras geopolíticas mediante tecnologías de comunicación que afectan los modos de ser y hacer comunidad (Krause, 2001; Montenegro, 2002; Unger, 1995). (p. 2)

Entendemos una comunidad como un grupo de personas que comparten conocimientos, visiones y metas; están comprometidas con el logro de fines definidos e interactúan para alcanzarlos. Esto último puede ser posible aún sin encontrarse en una misma área geográfica, ni tener contacto cara a cara. La comunidad no es algo dado sino lo que se produce gracias a relaciones recíprocas, a una actitud de cooperación, al desempeño de determinados roles, y a la valoración de las potencialidades individuales y colectivas. Los entramados que surgen de las relaciones entre los sujetos y colectivos dan origen a comunidades educativas, de aprendizaje, académicas, profesionales y científicas. Seguidamente nos detenemos en las tres últimas por cuanto constituyen los principales escenarios de interacción de los docentes como autores.

3.4.1 Comunidad académica

La comunidad académica se asocia generalmente con el mundo universitario. En tal sentido, una comunidad académica está conformada por “un número significativo de personas calificadas intelectualmente, que llevan adelante labores de investigación y docencia, y que mantienen entre sí canales de comunicación que les permiten intercambiar conocimientos y controlar el valor de los mismos” (J. A. Díaz, 1997, pp. 109-110). Para el mismo autor, la creación y consolidación de tales comunidades plantea el cumplimiento de cinco condiciones primordiales: Dominio del lenguaje escrito, para una efectiva comunicación científica; una mentalidad “productora”, es decir, dispuesta a la generación de conocimiento; un esfuerzo de sus integrantes para conocer la producción de los pares académicos nacionales y evaluarla objetivamente; ampliación de las fuentes de referencia para no solo tener en cuenta los libros, sino las revistas especializadas; y apertura para acceder al conocimiento en otros idiomas. Al respecto de esta última condición, Romero Serna (2000) ubica la escritura como el instrumento de comunicación que permite el reordenamiento de los paradigmas compartidos por una comunidad y apunta que “[E]n esta interacción se modifica y hace teoría, se validan los saberes constituidos y se aceptan o rechazan los argumentos del devenir teórico y se promueven acciones de mantenimiento o transformación de dogmas para otras generaciones” (p. 21).

La comunidad académica constituye una forma particular de organización de la academia y está constituida por personas (estudiantes, educadores, administradores, supervisores y

directores) que tienen en la educación su actividad principal (Cárdenas Londoño, 2000). Sus integrantes tienen una visión de mundo, una concepción sobre determinadas teorías que someten a constantes análisis (Romero Serna, 2000). Adicionalmente, y como encontraron Francis Salazar y Marín Sánchez (2010) en un estudio sobre el papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario, dentro de las mismas comunidades académicas se ubican subcomunidades, como resultado de los ámbitos en los que confluyen los docentes, en el ejercicio de sus labores, es decir, según asuntos netamente profesionales y disciplinares o laborales. Así, pueden agruparse, por ejemplo, por tipo de contrato o vinculación a la institución.

3.4.2 Comunidades profesionales

Se habla de este tipo de asociaciones por cuanto se busca la cohesión de grupos según la profesión. Esta circunscripción disciplinar, presente tanto en las comunidades académicas como en las profesionales, le permite a una comunidad distinguirse de otras y agruparse con base en tres elementos sustantivos: 1) la institucionalidad, 2) la disciplinariedad, y 3) el reconocimiento y prestigio (Francis Salazar y Marín Sánchez, 2010). Podemos relacionar esos elementos con TESOL, concebida por Canagarajah (2016), como una comunidad profesional centrada en la pedagogía, la investigación y la teoría, y cuyos desarrollos muestran el paso de una orientación modernista a una postmodernista en sus discursos disciplinares. Esto se evidencia en las formas de difusión del conocimiento en la revista *TESOL Quarterly*, la diversidad geográfica de sus autores y de las investigaciones que allí se publican, de los géneros de los artículos y de métodos de investigación. Coincidimos con el autor en que, si bien eso puede verse como una amenaza para la coherencia del campo de TESOL, la diversidad puede contribuir a una mayor pluralidad en las bases del conocimiento y a su crecimiento.

En esa perspectiva, hemos planteado que los profesores de base, es decir, de niveles educativos distintos al universitario, pueden no solo mejorar su labor, sino comprender mejor las minucias de la investigación cuando se vinculan a comunidades profesionales, en nuestro caso, comunidades docentes (Cárdenas, 2002). Las comunidades se establecen en el marco de programas de desarrollo profesional, justamente los que dieron origen a *Profile*, para lo cual se requiere una redefinición de las formas como estos se desarrollan (ver Figura 3.9). En esas comunidades convergen docentes con diversos niveles de formación y ubicados en distintos contextos educativos, pero unidos por intereses comunes.

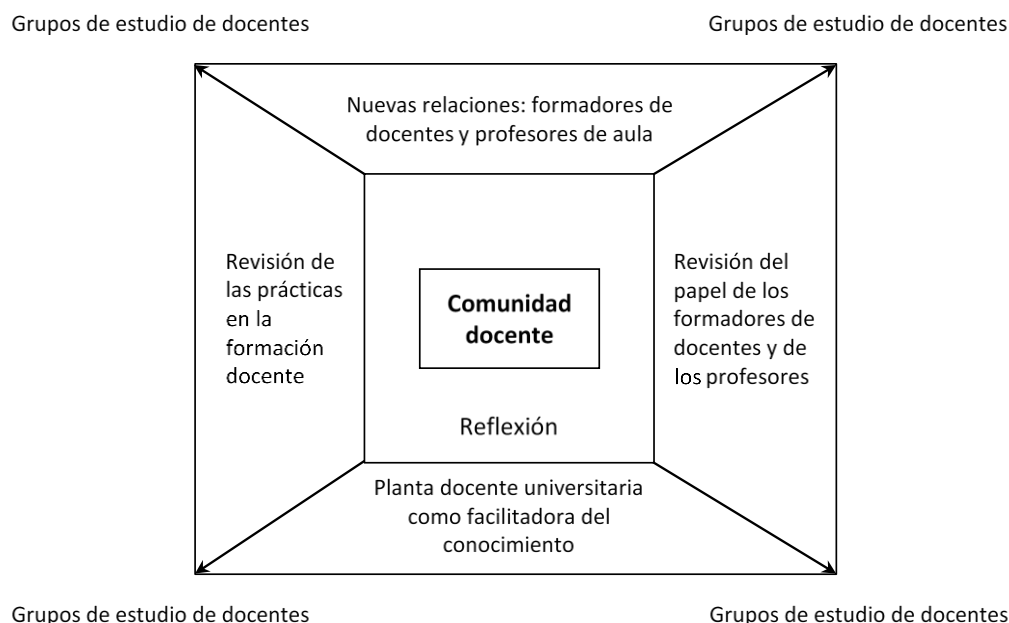


Figura 3.9 Perspectiva de un modelo para el desarrollo del profesorado (Cárdenas, 2002, p. 4)

Los docentes se encuentran tanto en los espacios propiciados por la universidad, como en otros escenarios seleccionados por ellos, para planear y desarrollar proyectos de investigación acción. Para esto último, constituyen grupos de estudio y se apoyan en la interacción con otros profesores y formadores de docentes. Esto implica trabajo colaborativo y cambios en las relaciones y en los roles de los integrantes de la comunidad; todo esto, mediado por la reflexión, el diálogo y el cuestionamiento.

Wells (1999) denomina a esta visión de trabajo colaborativo y colectivo, “community of inquiry” o comunidad de investigación y la diferencia de la comunidad de práctica en tanto trasciende el foco de atención en el aprendizaje para centrarse también en la generación de conocimientos. Cochran-Smith y Lytle (1993) las definen como comunidades para la investigación a cargo del docente, las cuales tienen además un efecto en las reformas educativas. Finalmente remarcamos que ese marco de trabajo interactivo entre docentes de base y formadores de docentes dio origen a la creación de *Profile* y, como se mostrará más adelante, brinda puntos de partida para explicar el papel que pueden jugar las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento.

3.4.3 Comunidad científica

No encontramos bibliografía referida al nacimiento y evolución de comunidades científicas dedicadas a la publicación de revistas académicas en el ámbito de lenguas extranjeras o educación en

Colombia. Sin embargo, llama la atención el ensayo de Parra Sandoval (1993) quien hace una presentación de las circunstancias que posibilitaron el surgimiento de una comunidad científica en la sociología colombiana entre 1959 y 1969 y enmarca el nacimiento de esa colectividad en los fenómenos que se presentaron en la Universidad Nacional de Colombia en dicho periodo, caracterizado por muchos movimientos políticos y sociales, así como una alta presencia del estudiantado en ellos. En esa época, en 1965, surge la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés – ASOCOPI. La labor de los docentes de inglés se centraba en el seguimiento de modelos estructuralistas y en algunos avances hacia el enfoque nocional-funcional para la enseñanza del inglés, sin mayores registros en formatos de publicaciones de la investigación que se realizaba entonces.

Esos escenarios sociales marcaron de alguna manera el interés por la investigación cualitativa, la etnografía (De Tezanos, 1998) y la investigación acción (Fals Borda, 1999; Rahman y Fals Borda, 1992). Los escritos de Fals Borda, en especial, han inspirado su incorporación en muchos programas de formación de docentes en el país en los últimos treinta años.

Partimos de la definición de comunidad científica dada por Thomas Kuhn (1975), en su clásica obra “La estructura de las revoluciones científicas”, según la cual la comunidad científica se compone de los profesionales de una especialidad científica, unidos por elementos comunes: comunicación constante, unanimidad de juicio grupal en asuntos profesionales y educación. Sus miembros se ven a sí mismos, y los demás también los perciben, como los responsables de la lucha por la consecución de una serie de objetivos compartidos; uno de ellos se centra en la formación de los sucesores.

Kuhn (1975) explica la composición de la comunidad científica a través de dos tipos de factores: 1) los valores y normas y 2) los elementos teóricos y metodológicos. Los primeros modelan las relaciones entre los científicos, sus formas de trabajo y organización, su enclave institucional y la naturaleza de su liderazgo. Por su parte, los elementos teóricos y metodológicos involucran los compromisos compartidos para la búsqueda de los cuestionamientos que surgen de la actividad científica. Como anota el mismo autor, la aparición de un paradigma afecta la estructura del grupo que practica en ese campo pues, “cuando un individuo o grupo produce, por primera vez, una síntesis capaz de atraer a la mayoría de los profesionales de la generación siguiente, las escuelas más antiguas desaparecen gradualmente” (p. 45).

Para Kreimer (1998), las comunidades científicas están integradas por representantes que por lo general ejercen el dominio sobre la mayor parte de las instituciones involucradas en la investigación, así como en su financiación. El desarrollo y fortalecimiento de los campos científicos se produce, normalmente, como consecuencia de las interrelaciones dinámicas que se desarrollan en contextos específicos. El mismo autor apunta que muchos de sus representantes

suelen adoptar actitudes conservadoras respecto de la emergencia de nuevas orientaciones temáticas, de nuevos perfiles de investigación, de nuevas adscripciones disciplinarias. Este tinte conservador, de naturaleza excluyente y debatible, se observa en la visión de Parra Sandoval (1993), para quien la idea de comunidad científica se basa en la creación de un sentido de claustro que rechaza planteamientos divergentes y evita las relaciones con el exterior, es decir, rehúye la confrontación de sus planteamientos y trabajos por fuera del claustro.

Desde nuestro objeto de investigación, nos distanciamos de tal concepción. Si bien publicar en una revista constituye un reto y puede significar el ingreso a una comunidad científica, esto no significa pertenecer a un claustro, a un círculo elitista. El ingreso a la comunidad de una publicación seriada, en calidad de autor, coincide con el interés de la revista científica por cuanto se busca difundir conocimientos científicos de calidad. Ingresar en ella encierra una actitud de apertura, de contribución a una comunidad, y de aceptación de los efectos que trae el hacer público nuestro trabajo. De hecho, en la actualidad, para enmarcar una comunidad científica en los ámbitos nacional e internacional y dar fe de su existencia se toman indicadores tales como el número de investigaciones y de publicaciones, de congresos y memorias de estos, las relaciones y la comunicación con otras comunidades del área y de áreas afines. Así, la pluralidad de una revista “tiene una función de control tanto dentro de las comunidades científicas como entre éstas y otros sistemas de la sociedad” (Capurro, 2015, p. 17). No obstante, esa visión de claustro cerrado y de exclusión que hemos señalado muestra que las relaciones de poder están presentes en el ethos científico, por ejemplo, entre los grupos de investigación y su impacto en la formación de investigadores; la búsqueda de productos que sean reconocidos para efectos de evaluación y clasificación de los académicos y sus grupos de investigación; y, como ya se ha mencionado, las políticas nacionales basadas en la clasificación de las revistas que realizan compañías marcadamente mercantilistas. Este asunto suele eludirse porque “las relaciones entre los grupos de investigación aparecen generalmente como asépticas y como si se moviesen sólo por el deseo de colaboración entre los grupos, por la sana competencia y por la tendencia a la meritocracia de los científicos” (Quevedo, 1997, p. 22). Hoy, con más vigor que nunca, vivimos en lo que Bourdieu (1999) denomina

La lucha por el monopolio de la competencia científica

El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de competencia, que tiene por apuesta *específica* el monopolio de la *autoridad científica*, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la *competencia científica*, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado. (p. 76, itálicas en el original)

Así puede evidenciarse en la exclusión de comunidades representadas en muchas revistas periféricas pues como apunta la argentina Patalano (2005), “no resulta extraño la marginación histórica hacia la producción científica latinoamericana, vista desde la perspectiva de la lucha por el dominio del capital simbólico dentro del campo en cuestión” (p. 227). En este mismo sentido, Jiménez Medina y González Hernández (2013) analizan cambios de paradigma en la divulgación del conocimiento y la crisis del campo editorial universitario que, a pesar de sus avances y la constitución de comunidades especializadas como la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC), debe adaptarse a las nuevas dinámicas y enfrentar tanto la pérdida de legitimidad, como las tendencias hegemónicas que vive la educación superior.

Esas circunstancias y otras presentadas en anteriores apartados exigen mayores esfuerzos para estar a tono con las comunidades nacionales e internacionales. Una de dichas circunstancias tiene que ver con la comunicación, pues el desarrollo de la investigación científica depende en gran medida de la comunicación entre los investigadores. Esto es posible a través de las presentaciones en congresos, los intercambios y trabajos cooperativos, y la publicación en revistas arbitradas, los cuales permiten el contacto entre miembros de una comunidad, el aprendizaje, la evaluación de la calidad, la relevancia del trabajo de sus integrantes y el establecimiento de relaciones entre pares. Cárdenas Londoño (2000) plantea cuatro dimensiones interrelacionadas para la creación de espacios de comunicación generadores de comunidad científica (ver Figura 3.10). Consideramos que, si bien su propuesta se relaciona con el deber ser de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia (Colombia), esta encierra principios válidos para la difusión del conocimiento a través de las revistas científicas.

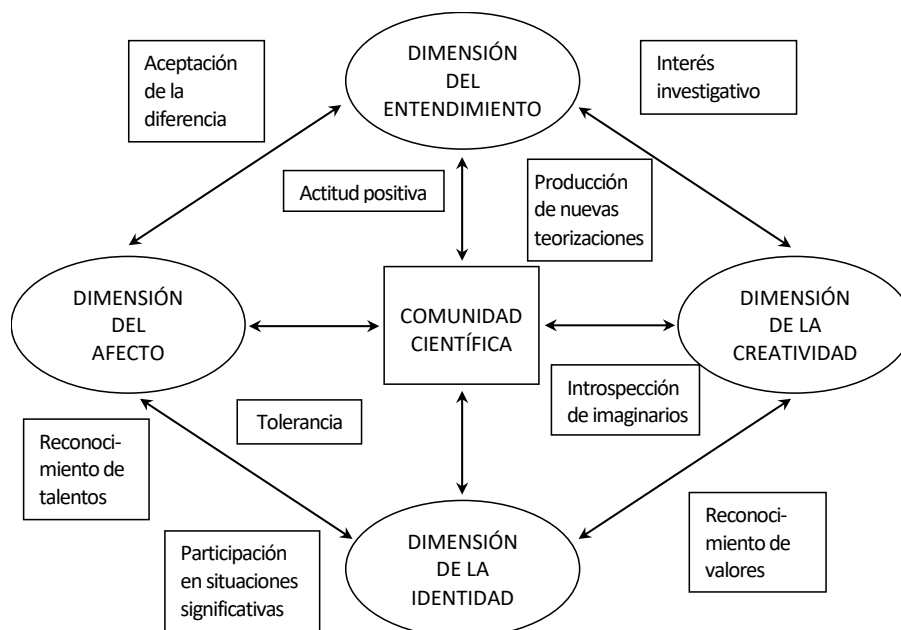


Figura 3.10 Dimensiones relacionales para la creación de espacios de comunicación generadores de comunidad científica (Cárdenas Londoño, 2000, p. 181)

La comunidad surge porque los individuos se vinculan a ella por empatía y en ese ámbito emergen las dimensiones del entendimiento, del afecto, de la identidad y de la creatividad. Además, una dimensión que no está presente en el diagrama, denominada relacional, “nos ubica frente al otro para poder entrar en el mundo en común o en comunidad” (Cárdenas Londoño, 2000, p. 170). A su vez, cada una de las cuatro dimensiones refleja la confluencia de elementos, cuyas fronteras no están totalmente marcadas en el anterior esquema. Aun así, todas inciden en la generación de una comunidad científica. Este hecho, a nuestro parecer, refleja el dinamismo de las comunidades, no solo por el ingreso y salida de sus integrantes, sino por las agendas que en ella se establecen, los intereses de sus integrantes y el contexto en que viven.

Sin embargo, y como señala Forero Pineda (2000) al referirse a las limitaciones y potencial de la comunidad científica colombiana, el desarrollo de las comunidades científicas no se logra automáticamente. El autor reseña el estancamiento de la comunidad científica colombiana a mediados de los años 80, fenómeno ocurrido a otras comunidades científicas pequeñas de otros países. El fenómeno se explica porque la actividad de ciencia y tecnología de estos países se caracterizaba por diez rasgos: 1) baja probabilidad de contacto y de interacción; 2) altas tasas de emigración de científicos formados al más alto nivel; 3) escaso flujo de conocimiento entre la comunidad científica y la industria, y baja movilidad de científicos; 4) escasez de conocimiento generado internamente; 5) baja inversión de los gobiernos en la formación de los científicos y en la financiación de proyectos de investigación, a causa de la exigua contribución de las actividades de investigación al desarrollo industrial; 6) escaso acceso de las comunidades establecidas a conocimiento de punta, debido a restricciones mercantilistas y comportamientos restrictivos de las comunidades de los países más avanzados; 7) pocas publicaciones en revistas acreditadas internacionalmente; 8) inocuo impacto de la investigación nacional en la comunidad científica internacional; 9) limitado acceso a grandes proyectos pertenecientes a la denominada “gran ciencia”; y 10) inferior valoración del trabajo científico frente a la otorgada al trabajo profesional.

Algunos de esos inconvenientes se han ido superando, otros prevalecen y, con mayor o menor fuerza, inciden en la clasificación de las comunidades científicas del país como emergentes o en vía de desarrollo. Adicionalmente, aunque en la sociedad se percibe una visión de superioridad de las comunidades académicas y científicas, como élites de la producción y el avance en el conocimiento, se requieren muchos esfuerzos para fortalecerlas pues “ni las fuerzas del mercado, ni otras fuerzas sociales espontáneas, conducen por sí solas al desarrollo de estructuras de producción y difusión de conocimiento científico y tecnológico en una nación”

(Forero Pineda, 2000, p. 9). Esto se hace más necesario en las comunidades donde se edita *Profile*, las de sus autores y aquellas que acceden a sus contenidos.

En este capítulo hemos reunido conceptos, teorías e investigaciones previas que respaldan nuestro estudio y desde cuyas perspectivas partimos para interpretar los resultados de la información acopiada. En primer lugar, hemos señalado qué se entiende por una revista científica, su génesis, su evolución y los rasgos distintivos. De igual manera, hemos reseñado las publicaciones seriadas que han marcado pautas para el campo educativo de la lengua inglesa a nivel mundial y para Colombia. En segundo lugar, nos hemos referido a los docentes de inglés como investigadores y escritores de artículos académicos en su carrera profesional, los retos que enfrentan para lograrlo y el papel de algunos actores que pueden apoyarlos en el proceso. Además, y puesto que interesa determinar el papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento, hemos señalado no solo sus definiciones, sino las preocupaciones y retos atinentes a la circulación del conocimiento en la sociedad de la información en tiempos de presiones para asegurar la productividad académica.

4. Proceso de investigación

Cambio consciente de 'chip' para emprender una nueva ruta investigativa

El diálogo con mis dos directores de tesis me ha ayudado a revisar una y otra vez los primeros planteamientos de mi propuesta de investigación y a imbuirme con más rigor en los requerimientos y particularidades de la investigación etnográfica. Obstinada, continué elaborando mis protocolos para la segunda encuesta prevista en mi plan de investigación. Sin duda, la costumbre de elaborar los trabajos con antelación y “dejarlos reposar o cocinar” por un tiempo, surtió efecto. En la reunión de mayo 9 empecé reconociendo que esos formatos [para realizar entrevistas] no encajaban en la perspectiva netamente emergente de mi investigación. La reacción de mis tutores al reconocer el acierto me hizo ver que querían que yo misma concluyera este asunto. Así, procedí a revisar con avidez los aspectos técnicos para la realización de entrevistas, a recordar las pautas empleadas en el pasado y a rememorar todas las que surgieron durante las reuniones con los directores, quienes me compartieron valiosas experiencias y recomendaciones.

Sin duda, se trata de hacer un cambio de “chip”. No estoy involucrada en una investigación cualitativa más, como las realizadas en años anteriores. Sin demeritar la valía de los trabajos ejecutados hasta el momento, esta investigación me ubica en un amplio espacio para permitir que la emergencia esté más presente, gracias a los instrumentos primarios: las entrevistas en profundidad. Además, se presenta el hecho de no separar a los participantes [autores – evaluadores]. Por el contrario, vamos a considerarlos a todos en su conjunto, como un grupo de profesionales que han recorrido caminos diversos o similares en relación con la publicación de artículos y cuyas voces tienen más o menor volumen o están ausentes en momentos determinados de su carrera profesional.

(Diario de campo, 6 de mayo de 2013)

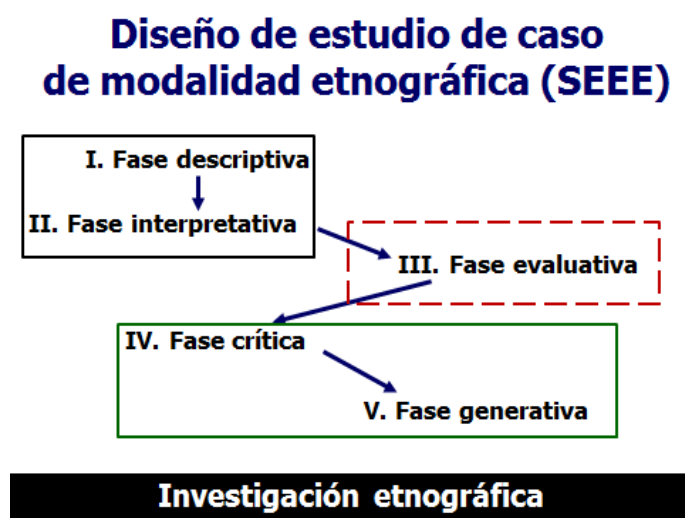
Salir del escenario familiar de estudios de caso de naturaleza descriptivos, exploratorios y evaluativos en los cuales había participado como tutora, investigadora principal o coinvestigadora, para optar por un diseño investigativo de corte etnográfico, constituyó un tránsito hacia nuevos aprendizajes. A partir de los fundamentos conceptuales y teóricos señalados en los anteriores capítulos pude decidir cuáles serían los procesos más pertinentes para mi objeto de estudio, de tal suerte que pudiese ampliar la comprensión en torno a los interrogantes de investigación y, además, identificar acciones posibles para la mejora en el ámbito de la edición de la revista.

Este capítulo tiene dos propósitos: describir el proceso investigativo como tal y explicar cómo la fundamentación epistemológica y metodológica antes expuesta revierte en el proceso de la investigación. Interesan, entonces no solo el abordaje de sus etapas, sino las relaciones entre los principios epistemológicos y el diseño como tal.

En primer lugar, detallamos el estudio preliminar de corte descriptivo e interpretativo, que dio lugar a la acotación del caso. Luego nos centramos en el perfil del participante o informante clave y en los instrumentos para la recogida de datos. Finalmente describimos cómo se realizó el análisis de datos.

4.1 Diseño del estudio de caso etnográfico

Dada la naturaleza emergente y el propósito del estudio de caso de modalidad etnográfica propuesto, partimos de un diseño que se fue depurando paulatinamente. La Figura 4.1 muestra las cuatro fases del diseño investigativo, según los planteamientos de Sabirón Sierra (2006).



SEEE: Sociedad Europea de Etnografía de la Educación

Figura 4.1 Diseño de estudio de caso de modalidad etnográfica (Sabirón Sierra, 2006, p. 253)

Para lograr una comprensión progresiva del caso es preciso mantener una visión abierta, de constante evaluación. Los procesos no son lineales; por el contrario, tienen un carácter cíclico o repetitivo, como puede constatarse en la caracterización de las fases (ver Tabla 4.1). Las fases abarcan la comprensión del caso, la obtención de datos, la elaboración de instrumentos *ad hoc* e informes, la conclusión y continuidad que emana de todo el proceso investigativo. A su vez, los eventos que ocurren en la praxis engloban la acotación del caso, el acceso y permanencia en él, el continuo instrumental y el contraste. A continuación, detallamos las acciones que ejecutamos en la práctica y que permitieron la emergencia y la sistematización del caso. Dichas acciones estuvieron en consonancia con los rasgos propios de cada una de las fases del proceso investigativo.

Tabla 4.1 Fases y acciones que se siguieron en el desarrollo del estudio (basados en Sabirón Sierra, 2006, pp. 248-286)

Fase	Rasgos	Acciones
I. Fase descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> - Documentación del caso, de su contexto: una revista editada en un país periférico, las interacciones entre autores y evaluadores, las voces de los participantes —expresadas en los distintos instrumentos. - Descripción densa, tomando los presupuestos de la complejidad y el socioconstructivismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño del estudio. - Primera aproximación al caso: estudio de caso de corte descriptivo e interpretativo.
II. Fase interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda del sentido y del significado. - Los participantes y la investigadora usan referentes explícitos (entrevistas y documentos) para analizar, interpretar y comprender el caso. - Incluye informes (intermedios y final). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación y análisis de entrevistas y evidencias documentales. - Aplicación de la teoría fundamentada en los hechos. - Acotación del caso. - Informes: análisis narrativo y categorial.

<p>III. Fase evaluativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lleva a replicar la planificación, los procesos y los productos obtenidos y seguidos durante la investigación para así garantizar la corrección del diseño, el rigor del estudio, la adecuación de los procesos y la pertinencia de los productos. - Constante análisis intra-caso (grupos de autores) y acopio de matices interpretativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo mediante: autoevaluación, evaluación de pares (con los directores de tesis y con participantes).
<p>IV. Fase crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conduce a un nuevo nivel de realidad, que se ubica en los planos de la praxis (la repercusión en la acción, en la práctica, en la mejora de nuestra labor) y el pensamiento (la generación o la emergencia de nueva teoría para explicar una realidad social). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de ejes teóricos emergentes. - Identificación de áreas para la mejora en la revista.
<p>V. Fase generativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permite no sólo cerrar el círculo, sino que nos reta a ampliar el saber local e, idealmente, el global. - Incluye la discusión de resultados a partir de la teoría fundamentada, presentar modelos o saberes teóricos y contrastar los resultados con otros modelos teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la relación entre los relatos de vida de siete participantes, producidos en el análisis narrativo y relación con el análisis categorial. - Elaboración de informes con teorización emergente. - Definición de propuestas para la mejora en la revista y para investigaciones futuras, a partir de los resultados obtenidos.

A propósito de la síntesis que presentamos en la Tabla 4.1, precisamos que las acciones que emprendimos en el proceso investigativo se realizaron sin interferir en el curso normal de actividades del caso y teniendo presentes cuatro rasgos del estudio de caso, que destaca Merriam

(1991), a saber: particularidad (nos concentramos en una unidad particular); descriptivo (los resultados se presentan como descripciones del fenómeno que se estudia); heurístico (los resultados pueden ayudar a comprender aspectos determinados o a establecer nuevas relaciones); e inductivo (interés por encontrar explicaciones a los datos obtenidos, más que por encajarlos en una teoría determinada). Nótese que en lo que concierne a la descripción, “la dependencia descriptiva se mantiene, pero como base sobre la que interpretar” (Sabirón Sierra, 2006, p. 250).

En las *fases I y II*, buscamos la comprensión profunda del objeto de estudio (percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista *Profile* respecto al papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento). Para ello fueron determinantes los presupuestos socio-críticos, de la complejidad, el interaccionismo simbólico y el socioconstructivismo pues se trató de examinar con el rigor científico lo que la sociedad del conocimiento pide o se puede hacer en las circunstancias propias del caso.

Como vemos en la Tabla 4.1, la *Fase descriptiva* engloba la identificación del fenómeno que se va a investigar, a partir de la descripción densa que hace el nativo (el participante). Esto nos permite una contextualización e indagar sobre comportamientos que puedan aparecer. Nos interesó en este punto delimitar el tema, que surgió de nuestras experiencias y conocimientos previos y de nuestra cosmovisión, y nos llevó a describir en detalle los componentes del caso (las revistas científicas en la sociedad del conocimiento, escritores noveles, evaluadores de la revista y la editora, como observadora participante). Así, comenzamos con un estudio de corte descriptivo interpretativo con el propósito de identificar las razones que motivaron a algunos autores para enviar sus manuscritos a la revista, las dificultades que atravesaron y algunos significados que atribuyen a las experiencias. En la Sección 4.2 detallamos esta primera fase, que nos llevó a la definición de los puntos de partida del caso, es decir, a las cuestiones de investigación.

Por su parte, en la *Fase interpretativa* buscamos comprender cómo percibimos los participantes (autores, evaluadores y la investigadora) las situaciones. Nos interesamos también en el sentido, los significados y el valor de eventos y hechos determinados, y a los cuales aludieron los sujetos en la información recopilada. En suma, en esta etapa nos preocupó recabar los matices, reduciendo sesgos posibles, mediante la interpretación subjetiva, la reflexión y la comparación constante. En esta fase, la percepción es “interpretación con sentido, significado y valor” (Sabirón Sierra, 2006, p. 253).

La *Fase evaluativa*, de naturaleza circunstancial y reiterativa, implicó el constante control metodológico. Esto permitió verificar una y otra vez el correcto desarrollo del proceso

investigativo, la pertinencia de los productos y el control de sesgos que podrían aparecer. En suma, la fase evaluativa requirió tener siempre presentes los criterios de científicidad y la corrección del diseño.

La *Fase crítica* nos da pautas para la teorización desde la praxis y la mejora en el campo de acción. Por tanto, partimos de los resultados obtenidos del análisis de datos para luego restituir saberes concretos y prácticos al campo. En nuestro caso, los productos se obtuvieron en distintos momentos del proceso y tomaron diversas formas: artículos para publicar (luego de recoger impresiones de algunos participantes), propuesta de un diplomado en escritura académica, acompañamiento a docentes de escuelas como escritores y un plan de acción para la revista. Todo ello, con el fin de fomentar conexión con la sociedad del conocimiento. De igual manera, el proceso investigativo como tal y las explicaciones que se derivaron de la teoría emergente, encierran en sí mismos una generación de saberes para el uso del estudio de caso de modalidad etnográfica y la acción de las revistas científicas en tiempos de hegemonía de clasificaciones y estandarizaciones. Evidenciamos que, desde la perspectiva del constructivismo, la emergencia

es el conocimiento (ciencia) el principio rector de la emergencia, pero no hay emergencia sin acompañamiento y, en consecuencia, es el conocimiento construido, un conocimiento mediado ... un proceso de construcción social del conocimiento a lo largo del trabajo de campo. (Sabirón Sierra y Arraiz Pérez, 2005, p. 16)

La *Fase generativa* da lugar a la teorización sobre el tema; por eso hablamos de teorización emergente. En este estadio final del proceso nos preguntamos respecto al conocimiento que hemos podido derivar del caso estudiado y cómo podemos relacionar dicho saber científico con los planos global y local. Desde la perspectiva de la complejidad, nos ubicamos entonces ante la teorización de la etnografía que lleva a la transdisciplinariedad del conocimiento científico-social, mediado por el diálogo entre teoría y práctica. En tal sentido, la discusión de resultados a partir de la teoría fundamentada nos permitió presentar un modelo teórico y el análisis de esos resultados comparados con otros marcos teóricos disponibles.

4.2 Acotación del caso: estudio preliminar

Entre 2012 y 2014 realizamos un estudio de caso, de corte descriptivo e interpretativo (Cohen et al., 2011; Merriam, 1991; Simons, 2011; Yin, 2009) con el objetivo de documentar algunas experiencias de un grupo de autores durante los procesos propios para lograr la publicación de sus escritos en la revista. Nos interesó conocer qué los motivó a enviar sus escritos a *Profile*, los obstáculos que debieron superar y lo que significó lograr que se publicaran

sus artículos en ella. Además, y puesto que las dificultades para publicar en lengua inglesa ocuparon un lugar destacado en sus respuestas, examinamos también registros del flujo editorial de la revista y comentarios de algunos evaluadores en los formatos que empleamos para la revisión por pares. Dicho estudio constituyó un primer acercamiento a la presente investigación y nos llevó a la primera acotación del caso.³⁵

Este apartado contiene el reporte del estudio preliminar que llevó a proponer la presente investigación, es decir, al estudio de caso de modalidad etnográfica. Reseñamos cómo llegamos a las cuestiones de investigación y concluimos recordando cuáles son ellas.

4.2.1 Objetivos del estudio preliminar

En relación con el objetivo general del estudio antes citado, buscamos:

1. Identificar los motivos por los cuales los autores decidieron enviar sus manuscritos a la revista para posible publicación.
2. Caracterizar los problemas que experimentaron los autores y las estrategias que emplearon para enfrentarlos.
3. Relacionar las dificultades expresadas por los autores con los problemas registrados por dictaminadores en los formatos de evaluación de un grupo de artículos.
4. Determinar el significado que atribuyeron los autores a la meta alcanzada.

4.2.2 Procesos para la recolección de datos

Recolectamos información de tres fuentes: un cuestionario corto, formatos de evaluación de artículos y formatos de flujo editorial. El cuestionario se constituyó en la fuente principal y los demás instrumentos, como fuentes secundarias, permitieron complementar información en tanto forman parte de la gestión editorial, del registro de los procesos que se adelantan en relación con cada manuscrito que se presenta a la revista.

a. Cuestionario

Empleamos los resultados de un cuestionario corto que habíamos remitido por correo electrónico a los 312 autores que habían publicado en la revista entre 2000 y 2012, con el fin de

³⁵ Los resultados se publicaron en Cárdenas (2019a, 2020) y se indicó que los artículos se derivan de la presente investigación. Por ello, citaremos en adelante aquellos casos en los cuales tomamos apartados textuales o similares de ellos.

conocer por qué enviaron sus manuscritos, sus experiencias durante el proceso de evaluación de sus escritos, los problemas que enfrentaron y algunas apreciaciones sobre lo que significó el haber logrado publicar. El cuestionario fue de tipo transversal seccional, de prevalencia o “cross-sectional” por cuanto la información se acopió en un solo momento (Creswell, 2009).

Precisamos que realizamos un primer envío del cuestionario en el año 2010, con el propósito de preparar una conferencia (ver Anexo 1) y el segundo en 2011. Finalmente, obtuvimos 67 respuestas (ver un ejemplo de respuesta, en el Anexo 2).

b. Evidencias documentales

El análisis de los cuestionarios mostró que, entre las experiencias más destacadas se hallan las dificultades para publicar. Decidimos entonces examinar también los asuntos problemáticos que se encontraban en algunos registros del flujo editorial de la revista y en formatos de evaluación. Estas evidencias documentales se constituyeron en fuentes secundarias y consistieron en 17 conceptos evaluativos correspondientes a artículos que participaron en los procesos de selección de cuatro números de la revista, durante los años 2011 (Vol 13, N.º 1 y Vol 13, N.º 2) y 2012 (Vol 14, N.º 1 y Vol 14, N.º 2) y los flujos editoriales correspondientes a esas ediciones. Los criterios para la selección de las evaluaciones de los 17 artículos incluyeron: 1) los evaluadores concluían señalando rechazo; 2) los conceptos evaluativos señalaban numerosas observaciones o revisiones requeridas a los autores. La información proveniente de dichas evaluaciones y de los flujos editoriales nos permitió complementar y contrastar asuntos atinentes a las dificultades que vivieron los autores durante el proceso de publicación de sus escritos. Precisamos que en los flujos editoriales se registran todos los detalles de presentación y revisión de los manuscritos, las comunicaciones con autores y evaluadores, la retroalimentación por parte de los evaluadores y de la editora y los ajustes requeridos. Los registros de sus evaluaciones se recopilaron en una síntesis que contenía los aspectos más álgidos (ver Anexo 3).

El formato de evaluación requiere un concepto de los pares sobre elementos formales y de contenido, una conclusión con el dictamen final del evaluador, recomendaciones y, si es el caso, observaciones para los autores y anotaciones dirigidas a la editora (ver formato de evaluación, en el Anexo 4). Para los casos que requieren una segunda ronda de evaluación, por cuanto los dictaminadores concluyen que es preciso “Revisar y presentar de nuevo”, la revista emplea un formato de evaluación final (ver Anexo 5). En cuanto al flujo editorial, este contiene los detalles de presentación y evaluación de los manuscritos, notas clave referentes a las comunicaciones con

autores y evaluadores, registros sobre revisiones requeridas y los ajustes que podrían incorporarse en los procesos editoriales (ver extracto, en Anexo 6).

4.2.3 Participantes

Los autores que diligenciaron el cuestionario

trabajaban en distintos niveles educativos: 70%, en universidades; 20% en colegios o escuelas de primaria y/o secundaria; 7% eran recién graduados de licenciatura en lenguas; y el 3% laboraba en institutos de lenguas o como asesores. Sus artículos versaron sobre enseñanza del inglés, formación docente y políticas lingüísticas.

En cuanto a sus nacionalidades, la mayoría provienen de contextos no anglófonos. Sesenta (82%) son colombianos, distribuidos así: 35 profesores universitarios; 11 de primaria y secundaria; 5 de universidades y colegios; 3 de institutos de lenguas; y 6 recién graduados. Los demás autores (13 = 18%) eran mayoritariamente docentes universitarios de Estados Unidos (3), México (3: 1 uno de ellos era docente de secundaria), India (2), Reino Unido (2) y uno de Turquía, Italia y Ucrania respectivamente. (Cárdenas, 2019a, p. 185)

En cuanto a los pares evaluadores, cuando consolidamos el reporte de esta indagación inicial (en 2014), la revista tenía 54 integrantes en total, distribuidos en sus tres comités (editorial, científico y de revisión). Todos ellos colaboraban con la revisión de al menos un artículo por año. Respecto a su nivel de formación, tenemos: el 10% de ellos, con títulos de maestría y el 90% con doctorado. En su mayoría laboraban en el sector universitario y su lugar de residencia era diversa: Colombia (18 integrantes), Estados Unidos (6), Reino Unido (5), Brasil (3), España (3), Australia (2), Polonia (1), India (1), México (4), Portugal (1), Italia (2), Chile (1), Argentina (1), Nueva Zelanda (2), Puerto Rico (1), Qatar (1), Irán (1) y Venezuela (1). Por otra parte, mi papel durante la investigación fue el de observadora participante.

4.2.4 Análisis de datos

En primer lugar, realizamos codificación abierta y análisis comparativo constante (Strauss y Corbin, 1990), para garantizar la credibilidad de los sentidos expresados por los autores. Además, buscamos “la eliminación o control de prejuicios, mediante la clarificación de suposiciones y recurriendo a orientaciones teóricas relacionadas con el objeto de estudio” (Cárdenas, 2019a, p. 185) asociadas con los propósitos del estudio. De igual forma, seguimos los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) en tanto estos nos permitían organizar, analizar e interpretar sistemáticamente los datos recolectados.

Además del examen de la información y la recopilación de resúmenes, usamos el programa Atlas.ti³⁶ para identificar patrones comunes en las respuestas al cuestionario. En cuanto a los formatos de evaluación y el flujo editorial, resumimos en un cuadro los elementos predominantes en los formatos de evaluación y en las notas de flujo editorial (ver Anexo 3). El análisis fue principalmente descriptivo y una vez completamos escritos con resultados, entre abril y mayo de 2013 efectuamos restitución al campo, mediante la técnica de “member checks” (Merriam, 1991), conocida también como validación del respondiente o confrontación de pares o revisión por parte de participantes. Esto permitió explorar si los participantes aprobaban nuestras interpretaciones. Con este fin, empleamos dos modalidades: 1) presentación de resultados en eventos académicos (Cárdenas, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a) y 2) envío de los manuscritos iniciales de dos artículos derivados de esta etapa de la investigación a los participantes (Cárdenas, 2014b, 2020). La socialización en eventos académicos (en su mayoría internacionales) ayudó a valorar la importancia del tema para profesores de la comunidad académica y mostró que también se veían reflejados en muchos de los asuntos que encontramos. En cuanto a los textos preparados para publicar, obtuvimos respuestas mediante correo electrónico, como describimos a continuación.

Compartimos por correo electrónico la primera versión del artículo “Publishing and academic writing: Experiences of authors who have published in *PROFILE* [Publicación y escritura académica: experiencias de autores que han publicado en *PROFILE*]”, escrito en lengua inglesa, con los 67 autores que respondieron el cuestionario y recibimos comentarios de siete de ellos. Los mensajes se cruzaron en inglés y español (ver muestra de algunos de ellos en el Anexo 7). A su vez, enviamos la primera versión del artículo “Razones de profesores de inglés para publicar en una revista y las lógicas del razonamiento socio-científico” a diez de los autores que respondieron el cuestionario y recibimos comentarios de seis de ellos (ver muestras en el Anexo 8). Finalmente, merece citarse que entre los once participantes en la restitución al campo se hallaban cuatro pares evaluadores, quienes también respondieron el cuestionario, pues han publicado en la revista.

4.2.5 Aportes del estudio preliminar para una aproximación en profundidad al caso

A continuación, los hallazgos agrupados en tres ejes centrales: 1) Razones para la presentación de artículos para publicación; 2) Experiencias significativas a lo largo del proceso de publicación (incluyendo las dificultades); y 3) Significado atribuido por los autores a la meta

³⁶ Versión de prueba gratis.

alcanzada. Con el propósito de ilustrar los resultados, incluimos testimonios de los participantes, en su mayoría expresados en lengua inglesa, pero traducidos para efectos de este informe. Los nombres de los autores son ficticios o los sugeridos por los autores en el cuestionario que respondieron; por otra parte, identificamos los evaluadores así: Ev.1 = Evaluador 1.

a. Razones para la presentación de artículos para publicación

Como se muestra en la Tabla 4.2, los autores expresaron cuatro grandes razones para presentar sus manuscritos a la revista. Ubicamos igualmente, varias explicaciones en conexión con cada una de ellas.

Tabla 4.2 Razones de los autores para presentar sus artículos a la revista

Categorías	Sub-categorías
Deseo de contribuir a la comunidad académica (45%)	Colaboración con pares
	Aporte de utilidad
	Interés local
Visibilidad de la publicación (31%)	Prestigio
	Temática
	Inclusión de voces
	Rigor
Logro de retos (15%)	Ciclo investigativo
	Estatus
	Motivos prácticos
Acompañamiento que se brinda (9%)	Guía editorial
	Aprendizaje como escritor

Vemos que el compromiso por aportar a la comunidad docente, con trabajos pertinentes, es el principal factor que incita a los docentes a enviar sus contribuciones. Motiva también en gran medida el nivel de circulación de la revista. Por otra parte, y en menor proporción, hallamos que algunos autores perciben el respaldo que les brinda la publicación como un garante para aventurarse en los procesos que implica publicar un artículo. Por último, y de manera abierta,

unos pocos profesores expresan que actúan movidos por el deseo de alcanzar una meta que a su vez les garantiza algún grado de beneficio práctico.

El análisis de los ejes semánticos en los que se agrupan las razones expresadas por los participantes nos mostró que no hay fronteras completamente delimitadas entre todas ellas. A la luz del modelo de las lógicas del razonamiento científico-social de Sabirón Sierra (2006), con cuyos planteamientos establecimos relaciones para comprender las respuestas de los participantes, algunas de las razones de los autores pueden ubicarse en uno de los tres planos de razón; otros hacen explícito el nexo con motivos puntuales inmersos en otra lógica o con el sentido global que emana de otro plano. Este es el caso de respuestas referidas a la temática, la inclusión de diversas voces, la voluntad de aportar a la comunidad académica y el logro de retos (ver Figura 4.2).

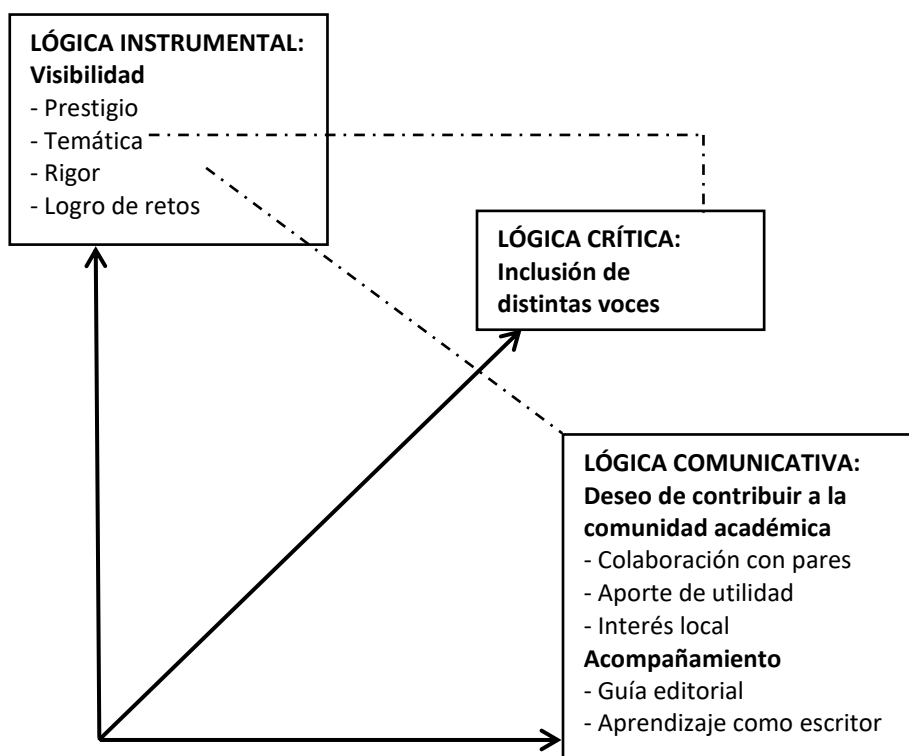


Figura 4.2 Relación entre las razones para publicar y las lógicas instrumental, comunicativa y crítica

Las razones expresadas por los autores se ubican en los planos instrumental, comunicativo y, en menor proporción, de la ciencia incluida o socio-crítica. En el primero encontramos el reconocimiento de la revista como una publicación prestigiosa y seria. En el segundo, hallamos el compromiso por la comunicación con la comunidad académica. Allí subyacen motivos personales y profesionales. En cuanto a la lógica crítica, se perciben motivos relacionados con la transformación de la sociedad del conocimiento, el compromiso ético y profesional del docente-

investigador, el interés por abordar la complejidad de la labor educativa, formar comunidad y lograr cambios en la enseñanza del idioma inglés. A continuación examinamos cada plano de razón e ilustramos las razones que se relacionan con ellos.

Empecemos por la *lógica instrumental*. La visibilidad es el principal motivo por el cual los autores seleccionan la revista para enviar sus manuscritos. Esta categoría está relacionada asimismo con la calidad y el rigor. El prestigio se entiende como el reconocimiento que tiene la revista principalmente en Colombia y la visibilidad internacional que ha alcanzado especialmente en países latinoamericanos. A su vez, la rigurosidad que perciben los autores en el trabajo que realiza la revista está asociada al reconocimiento de los méritos académicos de los miembros de sus comités y de los pares evaluadores que la apoyan.

En segunda instancia hallamos la temática, vital en la toma de decisiones. Si bien esto puede parecer obvio, un alto número de autores estima que deseaban publicar en la revista porque los contenidos son pertinentes para la comunidad académica. En especial, destacan el hecho de que traten asuntos relacionados con la formación del profesorado y la enseñanza del idioma desde las perspectivas de la innovación y la investigación, debidamente fundamentadas. Al respecto, una autora expresa: “Pienso que [la revista] se centra en temas que necesitan debatir los profesores de lenguas extranjeras y va más allá de la presentación de juegos o actividades sin sustento teórico” (Celia).

Celia resalta que se propenda por superar los imaginarios que circulan a menudo sobre el docente de idiomas: alguien que debe preocuparse principalmente por propiciar la diversión en el aprendizaje de un código lingüístico. Su percepción concuerda con Cortés Cárdenas, Cárdenas y Nieto (2013), quienes equiparan al docente de idiomas con la figura del mago: debe ser a la vez un científico y un artista; debe poseer no solamente saberes teóricos y prácticos, sino la habilidad para solucionar problemas y para crear.

Por otra parte, el prestigio de la revista, la probabilidad de llegar a una amplia audiencia y el deseo de alcanzar méritos profesionales son una constante en las opiniones de un pequeño grupo de autores, mayoritariamente colombianos. Pareciera que en algunos de ellos hay un efecto causa-efecto entre las políticas establecidas por Publindex y las razones que los llevan a seleccionar la revista. Así lo expresa un docente universitario:

Profile es una de las revistas mejor clasificadas en Colombia. Esto significa que lo que se publica tendrá un importante número de lectores. Así que tu contribución puede tener un impacto más amplio. Adicionalmente, no podemos negar que publicar en una revista indexada te da más puntos en tu carrera académica. (Juan)

Observamos que la obtención de méritos en la carrera profesional se traduce en aumento salarial. A su vez, otros autores reconocen otras ganancias que motivan a asumir el reto:

Quería tener mi primer trabajo investigativo publicado, como parte de mi desarrollo y objetivos profesionales. (Dora)

Fue un reto personal y profesional escribir un artículo que cumpliera con todos los estándares de contenido y forma que exige la revista. (Francy)

Se puede obtener reconocimiento académico. (Jaime)

En cuanto a la *lógica comunicativa* o del mundo de vida, precisamos que se refiere a la persona, a su fuerza particular, cuyo accionar se halla también relacionado con los colectivos a los que pertenece o propios de su entorno. Notamos que la mayoría de los encuestados ejerce su derecho a divulgar su trabajo en un medio determinado, pues consideran que es posible llegar a otros docentes a través de la publicación de experiencias, reflexiones o investigaciones referidas a su contexto educativo. De aquí se desprende que las razones de los autores no son sólo prácticas o de racionalidad técnica, hecho que nos ubica en la razón subjetiva, en cuanto a comunicativa, frente a la razón funcional. En este orden de ideas, nos ubicamos en una dimensión social.

La Tabla 4.2 muestra que en el 45% de los autores encuestados prima un interés por compartir los resultados del trabajo realizado con docentes que tienen intereses similares y con la comunidad académica en general.

Decidí publicar con ustedes con la idea de compartir mis hallazgos e investigación con personas cuyos intereses son similares a los míos, ya que podrían estar más dispuestos a apreciar y a darle un buen uso a dicha información. (Sandy)

En contraste, si bien solo dos autores reconocen un motivo instrumental —la obligatoriedad de la escritura del artículo de su autoría, como requisito de un curso de desarrollo profesional para docentes de colegios de primaria y secundaria que realizaron— admiten la importancia de aportar a otros docentes. Notamos que, en general, los mueve el convencimiento de que los contenidos de la revista son útiles: “Pensé que tenía algo relevante y posiblemente útil que decir” (Isabel). A su vez, a cinco de ellos los motiva la certeza de que como docentes-investigadores tienen algo que aportar a la construcción de conocimiento local. Así lo ilustran dos autoras noveles, cuyos artículos se constituyeron en su primera publicación, producto también de un acercamiento inicial a la investigación educativa:

Después de haber publicado el artículo, algunos profesores investigadores lo han leído como un punto de referencia para llevar a cabo sus trabajos de investigación. (Yamile)

Nuestro artículo está basado en una investigación que llevamos a cabo como trabajo de grado para obtener el título de licenciatura en la Universidad. Como el objetivo final al hacer investigación es construir conocimiento y compartir experiencias, encontramos que merece la pena compartir nuestros hallazgos y experiencias con quienes están involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. (Sally)

Sally ilustra que si socializan los resultados de la investigación se contribuye a la constitución de comunidad y se establece una interacción con pares. A su vez, una docente de educación secundaria resalta:

El hecho de compartir con la comunidad académica lo que he aprendido desde la experiencia académica o el proceso investigativo que he llevado a cabo. Es interesante cuando se tiene la oportunidad de ser escuchado por otros colegas y amigos y principalmente cuando se siente que se ha contribuido al campo educativo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Debemos recordar que la acción de escribir es mucho más significativa cuando se tiene a alguien que pueda escuchar, apoyar o refutar tus ideas. (Isabela)

Los anteriores testimonios se hallan en consonancia con los postulados de Habermas (2001), quien argumenta que el conocimiento es producto de nuestras preocupaciones íntimamente relacionadas con la cotidianidad. En el caso de las profesoras, el conocimiento proviene de su labor docente, del eje de un proyecto que se resume en un artículo. Además, las expectativas de las autoras por establecer un diálogo con sus lectores y contribuir a una comunidad académica muestran la dimensión social que, según Habermas, comprende las relaciones entre los seres humanos, centrada en la cultura y en las normas sociales.

De igual forma, las opiniones de las últimas participantes que hemos citado no se circunscriben a la mejora. Por el contrario, reflejan la lógica comunicativa en tanto sus apreciaciones respecto a la razón por la cual decidieron publicar sus artículos radican en un intento por tratar de clarificar asuntos o realidades determinados y aportar a otros. Esto es posible gracias al hecho de involucrarse como participantes y observadores en un contexto que les permite captar registros, percepciones, actitudes, valoraciones e interpretaciones de los actores y eventos involucrados en los trabajos que reportan en sus escritos. Posteriormente, la interacción con otros se amplía durante el proceso editorial, especialmente con los pares evaluadores y editores. Se trata entonces de la interpretación simbólica de los protagonistas.

Sabemos que la acción dialógica se amplía al emprender la publicación de nuestros trabajos. Si bien es una forma de compartir ideas y probablemente hacer alguna contribución al conocimiento existente, publicar presupone un diálogo con interlocutores que no necesariamente conocemos (Benson, 2000). En nuestro caso, el diálogo se establece en primera instancia con los equipos editoriales, donde juegan un papel fundamental los pares evaluadores como acompañantes del proceso de publicación de un texto. Así, un pequeño porcentaje de los

encuestados (9%) alude que el acompañamiento y la guía editorial son razones primordiales para enviar sus trabajos a la revista. En ellos encuentran oportunidades para lograr aprendizajes como escritores y guía para que los investigadores en formación hagan su labor. Leamos algunas voces en este sentido:

Sé que cuando presento un artículo recibo retroalimentación académica y constructiva. (Anita)

Creo que he aprendido a ser una mejor escritora y editora [de los trabajos de mis estudiantes-docentes de un programa de licenciatura]. (Mercy)

Por otra parte, vemos en este último testimonio la conciencia de formadores de docentes en dos planos. En el primero, se ubica su evolución como escritores y en el segundo, su compromiso y labor como maestros de otros docentes.

Hemos señalado que en las razones de los autores asociadas a la lógica instrumental prevalece una concordancia causa-efecto y en las relacionadas con la lógica comunicativa predominan la posibilidad de llegar a “una comprensión descriptiva, interpretativa y hermenéutica” (Sabirón Sierra, 2006, p. 38). También observamos que existen conexiones entre algunas razones expresadas por los autores que justamente nos llevan a pensar en las tensiones que se generan entre los campos que abarcan las dos primeras lógicas. Así, *la tercera lógica o razón crítica*, aunque presente con menor fuerza en las respuestas de los autores que respondieron la encuesta, nos insta a superar las dicotomías y a considerar la complejidad.

Los testimonios de algunos encuestados reflejan que hay una pluralidad de individuos en la comunidad académica, cuya diversidad cultural debería ser acogida en las revistas científicas. En este sentido, reconocen la trascendencia de un espacio para publicar, donde “*se escuchen*” voces de profesores de distintos niveles. A este tenor, algunas autoras opinan:

Me gusta el hecho de que la revista se dedica a hacer que se escuchen las voces de los maestros y yo quería ser parte de esa comunidad. (Hilda)

Está dirigida a la investigación-acción de profesionales de base y docentes en formación, quienes constituyen una comunidad muy olvidada en nuestro campo. (Isabel)

No sólo los profesores investigadores pueden publicar allí sino también docentes investigadores noveles. (Bianca)

Hilda, Isabel y Bianca son conscientes de la posibilidad de un escenario distinto para el docente: el de profesor investigador. Esta concepción crítica reconoce la experiencia y creatividad del profesor para afrontar y desarrollar asuntos identificados en su contexto laboral, en el que la reflexión y el cuestionamiento de creencias, valores y prácticas aportan al

crecimiento personal y profesional (Cárdenas, González y Álvarez, 2010). A este propósito, Myriam asevera:

Estamos acostumbrados a hacer algunas cosas en nuestra labor diaria y a veces pensamos que no vale la pena compartirlas de una manera formal. Sin embargo, algo que he aprendido a lo largo de mi experiencia con *PROFILE* [el grupo de investigación que lidera la revista], no sólo como autora, sino como docente-estudiante [de un programa de desarrollo profesional para profesores de secundaria] y posteriormente como formadora de docentes [en ese programa] es que el nuevo conocimiento no crece en mentes brillantes, sino en personas reales, informadas, con perspectivas y reflexivas.

Myriam alude al hecho de que los individuos no tienen por qué conocerlo todo, pero pueden reportar el conocimiento que poseen, informados por los contextos que les son propios. Igualmente, relativiza la superioridad de los que se consideran “poseedores del conocimiento” y sitúa al docente en el ámbito de la investigación en el aula, como planificador de decisiones, reflexivo y con capacidad de vincular su área de enseñanza con la formación, actualización y conciencia histórica de la realidad en donde emerge.

b. Experiencias significativas a lo largo del proceso de publicación

Los autores recordaron sus experiencias durante el proceso de publicación, principalmente durante la presentación, la evaluación y los ajustes de sus manuscritos. En orden de importancia, comentaron acerca de las oportunidades para aprender, las tensiones generadas por el proceso editorial en sí mismo y la contribución a su autoestima. En primer lugar, establecimos un alto grado de reconocimiento a la retroalimentación brindada por los evaluadores, a quienes consideran autores expertos y líderes académicos interesados en la calidad del trabajo que se espera publicar. La mayoría de los participantes (79%) percibieron los comentarios como pertinentes y valoraron los aprendizajes obtenidos de “las modificaciones [pues] me ayudaron a entender cómo se organizaban y se desarrollaban los artículos” (Hernán). Además, notaron que “se confrontan los propios pensamientos [...] con otros puntos de vista [...]. Este intercambio permite aprender en términos de contenido, investigación, escritura formal” (Fanny). Por lo tanto, “las observaciones de los evaluadores estimularon un proceso de revisión que demostró ser perspicaz y enriquecedor” (Franca). Al respecto, otra autora sintió que había ganado experiencia para guiar a otros profesores en el proceso de convertirse en mejores escritores. Así, evidenciamos la capacidad de “agenciamiento” de los autores, es decir, su autonomía y la determinación para actuar por sí mismos. Esto encierra también su potencial para trabajar en colaboración con otros, su predisposición para hacer uso del soporte recibido y convertirse en un recurso para otras personas.

En otra encuesta realizada por Cárdenas (2003), se indagó sobre las opiniones de maestros de escuela que habían publicado en *Profile* en su etapa inicial (entre 2000 y 2003). Dicho estudio se centró en los logros, dificultades y estrategias utilizadas para superar los obstáculos. Entonces se concluyó que los docentes de escuelas que han estado alejados de una larga actividad de escritura tienen dificultades para afrontar las demandas de la preparación de los artículos. Los resultados que aquí se reportan confirman ese estudio y coinciden con Smiles y Short (2006) cuando afirman que escribir para publicar ofrece muchos beneficios profesionales para los docentes-investigadores y para la comunidad académica; sin embargo, el viaje de la escritura a la publicación es abrumador.

En relación con las dificultades, identificamos dos temas centrales: los problemas expresados por los autores al evocar el proceso de evaluación de sus manuscritos y los asuntos problemáticos que se recogen en las evaluaciones³⁷. Los obstáculos percibidos por los autores engloban tres áreas: la escritura académica, las circunstancias que inciden en la posibilidad de responder oportunamente a los requerimientos de la revista y el trabajo en equipo. La Tabla 4.3 contiene un resumen de las luchas principales que tuvieron que librar los autores y las estrategias que emplearon para superar dichos inconvenientes.

Tabla 4.3 Dificultades encontradas por los autores y estrategias empleadas para solucionarlas

Dificultades	Estrategias utilizadas para superar las dificultades
<ul style="list-style-type: none"> - Revisar y volver a presentar los manuscritos - Retraso en el envío de ajustes, debido a la falta de tiempo para las revisiones - Información faltante en la primera versión - Sintetizar - Delimitar el tema - Completar los requisitos del tipo del artículo (estructura de los artículos que reportan la investigación, innovaciones o reflexiones; la justificación del manuscrito, la integración de los aspectos teóricos o los estudios en el campo, discusión de resultados, conclusiones, entre otros) - Escritura en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> - Perseverancia - Disciplina - Atención a la retroalimentación - Diálogo con los revisores o evaluadores - Comunicación con los coautores - Procesos de relectura - Revisión de estilo - Acompañamiento y motivación de parte de la revista

³⁷ Los resultados respecto a ese aspecto se publicaron en Cárdenas (2019a).

En cuanto a las tensiones, el 29% de los autores encuestados en este estudio exploratorio las experimentó en el intento de seguir el formato de un artículo, puesto que resulta ser una tarea muy exigente, e inclusive dolorosa, para algunos de ellos. El 3% de ellos afirmó que tuvieron algún tipo de desacuerdo con sus revisores, pero luego de un tiempo, llegaron a comprenderlos; otro 3% explicó que cumplir con algunos de los requisitos era un tanto complejo porque “algunos evaluadores tenían criterios divergentes que hacían difícil saber cuál era el mejor camino a tomar” (John). Para otra de las docentes, el proceso de publicación generó estrés porque fue “difícil seguir todas las orientaciones de dos evaluadores al mismo tiempo, especialmente cuando la retroalimentación no era consistente” (Aleida). En cuanto a la escritura grupal, resultó interesante la experiencia de otra docente, quien expresó que no es una tarea fácil debido a que “nosotros éramos un grupo de cuatro docentes. Es complicado ponerse de acuerdo en las ideas, así que al final alguno de nosotros tenía que tomar las decisiones” (Sandra).

Para el 38% de los encuestados, independientemente de las limitaciones, el proceso editorial tuvo efectos positivos en su autoestima. Sin embargo, requieren tiempo y disposición:

Yo estaba dispuesta a empezar a escribir y pulir mi artículo, pero eso requería gran parte de mi tiempo libre y mucho esfuerzo. Por otra parte, era la primera vez que escribía un artículo, así que me sentía un poco ansiosa, pues quería saber si el texto era lo suficientemente bueno o valía la pena que otros lo leyeran. No obstante, una vez empecé a escribir y recibí la retroalimentación me sentí más cómoda y positiva al respecto. Me di cuenta que tenía mucho para decir y que había aprendido muchísimo a lo largo de todo el proceso. (Deissy)

Las reflexiones de Deissy representan aquellos aspectos que comparten un 6% de los participantes, en lo que respecta a la autoestima. En primer lugar, todos reconocieron que tenían ideas equivocadas acerca de quién puede publicar en revistas académicas. Asimismo, encontramos que, aunque existe frecuentemente una falta de confianza, la disposición para superar los miedos y la implementación de un proceso editorial oportuno y amable con sus evaluadores pueden ayudarlos a construir la confianza necesaria para continuar escribiendo y, como resultado, al final, contribuir a la satisfacción personal.

Respecto a los problemas hallados por los evaluadores en los manuscritos, el análisis de 17 formatos de evaluación y de las notas registradas en el flujo editorial reveló diversos inconvenientes. Estos se presentan, de mayor a menor frecuencia, en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4 Aspectos problemáticos hallados por los evaluadores

Áreas de atención	Aspectos problemáticos
Aspectos formales	Estilo Claridad Literatura Organización Título
Aspectos de contenido	Conclusiones Introducción Teoría Contenido Foco o eje del texto Secciones Método Análisis Ejemplos
Principales motivos para rechazar un manuscrito o requerir revisiones	Estilo Método Marco teórico Preguntas de investigación Resumen Foco o eje

En el plano formal, los evaluadores objetan el estilo empleado por los autores pues a menudo dificulta la comprensión de los manuscritos. También aluden a la falta de claridad en la introducción o que en ella no se especifica cuál es la brecha que se quiere cubrir con el trabajo. Advierten además falta de solidez en los argumentos, baches en el uso de la literatura bien sea porque los autores sólo relacionan trabajos, sin perspectiva analítica, o porque no se presentan los elementos fundamentales provenientes de estudios revisados y/o su relación con el asunto abordado en el artículo. En cuanto a las referencias, los evaluadores encuentran que se citan fuentes al final del manuscrito, pero no se usan en el texto; otras no reflejan una revisión de literatura reciente o simplemente se mencionan en términos generales en el texto, sin mostrar la pertinencia para el tema. Referente a la organización, los evaluadores objetan la inadecuada secuencia de argumentos y el desarrollo de ideas, en muchas

ocasiones, sin conexión con el contenido. Finalmente, respecto al título, a veces resulta ser muy amplio o no relacionado con el tema y el subtítulo, inadecuado. Las siguientes citas ilustran los aspectos formales señalados por los revisores:

Se puede leer, pero en mi opinión, el contenido incluye muchísimos elementos que debilitan la discusión y hacen perder el interés del lector. (Ev.1)

Se cita alguna literatura (por ejemplo, sobre la escritura de materiales) pero se requiere más teoría para sustentar el argumento de que los materiales pueden incidir en la motivación y a su vez apoyar el aprendizaje del idioma. (Ev.3)

El mayor problema con el artículo es el estilo, lo que lo hace no apto para publicar en su estado actual. La escritura es muy difícil de seguir y demanda mucho esfuerzo de parte del lector debido, en mayor medida, a la falta de claridad en la expresión y, en parte, a causa de errores en el uso del idioma. (Ev.2)

Si bien los evaluadores encuentran que los citados elementos de forma inciden en su decisión para no recomendar los manuscritos o exigir cambios sustanciales, los aspectos de contenido aparecen con mayor frecuencia en sus evaluaciones (ver Tabla 4.4). En primer lugar, las fallas en las conclusiones radican en que faltan en el texto como tal, no se relacionan con su contenido o no están ligadas a las preguntas de investigación. En segunda instancia encontramos que el tópico no se introduce claramente. En tercer lugar se hallan artículos cuyos marcos de referencia no se basan en teoría o ésta no se explica plenamente. En cuarto lugar, vemos que el contenido no se relaciona con el tema central. A continuación, observamos la falta de claridad en el foco o eje del texto, seguido de anotaciones que advierten que las secciones no se relacionan con el tema central, son erradas o incompletas. En relación con el método, a menudo ocurre que la información es insuficiente y falta conexión entre las preguntas de investigación y la recogida de datos. El octavo aspecto crítico lo constituye el apartado correspondiente al análisis, que adolece de un adecuado desarrollo de las ideas o de un riguroso tratamiento de resultados. Finalmente, puede ocurrir que los hallazgos no siempre se ilustran con ejemplos pertinentes; los que se presentan tienen un sustento débil o simplemente se incluyen testimonios sin analizar. Leamos algunos testimonios referidos a asuntos de fondo:

Los autores no presentan un eje claro del manuscrito, ni la brecha que quieren llenar; ni las contribuciones que hacen. Pienso que los autores necesitan definir claramente la brecha que han hallado en la literatura, así como la audiencia a la cual quieren llegar, el propósito del escrito y luego focalizar su análisis en ellos. La forma como se presenta el manuscrito es muy amplia y el tratamiento que se da a los distintos aspectos es superficial. Los autores tienen resultados interesantes, pero necesitan trabajar más en ellos una vez definan su audiencia. (Ev.7)

La sugerencia sería incluir una sección de discusión donde se aborden, en profundidad, los diferentes aspectos que sólo se esbozan a lo largo del texto. Luego, la sección de conclusiones sería muy corta y una respuesta precisa a las preguntas de investigación. (Ev.6)

Como puede colegirse, los reparos expresados por los evaluadores en cuanto a la forma y el contenido de los manuscritos inciden en las conclusiones de su dictamen. Así, los principales motivos para rechazar o requerir revisiones mayores radican en el estilo, el método, el marco teórico, las preguntas de investigación, el resumen y el eje central del texto (ver Tabla 4.4). Este evaluador recoge en su conclusión dichos motivos:

El artículo tiene serias fallas en el uso de la literatura, en aspectos metodológicos y de forma. Es un trabajo incipiente que debe ser re-escrito, aunque puede ser difícil mejorar algunos aspectos metodológicos relacionados con la recogida de datos ... El texto necesita más trabajo en la definición del propósito y la audiencia ... Elaboración en la sección de resultados, conceptos e ideas presentadas, que puedan contribuir al campo y a la audiencia a la cual va dirigido ... Integración de la teoría existente con los resultados ... Discusión del significado que tienen los resultados de este estudio para los diferentes actores o para la audiencia a la cual va dirigido. (Ev.11)

c. Significado atribuido por los autores a la meta alcanzada

¿Qué significó para los autores la publicación de sus artículos? Las respuestas de los autores a esta pregunta se pueden reunir en tres ejes: logros personales y profesionales y el papel de las revistas académicas para ofrecer espacios a los autores. A nivel personal, el 69% de los autores reconoce que publicar ha significado un reto, además de un logro importante que les ha dado orgullo, satisfacción, recompensas, reconocimiento y confianza en sí mismos. Estos sentimientos fueron más significativos entre aquellos autores que publicaron por primera vez un artículo.

En la actualidad, publicar tiene diversos significados para la carrera de los docentes. Como se mencionó anteriormente, puede significar, principalmente, el requisito de un curso o un logro personal o profesional. Así, el enriquecimiento profesional ha sido importante para el 93% de los encuestados, pues la publicación ha brindado la posibilidad de ampliar su experiencia profesional, la satisfacción de compartir su trabajo, de llegar a las escuelas y dejar una huella en la investigación docente. Sin embargo, no siempre pudimos establecer límites claros entre los significados personales y profesionales que los autores asignaron al logro alcanzado. Por el contrario, fue interesante encontrar opiniones de los participantes en el sentido de: tener conciencia de nuestras capacidades, hallar los caminos para verbalizar lo que investigamos o pensamos, la voluntad para dialogar con una amplia audiencia y mirar hacia el futuro para continuar el propio desarrollo profesional. Algunos de los comentarios de los autores apuntan que:

Existe un sentimiento de crecimiento profesional cuando ves tus experiencias impresas y abiertas al escrutinio del público. (Edgar)

Publicar es una herramienta que te fortalece como docente-investigador. (Bertha)

Esto [publicar] ha significado una forma de conceptualizar y dar sentido a la enseñanza de idiomas y la investigación como dos actividades obligatorias para los educadores críticos. (Álvaro)

En cuanto a la importancia de compartir, los autores aludieron al papel que cumplen las revistas académicas en el sostenimiento de espacios para la divulgación del trabajo de los docentes. Para un autor que labora en México, por ejemplo, la revista es “una nueva plataforma en la cual se exploran e intercambian ideas” (Bernard). Por su parte, una autora colombiana reconoce el papel importante que puede jugar la revista en la construcción de comunidades docentes, pues

es una manera de hacer que las voces de los investigadores colombianos sean escuchadas por docentes, estudiantes y otros investigadores en nuestro país [...] como una contribución a la construcción del conocimiento local en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. (Isabel)

En este mismo orden de ideas, algunos autores remarcan que el estímulo y el apoyo son necesarios para familiarizar a los autores que no tienen experiencia en el ámbito de las publicaciones. Son igualmente pertinentes para ayudarlos a continuar desarrollándose como escritores, investigadores y editores de los trabajos de sus estudiantes pues algunos autores también asesoran a otros docentes en sus investigaciones. Esta última cuestión implica proporcionar oportunidades para el aprendizaje permanente, por ejemplo, a lo largo del proceso de publicación y como una extensión de este, especialmente para los escritores noveles.

4.2.6 Conclusiones e implicaciones

En este primer acercamiento al objeto de estudio nos interesó conocer qué motivó a un grupo de autores a presentar sus manuscritos a la revista, el significado que tiene para ellos el haber publicado y los obstáculos que se presentaron en relación con la evaluación de sus textos. Identificamos estos últimos en las respuestas de los autores y ampliamos el panorama al examinar conceptos evaluativos de algunos dictaminadores. Esto también permitió la derivación de algunas implicaciones para la revista y para los mismos autores.

En primera instancia, nos hemos aproximado a las lógicas de razonamiento socio-científico para comprender las razones que motivaron a profesores de inglés a enviar sus artículos para publicar en *Profile* y a posibles implicaciones para mantener su presencia en la revista. Encontramos cinco motivos principales por los cuales los autores presentan sus manuscritos a la revista, a saber: contribución a la profesión, el reconocimiento de la revista, su interés en alcanzar una meta, la seguridad de obtener el apoyo necesario para tal esfuerzo y algunos motivos prácticos. Pero, sobre todo, prima la convicción de que como maestros pueden contribuir a la profesión. Esto muestra que los docentes no sólo necesitan ser parte de una comunidad profesional que los apoye

para ejercer su labor, sino que también se sienten comprometidos con su labor. Una manera de lograrlo es a través de la inclusión de sus voces en la comunidad docente mediante la difusión de sus experiencias y los hallazgos de sus estudios. Este es, tal vez, el significado más grande que los autores descubrieron en su experiencia de publicación.

Los autores perciben la revista como un foro que brinda oportunidades para el trabajo en equipo de docentes y el crecimiento profesional. También esperan que los docentes investigadores, como escritores, sean posicionados como colaboradores cuyas contribuciones son reconocidas en sus comunidades profesionales.

En relación con el papel de la revista en dar una voz a los docentes, aunque no hemos rastreado el uso real de los contenidos de los volúmenes publicados hasta el momento, la publicación parece estar funcionando como un espacio para el crecimiento profesional, para concebir nuevos conocimientos y visiones acerca de la publicación y la formación docente en los contextos locales. Al respecto, en un artículo publicado en la revista de más renombre en área de enseñanza de la lengua inglesa a hablantes de otras lenguas (*TESOL Quarterly*), y del cual es coautora una de nuestras evaluadoras (Paula Golombek), se resalta que *Profile* “funciona como una herramienta para la construcción del conocimiento y las prácticas para el desarrollo profesional, que trabajan en conjunto para la transformación del panorama profesional que constituye el campo de la formación del docente de lenguas extranjeras” (Johnson y Golombek, 2011, p. 486).

Los resultados también mostraron que los impases percibidos por autores y evaluadores coinciden principalmente en el campo de la escritura académica. En este sentido, resaltamos que, al igual que en el estudio realizado por Adnan (2009), falta familiaridad de los autores con la estructura retórica propia de las revistas científicas. Allí se hallan los principales motivos que expresó un grupo de evaluadores para rechazar o requerir revisiones mayores en los manuscritos que revisaron. Ahora bien, desde la perspectiva de los autores, el problema más notorio y que obstaculiza la posibilidad de publicar, está en responder a las demandas de revisión de manuscritos. En últimas, tanto autores como evaluadores resaltaron la necesidad de tener en cuenta que, si deseamos publicar en revistas científicas, es fundamental encontrar el tono adecuado con el fin de llegar, primero, a sus comunidades académicas y, en segundo lugar, a un público más amplio: las comunidades científicas y, en general, la sociedad del conocimiento. Por tanto, las interpretaciones y descripciones que hemos obtenido de esta primera fase del estudio al desvelar algunas vivencias de los docentes de inglés como escritores nos llevan a avizorar la necesidad de estudiar nexos más complejos, estrechamente relacionados con escenarios que

trascienden las individualidades (autores, evaluadores): las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento.

4.2.7 Delimitación de los alcances del caso

El estudio inicial o preliminar nos permitió analizar la información en términos de una descripción de patrones o categorías referidas a: las razones para la presentación de artículos para su publicación, experiencias a lo largo del proceso de publicación, incluidas las dificultades experimentadas por los autores, así como los problemas detectados por los evaluadores en algunos manuscritos; y la trascendencia que tiene la publicación de los artículos para sus autores. Con todo, esta primera aproximación a nuestro objeto de estudio mostró que requerimos un debido acompañamiento durante el proceso editorial, con lo cual puede predecirse algún impacto en las comunidades académicas. De aquí se desprende que sería no sólo interesante sino pertinente indagar luego acerca de la naturaleza de la retroalimentación que reciben los autores; cómo la perciben los autores; qué tipo de interacción se ha dado entre autores y evaluadores; la labor de mediación de la editora; y el efecto de estos procesos en el producto final (el artículo). Asimismo concluimos que, si bien pudimos conocer experiencias diversas y también comunes entre los autores y evaluadores de este estudio preliminar, la información obtenida es general, asunto asociado al uso de cuestionarios, que no permiten asegurar una expresión muy detallada o profunda de parte de los participantes acerca de los interrogantes que planteamos en ellos.

Por otra parte, y puesto que nos llamó la atención en sumo grado el hecho de que los autores noveles mencionaran algunos asuntos atinentes a las huellas que les dejó la publicación de su primer artículo en la revista y la dimensión social que ello implica en relación con las comunidades profesionales y la sociedad del conocimiento, decidimos emprender esta investigación doctoral. Nos interesa explorar, a partir de las voces de autores y evaluadores, las conexiones entre el sentido que tiene la publicación del primer artículo en el ciclo profesional y el efecto de la publicación de sus escritos en las comunidades a las cuales pertenecen y en la sociedad del conocimiento. Si esta última se entiende como una colectividad que se nutre de sus diversidades y capacidades y que busca garantizar el aprovechamiento compartido del saber, podremos, asimismo, y en consonancia con los predicamentos de los estudios de caso de corte etnográfico, vislumbrar pautas para la mejora en contextos “extramuros” como aquel donde se edita la revista. En consecuencia, partimos de los siguientes cuestionamientos para nuestro estudio de caso etnográfico:

1. ¿Qué nos revelan las voces y silencios de los profesores de inglés que han publicado en la revista *Profile* acerca del sentido que tiene la publicación de su primer artículo en su ciclo profesional?
2. ¿Qué percepciones tienen los pares evaluadores respecto a la publicación de sus trabajos en la carrera profesional docente?
3. ¿Qué papel juegan los evaluadores en la publicación de los trabajos de los docentes en revistas científicas?
4. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el sentido que otorgan los participantes (autores y evaluadores) al impacto de la publicación de sus escritos y las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento?

4.3 Perfil del participante o informante clave

Los informantes clave empezaron a aparecer en la fase descriptiva. Presentamos una caracterización de los participantes en los distintos momentos del estudio. Aclaramos la preferencia por el término “participantes”, que Creswell (2009, p. 194) considera como “más apropiado en la actualidad”, aunque reconocemos que también se alude a ellos como informantes.

4.3.1 Muestreo teórico

La literatura atinente a la etnografía establece que la elección de la muestra depende de criterios tales como los propósitos que nos hemos trazado; “lo que *pensamos* hacer con ella y de lo que *creemos* que se puede hacer con ella” (Martínez M., 1997, p. 53, énfasis en el original). Por otra parte, y teniendo en cuenta que en los diseños cualitativos no prevalece un muestreo representativo (Sabirón Sierra, 2006), la flexibilidad y adaptabilidad (Goetz y LeCompte, 1988), dos marcas distintivas de la investigación etnográfica, permitieron la toma de decisiones de selección y muestreo en las distintas fases del proceso de investigación.

Luego del estudio de caso preliminar, de corte descriptivo e interpretativo, empleamos las técnicas de muestreo intencional y basada en criterios (Creswell, 2009; Goetz y LeCompte, 1988; Martínez M., 1997; Sabirón Sierra, 2006; Simons, 2011). Por ende, tomamos como universo autores noveles, que publicaron sus primeros escritos en *Profile*, entre los años 2000 y 2012 y pares evaluadores vinculados a ella. Consecutivamente, a medida que se recogían datos y avanzaba el proceso investigativo, elegimos subgrupos de esas poblaciones mayores (docentes de escuelas o colegios, de

universidades, evaluadores), es decir, los participantes, mediante la técnica de muestreo teórico (Goetz y LeCompte, 1988; Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006; Simons, 2011) por cuanto nos interesaban los individuos que consideramos relevantes para el campo teórico objeto de estudio.

El muestreo teórico estuvo íntimamente ligado a la emergencia, a la aproximación a los conceptos que iban surgiendo del análisis de datos y, por tanto, no siguió un curso lineal. Esto obedece a la naturaleza misma de la teoría fundamentada, empleada en el análisis de datos, donde interesa “hallar información relevante para la teoría que se está buscando, más que el número correcto de unidades o de su selección al azar” (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012, p. 25). En este sentido, seleccionamos los individuos sin decisión apriorística; no como representantes, sino como miembros constituyentes del fenómeno. En suma, y en consonancia con la investigación cualitativa (Cohen et al., 2011), los procesos fueron diversos e iterativos; igualmente, se ajustaron, agregaron y extendieron a medida que avanzaba la investigación.

Los procesos y criterios para la selección de los participantes clave fueron:

- a. Socialización de los resultados de la encuesta del estudio preliminar con los 63 autores que respondieron el cuestionario (reunidos en diapositivas de dos comunicaciones presentadas en dos congresos internacionales y un texto corto, publicado en las memorias de otra conferencia internacional) y formulación de dos preguntas para explorar la selección de autores noveles participantes en el estudio: ¿El artículo que publicó en la revista fue el primero en su ciclo profesional y en una revista científica? ¿Estaría dispuesto(a) a participar en la investigación que se realizará? (ver Anexo 9).
- b. Selección inicial de siete autores noveles participantes (todos colombianos), con base en 29 respuestas positivas a las dos preguntas anteriores. Posteriormente, se seleccionó otra autora inglesa, quien labora en México.
- c. Selección de tres pares evaluadores (dos españoles y un colombiano). El evaluador colombiano forma parte también del grupo de autores. Posteriormente, se seleccionaron dos evaluadoras más: una mexicana y otra, estadounidense.
- d. Envío del consentimiento informado³⁸ a los doce participantes: autores noveles y evaluadores (ver formato en Anexo 10).

³⁸ “Mientras algunas culturas no son exigentes con los consentimientos informados, en otras hay protocolos estrictos para tal fin” (Cohen et al., 2011, p. 77). En este estudio, el diseño del protocolo adjunto en el Anexo 10 obedeció no solo al convencimiento del rigor que aporta al proceso de investigación, sino al hecho de tener entre los participantes a un buen número de antiguos estudiantes con quienes compartí en programas de pregrado (2) y posgrado (2) y formación permanente (1), con quienes insistí en el respeto por los sujetos que colaboran en todo tipo de investigación, hecho que se hace evidente, entre otros, en el diligenciamiento del consentimiento informado.

- e. Solicitud a pares evaluadores y autores de la revista, para participar en procesos de restitución al campo y en la fase generativa del estudio.

No hubo inconvenientes para la selección de participantes pues las respuestas fueron rápidas y positivas. El grupo de interés estuvo constituido por doce docentes (los autores noveles que publicaron en la revista y pares evaluadores) en tanto sujetos clave para el fenómeno de estudio. Seleccionamos no sólo aquellos dispuestos a participar en la investigación, sino que buscamos la vinculación de autores de distintos niveles educativos o contextos y evaluadores con quienes pudiésemos dialogar personalmente. Por otra parte, la posibilidad de mantener comunicación por correo electrónico fue también determinante en la selección de los participantes. Finalmente, y como se observa en la Figura 4.3, la editora de la revista, en tanto coordinadora de sus gestiones editoriales e investigadora, se ubica también entre ellos, como observadora participante, en procesos que implican la revisión de manuscritos en la modalidad de doble ciego.

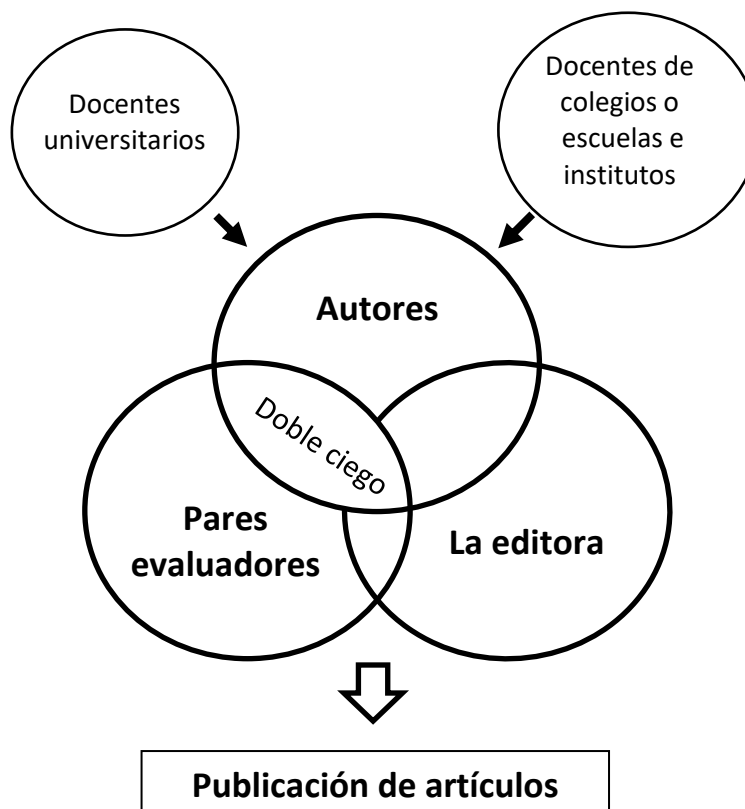


Figura 4.3 Los participantes en el estudio

4.3.2 Descripción de los participantes

Si bien los doce participantes pueden distribuirse en dos grupos, definidos por su rol en la revista (autores y evaluadores), todos tienen cuatro puntos en común: son docentes en ámbitos relacionados con la enseñanza del inglés, han tenido algún contacto con la investigación, han

publicado artículos en revistas científicas y tienen vínculos con *Profile*. En cuanto a su nacionalidad, siete de ellos son colombianos (cinco mujeres y dos hombres) y cinco de otros países (dos hombres de España y tres mujeres; estas últimas, de Estados Unidos, Inglaterra y México, respectivamente).

Resumimos en la Tabla 4.5 los datos biográficos de los doce participantes, registrados por ellos en su *Curriculum Vitae* y condensados en el formato preparado para tal fin (ver Anexo 11). Fue también útil el conocimiento que hemos acumulado, como producto de la interacción con ellos durante varios años. Posteriormente, en los relatos de vida, producto del análisis narrativo, encontramos más detalles de siete de ellos (Milena, María, Laura, Yesid, Juli, Harriet y José).

Tabla 4.5 Resumen biográfico de los participantes en el estudio

Nombre y edad del participante ³⁹	Papel en <i>Profile</i>	Contexto laboral, formación académica y publicaciones
Milena (36 años)	Autora novel	Profesora colombiana, trabaja actualmente en educación primaria. Ha laborado en universidades, en programas de inglés para niños y jóvenes, así como en colegios de secundaria. Licenciada en Filología e idiomas – inglés, con Maestría en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés. Ha publicado cuatro artículos, el primero, en uno de los seis primeros números de la revista <i>Profile</i> , derivado de su monografía pregrado. ⁴⁰
María (35 años)	Autora novel	Docente universitaria colombiana, con experiencia en educación primaria, en programas de asesoría para docentes y en proyectos educativos. Licenciada en Filología e idiomas – inglés y Máster en administración de instituciones educativas, del cual se deriva su segundo artículo. Su primer artículo es derivado de su monografía de pregrado y se publicó en uno de los siete primeros números de <i>Profile</i> .
Laura (47 años)	Autora novel	Profesora chilena, vive en Colombia desde 1973 y labora en educación secundaria. Cuenta con una licenciatura en química, una especialización en edumática, una especialización en Educación en Tecnología y un Máster en educación. Publicó su artículo en uno de los primeros números semestrales de la revista, sobre el proyecto que realizó en el Programa de desarrollo profesional PROFILE.
Yesid (43 años)	Autor novel	Docente colombiano, Licenciado en Filología e idiomas – inglés, Magíster en docencia, Especialista en Entornos virtuales de aprendizaje, actualmente cursa un doctorado en Educación y sociedad. Ha publicado cuarenta artículos y cuatro capítulos de libros. En 2008 publicó en <i>Profile</i> su primer artículo en revista indexada. Es evaluador de otras revistas editadas en Colombia y en Latinoamérica.
Zara (45 años)	Autora novel	Docente universitaria colombiana, con experiencia en educación secundaria y en programas de formación docente. Licenciada en Filología e idiomas: Español e inglés y Magister en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés. Su primer artículo es derivado de un curso del máster y se publicó en uno de los números iniciales de la revista <i>Profile</i> . Ha publicado 8 artículos en revistas indexadas y algunos textos cortos en boletines académicos. Es evaluadora de otras revistas editadas en Colombia y ha participado proyectos editoriales para docentes en formación.

³⁹ Pseudónimos, sugeridos por la mayoría de los participantes. Edad reportada por los participantes al completar el Formato para el registro del *Curriculum Vitae* de los participantes. Algunos no la informaron.

⁴⁰ En este y en los casos similares, omitimos el año exacto de publicación del artículo en *Profile*, con el fin de proteger la identidad de los autores.

Juli (41 años)	Autora novel	Docente universitaria colombiana, con experiencia en educación secundaria y en programas de formación docente. Licenciada en lenguas extranjeras español – inglés, Magister en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés y está culminando un Doctorado en ciencias de la educación. Su primer artículo es derivado de un curso del máster y se publicó en uno de los números iniciales de la revista <i>Profile</i> . Ha publicado 28 artículos en revistas indexadas, tres libros de texto y un capítulo de libro. También ha escrito textos cortos para boletines dirigidos a docentes y apoyado procesos editoriales. Es evaluadora de otras revistas editadas en Colombia.
Harriet (63 años)	Autora novel	Nació en Inglaterra y trabaja en México desde hace cuarenta años como profesora universitaria. Su carrera se ha centrado principalmente en la docencia y en las tutorías académicas. Publicó su primer artículo en <i>Profile</i> , en 2011. Es autora de cinco artículos y ocho capítulos de libro. También es evaluadora de otra revista editada en Colombia.
José (38 años)	Autor novel y evaluador	Profesor universitario colombiano, licenciado en lenguas modernas, especialidad español e inglés, con experiencia en educación secundaria. Estudió una Maestría en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés y otra en Lingüística hispánica. También se graduó de una maestría y un doctorado en adquisición y enseñanza de segunda lengua. Es par evaluador de revistas editadas en Colombia y en otros países. Ha publicado 22 artículos, un libro, ocho capítulos de libro y varios textos cortos para boletines dirigidos a docentes. Ha apoyado procesos editoriales y su primer artículo se publicó en <i>Profile</i> , en uno de los números iniciales de la revista.
Paloma	Evaluadora	Profesora universitaria estadounidense, con pregrado en ciencias políticas, Maestría en enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL) y Doctorado en comunicación oral. Es un referente mundial en el campo de la investigación narrativa en el ámbito de ELT y la formación del profesorado. Ha publicado tres libros, doce capítulos de libro y once artículos. En 2017 publicó un artículo en <i>Profile</i> . Par evaluador de revistas editadas en países anglófonos, apoya a <i>Profile</i> desde el año 2011.
Diego	Evaluador	Par evaluador español, con 48 años de trayectoria profesional en todos los niveles educativos. Licenciado en Filología Inglesa y Doctor en Filosofía y Letras (Didáctica de la Lengua Inglesa). Su vasta producción académica se ha centrado principalmente en la didáctica. Sus publicaciones incluyen 37 artículos, 31 libros y 52 capítulos de libro. En 2020 publicó un artículo en <i>Profile</i> . Ha liderado la consolidación de revistas en su universidad y apoya a <i>Profile</i> desde el año 2009.
Leonardo (48 años)	Evaluador	Par evaluador español, Licenciado en Filología Germánica (Filología Inglesa) y Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura (inglés). Dentro de su producción académica se encuentran 17 artículos en revistas científicas incluido uno publicado en la revista <i>Profile</i> en 2015. Apoya a <i>Profile</i> desde el año 2009 y ha liderado procesos editoriales tanto en su universidad como en el exterior.
Alicia	Evaluadora	Profesora universitaria mexicana con experiencia en educación secundaria. Cuenta con Doctorado en lingüística aplicada, Maestría en Enseñanza del Inglés y Licenciatura en Educación. Colabora como par evaluador de <i>Profile</i> desde el año 2010 y también ha apoyado procesos editoriales en su país. Sus publicaciones incluyen nueve artículos en revistas especializadas.

4.3.3 Rol en la investigación: observación participante

Por su naturaleza interpretativa, la investigación cualitativa involucra al investigador en interacciones con los participantes por un buen periodo de tiempo. El compartir experiencias acarrea el cuidado en una serie de procesos de índole estratégico, ético y personal. Conscientes

de las implicaciones éticas, en particular, nos corresponde identificar explícitamente nuestros prejuicios, valores y contexto personal, los cuales pueden incidir de alguna forma en las interpretaciones que hemos construido durante la investigación. Al respecto, resulta pertinente la conclusión de Hammersley y Atkinson (1994), al examinar la observación participante como esencia de la etnografía:

Toda investigación social se basa en la capacidad humana de realizar observación participante. Actuamos en el mundo social y somos capaces de vernos a nosotros y nuestras acciones como objetos de este mundo. Al incluir nuestro propio papel dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo, ya sea en su variedad naturalista o positivista. (p. 40)

En los estudios etnográficos, el investigador es “un participante subjetivo en la vida de aquellos a los que estudia, al tiempo que un observador objetivo de su vida” (Angrosino, 2012, p. 35). También exige vivir en dos mundos simultáneamente: el de la participación y el de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994). Estas afirmaciones recogen el principal reto para el desarrollo de esta tesis pues, al estar inmersa en la vida de la revista desde su concepción y lanzamiento en el año 2000, es imposible aseverar que puede investigarse algún fenómeno concerniente a ella, manteniendo distancia. Por el contrario, el conocimiento de todos sus procesos editoriales y el contacto con autores y evaluadores me ha ubicado desde entonces como observadora y participante; como editora y autora; como docente e investigadora.

Más allá de un método de investigación, la observación de los procesos fue, en este estudio de caso, “el contexto de comportamiento a partir del cual ... utiliza[mos] técnicas definidas para recoger datos” (Angrosino, 2012, p. 38). El mismo autor describe la observación como el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo, para lo cual se requieren dos elementos esenciales: un registro objetivo y una búsqueda de patrones. Describimos en las secciones correspondientes a la recogida de datos (4.4) y a su análisis (4.5), los métodos empleados para la incorporación de dichos elementos y la forma como trabajamos con ellos. Sin embargo, y como puede leerse en los resultados de este estudio (Capítulos 5 y 6), no solo buscamos patrones; también empleamos el análisis narrativo (J. Bruner, 1998), con miras a la elaboración de relatos de vida de algunos participantes. En estos últimos está presente la observación participante, “en tanto en cuanto en el relato vivenciado, documentado y narrado (observado) interviene el propio observador (participante)” (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2011, p. 7).

4.4 Instrumentos para la recogida de datos

Los datos provinieron de tres fuentes: 1) encuestas (un cuestionario en la primera aproximación al caso, en el estudio preliminar); 2) evidencias documentales (los artículos publicados por los autores noveles en la revista, las evaluaciones de los mismos, formatos con las hojas de vida o currículum de los participantes, comunicaciones cruzadas con los participantes principalmente a través de correo electrónico y los registros recogidos en los flujos de gestión editorial); y 3) entrevistas en profundidad a autores y evaluadores. Estos instrumentos *ad hoc* permitieron desarrollar la comunicación con los participantes, según a quienes iban dirigidos. Como se muestra en la Tabla 4.6, su uso se distribuyó en las distintas fases y acciones propias del desarrollo del estudio.

Tabla 4.6 Participantes en los distintos estadios del estudio e instrumentos para la recogida de datos

Fase	Principales rasgos	Acciones	Participantes	Instrumentos para la recogida de datos
I. Fase descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> - Documentación del caso, de su contexto: una revista editada en un país periférico. - Descripción densa, tomando los presupuestos de la complejidad y el socioconstructivismo. 	Primera aproximación: estudio de caso de corte descriptivo e interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> - 63 autores encuestados - 17 evaluadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario - Evidencias documentales: formato de evaluación de artículos y registros en flujo editorial - Diario de campo
II. Fase interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda del sentido y del significado. Los participantes y la investigadora usan referentes explícitos para analizar, interpretar y comprender el caso. - Incluye informes (intermedios y final). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización y análisis de entrevistas. - Aplicación de la teoría fundamentada en los hechos. - Acotación del caso. - Informes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocho autores (uno de ellos también es evaluador de <i>Profile</i>) - Cuatro evaluadores de <i>Profile</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas en profundidad - Evidencias documentales: formatos de registro del currículum de los participantes; artículos publicados por los autores entrevistados en <i>Profile</i> y formato de evaluación de artículos - Diario de campo
III. Fase evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> - Constante análisis intra-caso (grupos de autores) y acopio de matices interpretativos. - Revisión constante para garantizar la corrección del diseño, el rigor del estudio, la adecuación de los procesos y la pertinencia de los productos. 	Monitoreo mediante: auto-evaluación, evaluación de pares (con los directores de tesis y con participantes).	<ul style="list-style-type: none"> - Ocho autores (uno de ellos es también evaluador) - Cuatro evaluadores 	Diario de campo

IV. Fase crítica	Conduce a un nuevo nivel de realidad, que se ubica en los planos de la praxis (la repercusión en la acción, en la práctica, en la mejora de nuestra labor) y el pensamiento (la generación o la emergencia de nueva teoría para explicar una realidad social).	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de propuestas para la mejora. - Identificación y definición de ejes teóricos emergentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocho autores (uno de ellos es también evaluador) - Cuatro evaluadores 	- Evidencias documentales: correos electrónicos
V. Fase generativa	<p>Permite no sólo cerrar el círculo, sino que nos reta a ampliar el saber local e, idealmente, el global.</p> <p>Incluye la discusión de resultados a partir de la teoría fundamentada, presentar modelos o saberes teóricos y contrastar los resultados con otros modelos teóricos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión de resultados a partir de los relatos de vida producidos en el análisis narrativo y relación con lo obtenido en el análisis categorial. - Elaboración de informes con teorización emergente. - Definición de propuestas para la mejora y para estudios futuros, a partir de los resultados obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocho autores (uno de ellos es también evaluador) - Cuatro evaluadores 	- Diario de campo

4.4.1 Cuestionarios

Los cuestionarios se emplean principalmente para recolectar información de fenómenos que no son fácilmente observables, como hechos, actitudes, motivaciones, y las propias apreciaciones (Arhar, Holly y Kasten, 2001; Seliger y Shohamy, 1990). Sin embargo, este instrumento presenta limitaciones: la información suministrada puede no ser del todo fiel o completa y, por tanto, se requiere corroborar con datos observacionales (Goetz y LeCompte, 1988).

Como ya se mencionó en la Sección 4.2.2.a, en el estudio preliminar empleamos un cuestionario corto (ver Anexo 1), de tipo transversal seccional, de prevalencia o “cross-sectional” (Creswell, 2009) en tanto los datos se recopilaban en un solo momento, para luego describir asuntos referidos a experiencias de los autores durante los procesos de publicación de sus artículos. Los resultados del cuestionario, que retornaron los participantes por correo electrónico, también proporcionaron algunas pistas sobre posibles huellas en su carrera profesional y en torno a las cuales es preciso ahondar.

4.4.2 Entrevistas en profundidad

La entrevista etnográfica es conversacional y se realiza también en *profundidad*. Es normalmente de naturaleza abierta en tanto fluye como una conversación en la cual surgen digresiones que pueden llevar a establecer nuevos caminos de investigación. Su uso posibilita hallar significados, explorar matices, detectar las áreas grises que se podrían pasar por alto, por ejemplo, en preguntas de selección y las cuales solo permiten aludir superficialmente a un problema (Angrosino, 2012).

Como método de investigación las entrevistas en profundidad son mucho más consistentes con la habilidad de las personas para construir sentido a través del lenguaje; en ellas prima el interés por comprender las experiencias de otras personas y el sentido que ellos construyen de tales vivencias. A la luz de las cuestiones de investigación, las entrevistas en profundidad se constituyeron en la fuente principal de información.

Conscientes de la naturaleza del estudio etnográfico, tuvimos presente que el propósito de la entrevista en profundidad no es obtener respuestas a preguntas o probar hipótesis; tampoco evaluar. Comprendimos y tuvimos también presente que “cuando un investigador decide emplear la entrevista durante el trabajo en terreno, pretende poder dar cuenta exhaustiva y rigurosamente del pensar del otro” (De Tezanos, 1998, p. 118). Esto implicó revisar y seguir los aspectos metodológicos sugeridos por De Tezanos (1998), Goetz y LeCompte (1988); Marshall y Rossman (2011) y Seidman (1991).

Las entrevistas permitieron profundizar en algunos temas abordados en las encuestas y explorar la relación que perciben los sujetos respecto a la publicación de sus artículos con diferentes momentos de su ciclo profesional y comunidades diversas. Como remarcan Marshall y Rossman (2011), se buscó explorar, describir y analizar el significado de experiencias vividas. Nos interesó conocer cómo los participantes las percibían, cómo las describían, cómo se sentían respecto a ellas, juzgarlas, recordarlas, darles sentido y hablar de ellas con otras personas. Para ello propiciamos el relato de los docentes, de tal forma que contaran sus experiencias a través de las cuales dan sentido a sus vivencias como escritores y pudieran así explicar e interpretar los eventos asociados a ellas.

Las entrevistas se realizaron en distintos momentos de la fase interpretativa de la investigación, como se ve en la Tabla 4.6. Las transcripciones fueron asimismo insumos para el análisis de tipo narrativo que nos llevó a la elaboración de relatos de vida de siete participantes. En cuanto al número, en su mayoría se realizaron dos entrevistas por participante. En el caso de

cuatro participantes, nos entrevistamos en tres ocasiones, con el fin de ampliar el panorama que habían arrojado las dos primeras.

Contrariamente a lo que ocurre en algunos estudios que estructuran la entrevista acudiendo a un hilo cronológico para lograr el relato del entrevistado, optamos por establecer un diálogo desde la invitación a recordar cómo decidieron o llegaron a ser profesores de lenguas, para luego conectar la conversación con la presencia de la escritura en su vida, el momento en que surge la idea de publicar artículos, de escribir textos académicos, las experiencias más memorables y sus apreciaciones sobre el papel que juegan revistas como *Profile* en la sociedad del conocimiento y en nuestra profesión.

Fue igualmente importante prever aspectos para el ingreso al campo: contactos, negociaciones o acuerdos (incluido el consentimiento informado), pautas para realizar las entrevistas y para enfrentarnos a momentos inesperados o altamente emocionales, entre otros (Bertaux, 2005; Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). Posteriormente, durante la recolección de las entrevistas debimos asegurarnos de propiciar que el participante hablara sobre su vida, sobre su experiencia personal y sobre acontecimientos que tuvieron alguna incidencia en su decisión de escribir, de presentar artículos para publicación, de aspectos que guardan relación con las revistas académicas y las políticas que las rigen. Seguidamente realizamos una transcripción literal de las entrevistas, con marcadores retóricos como pausas y énfasis en la entonación de los informantes al expresar algunos fragmentos (ver extracto en Anexo 12). Finalmente, verificamos las precisiones de las transcripciones mediante un minucioso contraste entre los escritos y los contenidos de audio. Este proceso también permitió registrar memorandos teóricos e identificar temas emergentes.

Registramos en la Tabla 4.7 los detalles de las entrevistas realizadas. Como puede apreciarse, la duración fue diversa, dependiendo de las aportaciones de los participantes. En cuatro casos, realizamos dos entrevistas el mismo día, debido a la ubicación geográfica de los participantes. En esas circunstancias, dejamos un tiempo entre una y otra entrevista, con el fin de revisar notas y seleccionar puntos relevantes en los cuales deseábamos ahondar. Pero independientemente de la variedad en los tiempos, siempre se contó con la total disposición de los participantes y con condiciones óptimas para el diálogo.

Tabla 4.7 Fechas y tiempo de duración de las entrevistas a los participantes

Nombre del participante	Entrevista 1 Lugar, fecha y duración	Entrevista 2 Lugar, fecha y duración	Entrevista 3 Lugar, fecha y duración	Total tiempo de entrevistas	Otro ⁴¹
Milena	Bogotá (Colombia) 2013-09-16 30 minutos	Bogotá (Colombia) 2014-04-10 19 minutos		49 minutos	X
María	Bogotá (Colombia) 2013-06-20 31 minutos	Bogotá (Colombia) 2013-11-15 18 minutos	Bogotá (Colombia) 2016-12-09 37 minutos	1 hora y 26 minutos	X
Laura	Bogotá (Colombia) 2013-10-09 48 minutos	Bogotá (Colombia) 2013-12-03 24 minutos		1 hora y 12 minutos	X
Yesid	Bogotá (Colombia) 2013-09-16 1 hora y 5 minutos	Bogotá (Colombia) 2014-01-27 30 minutos	Bogotá (Colombia) 2016-12-20 1 hora y 6 minutos	2 horas y 41 minutos	X
Zara	Tunja (Colombia) 2013-09-23 52 minutos	Tunja (Colombia) 2014-04-07 1 hora y 24 minutos		2 horas y 16 minutos	X
Juli	Tunja (Colombia) 2013-09-23 52 minutos	Tunja (Colombia) 2014-04-07 26 minutos	Bogotá (Colombia) 2016-12-17 50 minutos	2 horas y 8 minutos	X
Harriet	Xalapa (México) 2013-07-03 1 hora	Xalapa (México) 2013-07-03 17 minutos		1 hora y 17 minutos	X
José	Bogotá (Colombia) 2013-12-06 1h y 44 minutos	Bogotá (Colombia) 2013-12-08 20 minutos	Bogotá (Colombia) 2017-01-04 1 hora y 35 minutos	3 horas y 39 minutos	X

⁴¹ Correos electrónicos cruzados con la mayoría de los participantes después de las entrevistas y conversaciones cortas durante y después de la restitución al campo.

Paloma	Xalapa (México) 2013-07-01 45 minutos	Xalapa (México) 2013-07-01 33 minutos		1 hora y 18 minutos	X
Diego	Granada (España) 2013-05-16 1 hora y 24 minutos	Granada (España) 2013-05-16 14 minutos		1 hora y 38 minutos	
Leonardo	Granada (España) 2013-05-16 1 hora y 14 minutos	Granada (España) 2014-07-18 22 minutos		1 hora y 36 minutos	
Alicia	Veracruz (México) 2013-06-29 1 hora y 26 minutos	Veracruz (México) 2013-06-29 30 minutos		1 hora y 56 minutos	X
Tiempo total de grabación de entrevistas				21 horas y 56 minutos	

4.4.3 Evidencias documentales

Las evidencias documentales, también denominadas documentos o artefactos, fueron fuentes secundarias, puntos de referencia complementarios para comprender experiencias reportadas por los participantes en los otros instrumentos (ver Tabla 4.6). De Tezanos (1998, p. 141) define un documento como un registro de un hecho ocurrido. En consecuencia, “el documento, como objeto, tiene un significado sobre el cual hay que indagar, puesto que en su apariencia puede estar lleno de símbolos que el investigador tiene que ser capaz de conectar” (p. 141). Por otra parte, y aunque la misma autora argumenta que los documentos se hallan “en la base de la fundamentación de un proyecto, puesto que permiten delimitar el contexto y justificar la relevancia y actualidad del tema elegido desde las huellas de su historicidad” (p. 142), para los propósitos de nuestro estudio, los documentos para la recolección de datos fueron: 1) los artículos publicados por los autores noveles en la revista, 2) las evaluaciones de los mismos, 3) formatos con las hojas de vida o currículum de los participantes y 4) los registros recogidos en los flujos de gestión editorial. Por su parte, la documentación sobre políticas referidas a las revistas científicas y estudios asociados a los asuntos de investigación, tienen su propio papel como marco de referencia y nos guiaron en las fases del estudio, tal como ocurre en toda investigación. Con todo, pudimos observar que “el examen y análisis de los artefactos permite a los investigadores su interpretación y evaluación. Se postulan los

significados manifiestos y latentes que les atribuyen los participantes, así como los que aparecen a la luz de la investigación” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 165). A la par, fue preciso recordar que descubrir el significado de un documento encierra “comprender la información expresa y los valores que subyacen, así como suposiciones del autor y cualquier argumento que desarrolle” (Cohen et al., 2011, p. 253). El reto fue, entonces, comprender tanto el texto, como su contexto más amplio.

Algunos documentos se tomaron de los archivos de la revista y otros se obtuvieron a través de documentos *ad hoc*, como detallamos en la Tabla 4.6, de la Sección 4.4. Algunas precisiones respecto a su uso:

- a. Los artículos publicados por los autores noveles en la revista: Citamos las fechas de publicación y el contexto académico de donde surgieron, en la descripción de los participantes (Sección 4.3.2 y Tabla 4.5), pero omitimos los detalles de los mismos, en atención al anonimato de los participantes. También nos referimos a ellos en los resultados del análisis categorial y narrativo (Capítulos 5 y 6)
- b. Evaluaciones de los artículos: Analizamos 17 formatos en el estudio exploratorio, para ampliar información ateniende a las dificultades halladas por los evaluadores en la revisión de artículos que no recomendaron para publicación. En la fase interpretativa, las evaluaciones permitieron contrastar, complementar o aclarar elementos expresados por los participantes en las entrevistas.
- c. Formatos con las hojas de vida o currículum de los participantes: Registros que los participantes completaron directamente o que completamos a partir del currículum que ellos mismos remitieron o del ubicado en los sitios web de sus instituciones.
- d. Flujos de gestión editorial: Forman parte de los registros históricos de la revista, que procesa un flujo (formato generalmente en Excel) por cada número que se prepara.

4.4.4 Diario de campo

La observación y, fundamentalmente, los registros escritos de lo observado, constituyen el instrumento básico en los estudios etnográficos pues no solo permiten describir las “representaciones que el otro o los otros construyen sobre el vínculo que las personas observadas establecen con su entorno y entre ellas mismas. Es decir, cómo construyen, comprenden e interpretan su estar en el mundo” (De Tezanos, 1998, p. 86). En este escenario, el diario de campo juega un papel preponderante: en este instrumento, común a todo estudio etnográfico,

registramos nuestras observaciones y reflexiones durante el proceso investigativo. Notamos, como señala Barrios Fuentes (2016), quien también realizó un estudio de caso de corte etnográfico, que la relación entre el trabajo etnográfico “y la escritura en el *diario*, va conformando un análisis permanente de la situación enfrentada en el campo de trabajo; esta reflexión diaria implica un actuar comprendiendo” (p. 25).

En general, el diario sirvió de apoyo para el continuo acopio y análisis de datos y la toma de decisiones. Para este último propósito, y como recomienda Sabirón Sierra (2006), no olvidamos que “el uso del diario es una condición necesaria para un correcto ‘muestreo teórico’” (p. 265). En tal sentido, el diario de campo permitió tener elementos de referencia para las entrevistas, para seleccionar los participantes, plasmar en él elementos que llamaban la atención durante la recopilación y análisis de las entrevistas. Por otra parte, y puesto que el desarrollo de toda investigación es paralelo a la vida personal de los sujetos (los participantes y la investigadora, en tanto observadora participante), el diario incluyó matices no solo científicos, sino también algunos personales. No obstante, se delimitó la prevalencia del “diario-seguimiento del proceso de investigación” (Sabirón Sierra, 2006, p. 265).

4.5 Análisis de datos

Para el análisis de datos tomamos como marco de referencia la *teoría fundamentada*, entendida como aquella que “se deriva inductivamente del estudio del fenómeno que representa” (Strauss y Corbin, 1990, p. 23). Asimismo, en el análisis narrativo que condujo a la elaboración de algunos relatos de vida de los participantes, nos aproximamos a las dos opciones o modos de conocimiento planteadas por J. Bruner (1998): *narrativo* y *paradigmático*, este último, más conocido como categorial.

Remitimos al lector al apartado 4.5.2, donde describimos el proceso, y a los Capítulos 5 y 6. Allí presentamos los resultados del análisis categorial y narrativo respectivamente.

4.5.1 Procesos de categorización emergente

En palabras de Strauss y Corbin (1990), la teoría fundamentada es un enfoque⁴² de investigación cualitativa, desarrollada originalmente por Glasser y Strauss. Sus técnicas y procedimientos sistemáticos de análisis permiten al investigador desarrollar una teoría substantiva o fundamental, que cumple con los criterios del rigor científico, de la “buena’

⁴² En otros trabajos y en esa misma obra la denominan método.

ciencia: significado, compatibilidad de lo observado en la teoría, generalización, reproducción, precisión, rigor y verificación” (Strauss y Corbin, 1990, p. 31). La recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de ellos, están estrechamente relacionados. En consecuencia, los resultados de la investigación constituyen una formulación teórica de la realidad que estudiamos, y no precisamente una serie de números o un grupo de temas. En este orden de ideas, la finalidad de la teoría fundamentada es la emergencia de teoría inductiva sobre un área sustantiva (Carrero et al., 2012). Para lograrlo, no partimos necesariamente de una teoría preconcebida; por el contrario, comenzamos con un área de estudio y permitimos que la teoría emerja a partir de los datos y tome forma con el análisis y el aporte creativo del investigador.

Como metodología de análisis, la teoría fundamentada propone un procedimiento de actuación en el escrutinio de la información a través de una serie de técnicas y mediante la aplicación del “método comparativo constante”, acuñado por Glaser y Strauss (1967, citado en Goetz y LeCompte, 1988). Este consiste en combinar la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de cotejo de todos los eventos sociales observados. A su vez, el proceso permite generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos, así como “una transformación progresiva de los datos en el estudio de los procesos sociales ... [y] posibilít[a], a partir de la extensión conceptual de una categoría central, un proceso de generalización conceptual, con ajuste y relevancia al ámbito de estudio (Carrero et al., 2012, p. 21).

La categorización se rigió por los procedimientos de clasificación abierta (“open coding”), descritos por Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (1990), como el proceso de desmenuzar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos. En el análisis de la información proveniente de las entrevistas nos apoyamos principalmente en el programa NVivo⁴³ por cuanto, como se observa en la Figura 4.4, permite almacenar, codificar, registrar análisis (en memos), establecer relaciones entre los recursos (documentos que hemos almacenado allí) y entre los nodos (categorías y subcategorías) que vamos generando. En él es posible emprender los procesos cíclicos propios de la teoría fundamentada, acudiendo a los datos en bruto y a los memos que vamos elaborando a medida que los analizamos (ver ejemplos en el Anexo 13). De igual forma, en la recolección, organización y abordaje de la información fueron útiles los procesos propuestos por Richards (2009), en su libro guía para el manejo de datos cualitativos.

⁴³ Licencias adquiridas para el uso del programa NVivo: NVT10-LZ000-CDA2U-8E6BC-W84Y0 (versión NVivo 10 Student, 2014), NVT10-LZ000-BBA2U-ZO6H9-GPFEL (versión NVivo 10 Student, 2015) y NVT11-LZ000-BFA2U-F86RZ-3R5GO (versión NVivo 11 Pro for Windows Student, 2016).

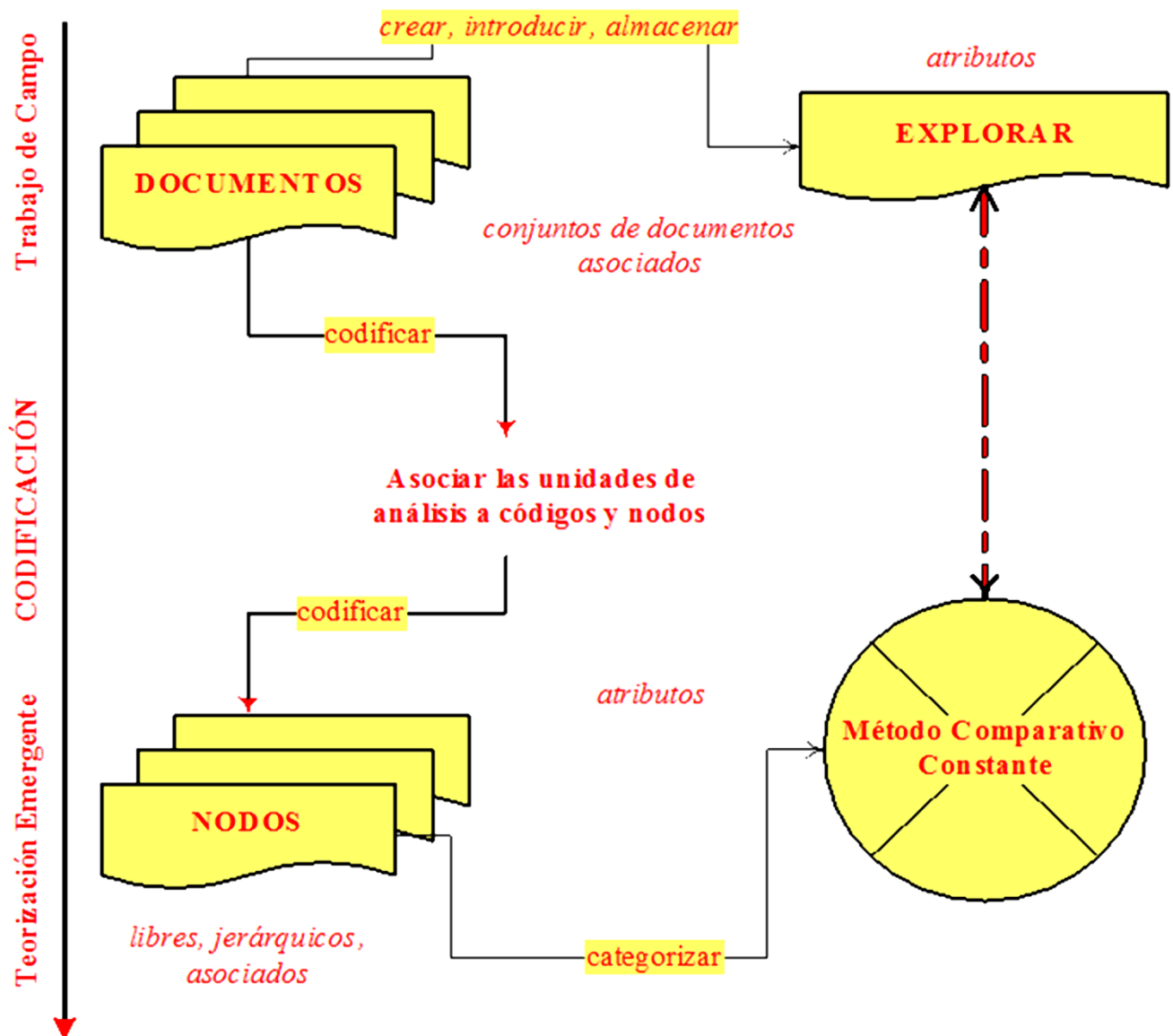


Figura 4.4 El proceso de codificación en NVivo (Sabirón Sierra, 2006, p. 399)

Todos los procesos de codificación deben conducirnos a la derivación de una categoría central y “al generarse la teoría a partir de una categoría central se iniciará un segundo proceso de clasificación que relacione todas las categorías y propiedades con la categoría central” (Carrero et al., 2012, p. 56). Esto, a su vez, acarrea nuevos ciclos de interpretaciones y relaciones entre las distintas categorías y la categoría central. La emergencia, la comparación constante y la creatividad para avizorar explicaciones y elementos que aportan a la construcción de sentido juegan entonces un papel importante.

Finalmente, y desde la interpretación constructivista, fue de mucha importancia recordar que construimos nuestras teorías a partir de nuestras interacciones y el examen de las relaciones e interacciones con las personas, sus perspectivas y los procesos de investigación que hemos

adelantado (Charmaz, 2006). A este mismo tenor, fueron útiles los planteamientos de Thomas y James (2006) y Simons (2011) en tanto que los procedimientos de la teoría fundamentada son señales orientadoras y la sola identificación de categorías y subcategorías puede relegar o minar la importancia de la interpretación, el relato —tanto del participante como del investigador— y la reflexión. En consecuencia, seguimos las sugerencias de Sabirón Sierra (2006) para incrementar la “objetividad”, asegurando el aumento de la documentación, confrontando los resultados provenientes de distintas fuentes y aplicando varios procedimientos, como se explica en el apartado 4.5.3.

4.5.2 Análisis categorial y narrativo⁴⁴

Como ya indicamos, elaboramos relatos de vida. Tomamos como fuentes primarias las entrevistas y complementamos la información con evidencias documentales. Interesa en este punto detenernos en las opciones que se nos presentan para analizar los textos narrativos, en nuestro caso, las entrevistas, ya que el acto de relatar implica de alguna manera una “nueva alianza” entre ciencia y relato, entre el pensamiento racional y el narrativo (J. Bruner, 2003, p. 142). Tenemos entonces dos opciones o modos de conocimiento para analizar: *narrativo* y *paradigmático* (J. Bruner, 1998), categorial en nuestro caso.

El conocimiento narrativo se entiende como “la construcción de sentido o de conocimiento, que tiene lugar durante las actividades de investigación narrativa propias de la co-construcción de relatos, de su análisis, de presentación de resultados y la lectura/visualización/escucha de reportes de investigación” (Barkhuizen, 2011, p. 395). Así, distintos participantes (co-narradores, investigadores y consumidores de informes de investigación) se involucran en el conocimiento narrativo en distintos momentos de la investigación, durante los cuales comparten información.

El conocimiento narrativo es hermenéutico; primero centra su atención en las vicisitudes de la intencionalidad humana y nos lleva a presentar la experiencia concreta humana mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares definidos. El conocimiento narrativo también permite esbozar pautas para la acción a través de la emergencia del sentido que le confiere la persona: La narrativa personal auto-recrea el pasado en el presente y lo proyecta en el futuro (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2011, p. 17). Interesan aquí los “elementos singulares que

⁴⁴ En 2017 se publicó un capítulo sobre consideraciones metodológicas para la elaboración de relatos de vida de docentes-escritores de lengua inglesa. Allí se incluyen, además, algunos elementos sobre el análisis narrativo (Cárdenas, 2017).

configuran la historia” (Bolívar, 2002, p. 52). Se trata, en todo caso, de un tipo de conocimiento ya consolidado en las comunidades científicas (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2019), y desarrollado en distintos ámbitos y temáticas de actualidad de nuestras plurales áreas de conocimiento.⁴⁵

Ya hemos descrito en la Sección 4.5.1 los procesos de categorización emergente. Resaltamos acá que este tipo de pensamiento nos lleva a explicar los sucesos y sus causas mediante la codificación de los individuos y relatos bajo determinados conceptos o categorías, los cuales se definen como el conjunto de atributos comunes que comparten algunos individuos (Bolívar, 2002; Polkinghorne, 1995). A continuación, detallamos cómo procedimos con el análisis narrativo, pues tuvimos presente que “el cómo recupero, expreso, transmito y comunico resulta así cuando menos tan relevante como el contenido de la narración” (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2011, p. 2).

a. ¿Cómo abordamos las dos formas de análisis, paradigmática y narrativa?

Nos centramos en un participante a la vez con el fin de llevar a cabo el análisis categorial. Esto implicó el examen de las fuentes de información atinentes a cada uno de los participantes: entrevistas, hojas de vida, registros documentales con que cuenta la revista (flujos editoriales, evaluaciones, artículos) y complementarios (principalmente correos electrónicos). A lo largo de ese proceso fuimos identificando los elementos que se incorporarían en cada relato. Se trató de un “tejido” paralelo: por una parte, la identificación de categorías y, por otra, la ubicación de extractos en un nuevo documento. Esos extractos fueron tomando la apariencia de segmentos en un lienzo y posteriormente permitieron la confección de una sola pieza: el relato.

El tejido o análisis paralelo fue mostrando elementos de saturación tanto en las categorías como en los puntos de inflexión, comunes en los relatos de vida. Con base en los principios de la teoría fundamentada, al verificar la saturación de los datos, o sea, cuando ninguna otra información añade o altera las ya existentes, reiniciamos el análisis más profundo y sistemático de todos los datos de los participantes, para efectos de la depuración de las categorías y de la revisión de las versiones finales de los relatos de vida. A este tenor, recordamos que, como apuntan Arraiz Pérez y Sabirón Sierra (2011), “el uso acumulativo de los relatos subjetivos proporciona ... una saturación informativa que permite superar la idiosincrasia de cada individuo” (p. 17). Esto, en lo que respecta a rasgos comunes, compartidos, en sus trayectorias

⁴⁵ Por referir investigaciones en las que se ha colaborado, véase la aplicación del método narrativo en la investigación emergente del emprendimiento (Arraiz Pérez, Sabirón Sierra y Suárez Ortega, 2020).

de vida personal y profesional pues reconocemos que hay singularidades entre los sujetos que no necesariamente se pueden recoger o reflejar bien sea en las categorías o en los mismos relatos.

Por lo anterior, una vez observamos puntos reiterativos en las categorías y en las trayectorias retratadas en los relatos, decidimos que solamente elaboraríamos siete relatos. Estos corresponden a Laura, María, Milena, Juli, Harriet, José y Yesid. Los seis primeros son autores noveles, quienes publicaron su primer artículo en *Profile*. Juli, Harriet y José han dado el paso para ser evaluadores de otras revistas y José participa en *Profile* desde hace varios años.

Es importante señalar que utilizamos el relato de Yesid como elemento de contraste, en el sentido de muestreo teórico. Tomamos esta decisión por los siguientes motivos: inicialmente entendimos que era también autor novel por cuanto al invitar a los autores a participar en esta investigación y a informar si su artículo incluido en *Profile* había sido su primera publicación, respondió afirmativamente. En efecto, su primer artículo de investigación apareció en *Profile*, pero luego de la segunda entrevista y de revisar su hoja de vida, hallamos que antes ya había publicado cuatro artículos de reflexión en revistas locales, no indizadas. Así las cosas, y para efectos de contraste de muestreo teórico, Yesid cumplía con dos condiciones: no es escritor novel y es evaluador en otras revistas. Puesto que vivenció el proceso de publicación en *Profile*, nos interesó también conocer acerca de las huellas que dejó el haber publicado su primer artículo de investigación en una revista indizada. Retomaremos este asunto en el Capítulo 8, al referirnos a las aportaciones al diseño metodológico.

b. Elaboración de los relatos de vida

Como hemos mencionado, realizamos entrevistas en profundidad con el fin de dar la voz a los individuos, sin insistir en datos precisos que pudieran cortar el hilo de la conversación. Optamos, en cambio, por complementar la información personal y profesional de los participantes con registros provenientes de documentos con que cuenta la revista y de los mismos participantes, tal como la registraron en sus hojas de vida. Estos últimos documentos se recopilaron después de la segunda entrevista y posibilitaron no solo contar con información precisa acerca de datos tales como fechas, títulos obtenidos y número de publicaciones sino también seguir, durante el análisis de la información, el hilo narrativo en sus respuestas, comprender las alusiones a determinados sucesos y definir rutas para la elaboración de los relatos de vida.

Para la elaboración de los relatos de vida seguimos las siete etapas del marco metodológico propuesto por Creswell (2013) para la investigación narrativa. Resumimos el proceso en la

Figura 4.5, no sin antes subrayar que no necesariamente implican o requieren un seguimiento lineal, como sugiere la ubicación de los elementos.

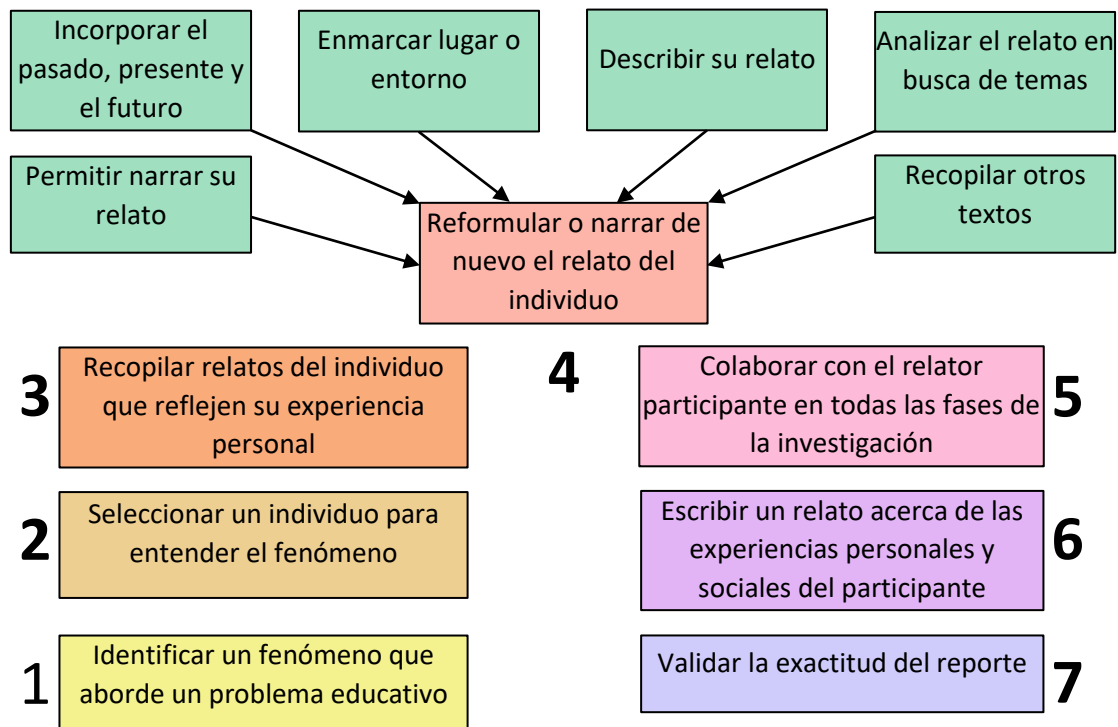


Figura 4.5 Procedimientos para conducir investigación narrativa (Basados en Creswell, 2013)

Los relatos de vida o “life stories”, producto del análisis narrativo, son textos construidos colaborativamente en un proceso dialógico entre entrevistados y entrevistadora, entre autores e investigadora. A partir del proceso sugerido por Creswell (2013), empezamos por invitar a los autores a contar oralmente sus experiencias respecto a una parte concreta de su vida (como autores y pares evaluadores); luego elaboramos los textos siguiendo un curso cronológico y posteriormente cedimos nuevamente “la palabra o la voz” a los autores para que leyeran el relato y se manifestaran al respecto. El Anexo 7 contiene la primera comunicación enviada por correo electrónico a los participantes, como parte de la restitución al campo. Por su parte, el Anexo 14 contiene un ejemplo de la primera versión de un relato y el Anexo 15, una muestra de correos electrónicos cruzados con los participantes durante la restitución al campo de los relatos de vida.

En relación con la fase final, la validación de la exactitud del reporte, es decir, del relato, es preciso resaltar que los procesos para dicha confirmación no se ubican necesariamente en los preceptos de la “ciencia” o del positivismo. Desde la perspectiva etnográfica, Hammersley y Atkinson (1994) señalan:

Una de las características de la investigación social es que los “objetos” que estudiamos son en realidad “sujetos” que por sí mismos producen relatos de su mundo ... el positivismo y el naturalismo interpretan este

hecho de manera muy diferente. Para el primero, esos relatos procedentes del sentido común son subjetivos y deben ser sustituidos por la ciencia; como mucho, son productos sociales que deben ser explicados. Para el naturalismo, al contrario, el conocimiento procedente del sentido común constituye la esencia del mundo social: debe ser descrito, pero no sometido a un escrutinio crítico que determine su validez. (p. 121)

Ricœur (1999) señala la *transición* que se produce entre la historia contada (*story*) y la de quienes elaboran el relato a partir de lo expresado por ese sujeto. A nuestro entender, esa transición está mediada por la constante comunicación entre investigador e investigado y en torno a los textos que ahora comparten, justamente como resultado del análisis narrativo. Resaltamos que la comunicación con los participantes fue constante, con el fin de asegurar la “apertura” a los temas sobre los cuales nos interesa escuchar, asegurando así una *construcción mutua* (Clandinin y Connelly, 1995). Como se muestra en la Figura 4.6, el proceso de restitución al campo tuvo varias “vueltas”, mediante correos cruzados con ellos o conversaciones informales, pues no sólo se trataba de asegurar que los participantes confirmaran si se sentían retratados en los relatos. Interesaba, ante todo, involucrarlos en su lectura, en los giros, adiciones o modificaciones que consideraban pertinentes. Así, los participantes revisaron los relatos por lo menos en dos ocasiones.

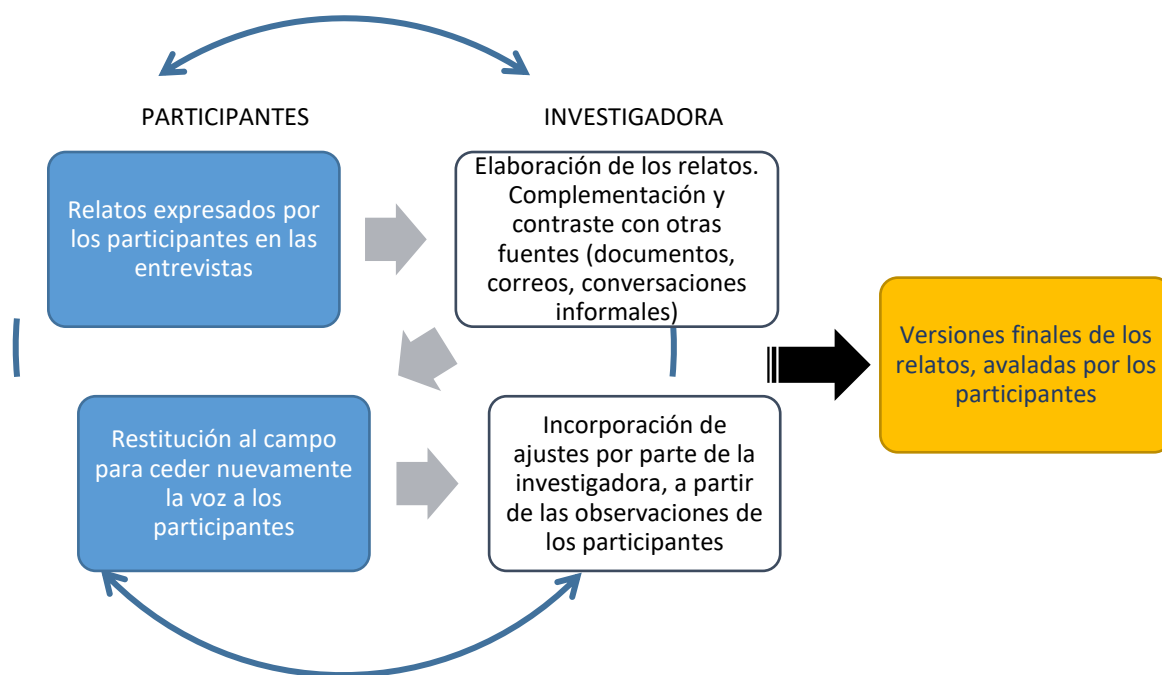


Figura 4.6 Rutas para la elaboración de los relatos de vida. Elaboración propia

Las precisiones de J. Bruner (1998) y Moriña (2017) respecto a la investigación con historias de vida fueron igualmente útiles para definir el estilo de los relatos, así como para su estructuración. J. Bruner (1998) plantea que al construir el relato debemos incorporar simultáneamente dos paisajes: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del

pensamiento y las intenciones. “Por ello se necesita un retrato de la realidad interna de quien narra, y por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a su realidad vivida” (Moriña, 2017, p. 87). Así, y con el fin de asegurar la presencia de esos dos paisajes, desde la perspectiva del uso que se hace de la voz, empleamos dos de los cuatro estilos de escritos señalados por esta autora: transcripción (literal o limando el texto) y la investigadora como narradora.

Respecto a la postura del investigador narrador, Moriña (2017) cuestiona el papel protagónico de quien investiga pues, según ella, suele adoptar un estilo comentado o interpretado. Por eso procuramos una amplia inserción de transcripciones, elementos centrales para entender el hilo narrativo de cada participante y, sobre todo, para asegurar un proceso de co-escritura, en el que narradores e investigadora intervinieran para dar forma y validez al producto final: al relato de vida. Constatamos así que “la narrativa personal enriquece el dato cualitativo: De hecho, es clave el cómo expresa la persona su vivencia” (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2011, p. 17).

Por otra parte, y como puede observarse en la sección 5.2, adoptamos el modelo de trayectorias o procesual (de Coninck y Godard, 1998) en tanto nos propusimos estudiar la forma del proceso en sí mismo, la evolución de acontecimientos, los elementos causales que intervienen en determinados hechos y su encadenamiento. En suma, buscamos construir la lógica del desarrollo y el enlace de acontecimientos, estableciendo conexiones causales y explicaciones. Esta labor, como ya se ha señalado, no involucró únicamente a quien elaboró el relato de vida (la narradora o investigadora); por el contrario, se fue elaborando y validando a lo largo del proceso de co-escritura.

Ahora bien, como resultado de nuestra comprensión de esa “nueva alianza” entre ciencia y relato (J. Bruner, 2003, p. 142), entre el pensamiento racional y el narrativo, presentamos en el Capítulo 5 las categorías emergentes del análisis de los datos y en el Capítulo 6 los relatos de vida elaborados a partir de ellos. Aclaremos que, si bien ocupan apartados distintos, reconocemos sus aportes recíprocos para la comprensión del fenómeno que nos interesa.

4.5.3 Evaluación de la validez del estudio

Si bien existen distintas posiciones respecto al uso de la terminología atinente al análisis de datos en los estudios cualitativos, adoptamos los postulados de Lincoln y Guba (1985), explicados y complementados por Ruiz Olabuénaga (2012), Sabirón Sierra (2006), Simons (2011) y Yin (2009), en cuanto a la redefinición de los criterios tradicionales (validez interna,

validez externa, fiabilidad, objetividad) por criterios paralelos equivalentes: credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad. Esto no significa apartarnos del hecho de que es preciso justificar el valor de verdad de nuestros hallazgos.

Según Ruiz Olabuénaga (2012),

- La Credibilidad, en lugar de la validez interna, mira al valor verdad de la investigación.
- La Transferibilidad, en lugar de la validez externa, mira a la aplicabilidad de los resultados.
- La Dependencia, en lugar de la fiabilidad, mira a la consistencia de los datos.
- La Confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad. (p. 106)

Con el fin de establecer la credibilidad (o validez) y la transferibilidad (o fiabilidad) consideramos dos de los cuatro principios de dependencia o consistencia que proponen Lincoln y Guba (1985) para los estudios cualitativos: la triangulación y la posición del investigador o revisión de prejuicios. La triangulación se efectuó acudiendo a participantes o fuentes múltiples, la variedad de métodos de recogida de datos y la validación del respondiente o verificación por parte de los mismos participantes, conocida también como auditoría, control de miembros (o “member checks”: Merriam, 1991, p. 169) o “restitución al campo” (Sabirón Sierra, 2006, p. 254). Este último implica compartir con los participantes los resultados de la interpretación de los datos para que nos respondan si son plausibles, con lo cual se hacen copartícipes de la comprensión del fenómeno. Así garantizamos también la fidelidad a los rasgos particulares del contexto donde se ubica el estudio. Finalmente, y puesto que mi papel en el estudio fue el de observadora-participante, buscamos la eliminación o control de prejuicios del investigador mediante la restitución al campo y la clarificación de las suposiciones, visiones del mundo y orientaciones teóricas a la luz del estudio (Merriam, 1991).

Para efectos de la credibilidad (o validez interna), examinamos las coincidencias entre diferentes partes de los datos y la relación entre patrones de resultados. En todo caso, tuvimos presente que, si bien se trata de identificar aspectos comunes, diferencias y singularidades, no se busca generalizar. Como se recordará, “el propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso” (Stake, 1994, p. 245). Sin embargo, el exhaustivo estudio de los matices que nos pueden mostrar los datos, además de permitirnos comprender realidades complejas, puede servir para la investigación de casos análogos. Allí se halla el potencial de transferencia del caso a otros contextos similares (Sabirón Sierra, 2006).

Al referirse a la transferibilidad, el mismo autor argumenta que no es el investigador “quien debe estudiar el grado de similitud de su contexto con otros contextos o situaciones a los cuales puedan transferirse o aplicarse los resultados de su investigación. Esa es tarea de quien va a hacer la transferencia o aplicación” (Sabirón Sierra, 2006, p. 240). No obstante, esperamos que

la detallada definición del contexto, el registro meticuloso de los procesos y hallazgos, y las técnicas de triangulación permitan garantizar la transferencia.

Hemos presentado las etapas que guiaron el proceso investigativo en el presente estudio de caso de modalidad etnográfica, para lo cual hemos establecido conexiones con la fundamentación epistemológica de dicha vertiente de la investigación cualitativa. Puntualizamos asimismo los hallazgos del estudio de caso preliminar de corte descriptivo e interpretativo, a saber: motivaciones de autores para publicar en la revista, experiencias significativas en el proceso de publicación y el sentido que otorgan al logro de dicha meta. Como en toda investigación, los resultados generan más inquietudes y ellos nos llevaron a la acotación del caso. Una vez definimos los propósitos del presente estudio, describimos el perfil del participante o informante clave, los instrumentos para la recogida de datos y las pautas seleccionadas para el análisis de datos. En los siguientes capítulos presentamos los resultados de los análisis categorial y narrativo.

SEGUNDA PARTE: Fase Interpretativa

En la primera parte, de naturaleza descriptiva, detallamos los antecedentes y el contexto de la investigación; también expusimos las bases epistemológicas, metodológicas y teóricas de este estudio. A continuación, nos centramos en la fase interpretativa cuyo propósito principal consiste en la búsqueda del sentido en los datos aportados por los participantes. En los procesos que emprendimos para ello tuvimos en cuenta la fase evaluativa pues, como ya se ha explicado, la evaluación es un elemento transversal en el estudio de caso etnográfico. Esta se aplicó de manera permanente, como forma de seguimiento al proceso investigativo, y permitió acopiar matices interpretativos. La fase evaluativa también posibilitó el análisis intra-caso, es decir, la identificación de particularidades de grupos de participantes (autores y evaluadores).

Esta segunda parte surge de la aplicación de la teoría fundamentada, la emergencia y la comparación constante e incluye dos componentes centrales. En el Capítulo 5 presentamos los resultados del análisis narrativo. Estos se presentan en relatos de vida. Seguidamente, en el Capítulo 6 exponemos los resultados del análisis categorial. Es importante resaltar que para la elaboración de los relatos fueron fundamentales los procesos adelantados en el análisis categorial.

Recordemos que para comprender el papel de las revistas científicas en la generación de comunidades analizamos las percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista, así como registros en fuentes documentales. En las entrevistas y comunicaciones por correo electrónico o en conversaciones informales, los participantes mencionaron expectativas, tensiones y logros como autores y evaluadores. Sus testimonios nos llevaron a revisar también los registros documentales que acopiamos (flujos editoriales, evaluaciones de sus artículos, hojas de vida de los participantes, comunicaciones cruzadas con ellos). Así, tomamos como unidades de análisis las palabras, frases, oraciones, párrafos o extractos de texto que contienen perspectivas de pensamiento, alusión a eventos, descripción de situaciones o personas. Dichas unidades de análisis permitieron derivar los resultados que presentamos en los siguientes dos capítulos.

5. Resultados del análisis narrativo: relatos de vida sobre la escritura en las trayectorias profesionales de los participantes

Los relatos de vida

Una vez más, me asaltan las dudas sobre los relatos y las historias de vida. ¿Tengo los unos o los otros? Y Bertaux vuelve con sus momentos de claridad y otros de vaguedad... entonces acudo a la literatura anglosajona y española y sigo atando cabos.

(Diario de campo, 16 de diciembre de 2016)

La segunda restitución al campo de los relatos de vida

Podría parecer sencillo realizar la restitución al campo de los relatos de vida. A pesar de las diversas lecturas, de la revisión de notas de tutoría —en las que registré recomendaciones y énfasis de mis tutores— me asalta la ansiedad frente a la lectura por parte de los participantes. ¿Estarán de acuerdo con los textos que construí a partir de sus relatos? ¿Encontrarán su hilo conductor adecuado? ¿Sentirán que he reflejado solamente elementos de sus vivencias? ¿Hallarán muchas imprecisiones? Al fin y al cabo, las transcripciones de las entrevistas no reflejan en su totalidad los sentidos que expresamos con un gesto, con una pausa, con una mirada, con una sonrisa nerviosa o una gran carcajada ...

Una vez más, reconozco que soy afortunada. Mis participantes responden mis mensajes pronto; algunos incluso solo toman unas horas para reaccionar. Me conmueve la dimensión emocional en las respuestas de algunos participantes (Laura, Juli, Yesid). De alguna manera, también me desconcierta la expresión parca de quienes han optado por la lingüística, al parecer (y reconozco aquí mi subjetividad), libre de sentires (José). Así sentí a finales de abril, cuando me comuniqué con él para ultimar detalles de su relato. También pienso en su personalidad un tanto nerviosa, un padre de familia comprometido con la consolidación de una vida en otra ciudad distinta a aquella donde realizó sus estudios de pregrado y maestría y donde construyó las bases de su carrera profesional. Reviso sus respuestas en correos que nos hemos cruzado en los últimos años y me “tranquilizo” porque sus respuestas siempre son “parcas”, puntuales, sin mayores evidencias “emocionales”. Esperaba que señalara asuntos adicionales que me permitieran conocer un poco más de su faceta profesional, pero no ocurre así. Él es así en la

comunicación electrónica; muy distinto al José con quien puedo dialogar ampliamente en persona o por Skype.

En contraste, María, Juli, Yesid ... dejan ver un poco más sus emociones respecto a sus reacciones frente a la lectura de sus relatos de vida. Me conmuevo con las respuestas de María y Juli. Pienso en algunas de sus respuestas y constato la gran responsabilidad y el reto que constituyen su elaboración:

Leo la respuesta de Juli al terminar el día y me sorprende con su mensaje: "... le agradezco infinitamente esta oportunidad de leer lo que dije, lo que he vivido. Me emocioné mucho leyendo, lloré un poco al reconocer lo que soy. Me imagino que los seres humanos solemos olvidarnos de todo, hasta de lo que somos. ¡Qué escrito más bello!"

(Diario de campo, 18 de mayo de 2017)

Recordemos que un relato de vida constituye un conjunto integral, tejido por un narrador —en este caso, la investigadora— a partir de las narraciones y reflexiones de un informante y de su identificación o satisfacción con lo recopilado por el narrador. En tanto conjunto integral, tejido por la narradora, se espera que el lector interprete el relato como un todo, como una unidad con sentido. En los relatos que presentamos a continuación recogemos ese proceso de construcción de una identidad de cada participante como docente y escritor, lo cual da sentido como totalidad y coherencia a la narración de sus propias experiencias.

La riqueza de las retrospectivas expresadas en las entrevistas facilitó la elaboración de relatos de vida de los participantes. En ellas mencionan eventos, datos y experiencias referidos a su carrera profesional y a su trayectoria como autores. Por tanto, las memorias, opiniones, significados y reflexiones expresados por los participantes sirvieron de puntos de referencia para trazar trayectorias individuales e identificar puntos de inflexión en los relatos. A su vez, las hojas de vida de los participantes, los registros documentales de la revista (flujos editoriales, evaluaciones, artículos), los correos electrónicos y el diario de la investigadora ayudaron a precisar detalles o a complementarlos.

Elaboramos los relatos de siete participantes, a saber: Laura, María, Milena, Juli, Harriet, José y Yesid. Los seis primeros son autores noveles, quienes publicaron su primer artículo en *Profile*. Juli, Harriet, José y Yesid son actualmente evaluadores de otras revistas. José participa también en *Profile* desde hace varios años. Como se indica en la Figura 5.1, estos autores laboran en universidades y escuelas o colegios.



Figura 5.1 Ámbito laboral y roles de los autores de quienes se elaboraron relatos de vida

En las siguientes páginas recogemos las versiones finales de los relatos. Como ya se indicó, el relato de Yesid constituye un elemento de contraste.

Los relatos son el producto de un tejido colaborativo formado a lo largo de la ruta *participantes* → *investigadora* → *participantes* → *investigadora* → *participantes*. El lector encontrará que en los relatos se incorporan extractos textuales de lo expresado por los participantes, quienes se identifican con pseudónimos sugeridos por ellos mismos. Para su lectura, precisamos las siguientes convenciones:

Figura xxx: Se presenta al comienzo de cada relato, a modo de resumen de la línea de vida de cada participante, como escritor o escritora.

Texto en itálicas: Lo expresado por el participante, presentado en forma literal.

Texto en negrilla: Muestra el énfasis en el tono de voz empleado por el participante.

[texto entre corchetes]: información insertada para dar la claridad a lo expresado por el participante o información omitida para mantener el anonimato de instituciones y personas.

... Pausas en la comunicación.

[...] Omisión de una parte del texto que sigue, con el fin de dar continuidad a las ideas que ilustran el asunto.

[¿?]: Parte inaudible o incomprensible.

Texto subrayado: Indica los puntos de inflexión en el relato. Estos se entienden como puntos de cambio en la línea de vida o trayectoria del sujeto, hechos que generan cambios o giros causados por una situación o hecho.

//*Texto*//: Texto agregado por el participante, en el proceso de restitución al campo.

5.1 El interés por la lengua inglesa: el relato de Laura⁴⁶

*A mí me ha servido mucho el hecho de haber publicado en Profile porque de alguna manera he sentido que ese proceso como que le deja a uno unas habilidades que ya uno no pierde ... Siento que en el proceso también yo era principiante y me fui puliendo durante el mismo. Una publicación no es demasiado como para ya estar súper experta, pero sí siento que **gané muchas cosas** que me han servido ahorita en el momento de estar estudiando [un máster en educación].*

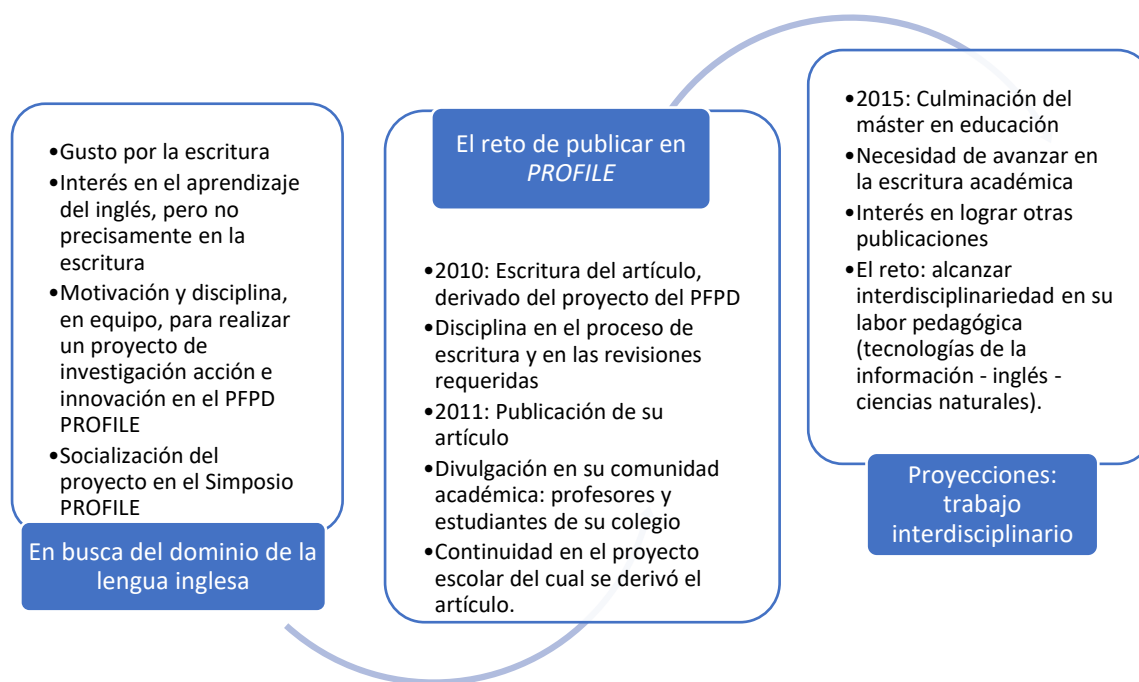


Figura 5.2 Resumen de la línea de vida de Laura, como escritora

⁴⁶ Este relato de vida se elaboró a partir de dos entrevistas en profundidad, la hoja de vida de Laura, la comunicación frecuente que se ha mantenido con ella desde 2009 y mis anotaciones en el diario de campo. Laura fue mi estudiante entre 2009 y 2010, en el Programa de Formación Permanente de Docentes para para profesores de inglés (PFPD PROFILE), liderado por el Grupo de investigación PROFILE (Profesores de Inglés como Lengua Extranjera), en la Universidad Nacional de Colombia. Fui tutora del proyecto de investigación acción e innovación que realizó con una colega de su colegio y del artículo que se publicó en la revista, como resultado de dicho proyecto.

Laura nació en Valparaíso (Chile) y vive en Bogotá, la capital de Colombia, desde 1973. Tiene 47 años y trabaja como docente de ciencias naturales en un colegio distrital, en los niveles de educación secundaria y media desde hace 17 años. Posee en total una experiencia docente de 19 años en esos dos ámbitos escolares. Ha realizado la mayor parte de sus estudios en Colombia, donde cursó una Licenciatura en química en una universidad de Bogotá. Estudió una Especialización en edumática, que culminó en 2001, y en 2013, también adelantó otra Especialización en Educación en Tecnología. Entre 2014 y 2015 estudió un Máster en educación y, en mayo de 2016, asistió a un Programa de entrenamiento para el uso de la tecnología en educación, en Corea. Esto fue posible *//gracias a una convocatoria realizada a nivel nacional por el Ministerio de Educación, para docentes con experiencias en el aula con el uso de tecnologías de la información. Uno de los requisitos era demostrar nivel de inglés B1//*.

El empeño por estudiar se evidencia en los distintos programas que ha realizado y en otros cursos de formación permanente. Por ejemplo, siempre se ha interesado por *perfeccionar el inglés. Es como un sueño que he tenido*. Por eso, además de los cursos propios de su formación universitaria, *//he aprovechado todas las convocatorias ofrecidas por la SED [Secretaría de Educación Distrital de Bogotá] para el perfeccionamiento del inglés (durante 3 años) y actualmente estoy estudiando en el instituto de lenguas de una universidad de Bogotá, para presentar en noviembre un examen internacional//*.

Se siente muy satisfecha porque cuando estudió allí debió concursar para obtener el cupo. *Me presenté a la convocatoria y profesores de inglés no pasaron [el examen]. Yo pasé [aprobé] y me certifiqué en el B1.⁴⁷ Yo tengo ya la certificación en el B1. Y profesores que estudiaron conmigo, de inglés, no pasaron el examen, entonces también me hace sentir satisfecha*. Adicionalmente, asistió a un curso en Canadá, en 2010. Este tenía como propósito *//realizar una inmersión en un ambiente de habla inglesa, como parte de los programas de formación ofrecidos por la cooperativa del magisterio//*.

Entre agosto de 2009 y julio de 2010 realizó el Programa de Formación Permanente de Docentes, para profesores de inglés, conocido como PFPD PROFILE. *Cuando la Secretaría de Educación [de Bogotá] ofreció la convocatoria para participar en el PFPD, yo vine a la primera reunión ... Estaba Melba Libia hablando y me decepcioné un poquito porque decía que [el PFPD] era para profesores de inglés ... Presenté el examen y pues, afortunadamente me admitieron. Empecé en el proceso del PFPD que para mí fue un reto. Al principio yo llegué y*

⁴⁷ El B1 es uno de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER, o CEFR en inglés), que se utiliza en Colombia para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua. Sus niveles, de menor a mayor, son: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

dije: “¡Dios mío, estoy en el lugar equivocado!”, pero no, **me fascinó**. Y después de que yo presenté el examen invité a Evita [una colega también de ciencias naturales, de su colegio] ... Trabajábamos en jornadas contrarias⁴⁸ ... Había algunos cupos disponibles y como, //aunque éramos de jornadas contrarias, solíamos reunirnos a realizar trabajo académico, relacionado con el área que compartíamos// ... el PFPD nos dejaba la inquietud de relacionar nuestra asignatura [ciencias naturales] con el inglés.

Laura trabajó con Evita en el desarrollo del proyecto de investigación acción e innovación que se orientó en el PFPD y del cual surgió un artículo, que se publicó en *Profile*, en el primer número de 2011. Ajustó sus horas de clase, para hacer la intervención pedagógica y Evita registró lo observado en diversas ocasiones. *Yo tenía cuatro horas de ciencias naturales. Tomé dos de esas cuatro horas y las trabajé en ecología en inglés y pues eso también como que me motivó. Ver a los estudiantes. Yo no sé si sería el grupo de estudiantes de ese año o la metodología o lo que hicimos, pero yo noté una actitud de ellos muy diferente que cuando uno está trabajando en español. Sí, la motivación. Obviamente hay estudiantes que, como en todo, de pronto uno no logra como sacar del letargo; pero la gran mayoría responden **muy bien** al proceso.*

En el marco del proyecto tuvieron la experiencia de enseñar inglés en ciencias o de enseñar ciencias en inglés. Esa experiencia se recogió en el reporte final que reglamentariamente debían presentar los estudiantes al finalizar el programa. Para mí, como coordinadora del PFPD, tutora de su proyecto y editora de la revista, fue muy satisfactorio orientarlas en la elaboración del artículo, proceso que adelantamos en el segundo semestre de 2010. Fueron muy sistemáticas, puntuales en la asistencia a las reuniones personales que programamos y en la respuesta a mis observaciones enviadas por correo electrónico.

Sobre la escritura en su vida, Laura afirma: ***Siempre me ha gustado escribir. O sea, yo pienso que siempre he tenido como la habilidad. Sin embargo, precisa: Mi objetivo cuando yo empecé a estudiar inglés no era escribir, sino simplemente entender y hablar que es lo que, de pronto, cualquier cristiano quiere del inglés. Yo quería saber inglés para poder viajar, para poder entender las películas. Cuando yo llego acá [a la Universidad Nacional de Colombia, a estudiar el PFPD], descubro que tengo que también escribir ...*** En vista de las exigencias del programa, la escritura *aquí se me convierte también en otra meta.*

Laura señala los elementos que permitieron alcanzar la meta de publicar su artículo en *Profile*. En primer lugar, considera que, para alcanzar la meta de publicar el artículo, como

⁴⁸ En muchos colegios o escuelas de Colombia es común que haya dos o tres jornadas escolares (mañana, tarde y noche). Esto, a causa de la falta de infraestructura, y con el fin de responder a la alta demanda de cupos. En el caso de Laura y Evita, una trabajaba en la mañana y la otra en la tarde.

resultado de su participación en el PFPD, fue determinante la disciplina en el desarrollo del proyecto. *Yo le comentaba a Evita que nosotras no habríamos llegado a la meta si no estuviéramos haciendo cada etapa en el momento que tenía que estarse haciendo. Porque cuando Melba Libia nos hacía las correcciones, nosotras nos sentábamos a hacerlas. Porque podíamos haber tomado la opción de “¡Ah! Esto ya tiene mucho trabajo, esto ya lo habíamos corregido mucho y seguimos en la misma, entonces dejémoslo así”, como hicieron muchos de nuestros compañeros en el proceso. Y les faltaron sólo las últimas correcciones... Entonces yo creo que una de las cosas que nos ayudó fue estar muy **pendientes y muy juiciosas y muy responsables** cumpliendo cada etapa ... Siento que en ese momento [del PFPD y la escritura del artículo] nosotras, ninguna de las dos, teníamos el nivel de inglés **adecuado. ¡No lo teníamos!** Sin embargo, nos esforzamos mucho. Yo por eso siempre digo que uno puede lograr lo que **quiere** porque estábamos estudiando con compañeros que tenían un **muy buen nivel de inglés y no publicaron**. Y nosotras, que no teníamos un buen nivel de inglés ... Sacar el tiempo no fue **fácil**. Evita salía de su jornada y llegaba a mi casa. **Le dedicamos mucho tiempo a eso**. A veces tuvimos que acostarnos tarde, reunirnos los sábados, los domingos, pero creo ... que eso se **puede**.*

Además de la disciplina, Laura resalta el papel de la orientación para culminar, en primera instancia, el proyecto. *Ya cuando uno termina [el PFPD y el proyecto] **uno ve** cómo ... todas las asignaturas, todas las materias [los módulos de lengua inglesa, pedagogía e investigación acción e innovación], todas estaban articuladas y todas iban a lo mismo [la realización del proyecto]. Para mí es muy importante el **proceso de guía** que nos dieron, **todo**. Porque en la parte del inglés veíamos con la profe Claudia [otra tutora del PFPD] que ella también iba soportando lo que nosotras íbamos escribiendo, o sea, podíamos relacionar la parte gramatical con lo que nosotras íbamos escribiendo. **Fue muy bueno todo eso, todo el proceso** porque yo siento que **todo apoyó**.*

Adicionalmente, la socialización de su proyecto en el Simposio Anual PROFILE 2010⁴⁹ tuvo un impacto en la escritura del artículo como tal, pues para entonces ya tenían escrito un informe del proyecto. ***¡Claro!** Porque, por un lado, uno se da cuenta de que pudo con un reto; algo que uno consideraba superior a sus fuerzas. Haberlo podido hacer en un auditorio donde estaban estudiantes que tenían un buen nivel de inglés [profesores de colegios y estudiantes de licenciaturas en lenguas] y profesores [de universidades] ... y los comentarios positivos y todo. Entonces uno dice: “**vale la pena llevarlo al papel y hacerlo bien**”, como hemos logrado hacer con las otras etapas [del proyecto]. Yo pienso que el hecho de que nosotras no hayamos sido*

⁴⁹ Los docentes participantes en los PFPD PROFILE presentan sus proyectos en el evento anual que se realiza desde el año 2004. Pueden participar en sesiones plenarias, simultáneas (comunicaciones) o en presentación de pósters.

profesoras de inglés le imprimió como un valor agregado al hecho de salir adelante [a presentar en el auditorio] y ese día nos decían algunas compañeras: “¿Ustedes cómo hicieron?” y “¡Está muy chévere⁵⁰!” ... Recuerdo que había una compañera de otro colegio que también era de biología y estaba en otro grupo del PFPD. Ella también decía que le servía como reto. En efecto, Xiomara, esa docente con quien habló Laura, culminó también el programa y publicó su artículo en la revista en 2013.

La receptividad que lograron con su presentación en el Simposio fue otro aliciente para la escritura del artículo, pues les brindó más seguridad y motivación. *Y yo pensé incluso que iba a ser más difícil. Yo decía “Ya terminamos eso, pero ahorita para publicarlo eso es más complicado” y Evita me decía: “No, eso sigamos que ahí tenemos a Melba Libia y ella nos va a pulir”. Y fue más rápido porque nosotras prácticamente ya teníamos el trabajo final [informe del proyecto] casi listo, entonces fue ... arreglar algunas gráficas, recortar algunos, un abstract [resumen]. Hacer unos ajustes muy pequeños; más de forma que de fondo Eso fue muy rápido. Después de eso he escuchado muchas personas que inclusive han hecho el PFPD aquí en la Universidad Nacional y que dicen como muy orgullosas: “Y esto tiene el proceso para que me publique. Y eso es durísimo. ¡Llevo dos años!” Y yo como que me quedo callada inclusive porque, digo: “Si hablo dirán que estoy alardeando de algo que no es cierto porque ... no, yo no me demoré todo ese tiempo. Eso fue muy rápido”.*

La divulgación del artículo en su contexto mostró el interés de Laura y Evita por animar procesos similares en su colegio. *Con Evita dijimos “esto toca divulgarlo” porque si no queda cerrado allá en un punto que nadie conoce y eso también es importante: que la comunidad conozca cuál es el proceso de lo que se está haciendo dentro del aula ... Enviamos el artículo a una persona y después él replica el correo a todos [los profesores del colegio]. Por otra parte, al dar a conocer su publicación a sus estudiantes, evidenciaron su convencimiento en el ciclo formador que constituye la escritura. A modo de ilustración, Laura rememora el caso de una de sus estudiantes: *Ella llegó hasta once [último curso del bachillerato] trabajando con el periódico. Y siempre hacía sus aportes en inglés, así fuera una nota, una separata, cualquier cosa. Entonces inclusive a ella le gustó mucho. Le mandé a ella el artículo para que viera que algo de ella salió publicado ahí ... un ejemplo ... Inclusive también la invité para que siguiera en ese proceso porque eso era importante ... Me parecía importante que los estudiantes vieran que esto no era un juego, que nosotras no los estábamos cogiendo de conejillos de indias, ni nada.**

⁵⁰ Bonito, bueno.

Para Laura, todo el proceso que llevó a la publicación de su artículo ha representado no solo satisfacciones personales y profesionales, sino también la adquisición de conocimientos y oportunidades para adelantar otros estudios.

*Haberlo hecho en inglés, ha sido un reto grande. Sin embargo, siento que me falta todavía. Me falta porque pues, digo yo, que logramos llegar a la meta de publicar gracias a Melba Libia y a la asesoría durante el PFPD y luego, en la preparación del artículo. Y además porque estuvimos muy pendientes de hacer las correcciones ... De pronto la temática era **muy interesante**, más interesante porque estábamos vinculando dos asignaturas y para nosotras se nos convirtió en **un reto**. Porque cuando nos dijeron “Pueden publicar”, nosotras dijimos “Esto es muy interesante y vamos a hacerlo”. Y haberlo logrado, pues para mí ha sido muy enriquecedor y también me siento como orgullosa porque **lo logramos** ... y más en esas condiciones [teniendo que interactuar en el PFPD con docentes de inglés, con mayores niveles de dominio en el idioma].*

Laura destaca la posibilidad de avanzar en el aprendizaje del inglés. *Todo eso sirvió para ... yo **he seguido** estudiando inglés porque quiero tener por lo menos el nivel B2⁵¹ y si se me vuelve a presentar la oportunidad de estudiar aquí en la Universidad Nacional o en algún otro lado donde pueda seguir un proceso de escritura en inglés, **lo haría**. Si se me presenta la oportunidad, lo vuelvo a hacer ... Además, logró un apoyo económico ofrecido por la Secretaría de Educación de Bogotá, para estudiar un posgrado en una prestigiosa universidad privada. //Fui beneficiaria de una de las becas ofrecidas por la SED (crédito condonable del 70%) para estudiar una maestría//. Uno de los efectos más significativos, creo yo, es estar haciendo el Máster en educación ahora, porque es uno de los requisitos que de pronto miran en el proceso de admisión: las publicaciones. Entonces eso va dando puntos. //Como parte del proceso de admisión, tuve que presentar un examen de escritura y fui eximida de tomar los dos talleres de escritura, que eran obligatorios para el programa//.*

En el plano personal, Laura ha podido constatar que el haber publicado un artículo *va a tener un beneficio de que uno ponga eso en su hoja de vida y esto abre puertas ... Y, digamos, nada más el hecho de haber publicado, me ha ayudado en los otros procesos de investigación que he realizado, tanto en la especialización que acabo de terminar, como en el máster. Porque yo siento que tengo ya como **arraigadas** todas esas enseñanzas [sobre escritura académica] que tú nos hacías y nos corregías ... De pronto voy aprendiendo otras cosas, son adicionales, pero*

⁵¹ Según el Ministerio de Educación Nacional (2013), el nivel de dominio en lengua inglesa esperado para el año 2019 en los profesores de educación básica secundaria y media en Colombia es el B2 (intermedio), establecido en el MCER (o CEFR, en inglés).

tengo el esquema, el eje. El eje transversal, el esqueleto ya está estructurado. Y yo creo que eso es algo que ya, inclusive, para el mismo periódico escolar. Yo también siento que tengo ojo para los artículos que los muchachos entregan.

Laura se muestra optimista para asumir otro desafío: *la publicación me ha dado ese reto de “quiero pulirme más y quiero seguir teniendo ese nivel de publicar artículos en inglés”. //Como mencioné quedé eximida [de tomar los dos talleres de escritura en el máster], pero inscribí una materia [asignatura] que no formaba parte de las obligatorias, llamada “Conceptos científicos, aprendizaje y escritura”; todo por el gusto que me ha quedado por el tema. Fue una de mis favoritas//. Me siento satisfecha porque sé que también estoy trabajando en eso ... Considero que he mejorado mucho, digamos, en toda la parte de redacción, en la parte de coherencia, en la parte de articulación. Todo lo que tiene que ver con la secuencia lógica que debe llevar un trabajo de investigación.*

El trabajar en equipo también dejó huellas en Laura. A mi pregunta: “¿Cómo lo sentiste reflejado en el proceso de escritura del artículo, en coautoría?” Respondió: *Uno tiene que aprender a hacer consensos, uno tiene que aprender a dar y siento que esa es la clave del éxito. Bueno, nosotras teníamos un elemento a favor: nosotras ya éramos amigas. Entonces, si se llega a presentar algún inconveniente ... el hecho de que uno ya tenga como una amistad con la otra persona hace que trate uno de superar como con más facilidad. Además, anima a no desfallecer en una empresa. Así, recuerda que le expresaba sus temores a su compañera: Al comienzo le decía: “Evita, eso está como difícil”. Es que tal vez no lo tenía dentro de mis perspectivas, o sea, digamos uno también profesionalmente es **inmaduro** en ese aspecto, como que uno no contempla: “¡Ah!, bueno, esto lo voy a publicar y esto es bueno para la carrera profesional de uno” ... Hasta que de pronto se enfrenta a esa posibilidad.*

Esas experiencias y su entusiasmo fueron vitales para los trabajos colectivos que debía realizar en el máster, así como para el liderazgo que ejerció en ellos. *Siento que me ayudó mucho lo que sé y los conocimientos que me quedaron del PFPD. Porque éramos **cuatro** y trabajar **cuatro** y lograr una ilación **no es nada fácil** ... Porque sentían que el éxito y los resultados que estábamos teniendo como grupo se debían en gran parte a que yo orientaba mucho. De hecho, dijeron: “Nosotros no escogimos líder” porque nos preguntaron al principio las profesoras si considerábamos que necesitábamos un líder como grupo y el grupo y todos concluimos: “No, no. Nosotros no necesitamos un líder. Todos vamos liderando el proceso”. Pero ellos me decían que, sin haber elegido un líder, yo terminé convirtiéndome en la líder del grupo, por los conocimientos que tenía.*

Laura se siente satisfecha cuando le preguntan: “¿Pero usted por qué sabe inglés? Si es profesora de ciencias naturales” ... Y siempre digo que en la Universidad Nacional hice un curso de PFPD que me ayudó muchísimo porque yo siento que como que esto **me afinó, me exigió** más de lo que normalmente exigen en un curso normal de inglés. Resalta que aquí [en el caso de la escritura de su artículo para la revista] ... en este proceso, claro que uno **pule** muchas cosas y **fortalece** muchas otras.

Sin embargo, es consciente del camino que aún le falta por recorrer. *Quisiera llegar al momento donde yo solita pudiera escribir, sin que me estuvieran corrigiendo tanto. **Obviamente siempre hay correcciones, siempre,** porque uno nunca entrega algo y que le diga cien sobre cien* ...

*Deseo que esta no sea la primera publicación, o sea, la publicación en Profile y que no me quede sólo con ese artículo. También quisiera fortalecer no solamente la parte investigativa, sino también tener otras publicaciones. A nivel personal yo quisiera **volver a publicar**. Tal vez no lo he hecho porque no he tenido la oportunidad, pero yo sé que va a volver a presentarse una segunda, una tercera [oportunidad] y voy a seguir en el proceso y más ahora que estoy en la maestría, sé que se me va a presentar la oportunidad. Y pues ya con todos los aprendizajes ...*

Laura expresa su deseo de articular aún más los ejes que constituyen los estudios realizados en los últimos años de su carrera profesional. Esto parece ser otra huella que ha dejado el hecho de haber publicado en la revista. *¿Qué me ha aportado la publicación? Es como sentir “tengo que seguir por el lado de la articulación”. La articulación. Siento que, por ejemplo, cuando escribo el perfil en mi hoja de vida, escribo que tengo la posibilidad de la interdisciplinariedad tanto en las tecnologías de la información, como con el inglés y con mi asignatura [ciencias naturales]. Y **quisiera llegar a ese punto**.*

Pasado un tiempo, Laura reporta: *Después de eso tampoco he hecho uno que otro intento de publicación. Lo que sí he tenido ha sido la experiencia de la tesis de grado para la especialización [en 2013]. Ante mi interés de entrevistarla nuevamente, en 2016, y las dificultades para concretar un encuentro, Laura me comenta por correo electrónico: Terminé mi maestría [en 2015], pero aparte de mi tesis no he publicado nada ... No obstante, me compartió datos actualizados de su hoja de vida y pude constatar que su tesis se publicó, en texto completo, en el repositorio institucional de la universidad donde estudió. //Puesto que continúo estudiando inglés, me gustaría trabajar más activamente en investigación ojalá en inglés. Incluso dentro de mis expectativas se encuentra aprovechar oportunidades que se presenten para trabajar en alguno de los colegios del Distrito [de Bogotá] que estén trabajando el bilingüismo//.*

5.2 El impulso de María⁵²

Realmente puedo decir en este momento que no fue mi interés [escribir mi primer artículo, derivado de mi trabajo de grado en la licenciatura]. O sea, uno quiere hacerlo, pero piensa que no tiene mucha validez lo que uno pueda decir... Ahora me siento totalmente orgullosa ... Fue una investigación pequeña... Y cuando lo veo [el artículo], por ejemplo, en Internet ... es un orgullo que uno haya logrado eso ... pues cuando era tan pequeña [tan joven, principiante en la profesión], tan novata en esto.

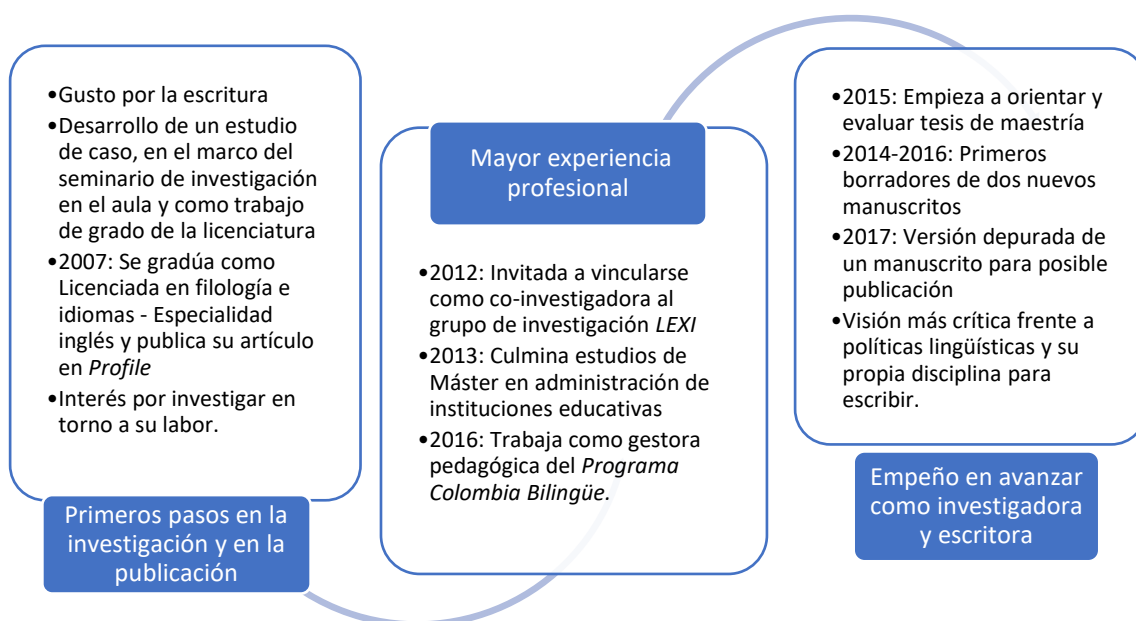


Figura 5.3 Resumen de la línea de vida de María, como escritora

María es una joven docente de 35 años. Nació y ha residido la mayor parte de su vida en Zipaquirá (Colombia), una ciudad pequeña ubicada a 48 kilómetros al norte de Bogotá. María estudió su bachillerato en Zipaquirá y en 2007, cuando tenía 21 años, se graduó como licenciada en Filología e Idiomas – Especialidad inglés, de una universidad pública colombiana, ubicada en Bogotá, y a la cual siempre quiso ingresar. Trabajó durante la temporada de invierno del 2003 y

⁵² Este relato de vida se elaboró a partir de tres entrevistas en profundidad, la hoja de vida de María y la comunicación frecuente que se ha mantenido con ella desde 2006. María fue mi estudiante en el seminario de investigación en el aula, en la licenciatura en Filología e Idiomas – Especialidad inglés de una universidad colombiana. Orienté el trabajo de grado de María y luego planteamos las ideas iniciales de un nuevo proyecto que se realizó bajo el liderazgo de un grupo de investigación de la universidad de donde se graduó como licenciada. Todo esto permitió conocer más de cerca sus inquietudes, proyectos y potencialidades. Por estos motivos, se mezclan en este relato la primera persona y la tercera, haciendo explícitos los casos en los cuales viví muy cerca de ella algunos eventos de su trayectoria profesional.

2004 como mesera en un resort de deportes de invierno en Estados Unidos, adonde viajó con el fin de vivir la experiencia de intercambio cultural y reforzar el aprendizaje del inglés. Cursó un Máster en administración de instituciones educativas, en la modalidad virtual, a distancia, en una institución universitaria de México y obtuvo su título en 2013 y vivió por un año (2014-2015) en Binh Duong, un pueblo pequeño de Vietnam, donde trabajó como docente de inglés en una universidad nueva.

En cuanto a su experiencia profesional, un año antes de obtener su título de licenciada María comenzó a laborar como docente de inglés; primero en un reconocido centro de idiomas y luego en una universidad privada en Bogotá. Inmediatamente después de graduarse empezó a trabajar en los cursos de lenguas que se ofrecen a los estudiantes de todas las carreras de la misma universidad donde se graduó. En su corta carrera profesional ha adquirido valiosa experiencia por cuanto ha laborado en varias universidades; en una de ellas, en procesos de comprensión de lectura en español e inglés. Durante cuatro años trabajó en una universidad privada no sólo en docencia, sino en la coordinación de un programa de aprendizaje autónomo y en la preparación de estudiantes para presentarse a exámenes internacionales. Su decisión de vivir la experiencia de enseñar a adolescentes en un colegio privado en Tunja, una ciudad ubicada a 120 kilómetros de Zipaquirá, la llevó en 2013 a combinar su lugar de residencia entre Tunja y Zipaquirá. Así podía conciliar su deseo de trabajar tanto en educación secundaria como universitaria.

De ese paso por la docencia en educación secundaria le quedaron inquietudes respecto a temas que le gustaría investigar o, probablemente, registrar en un par de escritos, como un proyecto sobre educación en el hogar o “homeschooling”. En su momento, consideró que *en este proyecto nuevo en el que estoy trabajando veo temas que podrían ser publicables y que podrían verse en detalle en investigaciones ... que sería otro tema ... //El interés está presente, pero fue difícil consolidarlo, en su momento//*. Aplazó esos planes de investigación y escritura de lo hallado en ese contexto puesto que debía decidir entre emprender sus estudios de doctorado o aceptar una oferta laboral en Vietnam. ¡Viajé a Vietnam!

De su experiencia como docente de inglés en ese país, rememora su labor *en la preparación de los estudiantes del último nivel. Todos los estudiantes estudian un año y su último nivel es la preparación [para un examen]. Si lo aprueban, pueden seguir su carrera.* Esa experiencia multicultural le permitió interactuar con profesores de distintas nacionalidades, principalmente profesores británicos, también jóvenes, como ella. *Fue muy interesante, hermosa, hermosa de verdad. Nunca había tenido la oportunidad de trabajar con tantos británicos. Choqué al principio mucho, me dio duro. Ellos son muy serios, muy parcos ... algunos toman mucho ... después*

aprendí a conocerlos. Son amables dentro de todo, muy sinceros; a veces tienden a usar palabras muy fuertes, como ese humor negro ... Con todo, aprendí bastante del coordinador académico de mi nivel, un australiano, muy académico, y del equipo también. De las condiciones laborales en ese país, resalta: *Nunca había tenido tanto tiempo para preparar clase. Yo dictaba 3 horas de clase, pero estaba en la Universidad de 7:30 de la mañana a 13:30. Yo dictaba mi clase y toda la tarde era para preparar la siguiente clase.* Era entonces cuando se acordaba más de sus escritos pendientes, pero no logró mayores avances. También pudo compartir en ese país intereses sobre su labor docente, en especial, con otro docente. *Siempre hubo interés con el compañero de investigar y escribir, porque sí se tenía el tiempo ... De pronto no lo aprovecha uno como quisiera, pero realmente las condiciones laborales son muy buenas ... por ese lado sí lo consideré ... Él es inglés y está haciendo su maestría en una universidad en Inglaterra. Siempre está el interés, quedó el interés de escribir ambos.*

Al regresar a Colombia, se vinculó a otros trabajos que le aportan a su conocimiento de la realidad nacional, así como a la adopción de una posición crítica frente a la educación y a la importancia de divulgar lo que se registra en diversos contextos del país. Relata que volvió a trabajar por dos años en la misma universidad donde realizó su licenciatura y la experiencia fue muy positiva. *Volver a los estudiantes colombianos fue hermoso. Pude valorar que son propositivos, críticos, inteligentes, muy pilos.*⁵³ Posteriormente, emprendió una etapa de mayores retos profesionales y visibilidad en la comunidad educativa, principalmente en los sectores de educación primaria y secundaria: *Empecé en el Consejo Británico en marzo de 2016 ... El trabajo actual es una asistencia técnica ... Una de las estrategias del Programa Colombia Bilingüe. Hay cuatro estrategias grandes que el Ministerio de Educación está desarrollando: la formación de los nativos que están trayendo, hay alrededor de 600 en el país; unos libros que ellos mismos editaron ... Tienen formación docente e incentivos ... campamentos, inmersiones y nosotros trabajamos como gestores pedagógicos. Yo tengo dos funciones: soy coordinadora de gestores de la zona Centro [del país]. Soy coordinadora del grupo de gestores y gestora también ... Hacemos visitas a los colegios para verificar que esas cuatro estrategias del Ministerio [de Educación] estén funcionando, dificultades, recolección de datos ... Sé que el Consejo Británico también está haciendo una investigación, pero ellos han recolectado su propia información paralelamente. Pero hay información suficiente porque alrededor del país son como 350 instituciones focalizadas y a todas estas fueron los gestores y recolectaron información a nivel de infraestructura, de recursos ... A nivel de recolección de información se hizo un trabajo grande. La idea era estar pendiente de cada institución focalizada, a través de un mentor, estar*

⁵³ Colombianismo. Se considera pilo o pila a una persona recursiva, hábil; con alta agudeza mental e intelectual.

mediando que todo funcione bien, el canal de comunicación entre el Ministerio y las instituciones ... Resalta los aportes de este último trabajo a la adquisición de experiencia, a la aplicación de sus conocimientos en los ámbitos de la investigación y la enseñanza del inglés, pero lamenta la falta de circulación de lo que se ha observado en la implementación de las políticas lingüísticas referidas al fortalecimiento del inglés en los colegios de primaria y secundaria. Es una investigación macro, están recolectando datos que no se pueden utilizar porque es información del Ministerio de Educación, pero es una lástima porque hay información muy interesante.

Ante la imposibilidad de tener un poder decisorio frente al uso de la información que ayuda a recopilar y en cuya obtención jugaba un papel de coordinadora, decidió asumir también el reto de dirigir tesis de maestría en la universidad privada donde laboró anteriormente. Puesto que allí *saben que me gusta la investigación, [a comienzos de 2015] me llamaron para ser evaluadora externa de investigaciones del máster [en enseñanza del inglés] ... Ha sido el tema de la investigación que me apasiona. Reconoce que esa es una labor altamente exigente. De nuevo está el temor que todavía no tengo el conocimiento, la experiencia, el bagaje para evaluar este tipo de procesos, pero ya haciendo la lectura de las tesis de maestría, se aprende muchísimo y se da cuenta uno que eso es lo mismo que uno estudió y experimentó haciendo la propia investigación. Uno se da cuenta que sí puede aportar bastante. Ya evalué dos procesos y ha sido muy interesante. En este momento estoy en una investigación, soy supervisora de tesis, es algo que me apasiona, **que me gusta muchísimo**. Dedicar un tiempo a la lectura de textos ... Son profesoras de colegios públicos, gastamos bastante tiempo porque son profesores que no estaban en contacto con el tema de escribir ... Espero también cumplir ese objetivo que tengo: publicar esa investigación. Ese es otro sueño.*

Al reflexionar en torno a la presencia de la escritura en su vida en general, María no recuerda que haya sido un elemento determinante o un impedimento en sus estudios o en el desarrollo del máster que realizó recientemente. Por el contrario, *a mí realmente se me facilita. Por ejemplo, en la maestría tenemos que hacer muchos escritos por lo que es en línea. Precisamente todo el tiempo estamos presentando trabajos escritos y realmente sí me fluye mucho, pues realmente puedo poner en palabras lo que estoy pensando. Una vez tengo la motivación, lo puedo hacer.*

Reconoce que, si bien se le facilita escribir, nunca intentó publicar antes de hacerlo en *Profile*. Señala que si bien hay en la universidad [donde cursó el pregrado] espacios como revistas estudiantiles, donde se pueden publicar diversos trabajos, *pienso que es más falta de*

confianza en que lo que uno puede decir vale la pena. Entonces, pienso que el interés sí como que estaba, pero no las oportunidades.

No obstante lo anterior, recuerda que el impulso para escribir está vinculado al interés creciente por sistematizar asuntos de tipo investigativo, y lo experimentó con más vigor en la etapa final de sus estudios de licenciatura, cuando cursaba los seminarios monográficos correspondientes a investigación en el aula.⁵⁴ El acercamiento a aspectos muy puntuales de la metodología de la investigación y los cuestionamientos constantes sobre la propia práctica docente despiertan entonces su curiosidad por emprender proyectos y por escribir con bastante dedicación los trabajos requeridos en los dos seminarios. María culmina estas dos asignaturas con un importante avance de la investigación que constituyó su trabajo de grado y la termina al poco tiempo. A este tenor, admite que llevar a cabo su trabajo de grado fue primordialmente un proceso de escritura para cumplir con uno de los requisitos exigidos por la Universidad.⁵⁵ *Yo pienso que ... haciendo la investigación en el pregrado, pues uno sabe que lo tiene que hacer es parte de los requisitos de la universidad para graduarse.*

María remarca que los pequeños artículos o investigaciones que se puedan realizar son importantes para la hoja de vida y la carrera profesional de quien está formándose para ser investigador en algún momento. Sin embargo, *el artículo uno lo ve ... como que eso no se va a lograr hacer.*

De los procesos de escritura de su primer artículo María recuerda que al comienzo pensó en que no sería capaz y que tampoco sería posible lograr la publicación de un artículo derivado de su trabajo de grado; lo veía como algo totalmente abstracto, difícil de resumir y no sabía cómo podría conseguirlo. Señala que publicar un artículo se ve casi siempre como *algo imposible, inalcanzable*, debido a que no se tiene experiencia y *tampoco se sienten confianza ni autoridad para comunicar lo que se piensa o se ha hecho*. En su caso, fue determinante contar con una motivación que le hizo sentir el mérito de reportar lo abordado en su monografía: *la realización de un estudio de caso referente a un plan tutorial para fomentar la comunicación oral de un estudiante indígena que cursaba inglés básico en la licenciatura de filología inglesa y para quien ese idioma se constituía en su tercera lengua*. Ese fue el tema de su trabajo de grado.

⁵⁴ En el programa de licenciatura en filología e idiomas que cursó María, los estudiantes deben aprobar tres asignaturas del componente de investigación: metodología de la investigación y dos seminarios. El primero es general y los dos segundos forman parte de la oferta optativa. Esta puede incluir investigación en el aula, traducción, literatura, entre otros. Se espera que esos seminarios sean espacios para que los estudiantes realicen sus trabajos de grado.

⁵⁵ En Colombia, la realización de un proyecto de investigación a pequeña escala, de una monografía o de un informe establecido por el programa curricular, se constituye en un requisito de grado.

María también recuerda esta anécdota: el día de su graduación, me correspondió, como directora del Departamento de Lenguas Extranjeras, entregarle su diploma de licenciada. Aproveché la ocasión no solo para felicitarla, sino para recordarle que ahora sólo le faltaba enviar el manuscrito a la revista *Profile*. María remarca que necesitamos que alguien nos diga “*sí vale la pena lo que tienes para decir, vale la pena decirlo*”. //Un muy lindo recuerdo. Fue una motivación definitiva para esforzarme a llevarlo a cabo. Si esta maestra que admiro tanto y tiene tanta experiencia en investigación confía en mí, ¿por qué no intentarlo?//. La motivación brindada ayudó a María a vencer la inseguridad que sentía como escritora novel y la hizo decidirse a escribir su artículo. Posteriormente, encontró que la organización y preparación del texto para presentarlo a la revista no eran tan complicadas como pensó inicialmente. Su capacidad de síntesis, su constancia y el seguimiento de las guías que recibió para la organización del manuscrito, fueron determinantes para tenerlo preparado en un período de no más de dos meses y lograr su publicación en 2007.

María se siente muy satisfecha con el hecho de contar con un artículo publicado en *Profile*. A partir de este logro, espera concretar al menos un artículo derivado de su tesis del máster que cursó, el cual se constituiría en su segunda publicación y afirma que *siempre ha habido el interés* ... En efecto, María realizó algunos intentos por consolidar un texto pero, como explica más adelante, aún no ha alcanzado la meta de esta nueva publicación.

En cuanto a las principales dificultades o tensiones durante el proceso de preparación del manuscrito destaca la actividad de la traducción debido a que había escrito su trabajo de grado en español y *Profile* solo publica en inglés. Recuerda que no siempre era fácil precisar el lenguaje técnico y escribir en inglés, *pues no es la lengua materna de uno, entonces uno tiene más dificultades a veces para decir, expresar las mismas ideas que en español*. Además, era complejo presentar la información acudiendo a esquemas y expresiones para que la audiencia de la revista lo encontrara sencillo de leer. Esas mismas inquietudes surgieron cuando, unos meses después de haberse publicado su artículo, recibe invitación de la editora de la revista para presentar su trabajo en el evento anual “PROFILE Symposium”,⁵⁶ realizado en noviembre de 2007. En aquel momento ve el panorama con más seguridad y se aventura a realizar su primera presentación en un evento académico. Vive entonces la experiencia de escribir las diapositivas, elaborar más diagramas, hacer un reporte más resumido, ceñido al tiempo del programa del

⁵⁶ Como se mencionó en la Nota 48, este evento anual es organizado por el grupo de investigación que lidera la publicación de la revista *Profile*; se realiza desde 2004 y tiene como fin promover la divulgación de innovaciones, investigaciones y reflexiones sobre la enseñanza del inglés y la formación docente. Participan principalmente docentes de educación primaria y secundaria, estudiantes de licenciatura y, en menor proporción, profesores universitarios.

simposio. *Ya lograba sentarme a trabajar y podía sacarlo más eficientemente.* En diciembre de 2013 fue invitada a la décima versión del mismo simposio, donde presentó en un panel-plenaria la investigación que realizó en su tesis de maestría. Pude notar que su timidez para hablar en público persiste, pero el hecho de haberlo hecho al lado de otros dos presentadores (otro profesor joven y yo) parecía haberla ayudado a controlarse y a responder satisfactoriamente las preguntas de la audiencia. Al final del evento, obtuvo comentarios positivos de su presentación y expresó su total satisfacción porque constató que su trabajo puede aportarle a otros docentes.

En lo que concierne a la retroalimentación recibida durante la evaluación de su manuscrito, María recuerda haberse sentido acompañada, en constante aprendizaje, pues recibió recomendaciones precisas y enriquecedoras: *que no incluya tal cosa ... tal parte no es relevante o que debe profundizar en tal otra ... Yo pienso que es de lo que más uno aprende ... Y no decir ... solamente lo que uno cree.* Menciona un dato curioso: conserva con aprecio el documento que contenía un importante número de comentarios y recomendaciones escritos a mano por uno de los pares evaluadores, quien optó por imprimir el texto, escribir sus observaciones al margen y luego enviar a la editora el documento escaneado. *¡Qué interesante! Que alguien de no sé qué lugar, qué persona lo escribió, me dio sus comentarios.*

El tema de investigación de su monografía sirvió para trabajar también conmigo en 2007 el planteamiento de otra investigación de mayor alcance. Se buscaba apoyar a los estudiantes con bajos desempeños en los niveles básicos de lengua inglesa de la misma licenciatura que ella había cursado, mediante un programa tutorial. Puesto que no fue posible ejecutarlo como se había planteado, la idea fue retomada posteriormente por el Grupo de Investigación LEXI (Lenguas Extranjeras e Investigación)⁵⁷ y, en atención a que participó en una primera fase de la formulación del proyecto, fue invitada en 2012 a vincularse como co-investigadora.⁵⁸ Esta fue no sólo una oportunidad “perfecta” para avanzar en su carrera como docente-investigadora, sino que la orientó para delimitar el tema de su tesis de maestría,⁵⁹ que se desarrolló en el marco del proyecto liderado por el Grupo LEXI. Con todo, María logró más experiencia y conocimientos y se sintió más segura para culminar sus estudios de maestría, realizando no solo su investigación como tal, sino siendo parte de un equipo donde podría interactuar con otros investigadores y continuar aprendiendo.

⁵⁷ El grupo LEXI está conformado por investigadoras de las lenguas inglesa, francesa y alemana. María está vinculada desde 2012 como co-investigadora y yo participo en el mismo desde su creación, en 2003.

⁵⁸ El proyecto se realizó de 2011 a 2013 y fue financiado por la Universidad Nacional de Colombia.

⁵⁹ Su tesis de maestría se centró en el tema de la evaluación de las tutorías académicas de calidad en una lengua extranjera.

*Ese contexto [fue] perfecto ... Porque a veces yo siento que uno como investigador, digamos “pequeño”, **novato**, no sabe cómo abordar ciertos temas, no sabe si realmente la pregunta que uno quiere hacer vale la pena o ... si es interesante ... pero si llega una propuesta así [el proyecto macro] y además de que hay un apoyo de una investigación mayor ... Esa oportunidad, definitivamente ... **era perfecta**.*

Al hacer una retrospectiva de lo que ha significado la publicación de su primer artículo, expresa con sencillez y convencimiento que se siente “*totalmente orgullosa*”. Considera que, si bien se trató de una pequeña investigación, su trabajo es visible en internet y en las redes sociales. En contraste, admite que en un comienzo pensó que lo hacía fundamentalmente por hoja de vida, por el prestigio de la revista. Ahora siente que haber logrado la publicación de su primer, y hasta el momento único artículo, es meritorio en tanto es producto de su etapa inicial como profesional. Como resultado de esa publicación ha recibido reconocimiento en los sitios donde ha trabajado. *Pienso que eso lo perfila a uno mucho para ver qué quiere uno hacer o qué quiere seguir haciendo ... se empieza a dar cuenta de que con este tipo de experiencias de investigación tiene uno un **poco más de experiencia, un poco más de conocimiento** en cierto campo. Entonces, sí hay cierto respeto que uno al principio no tiene.* De hecho, fue decisivo en la universidad privada donde trabajó antes de viajar a Vietnam puesto que le dieron la oportunidad de coordinar un programa de aprendizaje autónomo, que incluía tutorías, el tema de las dos investigaciones que ha realizado.

En este momento de su carrera, María nos cuenta acerca de sus planes para continuar su formación y para volver a publicar. Respecto al primer asunto, siente que se halla en un período “*de toma de decisiones*” y considera que tiene herramientas y experiencia para emprender un doctorado. También ha ido superando sus temores para hablar en público. *En Vietnam, por ejemplo, yo tenía que hacer muchas presentaciones académicas en público ... esto fue una ganancia porque me gusta, pero me cuesta porque soy introvertida. Como debía hacerlo con regularidad ... el aprendizaje fue inmenso.* Por otra parte, en 2016 fue conferencista central en eventos regionales, en el marco de eventos organizados por el MEN o autoridades regionales del país. *El interés del doctorado está. A veces me asusta un poquito porque uno se mete en otros temas. Por ejemplo, con el Ministerio debía escribir, reportar, hacer mucho análisis de datos, a veces **le hace falta a uno leer más, ese tema se queda atrás**, pero el interés está ... Estuve averiguando en España una ... Me gustaría seguir el tema de liderazgo educativo, lo cual me apasiona, y seguiría por la línea de mi maestría. Tengo una lista de universidades y programas.*

María ha hecho nuevos intentos para publicar otros artículos. Lamenta que *no supe aprovechar el tiempo en Vietnam. Pude hacer más, porque allá hay muy poca investigación. Pienso que habría podido hacer más. Pero el escrito estaba ahí todo el tiempo ... Siento que habría podido ser mejor. Tengo que trabajarle un poco más al escrito. Pero volví y me quedé inmersa en todos estos trabajos y no lo he podido mirar. En Vietnam, sí lo tuve muy presente, lo estuve mirando y adelantando, pero este año no lo he mirado para nada.* Expresa que cuando retomabas el escrito en esos tiempos, había dudas que no permitían que fluyera el texto: *Qué información incluir y qué no ... Porque como el proyecto tiene estas dos partes, una que es la teórica relacionada con el estudio de calidad y el tema de implementación, a veces dudaba. No sé si deba incluirlo o puedo desarrollarlo en otro momento. Pienso qué incluir en el artículo. Siento igualmente los mismos temores de siempre. No estar segura de qué tanta validez, pertinencia tiene lo que estás diciendo. O pienso si hubiera podido darle otro giro a la investigación.* Al respecto, coincide en que eso es parte probablemente de esa actitud crítica que nos caracteriza como profesores y escritores. Y remarca: *la audiencia va a leer algo que es parte de un máster. Dice uno: “no sé si llego a ese estándar” ... Llegar al nivel que las personas esperan de un trabajo de máster serio.*

Aun así, no desiste en su empeño de volver a presentar un artículo para publicación. De hecho, desde 2014 hemos intercambiado mensajes relacionados con ideas centrales para los manuscritos derivados de su tesis de máster, que desearía presentar a evaluación. En los más recientes mensajes me compartió que ha estado *trabajando en el reporte de investigación e incorporé las últimas correcciones ... También, ya tengo una idea más clara de lo que puedo incluir en el reporte de innovación. Aunque ya lo empecé, ese sí está aún muy crudo [incipiente]. Espero terminarlo pronto.*

Siente que *“puedo lograrlo, que puedo hacerlo y con todo lo que eso implica, con todas las correcciones”.* Reafirma su interés por la investigación, su satisfacción por haber publicado su primer artículo en *Profile*; estima que está tratando de perfilarse como investigadora y se muestra convencida de querer seguir publicando. Ya empezó a trabajar en los artículos derivados de su tesis de maestría y ha compartido conmigo unas primeras ideas. Para la escritura se ha propuesto metas a mediano y a corto plazo: *A corto plazo está el artículo sobre el reporte de la investigación de la maestría que ya está más o menos en el proceso y pues más allá, sí quiero seguir trabajando en artículos ya un poco más ...*

La meta a corto plazo parece estar cerca: el 23 de abril de 2017, justo cuando estaba actualizando datos de su relato, me escribió entusiasmada: *//Logré el objetivo. Terminé los dos*

artículos. *Me sirvió mucho ver los ejemplos que me sugirió de la revista Xxx. Siento que al segundo artículo aún me falta mejorarlo pero si sumercé⁶⁰ le da una mirada preliminar sería de gran ayuda saber si va por buen camino//.* Me entusiasma ahora, no solo como su antigua profesora, sino como integrante del grupo de investigación LEXI, la lectura de su manuscrito. Nos proponemos realizar un proceso de revisión más rápido para que María no pierda el impulso. Al respecto del acompañamiento en la preparación de su nuevo manuscrito, ella expresa: *Este proceso ha sido muy interesante. Uno lo está haciendo internamente [pensando en la información que debe incluir en el escrito que tiene pendiente]. Pero esta oportunidad, es un coaching [acompañamiento] muy bonito, porque uno empieza a darse cuenta: “paraste, seguiste, tiene un sentido”. Y uno dice: “en algún momento tuvo una razón de ser, lo quise hacer” ... y uno dice “¡Ojo! Porque lo dejé atrás”. Y sí lo quiero hacer [culminar el escrito]. Porque lo he dejado en perspectiva.*

María se proyecta como docente investigadora y escritora. Ese es mi sueño. Pienso que todo lo que he hecho me ha aportado y gustado. Por ejemplo, en el Ministerio encontraba aspectos que no debían ser así, pero en todo caso el aprendizaje está ahí. Pero mi interés es continuar [laborando] en una universidad, en investigación. Así me veo: en una universidad y haciendo parte de la vida académica ... //Mi interés sigue vigente y espero poder aportar con un granito de arena al campo de la investigación en la enseñanza del inglés en Colombia. Sé que aún falta camino por recorrer, pero me siento cada vez más empoderada//.

5.3 El progreso de Milena⁶¹

Ha sido un progreso [Milena ha publicado cuatro artículos]. Nunca me veía en esta posición, o sea, nunca me imaginé que de pronto alguna vez yo fuera a publicar algo de lo que yo he hecho.

⁶⁰ Forma de tratamiento empleada, como expresión cariñosa y respetuosa, especialmente con la familia (Academia Colombiana de la Lengua, Comisión de Lexicografía, 2012). El pronombre *sumercé* se conjuga de la misma manera que *usted*. Se usa en la región cundiboyacense o centro de Colombia.

⁶¹ Este relato de vida se elaboró a partir de dos entrevistas en profundidad realizadas a Milena, de información que me suministró por correo electrónico a finales de 2016 y comienzos de 2017, de su currículum vitae y de lo que he conocido de ella en los últimos 12 años. Milena fue mi estudiante de los seminarios de investigación en el aula del programa de licenciatura en Filología e Idiomas – Especialidad inglés de una universidad colombiana. Fui tutora de sus trabajos de grado de la licenciatura y de fin de máster, y he podido conocerla un poco más a través de su labor como docente y de correos electrónicos que hemos intercambiado.

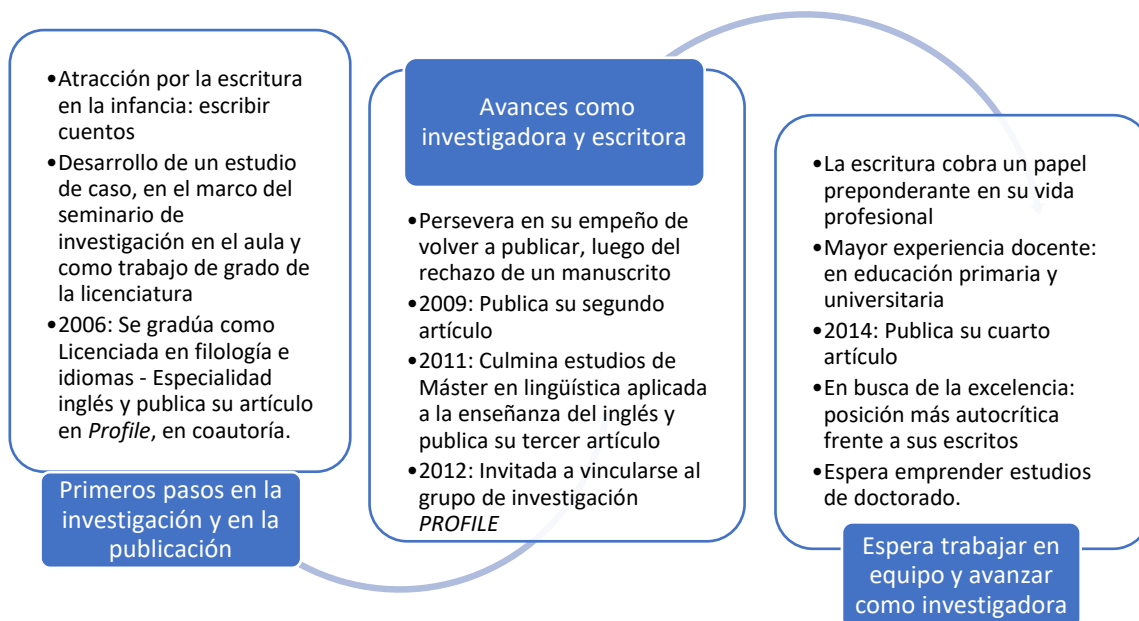


Figura 5.4 Resumen de la línea de vida de Milena, como escritora

Milena es una docente colombiana de 36 años, un poco tímida, pero segura de las metas profesionales que espera alcanzar. Nació en una zona rural (Somondoco, Boyacá) y ha vivido casi toda su vida en Bogotá, adonde se trasladaron sus padres, cuando decidieron abandonar el campo. Empezó sus estudios de licenciatura en filología inglesa en una universidad pública de Bogotá porque le atraía la idea de aprender inglés, pero no sabía inicialmente que iba a ser profesora. Fue sólo cuando empezó el curso de didáctica de la lengua inglesa que el profesor de la asignatura hizo hincapié en que los egresados de ese programa iban a ser docentes y, por tanto, tenían que concientizarse de ese rol que cumplirían en la sociedad. Poco a poco empezó a interesarse en la profesión docente y, al final de sus estudios, en la investigación. Milena fue una de mis estudiantes de los dos seminarios de investigación en el aula, asignaturas que cursó al final de su licenciatura. Desde entonces pude apreciar su dedicación a este campo, así como la ansiedad que solía expresar ante la imposibilidad de comprender algunos vericuetos de la profesión docente y de la investigación.

Milena estudió en un colegio público de Bogotá y su dominio del inglés al terminar su bachillerato era muy básico. Esto le causó muchos problemas en el primer semestre de la universidad pues como su primer profesor era un nativo del inglés y no le entendía nada, tampoco podía comprender los ejercicios que debía realizar. Fueron tantas las dificultades que *yo había pensado en cambiarme de carrera a una que no tuviera nada que ver con inglés*. Por fortuna, todo empezó a cambiar en el segundo semestre de estudios. Logró avanzar y producir en forma oral y escrita; en esto fue determinante la motivación que recibió de la profesora del curso.

Su trayectoria como docente es de 11 años. Antes de graduarse de la licenciatura fue mi auxiliar en un programa de formación permanente de docentes de inglés al tiempo que, bajo mi tutela, desarrollaba su monografía.⁶² Este trabajo lo desarrolló con su novio, también estudiante de la licenciatura, quien enseñaba inglés en un colegio. Obtuvo su título de licenciada en 2006 y desde entonces se vinculó a los cursos de inglés para niños del Programa de extensión del departamento de lenguas extranjeras de la universidad de donde se graduó. //Trabajé con extensión niños, desde 2006 al 2013 y con adultos solo un semestre, creo que fue en 2006//. Luego laboró también con niños, durante un año, en el colegio de la misma universidad. Asimismo, dictó cursos de inglés allí, para estudiantes de pregrado de diversos programas, en modalidad virtual, durante 6 años, //desde el 2008 hasta el 2014//. Durante ese mismo periodo también trabajó en una universidad privada de Bogotá.

En 2015, Milena asume otro reto profesional. *Desde hace un año y cuatro meses me desempeño como docente de primaria en un colegio público de Bogotá, ubicado en la localidad de Usme.*⁶³ Al respecto, precisa: // En el año 2013 la Comisión Nacional del Servicio Civil⁶⁴ publicó una convocatoria para ocupar vacantes en educación preescolar, básica y media en varios colegios públicos de Bogotá y yo me presenté a dicha convocatoria para obtener un cargo [una plaza] de docente de básica primaria. Los resultados de la convocatoria fueron publicados a principios del año 2015 y aprobé el examen, por lo tanto, en agosto de 2015 se llevó a cabo una audiencia pública para elegir colegio según el puntaje obtenido y yo escogí la I.E.D Provincia de Quebec, ubicada en la localidad de Usme. Dejé de trabajar en universidades y me vinculé a la SED [Secretaría de Educación del Distrito Capital], como docente en propiedad. Actualmente dicto inglés en los grados 2, 3, 4 y 5, soy directora de grupo de grado segundo y allí también dicto otras asignaturas: español, matemáticas, artes y ciencias naturales. Ha sido una experiencia enriquecedora, pues además de enseñar inglés, he aprendido de otras asignaturas como matemáticas, artes y ciencias naturales//.

Respecto a sus estudios de posgrado, Milena recuerda que *gracias a la profe*⁶⁵ *Melba me nació la motivación de empezar a hacer la maestría [en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, en una universidad pública de Bogotá], de seguir investigando, de seguir en ese proceso.*

⁶² Recordemos que en Colombia, la realización de un proyecto de investigación a pequeña escala, de una monografía o de un informe establecido por el programa curricular, se constituye en un requisito de grado. Milena hizo su monografía con su novio, quien es hoy su esposo. A menudo acude a él, para comentarle lo que está escribiendo, pero no siempre puede brindarle la retroalimentación que espera.

⁶³ Usme es una localidad del Distrito Capital de Bogotá, ubicada al sur oriente de la ciudad. Esta localidad está bastante alejada del casco urbano de Bogotá e incluye varios barrios con extensas zonas rurales.

⁶⁴ La Comisión Nacional del Servicio Civil es un órgano del Estado Colombiano, responsable de la administración y vigilancia de las carreras de los funcionarios públicos o estatales.

⁶⁵ En Colombia, es también habitual que a los profesores se nos llame “profes”.

Los estudios de máster le tomaron tres años. Una vez más quiso que yo fuera su asesora, no sólo por nuestra cercanía sino, principalmente, porque tomaría como contexto de investigación un programa virtual para la enseñanza del inglés a estudiantes universitarios que yo había coordinado y en el cual laboraba como docente de tiempo parcial.⁶⁶

Las dificultades y retos vividos por Milena en el transcurso de la maestría —algunos problemas de salud, tensiones de tipo académico a causa de asuntos administrativos y pedagógicos que impedían se sintiera segura o apoyada como esperaba en el desarrollo de las asignaturas del plan de estudios— no fueron óbice para culminar sus estudios en 2011. Un balance general de lo vivido en esa etapa de su carrera profesional reafirma la confianza que ha ido adquiriendo en sus capacidades, así como la necesidad de trabajar en equipo: *Fue un proceso duro; fue difícil. Investigar no es fácil y más cuando no se cuenta con el apoyo suficiente, de pronto el tiempo. Me parece que para hacer investigación se necesita como un equipo ... Digamos que uno solo, sí puede crear cosas, pero yo creo que también se necesita el punto de vista de otros, de otra persona, de un equipo como tal.*

La atracción por la escritura se remonta a su infancia. En especial, Milena fantaseaba con la posibilidad de escribir cuentos:

//Recuerdo mucho una anécdota de mi primaria. Yo estudiaba en un colegio de monjas. Estaba cursando tercero y tenía una compañera que era muy inteligente y escribía cuentos cortos y me gustaba leer esas composiciones y soñaba con poder escribir algo así; pero nunca lo logré porque pensaba que no tenía esa capacidad. Cuando empecé el bachillerato mi profesor de español nos motivó a escribir cuentos cortos, pero aun así se me dificultaba porque no sabía cómo plasmar mis ideas en el papel. Además de tratar de escribir cuentos cortos hice ensayos, resúmenes, etc. ... pero el ejercicio de la escritura no era un componente fuerte en las clases de español//.

La escritura cobró un papel preponderante en la vida profesional de Milena. Justo luego de obtener su título de licenciada en 2006, se publica su primer artículo en *Profile*, escrito en coautoría con Daniel.⁶⁷ Sobre este hecho en su vida académica, expresa: *Antes de hacer mi primera publicación en Profile ni siquiera se me había pasado por la cabeza que escribiría un artículo, por dos razones: la primera, porque no sabía de la existencia de Profile, y la segunda,*

⁶⁶ Acepté ser la tutora de la tesis de maestría de Milena porque yo también trabajaba como catedrática en esa universidad. De hecho, nuestra comunicación con respecto a su investigación comenzó antes de ser asignada formalmente como su tutora, a través de correos electrónicos. Pude leer las ideas iniciales de su investigación y ayudarle a establecer contactos para realizar el pilotaje de encuestas. Estos elementos surgían de los cursos que adelantaba en la maestría, con el fin de que los estudiantes delimitaran el proyecto de investigación.

⁶⁷ Recordemos que Milena realizó su monografía en el pregrado, con su novio, hoy su esposo.

porque antes de tomar el seminario de investigación en el aula con la profe [Melba], mi interés se centraba más en otro seminario que había en la época, que era el seminario de lingüística. Sin embargo, el seminario de lingüística no llenaba mis expectativas y pensaba que a largo tiempo no aportaría a mi desarrollo académico y profesional. Igualmente remarca que ni siquiera en lengua materna había escrito algo tan denso como un artículo, porque escribir no es fácil. **En lengua materna no es fácil, mucho menos en lengua extranjera.** Sin embargo, me empezó a gustar el proceso de escritura desde que hicimos la publicación del primer artículo con Daniel, de nuestro trabajo de monografía en pregrado. Fue bonito porque pudimos ver cómo ese trabajo que hicimos lo pudimos condensar, resumir, sí ... en el artículo. Con todo, considera que fue una grata experiencia tomar todos esos elementos esenciales del trabajo de monografía, para darlos a conocer al público de una manera **concisa y clara**.

Milena reconoce que ha avanzado como investigadora y como escritora. Ha publicado cuatro artículos, dos de ellos en *Profile*: el primero fue producto de su monografía, referente a los estilos de aprendizaje en la enseñanza del inglés a adolescentes (en 2006); el segundo surgió de un trabajo sobre literacidad, de una asignatura de la maestría que cursó (en 2009); el tercero versó sobre la implementación pedagógica de su tesis de fin de máster (en 2011); y el último se publicó en abril de 2014. Este último recoge la tesis de maestría, centrada en un aspecto sobre ambientes virtuales para el aprendizaje del inglés en el medio universitario. En mayo de 2014 fue invitada como conferencista principal para presentar su artículo en el evento de lanzamiento de la revista *Profile*. Respecto a los avances que todo esto refleja, Milena expresa: *Creo que he avanzado. Comparándome desde el primer artículo que publiqué con Daniel, yo creo que ya a través de las distintas publicaciones ... de algún modo he mejorado y también he corregido aspectos que de pronto no estaban bien en los primeros artículos. En parte se vuelve un proceso “más fácil” porque uno ya sabe cómo es la mecánica y la construcción de un artículo. Entonces, de cierto modo, uno ya empieza a ganar más experiencia en ese sentido y empieza a gustarle a uno más también. Obviamente cada vez que se escribe un artículo, o sea, a medida que pasa el tiempo, uno ya debe tener más experiencia y la calidad del artículo debe ser también mayor.*

Al reflexionar respecto a esa evolución, estima que la escritura de su primer artículo y la satisfacción que le produjo, la impulsaron a continuar escribiendo. Siente un impulso para vislumbrar otras oportunidades para publicar: *eso me hace sentir muy bien. Y quiero seguir escribiendo. Me gustaría trabajar también en otros temas y que también son de interés, por lo menos, en lo que hago a diario en el aula ... me gustaría escribir en equipo. Trabajar algo en equipo. Porque la publicación del primer artículo lo hice con Daniel y fue chévere porque uno tiene más ideas para discutir y enriquecer. A mí me parece que me enriquece más. Porque mi*

visión es importante, pero la visión de los otros también. Entonces sí me gustaría, por ejemplo, trabajar eso.

Considera que si un docente novel espera lograr esa meta es esencial contar con apoyos y estímulos; alguien que infunda *ese amor por publicar; que le diga a uno qué hacer en ese proceso ... la profe Melba fue la que nos impulsó*. Ese acompañamiento brindó las pautas para contar con un manuscrito revisado antes de enviarlo a evaluaciones formales.⁶⁸ Milena también compartió conmigo las versiones preliminares de los tres artículos subsiguientes, con el fin de recibir orientaciones de forma y contenido.

Frente a las evaluaciones de los artículos presentados a las revistas, Milena también tiene recuerdos singulares: *al principio, con Daniel, cuando recibimos los comentarios [de los evaluadores de su primer artículo] pensamos: “¡No, pues no! ¡Escribimos pésimo! ¿Para qué seguimos escribiendo si esto es ya como el fin? Y no, ¡esto no sirve para nada!”* Pero luego, esas percepciones negativas la llevan a reconocer que se trata de un diálogo que se establece con el evaluador en torno a un texto: *Al principio uno se siente como en “shock” porque ... siente que tiene que volver a reconstruir todo el documento, pero tampoco es así. La idea es negociarlo también con comentarios que uno le pueda dar al evaluador, así como el evaluador también le comenta a uno su escrito ... uno lo que tiene que hacer es saber interpretar esos comentarios*. Esta actitud fue vital en la revisión y aceptación de su primer artículo.

Las evaluaciones recibidas por Milena también incluyen una experiencia de rechazo cuando quiso publicar su segundo artículo sobre un proyecto a pequeña escala concerniente a procesos de lecto-escritura en un curso de inglés para niños. Había sido animada a escribir un artículo por una de sus profesoras de la maestría que cursó, pues encontró un alto potencial en el reporte que Milena le había presentado. Milena no recuerda bien los pormenores de la evaluación negativa que recibió; tampoco muestra interés en recordar o en relatar los detalles, pero tiene claro que *fue triste porque yo ya le había trabajado un poco al artículo; ya lo había enviado. Digamos que ya había cumplido con todos los requisitos, con todos lo que me habían pedido y ya solamente estaba esperando la publicación*.

No obstante, la perseverancia, las lecciones aprendidas en el exitoso proceso de publicación de su primer artículo y el orgullo que ese logro representa para ella la impulsan a no dejar olvidado ese texto. *Realmente sí me siento como orgullosa de ese primer artículo que escribimos porque es algo que yo no esperaba hacer. Entonces a partir de eso dije ... ¿Cómo*

⁶⁸ La revista *Profile* realiza procesos de mentoría a los escritores noveles. Esto se hace antes de enviar los manuscritos a los pares evaluadores y en el proceso participan miembros del grupo de investigación PROFILE.

*mejorar este artículo [el rechazado] para [otra revista] a partir del primero [que se publicó en Profile]? Luego de una conversación que sostuvimos, decidió presentar su trabajo a otra revista. Milena estaba convencida de que ese texto merecía ser publicado y tenía motivos para insistir: **Primero, el rechazo en [la revista que no lo aceptó], entonces como mostrar: “Bueno, no se pudo en [esa revista] pero en [otra revista] sí se puede. Entonces miren el producto, miren lo que se creó”.** Realmente sí sirve y tuvo sus frutos el trabajo que se hizo ... Además ... disfruté tanto el trabajo con los niños que yo quería mostrar lo que había hecho. Sí. Además ... lo que contribuya a nuestro campo a mí me parece que es válido.*

El camino recorrido en la publicación de sus dos primeros artículos lleva a Milena a aproximarse a sus escritos con mayor autocrítica y reconoce la complejidad que enfrentan los escritores cuando escriben reportes de investigación de proyectos de mayor magnitud. Vuelve de vez en cuando a los artículos publicados y constata que *es rico [agradable] saber que otras personas puedan leer lo que uno hace y a través de los años uno va leyendo lo que ha escrito y uno dice: “Bueno, esto me quedó bien, esto no me quedó tan bien. Se puede mejorar”.* Con todo, toma un tiempo para trabajar en sus dos últimos artículos, ambos derivados de su tesis de maestría. En el primero reportó la intervención pedagógica y no pareció haber tenido mayores dificultades. En contraste, el último resultó *un poquito más complejo porque es la tesis y ahí ya doy mucha más información, es mucho más difícil ... Esta vez sí me pareció más complejo poner toda esa información de manera más concisa.* Milena observa que las decisiones que debe tomar el escritor radican no sólo en la complejidad de su labor, en su capacidad de síntesis y en la claridad de las ideas. Además de las formalidades académicas, Milena es más consciente de que *la población que va a leer el artículo es más académica, exige más.* Como autora, tiene claridad respecto a lo que espera el lector de un escritor con formación de maestría.

A pesar de las experiencias negativas que ha experimentado en algunos momentos de su carrera profesional, como estudiante, como investigadora y escritora, ahora se ve más segura de su trabajo, satisfecha con los logros alcanzados y con el hecho de compartir sus trabajos. *Primero, no es fácil hacer la investigación y después, no es fácil plasmar en un papel todas esas ideas ... pero uno lo disfruta porque uno se cree como importante, ¿no? Porque uno sabe que ... va a compartir a través de la escritura esas experiencias que uno ha vivido a través de la práctica y de la investigación ... Se siente cierto orgullo de que otras personas lo lean a uno porque esa es la finalidad de publicar: que otros lo lean a uno, así como uno ha leído a otros para poder enriquecer los escritos.*

En este momento de su carrera profesional, Milena estima que investigar no es fácil, sobre todo si no se cuenta con el apoyo suficiente, el tiempo y un equipo. Está convencida de querer seguir publicando, de no estancarse, pero extraña la falta de otra persona que le brinde retroalimentación, porque se necesita el punto de vista de otros. *A mí sí me gustaría seguir publicando, por ejemplo, ya que se terminó la maestría, digamos uno ya completa como la parte de las publicaciones y ¿qué más, ahora qué viene?* Se pregunta entonces: *¿Qué más puedo hacer, sí? Tampoco me gustaría quedarme como, “ya hice estas publicaciones”. Además, porque también van pasando los años y las instituciones también van exigiendo cada año más publicaciones ... ese es el dilema en el que estoy ... Me gustaría, digamos, contar como con un equipo con el que pudiéramos seguir haciendo trabajos de investigación y haciendo publicaciones. Por ejemplo, que pudiera publicar con otros compañeros. O sea, sí ... no quedarme ahí y ya. Hice las publicaciones y en diez años que ya pasaron de moda, ¿qué más vamos a hacer? Pero ... uno no tiene ese apoyo de la universidad. Sí falta como un grupo de investigación donde uno se pueda involucrar. Sí, seguir haciendo más cosas. Creo que eso es lo que me gustaría seguir haciendo.*

Actualmente Milena se ve como una docente-investigadora, en constante búsqueda de la excelencia: *Viendo mi proceso con relación al de otras personas que han hecho investigación, pero nunca han hecho una publicación, pienso que voy un paso adelante ... Sé que me falta mejorar en mi escritura ... pero no lo veo como algo negativo, sino como algo que yo puedo mejorar en el proceso, en la marcha.* Los artículos que ha publicado han representado méritos para ingresar a la maestría, reconocimiento por parte de otros profesores y mejor salario en una de las universidades donde trabajó. Y si bien Milena sigue siendo un poco tímida y parca en sus respuestas, cada vez que converso con ella o nos comunicamos por correo electrónico, descubro a una Milena más tranquila y muy dispuesta a dialogar. De hecho, su fluidez en el desarrollo de la segunda entrevista fue mayor. Hablaba más rápido, tocaba diversos puntos. Iniciaba la reflexión no sólo en torno al tema que iba surgiendo; abordaba otros; retomaba asuntos; enfatizaba puntos.⁶⁹

En virtud de su interés por la investigación, fue invitada en 2012 a vincularse oficialmente como miembro del grupo PROFILE.⁷⁰ Recientemente iniciamos un proyecto de investigación que busca reportar el proceso de diseño de materiales para la enseñanza del inglés en ambientes virtuales y hemos empezado a escribir un artículo que esperamos publicar muy pronto. El

⁶⁹ Con el tiempo, el diálogo con Milena es más fluido. Como vivió recientemente situaciones de salud, percibo que dialogar sobre asuntos personales y académicos nos ha acercado aún más, me ha permitido conocer nuevas facetas de su personalidad y de sus sueños profesionales.

⁷⁰ PROFILE (Profesores de Inglés como Lengua Extranjera) es el grupo de investigación que creó y lidera la revista homónima. Está clasificado por Colciencias, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, encargado de promover esos ámbitos en Colombia. Milena está vinculada a PROFILE desde 2012.

entusiasmo que manifiesta en esta nueva empresa es notorio y lo ha asumido como un ejercicio que no solo le permitirá continuar investigando y aprendiendo, sino obtener méritos para alcanzar sus siguientes metas: dictar clases en programas de formación docente y emprender estudios de doctorado. En cuanto a la primera de ellas, considera el respaldo que puede significar el haber realizado publicaciones: *en el caso de que yo pudiera tener esa opción de enseñar en pregrado, pero ya siendo maestra de maestros, eso enriquecería más mi proceso y lo que yo pueda compartir con mis estudiantes acerca de lo que yo he hecho. Porque ya tengo un bagaje, cierto, en el área ...* Asimismo resalta el efecto que su experiencia puede tener en la guía a sus potenciales docentes en formación: *Si yo quiero que mi estudiante escriba, pues yo tengo que de algún modo vivir ese proceso. Si no lo he vivido, ¿cómo lo puedo hacer?*

Por otra parte, es consciente del aporte que sus publicaciones podrían traer al emprender estudios de doctorado. *Al empezar el doctorado ... eso **pesa mucho** ... uno llega ya a hacer un trabajo de doctorado, no con las bases, sino con un poquito más de bagaje y de experiencia, porque yo creo que en el doctorado hay que leer y escribir más. Y, es más, el proceso es **más arduo**. Y si uno no está acostumbrado a ese ritmo, puede darle duro [puede ser difícil].*

En cuanto a la presencia de la escritura en este momento de su vida profesional, Milena reporta que, *//aunque sigue siendo importante para mí, no la he podido seguir desarrollando porque no he tenido la iniciativa de llevar a cabo un proyecto de investigación por mi propia cuenta, y porque este no es un fuerte en la institución donde laboro//*. Finalmente, reafirma su deseo de seguir estudiando. *//Sigo considerando la posibilidad de empezar el doctorado con el auspicio de la SED,⁷¹ pero aún no hay oferta, así que debo esperar hasta que se me presente esta oportunidad//*.

5.4 El empoderamiento de Juli en el ámbito local⁷²

Haber publicado ese artículo y en esa etapa de mi vida, porque yo era muy chiquita [joven] de conocimiento y de edad ... eso para mí ha tenido un impacto grandísimo. Y les digo a mis estudiantes de pregrado: “No tienen que empezar por las indexadas [en 2003, cuando Juli publicó su primer artículo en Profile, la revista no estaba aún clasificada en el índice bibliográfico nacional colombiano]. Es que ver su nombre en una publicación les

⁷¹ En los últimos años, la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) de Bogotá ha brindado apoyos económicos a docentes de planta, para realizar estudios de posgrado, principalmente en universidades colombianas.

⁷² Este relato de vida se elaboró a partir de tres entrevistas en profundidad, el currículum de Juli, correos electrónicos y lo que he conocido de ella desde hace aproximadamente 15 años.

va a dar una sensación ... y ustedes no se imaginan cómo se van a sentir, cómo eso los va a impulsar de aquí para toda la vida.

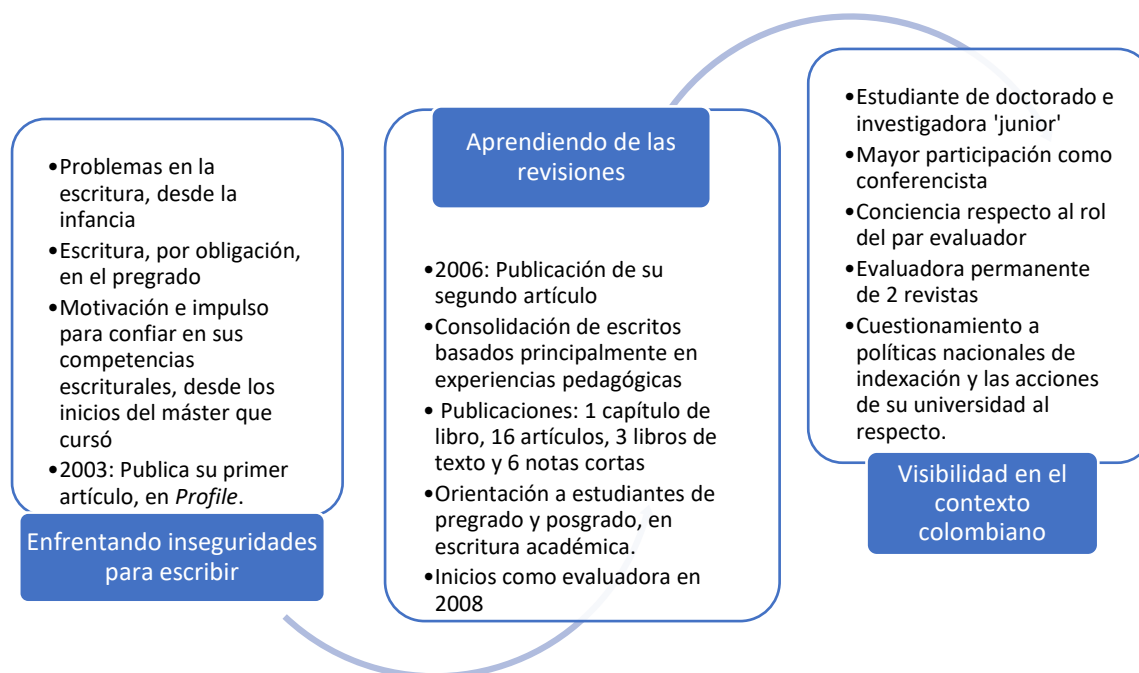


Figura 5.5 Resumen de la línea de vida de Juli, como escritora

Juli es una profesora colombiana, de 41 años de edad, nacida en Bogotá, la capital del país. Su experiencia docente de 18 años incluye todos los niveles educativos: pre-escolar, primaria, secundaria, media y universitaria. Labora desde 2007 en una universidad pública o estatal, ubicada en una ciudad intermedia, a 3 horas de Bogotá. La universidad donde trabaja es un centro muy importante de preparación docente y en ella convergen no solo estudiantes de la región central del país, sino de otros lugares más remotos. En cuanto a su formación, posee una Licenciatura en lenguas extranjeras español - inglés (2000), un Máster en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés (2004) y cursa un Doctorado en ciencias de la educación. También ha realizado diversos cursos cortos en universidades colombianas y uno sobre habilidades investigativas en Inglaterra.

*Como mucha gente, yo no quería ser profesora. Yo quería estudiar derecho desde que salí del colegio ... Tenía tres opciones para presentarme [a la universidad] porque mi hermano estudiaba en una universidad privada y a mí me tocaba la pública. Entonces eran La Nacional, La Distrital o La Pedagógica ... Me presenté a La Nacional a derecho y no pasé. Había otras dos opciones ... y de las carreras que vi, la que más me llamó la atención fue lenguas. Entonces me presenté a esas dos [universidades] y pasé, pero me quedé en la Xxx. Sí. Y ya cuando ... empecé a hacer las prácticas, ... como en quinto [semestre], me di cuenta de ... **que sí me gustaba eso y que sí quería ser profesora, pero inicialmente no era lo que yo tenía planeado.***

Juli empezó a trabajar antes de graduarse como licenciada, *cuando tenía como unos diecinueve [años] ... ya había terminado materias [asignaturas], pero estaba haciendo la monografía.*⁷³ *Empecé a trabajar en un instituto donde nunca me pagaron, pero sí trabajé y me sirvió “un jurgo” [muchísimo], como experiencia, para empezar a trabajar como profesora ... Y ya después cuando me gradué seguí trabajando en un colegio bilingüe en Bogotá. Luego trabajé en un colegio por un año y empecé a hacer la maestría también en la Xxx [misma universidad donde cursó el pregrado]. Mientras estaba en la maestría, trabajé en un colegio de monjitas dictando [enseñando] español. Y después ya empecé a trabajar solo en universidades; primero en la Xxx [misma universidad donde estudiaba el máster] y posteriormente en otras tres: dos privadas y otra también pública ... Y ahí, en la Universidad Xxx tuve otro rol: como coordinadora ... Aprendí otras cosas y finalmente me presenté aquí al concurso y llevo diez años trabajando acá como profesora de planta, de tiempo completo.*

Recuerda que tuvo problemas e inseguridades para escribir. Estos se remontan a la infancia: *Siempre he tenido un montón de traumas con la escritura. Tengo mala ortografía. Cuando estuve en quinto de primaria la profesora me cogía a golpes en la cabeza porque tenía letra fea y entonces todo eso a mí ... Yo ya venía mal como de escribir en español, entonces yo escribía en inglés porque tocaba. Hice la monografía de pregrado en inglés porque hacía parte de un grupo de investigación que hacía [un proyecto] macro y casi que fue una exigencia. Y lo que hice fue buscar una monografía que ya habían escrito; mirar cómo la escribían, para [guiarme y] escribir. Más porque me tocó, no porque yo quisiera. Además, yo sabía que iba a ser difícil fuera en inglés, en español o en lo que fuera. Me iba a costar trabajo ... Yo creo que yo venía con eso, incluso en la maestría ... Yo me acuerdo que un compañero mío como en el primer semestre publicó un artículo y yo decía: “No, pues con ese nivel de inglés cómo no va a escribir y pues ¡él es tan inteligente!”, entonces “él sí puede escribir”. Yo no me veía haciendo eso, ¡no! Por ello, la idea de escribir para publicar no estaba entre sus proyecciones profesionales. Solamente me veía como profesora dictando mi clase.*

Por fortuna, empezó a superar los temores al cursar el máster. *Cuando me empezaron a decir: “No, mire. Usted puede hacer esto”. Y “Esto está interesante y esto valdría la pena y usted tiene buenas ideas, o sea, valore lo que usted tiene, que sí puede”. Eso permitió que se gestara su primer artículo, que se publicaría en Profile, en 2003. Cuando yo estaba en la maestría ... en los primeros semestres no se hablaba tanto de escribir. Yo me acuerdo que la primera vez que yo sentí que tenía ganas de empezar a escribir fue en una materia que nos*

⁷³ Trabajo final para obtener el título de licenciatura.

*dictaba el profesor Xxx [a quien ella considera un tutor en su avance profesional] ... nos revisó un trabajo final [que elaboramos] con mi compañera Lina y nos dijo: “¿Por qué no lo envían a Profile? ... Me parece que ese es un trabajo que pueden publicar, que vale la pena que lo den a conocer”. La voz de aliento fue vital para cambiar su percepción respecto a sus capacidades para escribir. Recibí mucho apoyo y más adelante pues ya de los otros profesores ... Yo creo que fue en lo que me apoyé para decir sí, **quiero [escribir] y me gusta,***

Empieza entonces a sentirse más segura. Tres años después, en 2006, se publica su segundo artículo, en la revista de una universidad donde trabajaba; asume nuevos retos. *En esa época era la coordinadora de la licenciatura, entonces me dijeron: “Pues mire, haga su aporte” ... Yo me sentía mucho más fuerte, entonces ... Dijo: “¡Ah no! Claro, Yo lo hago, ¿por qué no? Yo puedo” ... Profile me dio esa seguridad para decir “Sí, yo lo hago ... yo sé que puedo”.* Reconoce que es más complejo escribir reportes de investigación y, puesto que los proyectos toman su buen tiempo, *hace como unos dos años vengo haciendo una investigación a la vez y espero hasta terminar. Entonces sí doy un reporte mucho más sistemático. Pero ... mientras tanto he podido reportar todo lo que vivo en el salón de clase. Y eso hace que mi práctica, ... por ejemplo, mejore ... que yo haga cosas directas con mis estudiantes.* Ahora tiene más claro que hay diversos tipos de escritos o artículos que tienen cabida en las publicaciones; por ejemplo, las innovaciones pedagógicas. *Porque de todas maneras sé que eso también lo voy a poder reportar y me puedo encontrar con otra gente, contarles qué hago, y cómo me funciona en mi contexto.*

Respecto al rechazo, lo ha experimentado en varias ocasiones. Los más recientes: *¡dos artículos y un libro de investigación!* En los dos primeros casos, emprendió revisiones de fondo y en el último, espera trabajar con su grupo de investigación para presentarse a una convocatoria de su universidad. Recuerda especialmente una experiencia de rechazo de un artículo enviado hace un par de años a *Profile* y apunta que, si bien halló aportes en los comentarios de los evaluadores, luego de intentar ajustar los diversos requerimientos, decidió desistir. *Entonces ahí sí en vez de decir “no, ya dejo ese feedback ahí; ya no más”, tomé otra actitud y ya me di cuenta. Pero también algo que me ayudó fue que ya para esa época yo ya había sido evaluadora de artículos y entonces creo que eso le ayuda a uno a ver las cosas desde otra perspectiva y a mirar qué es lo que evalúan. **Exactamente qué es lo que uno tiene que mirar cuando uno es evaluador.** Entonces, ya mirándolo desde esa perspectiva, dije: “¡Ah!, no! ¡Sí! Sí había muchas cosas por hacer, estaba muy desordenado. ¡Sí tenían razón!”. Sí, sí tenía muchas cosas por mejorar.* Más adelante, persevera y toma elementos *para desarrollar otro artículo*, que se publica en otra revista. No obstante, hoy recuerda que en esa ocasión de rechazo *sí me sentí*

como frustrada.

Con el tiempo encuentra más guías concretas en los comentarios de los evaluadores; *o sea, las cosas **son mucho más específicas**. Probablemente, esto tiene que ver más con el revisor como tal. Pero, con seguridad, ya lo tomo con tranquilidad ... me siento y empiezo cosa por cosa a mirar cómo corrijo ... Ahora, lo primero que hago cuando me mandan el feedback es que lo imprimo y me demoro unos cinco días leyendo y relejendo y relejendo otra vez ... para tratar de entender por qué lo vieron así [los evaluadores] y cuando yo lo escribí no lo vi así. Y de pronto, si hay algo que me llama mucho la atención, entonces leo sobre eso. Sin embargo, tiene la impresión de que los evaluadores colombianos son tal vez más rigurosos que los demás. Y se pregunta: *Entonces, ¿por qué me dan tan duro [exigen tanto] si también sufren lo mismo que yo sufro escribiendo en otro idioma?**

Juli empezó como evaluadora en 2008, en la revista de ASOCOPI. El paso de autora a evaluadora la tomó por sorpresa, pues decía: “¿*Qué voy a poder aportar si casi no he publicado?*” Además, se comparaba con un colega, quien ha sido su punto de referencia, por su rigurosidad y producción. No obstante, asume entusiasmada el reto y encuentra en esa labor una oportunidad más para aprender respecto a los errores en que no debemos caer, para apoyar a otros y entender a los autores, desde el ángulo del evaluador. *Cuando empecé a leer fue muy interesante porque ahí uno también aprende **muchísimo** y también se vuelve como **más sensible respecto al escritor** ... Pues como a mí también me evaluaron ... yo también trato de valorar, de verle algo positivo a lo que escribió ... de decirle cuáles creo yo que fueron las faltas, pero también de ayudarlo ... a corregir ... Creo que eso ayuda mucho a ponerse en los zapatos del otro ... y **también a uno** para cuando uno va a enviar sus artículos ... mirar en qué errores no debe caer **uno**.*

Además de la revista de ASOCOPI, Juli es evaluadora de una revista local de la Escuela de idiomas de su universidad. También ha colaborado con evaluaciones para 8 revistas, editadas en Colombia, por distintas universidades regionales; 4 de ellas se producen en la ciudad donde labora. Asimismo, en los tres últimos años ha tenido la oportunidad de evaluar artículos para dos revistas editadas en Estados Unidos y África, respectivamente. Por otra parte, en 2015 y 2016 evaluó libros de investigación para publicación, por solicitud de tres importantes universidades colombianas. Percibe que en este rol *no sé si me he vuelto más blanda o más fuerte o ya veo las cosas diferentes ... pero sí he cambiado hartísimo. Antes yo era muchísimo más flexible y cuando hacía la lectura también la hacía mucho más rápida. Ahora no, ahora soy más detallada ... Yo no soy la misma evaluadora que era antes y a veces me siento culpable con los autores, y*

eso me ha llevado a revisar, pero sí he cambiado.

De la experiencia de publicación de su primer artículo, en *Profile*, en 2003, recuerdo lo bueno ... La escritura con su coautora fue armónica. *Nosotras nunca tuvimos ninguna dificultad.* Sin embargo, los evaluadores les exigieron un buen número de revisiones. *Yo creo que la dificultad era con [los comentarios] de los revisores ...* Por eso rememora los obstáculos: *Nosotras dos peleando con lo que decían y tratando de entender lo que nos querían decir porque, pues como era la primera vez que escribíamos, nos decían algo y de pronto no entendíamos exactamente el lenguaje que utilizaban ... recuerdo más lo difícil que fue y yo creo porque cuando uno escribe, sobre todo con los trabajos de maestría [máster], uno cree que **así son** y porque ya se los revisó un profesor, así son. Entonces uno no entiende por qué cuando los envía a publicación le hacen cambiar un montón de cosas, porque uno dice: “¡No! ¡Pero esa gente qué se cree si a mí ya me revisó un profesor de la maestría!” ... Entonces una cosa fue como el choque de entender que se tiene que ver con otros ojos y el entender que uno creó, pero que uno no escribe ... Hay muchas cosas que necesita saber el lector y que los que van a leer no tienen por qué saber. Esa parte también fue muy difícil para nosotras y entender qué cosas mejorar. Yo me acuerdo que nosotras nos leíamos y era “Pero, ¿esto por qué no?”; “Esto no lo pongamos, sigamos con el otro”; “Esto tampoco” y ese tipo de cosas. **Eso fue complicado.** Y el **ego** que yo me imagino que tiene uno ... “Así está bien y, entonces, ¿yo para qué lo voy a cambiar?”*

Respecto a lo que ha significado la publicación de su primer artículo, Juli considera que *me ha empoderado mucho como persona y como profesional ... yo creo que incluso el hecho de haber publicado en Profile y de haberme medido a que yo podía hacer eso ... incluso eso hizo que yo dijera “Voy a ir a concursar a la universidad pública a ver qué pasa porque **si yo fui capaz de publicar**, también soy capaz de liderar un curso”.* Yo creo que si no hubiera dado ese primer paso y si *Profile* no me hubiera aceptado, digamos, y no me hubiera publicado, yo no me hubiera dado cuenta de eso y tal vez no habría tomado muchos riesgos académicos que he tomado.

La publicación de su primer artículo *ha significado tanto ... **Muchísimo** para mi desarrollo profesional y personal ... Siempre digo “**fue mi primer hijo**”, o sea, igual de difícil que tener un hijo ... Ahora me vuelvo y veo y digo: “No, realmente lo que nos pusieron [los evaluadores] fue fácil de hacer”, pero como yo no sabía ... No había terminado la maestría ... entonces, digamos que cognitivamente no tenía todas las herramientas para comprender qué era lo que me decían los revisores en ese momento. Entonces cuando ... salió y veo la publicación ... para mí fue muy*

*importante porque yo dije: “Bueno, yo puedo hacerlo” ... significó el primer paso **para poder seguir**. Desde entonces Juli se ha propuesto publicar algo cada año. Así sea una cosa pequeña que yo haga, miro cómo la publico, cómo la pulo, como la arreglo ... Y la convierto en un artículo.*

Por otra parte, está muy empeñada en guiar a sus estudiantes de pregrado y posgrado, en la escritura académica. *Entonces yo trato de darles ejemplos de autores colombianos porque ellos tienen la sensación de que si no escriben como escribe el nativo [de lengua inglesa], entonces no van a escribir ... no van a alcanzar ese estándar. Trato de pasarles artículos, por ejemplo, uso muchos de [docentes de] aquí, de la universidad: los de Amanda, los de Juan o los míos que son más cercanos a ellos ... Su meta ha sido apoyarlos, decirles cómo es el proceso ... Algunos de ellos los han dado a conocer sobre todo en las revistas de aquí, institucionales ... Donde sí creo que me ha aportado más y se ha visto más el fruto es al dictar seminarios en el máster [de su universidad], porque para ellos es una obligación y segundo, ellos ... sí toman más el feedback o lo que uno les pueda decir para hacer sus escritos. Además, he tratado de involucrar a la gente que está en nuestro semillero de investigación,⁷⁴ en los artículos que escribimos. **Eso sí ha sido un poco más complejo**. Sin embargo, tratan de reunirse para establecer pautas; luego, hay escritura individual y, finalmente, van ensamblando y revisando los aportes de cada integrante. Nos reunimos para ver cómo quedó todo el cuerpo y por qué lo escribimos así y qué habría que cambiarle y por qué habría que cambiarlo así.*

Juli señala la trascendencia de los procesos editoriales, en la comprensión de la retroalimentación y, por consiguiente, en la adquisición de experiencia para publicar. Considera que *he tenido una empatía con Profile y con HOW⁷⁵ porque creo yo que han sido muy amigables para mí. Hay otras revistas donde yo no he hecho ni siquiera el intento de pasar un artículo porque **no siento como esa cercanía**, no sé. Me imagino que fue porque en Profile fue la primera vez que publiqué y a pesar de que hice correcciones y había cosas que no entendía y pasé como por muchas cosas, de todas maneras, fue muy amigable el feedback que me dieron y todo lo que yo tenía que hacer y yo creo que por eso yo siempre intento como en dos revistas que tienen una línea muy parecida.*

Aunque Juli reconoce su progreso, es muy crítica frente a sus competencias escriturales. *Yo creo que todavía me falta **muchísimo**. Pero sí he visto que he evolucionado. Empezando porque*

⁷⁴ Los semilleros de investigación forman parte de las políticas colombianas de relevo generacional. En ellos se promueve la participación de estudiantes de pregrado y de postgrado, con el fin de introducirlos en la construcción de conocimiento.

⁷⁵ HOW es la revista de ASOCOPI. Juli ha publicado en ella 4 artículos (en 2011, 2012, 2013, 2014), mientras que en Profile ha publicado 2 artículos (en 2003 y 2009).

*ya escribo ... comparado con antes, cuando tenía miedo a escribir. Y yo veo que cada vez ... he pulido muchas cosas ... sí. Pero yo creo que ya para escribir un artículo, estoy mucho más en forma y en contenido **mucho mejor** porque me ha ayudado todo el feedback [la retroalimentación], “todo el palo”,⁷⁶ digo yo, que me dan cada vez que escribo.*

En los tres últimos años ha asumido dos importantes retos, de los cuales han surgido nuevos aprendizajes y una posición más crítica frente a la profesión, su labor y las políticas educativas. El primer reto la llevó a la coordinación editorial y jefatura de publicaciones de su universidad, cargo que desempeñó por año y medio. *Aprendí mucho de la parte editorial: Me volví más consciente de todo lo que hay tras bambalinas y todo lo que implica publicar. Ser como más humilde ... porque generalmente uno es muy agresivo cuando revisa la retroalimentación o cuando le dicen no, entonces lo primero que uno dice es que “no saben” “es el colmo que no me lo hayan recibido si yo sé mucho de eso” ... Yo creo que, sobre todo como autora, me ayudó mucho para darme cuenta que hay otras visiones y que vale la pena mirarlas. Sin embargo, resiente la visión instrumental de su institución pues considera que su universidad es más papista que el Papa. O sea, la normatividad que manda Colciencias o que manda el Ministerio [de Educación Nacional - MEN] se aplica o se aplica; no se discute. O sea, se puede discutir ... pero se hace; así es y punto, si a usted le gusta bien y si no ... Por eso, me dolió mucho [ver] que las políticas que la universidad tiene. Hacen lo que sea, lo que sea, para poder cumplir con las normas de Colciencias ... En ese orden de ideas, cuestiona la presión institucional pues le advirtieron: “Usted tiene que subir las revistas a A⁷⁷ como dé lugar para que cuando lleguen los indicadores queden por los menos en C. Pero tiene que hacerlo o tiene que hacerlo”. Esto contrasta con una posición clara, de defensa de lo local; del aporte de las revistas a la formación profesional. Así, frente a las nuevas políticas que dan preponderancia a las citaciones en el ámbito internacional, medidas por agencias externas, *creo que algo que tampoco se mide, y que debería medirse, es cómo nuestras publicaciones tienen relación con toda la formación que damos a nuestros estudiantes ... en pregrado y en la maestría.**

El segundo reto lo constituye el inicio de sus estudios de doctorado, en 2014, en un programa interinstitucional liderado por una red de universidades estatales de Colombia, ubicadas en diversas regiones del país. Su tesis versa sobre formación profesoral y ya realizó la estancia internacional de investigación que exige el programa. Por ello estuvo dos meses en México.

⁷⁶ Colombianismo: fuerte exigencia.

⁷⁷ Recordemos que Colciencias (ahora Minciencias) realiza la evaluación de las revistas colombianas. La clasificación que otorga, del máximo a mínimo rango es: A1, A2, B, C.

En esta etapa de su vida profesional, la escritura es aún más trascendental. *Creo que les llevo una ventaja grande a mis compañeros, porque la mayoría de ellos nunca han escrito artículos. Y ... como ya tengo ciertas bases de cómo se escribe, eso me ha ayudado mucho para mis trabajos y para todo lo que tengo que presentar y discernir las ideas que me proponen y para saber qué textos escojo para leer y cuáles no. Creo que en esa parte me ha ayudado y me ha ido muy bien. Estoy becada por el promedio [destacado]. Sin embargo, la escritura sigue siendo una actividad altamente retadora. Consciente de la necesidad de mejorar y de dialogar con otros, trabaja también con algunos de sus compañeros del doctorado. Así, se ha generado una red de apoyo. Porque, por ejemplo, a mí me iba bien en esa parte [en la escritura] pero me iba muy mal en la parte de filosofía ... además **le tenía fobia**, pero terrible, cuando empecé y me daba muy duro. Entonces un compañero es filósofo ... y dijo: “Yo apoyo la parte filosófica” y yo apoyaba en la parte escritural. Hay otro que es profesor de educación física. Él dice “yo sí estoy perdido en lo uno y en lo otro”. Pero es coordinador de un colegio rural y toda esa parte que él tiene para enseñarnos de lo que vive ... Entonces los tres trabajamos en conjunto. El filósofo me lee ... y ellos tienen otra percepción del mundo y el profesor de educación física, que no es necesariamente experto en escritura ni en filosofía, también dice: “Bueno, muy interesante y muy chévere [bonito], pero muy elevado. ¿Eso como para qué en la vida? Eso no le va a servir a nadie para nada, porque esa idea no pone los pies en la tierra”.* Adicionalmente, el nexo con ese docente nos ha permitido hacer cosas [proyectos a pequeña escala] con ellos y de ahí sacamos dos artículos que tienen que ver con educación rural. De esta forma, y pese a las dificultades de tiempo propias de sus nuevas responsabilidades, ha continuado liderando su grupo de investigación.

Desde 2005, Juli ha participado en 10 proyectos de investigación. En el primero fue auxiliar de investigación en la universidad donde estudió su pregrado y el máster. Ha sido co-investigadora en 4 proyectos e investigadora principal en 5 proyectos. La mayoría de ellos han sido financiados por la universidad donde labora y uno, que adelanta en la actualidad, es auspiciado por el Consejo Británico. Las temáticas de sus investigaciones conciernen el diseño de materiales, la intercultural, la educación rural, la formación inicial y permanente de docentes, la autonomía en la enseñanza y el aprendizaje del inglés y el bilingüismo. En cuanto a sus publicaciones, su producción incluye un importante número de textos, en su mayoría en coautoría. Estos incluyen 16 artículos en revistas editadas en Colombia, 3 libros, 1 capítulo de libro, 3 libros de texto y 3 notas cortas, en el boletín de ASOCOPI. Estima que *trabajar en pareja o en grupo tiene sus beneficios, pero a veces también tiene muchos roces ... yo sí creo que tiene que haber una persona a la cabeza*. Sus reflexiones y su hoja de vida muestran cómo

se ha ido perfilando en el contexto colombiano como una persona estudiosa y en constante evolución. Desde 2005 participa activamente presentando sus trabajos en congresos en Colombia. También lo ha hecho en Estados Unidos, México y Argentina, y desde 2013 ha sido invitada a eventos regionales, en Colombia, como conferencista central. Piensa que su recorrido como investigadora y como escritora *es muy importante porque, por ejemplo, de unos cuatro años para acá, me invitan como **plenarista** ... Yo creo que ha sido porque ya me reconocen académicamente.*

Melba: Y ya tú ubicándote en este momento, ¿cómo te ves como investigadora?

Juli: Como diría Colciencias: “*muy junior*”.⁷⁸

Melba: ¿Y cómo te ves hoy como escritora?

Juli: *No, igual. Yo creo que todavía me falta **mucho** camino por recorrer, pero yo sí creo que he **avanzado muchísimo** ... Actualmente yo creo que sí me gusta [escribir]... Le dedicó tiempo **sagradamente** a sentarme y a hacer algo muy juiciosa. A ir escribiendo de poquitos para poder enviar los artículos y también disfruto cuando me envían el feedback ... larguísimo y todo eso y **también lo disfruto porque ya aprendí que es así**. Y ya no me estreso, sino que lo leo y digo: sí ... Todavía le tengo mucho susto a escribir artículos con corte de **investigaciones como tal** ... Me siento más segura reportando la intervención pedagógica ... Viendo mis compañeros del doctorado yo me siento fuertísima, pero viéndome con mis pares, o sea, con los de mi área, hay mucho que sé que todavía me falta ... cosas por revisar y por aprender.*

5.5 El avance de Harriet: pausado, pero firme⁷⁹

*No sé si has experimentado que uno hace su plan de trabajo, su esquema, pero en el momento de escribir como que la escritura se apodera de uno y sale otra ... No sé, como que uno [se] transforma. A mí me encanta este sentir. Uno empieza a armar ... A ver, ¿cómo voy a decir tal cosa? Pero una vez que uno inicia como que la escritura y uno ... no sé, como que están juntos ... y la escritura **toma control** y dice: “Necesitas poner algo aquí, necesitas poner algo acá”.*

⁷⁸ Investigador principiante, en la tipología establecida en Colombia.

⁷⁹ Este relato de vida se elaboró a partir de dos entrevistas en profundidad, realizadas en México, la hoja de vida de Harriet y la comunicación frecuente que se ha mantenido. Conocí a Harriet en un evento internacional que realizamos en la Universidad Nacional de Colombia, en 2010 y, desde entonces, hemos permanecido en contacto, principalmente a través del correo electrónico.

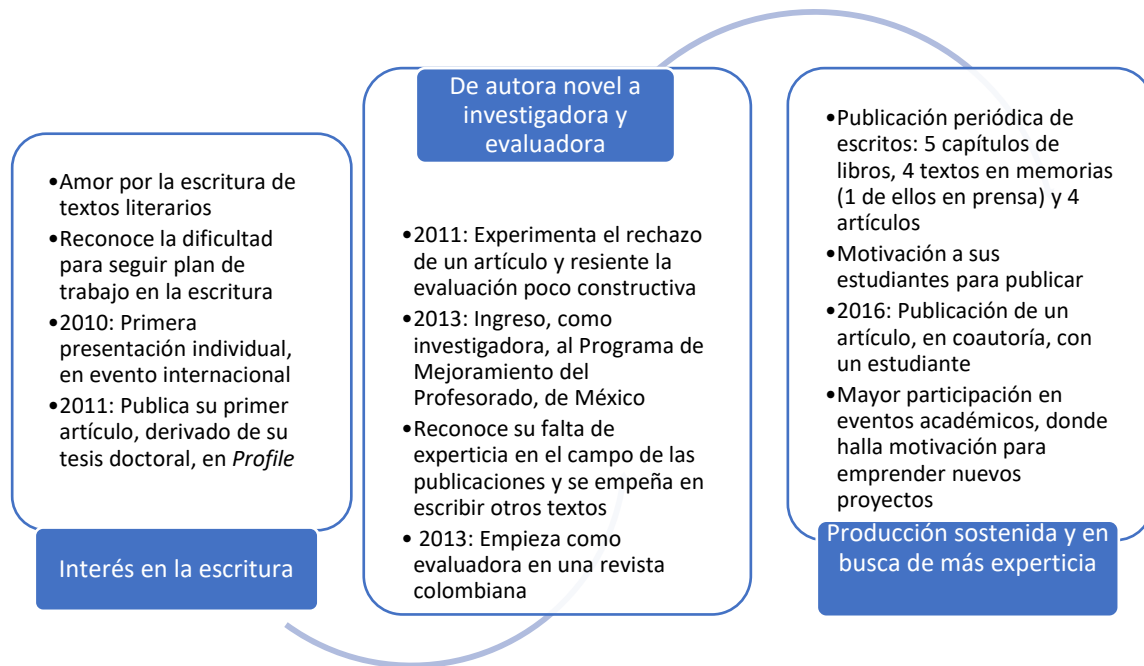


Figura 5.6 Resumen de la línea de vida de Harriet, como escritora

Harriet nació en Inglaterra y trabaja en México, en una universidad estatal o pública, desde hace 36 años. Su formación incluye una licenciatura en Humanidades (Español y Letras Inglesas), un diplomado en Diseño de materiales a distancia, un máster en lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y un Doctorado en Educación, todos en su país natal. Llegó a México para culminar sus estudios, con una beca que le permitía realizar prácticas académicas y consolidar su competencia en lengua castellana. Recuerda muy bien que deseaba ser profesora y le entusiasmaba estudiar otro idioma. *Yo siento que tengo es **vocación** por ser maestra. Empezó cuando estaba en secundaria ... Y siempre yo quería el español ... Mi vida era el español y se reían de mí porque yo traía un diccionario, era negro y ... yo lo cargaba como mi biblia; lo cargaba a todos lados ... Aprendí español de España, en la frontera ... Y en ese proceso fue trascendental la presencia de un docente español, un maestro **magnífico** ... era un facilitador. Sí, entonces **él**, me inculcó el amor por la docencia y como ya quería el español, mi primera idea era ser maestra de español, supuestamente. Pero para eso en Inglaterra necesitabas experiencia de dos años en un país extranjero, una certificación y bueno, un montón de cosas.*

El proceso para estudiar una carrera universitaria no fue fácil. Tuvo la opción de cursar estudios con doble énfasis: *inglés y español. Y me gustó mucho porque era la mejor opción ... que tenía para estudiar.* Tuvo la oportunidad de presentarse para obtener una beca para un periodo de un año, con el fin de culminar sus estudios en el extranjero. *Que era mi sueño, era mi*

sueño y pudimos escoger entre España y México. Entonces yo dije: “¡España! ¡Uhm!, aquí a la esquina”. Si me van a dar beca y gracias a Dios sí, porque yo soy de la clase trabajadora y soy muy orgullosa de eso. En serio, soy muy orgullosa de eso. Y tras de eso, me daban una beca completa ... Entonces digo: “¡No! Voy a México”.

Al poco tiempo de llegar a México obtuvo empleo en el sector privado y empezó a ejercer su profesión, como docente de inglés. Culminó la estancia, que era requisito como parte de la licenciatura, en año y medio. *Si, vine aquí a hacer mi año; bueno, pero lo acabé en año y medio ... Lo alargué porque ya había conocido a mi futuro esposo.*

De esos primeros tiempos en México recuerda que debió esperar seis meses ... mientras llegaba mi beca. *Entonces me puse a dar clases particulares y aprendí de diferentes tipos de personas. Pues yo siento que, aunque fue difícil en ese momento, también fue parte de mi preparación. De ahí pues logré un trabajo en la UX [universidad en México] pero no era en forma directa, sino que fui sustituta en un grado que se llamaba el Propedéutico. En aquel entonces había una temporada de preparación en la universidad, un periodo que ya no existe. Y ahí aprendí mucho porque tenía ochenta alumnos en la clase y también fui entendiendo lo que era mi profesión aquí en México, aquí en Xxx [nombre de la ciudad].*

Regresé a Inglaterra, terminé mi carrera y gané un poco de dinero en un politécnico allá ... Regresé a México y ahí fue cuando empecé todo eso de enseñanza [universitaria]. Ah! Y al principio como pues no era muy buen dinero, entonces trabajé ... en dos escuelas particulares a la vez, dando clases de inglés y con diferentes programas ... Filologías y eso y ahí fue cuando empecé. Pero básicamente desde el principio me agradaba ser maestra allí porque no había mucha gente que [hubiera] estudiado letras y como yo había estudiado letras, inglés y a la vez español. Finalmente obtuvo una plaza como docente en la licenciatura y en esta área [en letras]. Entonces, no solamente fue [trabajar en el campo del] idioma, sino también la literatura.

De su trabajo con la literatura, Harriet recuerda no solo la forma como tenía que conseguir recursos, sino las estrategias que hicieran posible su labor y cómo fue evolucionando como docente. *Entonces yo preparaba varias novelas en un estencil porque en aquel entonces no había fotocopadoras, sino que esos estenciles apestosos, porque eran apestosos hasta morir. Y en la Facultad ... no más había un señor con una máquina y sí, la calidad era mala. Adiós hojas y el papel de bajísima calidad ... Bueno, pero ... ya cambié todo, la calidad de las novelas, cuentos cortos o poesías, entonces ya, aprendí qué tipo de learning styles [estilos de aprendizaje] porque aquí es una cultura muy desigual, muy oral ... aprendí para poder enseñarles algo ... En aquel entonces yo no sabía mucha de la terminología que sabemos hoy en*

día, pero ... con cada logro, en mi caso y creo que en el de muchos otros, un pequeño logro te motiva a intentar otra cosa y otra cosa y otra cosa.

Harriet cuenta que su interés por la escritura viene desde la infancia:

Melba: ¿Cómo surge ese interés por escribir?

*Harriet: No. Bueno, para escribir sí, pero no para escribir artículos. Es que eso es el regreso otra vez a mi infancia ... Aunque muchos no me creen, soy una persona muy introvertida ... Yo desde niña escribía, o sea, hacía mis propios cuentitos cortos, poesías porque yo pasaba mucho tiempo sola y bueno, yo creo que eso de ser introvertida, también ayuda porque ... **todo ayuda**, porque siendo introvertida se me hace que yo puedo entender y analizar más a las personas porque la gente introvertida como yo, somos observadores ... Entonces yo escribía ... en la escuela también nos animaban a hacer eso. Escribía ... otra vez, relacionado con la literatura ... en mi secundaria y en mi bachillerato. En Inglaterra los viernes en la tarde bajaban un aparato de madera con una bocina de radio ... Por medio de radio nos leían la literatura ... era una felicidad para mí; entonces escuchábamos y luego la maestra nos animaba [a] escribir cómo [nos] sentíamos, cuentos y dibujar, ilustrarlos y todo ¡no! Y **me gustó mucho**. También me animaron mis papás ... cada sábado yo venía a la biblioteca y mi amiga y yo sacábamos seis libros cada quien. Libros, historias ... Y **nos encantaba** porque los introvertidos a veces creamos nuestros propios mundos. Entonces la escritura fue una manera de **escapismo**. Entonces yo de niña pensaba, bueno, mi fantasía era ser una escritora. Quería ser tres cosas de niña: Escritora, psicóloga y maestra, pero siento que siendo maestra estoy haciendo los tres.*

Entre los retos que enfrentamos para culminar un escrito, Harriet destaca el seguir un plan de trabajo: *No sé si has experimentado que uno hace su plan de trabajo, su esquema, pero en el momento de escribir como que la escritura se apodera de uno y sale otra ... No sé, como que uno transforma. A mí me encanta este sentir. Uno empieza a armar ... A ver, ¿cómo voy a decir tal cosa? Pero una vez que uno inicia como que la escritura y uno ... no sé, como que están juntos ... y la escritura **toma control** y dice: “Necesitas poner algo aquí, necesitas poner algo acá” ... Y agarra su propio rumbo. Bueno, el doctorado fue el mejor ejemplo de eso ... Es difícil explicar ... porque dirán “¿de qué me está hablando?” Y por eso es difícil para un maestro. Yo me acuerdo que mi director me dijo eso nada más ... Al respecto, resalta entonces los aportes de los planes para escribir: *empiezas y te van llevando ... los esquemas.**

Justamente de su tesis doctoral, surge el primer artículo de Harriet. La idea se originó en la comunicación que presentó en el Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras, en Bogotá, en 2010. Si bien no era su primera participación como conferencista,

Harriet recuerda *que antes de ir a Bogotá había dado pláticas en cinco, seis lugares, pero en compañía, con Xxx y Xxx, porque entre las tres hicimos una investigación en las prepa[ratoria]s de aquí bajo la dirección de Xxx que fue nuestro director de estudios de maestría ... Sí, sí, soy muy tímida hasta la fecha, bueno, ya soy menos que antes. Mucho menos que antes. Pero la cosa es que ahí, en Bogotá, fue mi primera experiencia dando una conferencia sola.*

Asistí a la presentación del trabajo de Harriet. Me interesó mucho su trabajo y la invité a enviar su artículo a *Profile*. Al respecto, ella rememora: *Cuando me invitaste a mandar eso a la revista, ¡yo estaba feliz, pero feliz! Porque una de las cosas que yo más quería era publicar. Ver mi nombre en algún librito. Y lo logró, en 2011. Y entré [al mundo de las publicaciones] y para poder decirle a mi familia: “¡Mira!”*

Por otra parte, Harriet subraya que el dar a conocer su logro académico ayudó a que algunos amigos o familiares que mantienen estereotipos respecto a la cultura mexicana, vieran otra faceta del contexto latinoamericano. *Entonces, una publicación como que hace un puentecito entre la gente que sí sabe y la gente que no.* Fue igualmente satisfactorio constatar que su artículo era percibido como guía o material de trabajo por parte de algunos de sus estudiantes. *Eso me ha dado mucho gusto en el sentido de que muchos alumnos sin que yo les dijera “léanlo”, lo han leído.*

Además de las satisfacciones personales y profesionales, Harriet destaca un importante beneficio que le trajo la publicación de su artículo en *Profile*, a su carrera profesional: *¡Lo que me ayudó este artículo! Me ayudó a un montón de cosas. Este artículo me permitió entrar a PROMEP [Programa de Mejoramiento del Profesorado], y recibí el perfil de maestro PROMEP [en 2013].* Al respecto, explica que este programa apoya a los maestros con becas para realizar estudios a nivel de maestría y doctorado y financiación de proyectos. Los docentes universitarios son evaluados periódicamente *para tener perfil de maestro PROMEP* o si desean permanecer en él, pues *no es para toda la vida.* Así, con la certificación de dos publicaciones, logró esa meta: *Mi tesis [doctoral] está en ERIC⁸⁰ ... publicada ... entonces por medio de mi tesis y más la de ustedes [la revista ... el artículo en Profile] es que entré a PROMEP. Entonces ... nos dieron un poquitico de dinero efectivo y un bono en navidad, pero más que nada me dieron equipo como grabadoras para investigar ... yo quería mi propio bien cañón;⁸¹ ¡cómo me hacía falta para enseñar! ... Entonces ya tengo mi cañón, bien cañón, mi computadora, grabadoras, nueva impresora, dos archiveros ... y oficina ... Sí, ese espacio era muy importante.*

⁸⁰ The Education Resources Information Center (ERIC).

⁸¹ Proyector de video.

Si bien hay incentivos para los investigadores en México, permanecer en el sistema es un reto aún mayor cuando se trata de cumplir con los tiempos estipulados por las políticas gubernamentales. *Todas las revistas del mundo demoran, por ejemplo, y yo entiendo eso. Pero ese es el problema para el maestro que quiere publicar.* Menciona el caso de una publicación en las memorias de un evento y remarca los problemas en relación con el tiempo de respuesta y los requerimientos de PROMEP. *Por ejemplo, ahorita, yo tengo problemas ... porque en la conferencia en Liverpool ofrecían que uno podía meter [presentar] el artículo, pero para junio. Lo metí. No van a dar su dictamen hasta otoño, pero no dicen en qué mes ... y nada parecido, entonces yo entiendo eso, pero aquí en México [exigen] mes, fecha, año ...*

Respecto a la evaluación de su primer artículo, reconoce que aún con su amplia experiencia docente y sus estudios de doctorado, era una escritora novel, que con el tiempo ha ido entendiendo los requerimientos para publicar. *Yo era muy verde⁸² ... Uno de los comentarios ... recuerdo que no me gustó mucho porque sentí que la persona no había entendido lo que yo quería que entendiera. Pero después digo: “Eso es ser amateur”. **Si no entendió es porque yo no lo supe escribir bien** ... Si un escritor, un autor es bueno, ese autor controla lo que uno quiere que piense y se siente. Las **reflexiones pueden ser diferentes** ... Además, por el **contexto** uno tiene que ir adecuando, o sea, este contexto en la revista x, de x país y tiene sus parámetros y uno lo tiene que entender.*

En ese proceso de aprehensión de las reglas del juego para la publicación, siempre recuerda a un compañero de estudios, cuando cursó su máster: *Es que al principio es como decía Chris, un compañero de África ... Sí. Decía que uno tiene que escribir y dejarlo enfriar y luego volver a ver, porque en el momento en que uno escribe ... Es que ese artículo para ustedes es todo ...* También reconoce que no es fácil aceptar los reparos que nos presentan quienes leen nuestros escritos: *para mí es un tema muy, muy importante. Entonces yo creo que quizá por eso soy un poco **sensible** a la crítica. Pero después entendí que no es crítica mala. Son un poco esas cosas que vi realmente y son muy sencillas de arreglar. Pero finalmente, es satisfactorio porque uno tiene que perder esta idea de que es mía [la obra], de “only sheep” [la única]. Y se aprende con el tiempo: Es que por ejemplo yo veo mi disertación de la maestría o de la licenciatura y digo: “Qué vergüenza! Pero uno va aprendiendo. Es parte del proceso.*

En ese proceso de aprendizaje, también experimentó en una ocasión el rechazo de un artículo.

Melba: ¿Y eso fue antes de *Profile*?

⁸² Expresión usada en México: Inexperto; no muy diestro en un tema.

Harriet: No, fue a la vez.

Melba: A la vez.

Harriet: Por eso Profile era tan importante ... Es que mi director de tesis, de Inglaterra ... me dijo: “Eso puede llegar a Xxx”. Y a la revista ELT y lo metí [envié]. ¡No! Me destruyeron por completo ...

Harriet recibió una sola evaluación del manuscrito enviado a esa otra revista. La evaluación fue **muy negativa. Completamente negativa.** Y eso me ... ¡Uff! Bueno, yo acepto crítica constructiva pero no sé ... para mí hay formas de decir las cosas. Por eso estima que, en las evaluaciones de los artículos, al igual que en las conferencias ... primero hay que decir: “¡Oye!, que gusto me dio su presencia, me gustó mucho. Fue interesante, lo explicaste muy bien. Además, tengo cierta duda, no sé si me puedas ayudar”. Hay que decir eso porque la persona se siente en el foco de luz ... Entonces digo yo: “Ayuda a tus compañeros”. Primero dales un piropo bonito y **luego** haces la pregunta o luego discutimos.

La experiencia no fue grata ... **me costó.** No lo retomó, ni volvió a presentarlo. *Lo dejé olvidado. Te digo ese es el problema. Es como si una persona se entrometiera. Yo trato de superar esos defectos que tengo, pero la cosa es que yo no trabajo bien bajo estrés. Más bien no me gusta trabajar bajo estrés.*

La participación de Harriet como evaluadora inició con la lectura de propuestas para conferencias y la revisión de los trabajos recepcionales [de los estudiantes que finalizan la licenciatura] y las disertaciones de la maestría. En 2013 fue invitada a ser evaluadora de la revista de ASOCOPI.⁸³

Harriet ha continuado trabajando, de manera pausada, pero firme, en la preparación de otros escritos. Está decidida a animar a sus estudiantes a presentar escritos para publicar en *Profile*, *Porque también quiero que empiecen ahí como yo empecé.* También cita, con especial aprecio, una publicación en coautoría, producto del proyecto que dirigió a un estudiante. *Le salió muy bien. Y yo guiándole y trabajando juntos, le dije cuando terminó su trabajo recepcional:*⁸⁴ “Usted debería publicar”. Trabajaron arduamente en la edición del manuscrito y finalmente se publicó en 2016. Sin embargo, no ha sido posible acompañar de la misma forma a más estudiantes para que lleguen a publicar. *Dirigiendo tantos trabajos recepcionales, o sea, tengo*

⁸³ Esto ocurrió luego de haber publicado su primer artículo en *Profile* y de haber publicado en la revista de ASOCOPI, su segundo manuscrito.

⁸⁴ En México, el trabajo recepcional constituye el documento final para obtener el título profesional y, por tanto, forma parte del plan de estudios de la carrera.

varios artículos para mandar, pero no he tenido el tiempo para completar y no, no he tenido tiempo de pulir.

Frente a publicar en co-autoría, con sus estudiantes, tiene claro que, si bien a ellos **les gusta la idea ... y los apoyo**, su preocupación por los asuntos éticos es explícita al momento de acordar con ellos los objetivos: *Tú vas a hacer la investigación, tus “findings” [resultados] son tus “findings”; tu interpretación además y todo porque luego de interpretar la data [los datos]. Su principal aporte está en ayudarlos en la interpretación de los datos. Más que cualquier otra cosa y cómo plasmarlo en escrito. En eso ... tienen, **muchas, muchas** dificultades ... Y yo **entiendo** eso porque en el doctorado. ¡Ay, no!, esa sección me hizo ...*

Los encuentros de Harriet con profesores externos a su universidad en diversos eventos académicos, la han animado a vislumbrar nuevos proyectos en beneficio de su cuerpo académico o grupo de investigación. *Tenemos muchos planes ... La cosa es concretarlos porque con el tiempo y más ahorita que estamos tratando de mover el cuerpo académico. Sin embargo, es muy difícil concretarlos pues las cargas laborales tampoco favorecen la cristalización de tantos escritos, como desearía. Tenemos todos trabajos recepcionales. Xxx [colega] es coordinador, etc. ... y juntas [reuniones] ... lo que me quita más tiempo. Después ... es que después de la junta ... como que la adrenalina se baja y uno ... Aun así, espera continuar trabajando con otros colegas. Eso es lo que quiero. Quiero en mis siguientes publicaciones ir ... Y hay otro que Xxx [un colega] y yo tenemos en un cajón desde hace un año. Es que **como los dos tenemos tanto trabajo** ... y la cosa es que eso en las vacaciones “na, na, na” ... pero ya otra vez se terminan las vacaciones y otra vez empiezo.*

A la fecha (abril de 2017), la hoja de vida de Harriet muestra que ha publicado en total 13 escritos: 3 artículos en memorias de eventos, 4 artículos, 1 libro y 5 capítulos de libros. También se halla en prensa un capítulo que forma parte de las memorias de un evento. Harriet ha participado en varios proyectos de investigación y presentado trabajos en eventos nacionales e internacionales. Siente que su timidez le impide participar aún más en eventos, pero ha aprendido y evolucionado como escritora. Con una posición auto-crítica, sigue preguntándose sobre sus capacidades y la labor que esto encierra. *Siento un poco de más confianza que antes, pero siento que me hace falta mucho todavía para poder realmente ... Y la cosa es que, te digo, en el sentido de que para publicar uno necesita entender los parámetros de cada comunidad y discurso donde uno está publicando. Entonces, a veces es lo que ... me cuesta trabajo ¿qué es lo que realmente quiero?*

5.6 La ruta de José: de escritor novel a evaluador e investigador⁸⁵

Veía unos artículos cortos [en el volumen 3, año 2002, de Profile] y yo decía “¡Hombre, yo ahí puedo publicar algo! ¡Puedo!” Entonces esperé a que me dieran la retroalimentación de eso [un escrito presentado en una asignatura de la maestría] ... Voy a tratar de escribir este artículo [el primero que publicó y en Profile]. Esa experiencia fue muy significativa para mí porque me hizo dar cuenta obviamente, y no totalmente, de la dedicación y el nivel de concentración y disciplina que se necesitan cuando uno escribe.

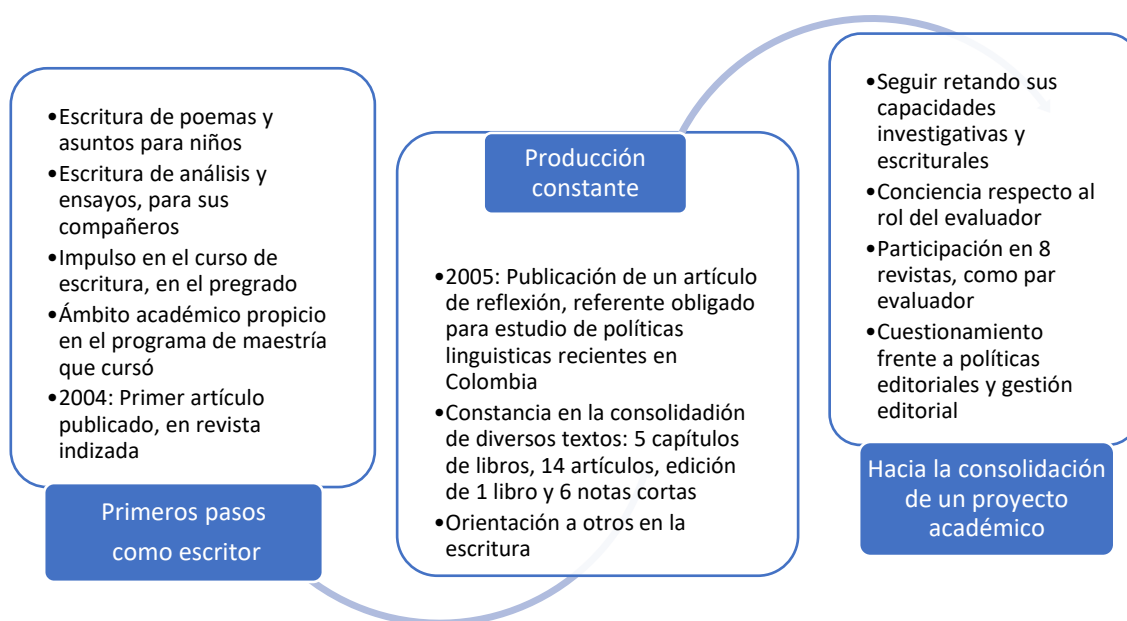


Figura 5.7 Resumen de la línea de vida de José, como escritor

José es un colombiano de 38 años edad; nació en un pueblo ubicado en una región cafetera (Anserma, Caldas) y cuenta con 14 años de experiencia docente. Su formación académica ha sido intensa: en los últimos quince años ha culminado la licenciatura (se graduó en 2002); dos maestrías en Colombia, una en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés (2005) y otra en lingüística hispánica (2009); y, en Estados Unidos, una maestría y un doctorado en adquisición y enseñanza de segunda lengua (en 2012 y 2014 respectivamente).

Recuerda que sus padres respetaron las decisiones de sus hijos bien fuera para dedicarse al campo o a estudiar. Un hermano y una cuñada lo animaron a viajar a Bogotá a culminar allí su

⁸⁵ Este relato de vida se elaboró a partir de tres entrevistas en profundidad, el currículum de José y lo que he conocido de él desde 2004. Fui tutora de su trabajo de fin de máster del primer posgrado que realizó en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés y hemos compartido como colegas en programas de formación permanente de docentes de inglés y en el programa de licenciatura en Filología e Idiomas – Especialidad inglés de una universidad colombiana donde impartió algunas asignaturas. También hemos trabajado como miembros de la Junta Directiva de ASOCOPI, en un proyecto de investigación y en dos textos que publicamos en coautoría.

bachillerato y así tener la oportunidad de ingresar a la universidad. Entonces dejó su pueblo y se comprometió a cuidar a sus sobrinos durante el día y a estudiar en jornada nocturna. Combinó estas labores por un semestre y luego consiguió un trabajo. Terminó el bachillerato y se fue al Ejército,⁸⁶ convencido de querer estudiar medicina. Sin embargo, allí cambió de parecer porque *no conocía mi reacción frente a la sangre ... dije “no, esto no es para mí.”*

José estima que estudió la licenciatura en lenguas modernas, especialidad español e inglés, casi de milagro, pues para matricularse debió sortear diversos inconvenientes. Aunque antes de prestar el servicio militar había tomado un par de cursos de inglés en un instituto, su interés estaba principalmente en la lingüística, la filosofía y la lengua española. Su hermano y su cuñada lo persuadieron para que se presentara a la misma universidad donde ella había estudiado e iniciaron las diligencias para su inscripción. Sin embargo, antes de matricularse vivió el efecto de la poca valoración de la profesión docente cuando el teniente de la base militar donde se encontraba le negó el permiso para presentar una entrevista requerida por la universidad a todos los aspirantes que habían aprobado el examen de admisión: *“Esa carrera es una estupidez. Yo no lo voy a ir a dejar hacer esa entrevista porque usted no debería estudiar eso”*. Por fortuna, un subteniente lo apoyó para que se escapara y finalmente logró completar toda la documentación requerida.

José logra superar los obstáculos vividos en la primera mitad de sus estudios, a causa de la desventaja en que se sentía frente al nivel de inglés de sus compañeros de clase; agradece el impulso que le da una exigente docente y empieza a hallar sentido a la presencia del inglés en su futura carrera profesional. *Eso, sumado a que los profesores decían siempre “el inglés es lo que les va a dar la papa”,⁸⁷ hizo que empezara a querer enseñarlo. Así, y obligado por situaciones económicas, cuando cursaba el quinto semestre⁸⁸ consigue su primer trabajo en un instituto como docente de español e inglés. No era bien remunerado, pero aprendí **muchísimo** ... Y ya después cuando estaba llegando a séptimo semestre entré al [otro instituto, donde había estudiado cuando hacía el bachillerato], a enseñar [inglés] ... después ... me aburrí ... Básicamente me sacaron ... el sistema no era para mí. La señora me echó [despidió] porque yo no actuaba como un payaso en la clase ... **yo estaba perdiendo mi vocación**. Yo estaba viendo la enseñanza como una **pesadilla**. Recupera el gusto por la docencia al ingresar a otro instituto, termina la*

⁸⁶ En Colombia es obligatorio para los hombres tener la libreta militar al completar la mayoría de edad y es requisito para ingresar a la universidad. Los bachilleres tienen la opción de prestar el servicio militar en el ejército o en la policía.

⁸⁷ Expresión popular colombiana que significa: *es lo que va a dar el sustento*.

⁸⁸ En Colombia, las licenciaturas se realizan por semestres. En su caso, la licenciatura tuvo una duración de 8 semestres. Actualmente, constan de 10 semestres.

licenciatura en 2002 y en el primer semestre de 2003 empieza a trabajar en el Centro de Lenguas de la misma universidad. Asimismo, inicia sus estudios de máster en lingüística aplicada.

A José siempre le ha gustado escribir. Recuerda que en su pre-adolescencia imitó a un hermano suyo que *tenía un cuadernito donde escribía poemas*. Empezó a escribir un libro de niños ... *tenía poemas y cosas así* y en el bachillerato *ganaba plata [dinero] porque les escribía [a los compañeros] el análisis de los cuentos ... los ensayos ... entonces sentía que era bueno para la escritura; se le facilitaba y para literatura era muy bueno*. Ya en la universidad, una profesora de lingüística fue determinante en su avance en la escritura académica. Recuerda en especial que **en el curso de escritura me motivó ... ella [me decía] “vas muy bien. Estás avanzando muy rápido.” ... eso me hizo sentir ... “creo que puedo escribir.”**

El interés por la escritura se acrecentó con el impulso que le dio el ingreso a la maestría y su perseverancia para avanzar en el dominio del inglés. *La carrera de nosotros está muy marcada por la proficiencia [dominio] del inglés ... uno lucha por mejorar todo el tiempo y ... la enseñanza lo ayuda a mejorar mucho*. De hecho, su experiencia docente se enriqueció aún más al enseñar tanto en el citado centro de lenguas como en el nivel de pre-escolar de un colegio privado empeñado en avanzar hacia el bilingüismo. Allí apoyó un proceso investigativo que implicaba la observación de profesores en el aula y luego fue promovido a coordinador de la sección infantil de inglés. *Fue una experiencia muy importante ... empecé a pensar mucho en la pedagogía y en querer ser docente mucho más y también lo académico*.

El ámbito académico de la maestría animó a José a empezar a publicar y a forjar aún más su disciplina para escribir. *Yo veía que en la maestría las revistas [como la editada por la universidad donde estudiaba y Profile] venían con publicaciones de los mismos estudiantes* y yo decía “¡Vea hombre, uno puede publicar!” ... *Hubo una clase de discurso, que me gustó mucho, para la cual yo escribí un trabajo y dije “bueno, pues voy a pensar si se puede y lo publico”. Y pues estaba Profile ... en ese momento la revista estaba naciente. Me acuerdo que el número que yo miré era delgaditico, era naranja [color de la portada del volumen 3, 2002]*.

Además de la satisfacción personal y profesional, el primer escrito [publicado en Profile en 2004] significó reafirmar que yo era capaz de escribir, entender más o menos la dinámica de la academia, de cómo es publicar. También significó para mí como **aislarme ... como un ermitaño ... entender mis formas de manejar el pensamiento ... y no ha sido la primera vez que yo hago eso ... Estar totalmente inmerso en el mundo académico, en los conceptos, en mi pensamiento, es necesario ... tengo que encontrar un centro de concentración profundo ... Eso me permite que fluyan las ideas. Y yo creo que ese primer escrito siempre significó eso: entender**

*cómo yo puedo **pensar profundamente** sobre las cosas y cómo ... [las actividades de escritura] requieren unos niveles de **concentración y disciplina**.*

Al poco tiempo José se propone elaborar un segundo artículo, derivado de un trabajo presentado en un congreso nacional de profesores de inglés. *Fue memorable ... lo hice con Juan. Fue la primera vez que fui a un congreso —eso fue en ASOCOPI⁸⁹ 2004. Allí expusieron una perspectiva crítica sobre un asunto de política de lenguas extranjeras en el sistema educativo colombiano, que generaba por entonces polémica entre algunos sectores universitarios. El texto se publicó en 2005 y obtuvo reconocimiento de sectores académicos pues se convirtió en un referente obligado para el estudio de dichas políticas. Además, marcó una noción positiva de los horizontes que se pueden abrir a los profesores como resultado de su trabajo académico porque uno dice “Vea cómo la academia le permite conocer a uno más que personas y que discursos; también le permite conocer otros espacios geográficos”, como en este caso, ir a Santa Marta en ese marco del contexto y después relacionarme con todos ustedes [profesores universitarios reconocidos en el país] ... Entonces dijimos [con el coautor] “¡No, pues maravilloso!”. Yo creo que eso ayudó mucho a que yo entrara al círculo académico puesto que a menudo les decían: “¡Ah! Ustedes son los del artículo...muy interesante el paper [texto]” ... Eso me dio mucha más fuerza para decir que la dirección mía es seguir haciendo academia y mantener una perspectiva crítica y abierta a lo que está sucediendo aquí en Colombia.*

La perseverancia y disciplina de José como escritor se reflejan en las publicaciones que ha realizado hasta enero de 2017: 5 capítulos de libros (uno de ellos en un libro de referencia o “handbook”, de la editorial Oxford University Press), 1 contribución corta a un libro de texto sobre escritura académica y publicado en Estados Unidos; 4 notas cortas en el boletín de ASOCOPI y 20 artículos (9 en español y 11 en inglés). También se evidencian en el hecho de haber trabajado en tres universidades en Bogotá y en la universidad donde culminó su doctorado, en Estados Unidos, durante 3 años. Allí impartió cursos de comunicación oral, inmersión, lectura y escritura académica en lengua inglesa y un seminario internacional para estudiantes de diversas nacionalidades.

Las dificultades también han estado presentes en su trayectoria como autor. Respecto a sus vivencias en el proceso de evaluación de su primer artículo publicado en *Profile*, José precisa: *tuve que ir a buscar más en la biblioteca, ampliar ... pero no fue traumático ... Lo más traumático fue la escritura propia ... Cuando yo lo empecé a mirar críticamente dije: “Estoy mirando un montón de cosas que no tienen sentido”*. Entonces logra discernir: *pues es que eso*

⁸⁹ ASOCOPI organiza su congreso anual en distintas ciudades del país. El de 2004 se realizó en Santa Marta, ubicada en la costa caribe.

era un paper para una clase y ya esto es un artículo. Obviamente me sirvió mucho mirar ejemplos.

José ha experimentado tres rechazos, dos de ellos durante sus estudios de doctorado. El primero ocurrió con el reporte de la tesis de la primera maestría que cursó y provino de una revista editada en Colombia, clasificada en un alto nivel del índice nacional. Como ocurre frecuentemente *los mismos reviewers [evaluadores] se contradicen ... Y eso se ha vuelto una locura ... ¿A quién debe hacerle caso, a todos? ... Entonces le dije [al editor]: “Mire, yo lo corregí ya, por favor, no estoy de acuerdo con que lo envíe a nuevos reviewers porque seguramente me van a volver a decir que cambie aquí, lo que yo ya he cambiado”*. José envió el artículo revisado y nunca obtuvo respuesta. *Entonces dije ... “me han rechazado de una manera de burla y sin ningún mensaje de comunicación ... después de todo lo que le he hecho a este artículo, lo voy a mandar a una revista internacional”* editada en Brasil. Allí lo aceptaron, pero el primer rechazo le dejó dos lecciones: *No sé si el tono mío no fue apropiado para decirle [al editor]: “No estoy de acuerdo” ... Eso lo he aprendido ahorita mucho más que estoy en Estados Unidos donde siempre le dicen a uno “Si no se lo publican aquí, busque en otro lado ... aproveche lo que más pueda de la retroalimentación que recibió”*.

El segundo rechazo ocurre con un manuscrito referente a una revisión del estado del arte sobre interculturalidad en Colombia. Lo envió a una revista especializada en variedades del idioma inglés que conceptuó: *Su paper no ha sido aceptado para publicación y ¡ya! No hay ni un comentario, no hay nada*. Entonces lo recibí y pues yo ya tengo **piel gruesa** ... *Lo leí y ya me había distanciado de él por un tiempo y ... “Con razón. ¡Qué pena!” Sí, necesita todavía mucho trabajo. Volví ... lo trabajé ... le corté ... más cosas y lo envió a otra revista ... Tuvo la sensación de que lo iban a rechazar, pero lo que le interesaba es que le dieran **retroalimentación***. Afortunadamente, este artículo fue publicado en abril de 2014 y José lo compartió a través de un correo electrónico masivo. No ocurrió así con otro texto sobre multimodalidad, elaborado recientemente con una colega norteamericana. *Surgió de una presentación ... muy laureada ... que hicimos en un congreso grande [en Estados Unidos]*. Recibieron tres evaluaciones: *el primero lo aprueba; el segundo dice “lo aprueba, pero hay que hacer cambios” y el tercero ... Nos volvió papilla*. Aunque hallaron pautas para mejorar, el tener que rehacer buena parte del artículo y culminar el doctorado les hizo aplazar su revisión por un tiempo y, finalmente, se publicó en 2016.

Con todo, José reconoce valiosos aprendizajes en la escritura académica. Diez de sus publicaciones han sido en coautoría, lo cual le ha aportado valiosas experiencias. Recuerda lo

ocurrido con Juan, cuando empezaron a elaborar su manuscrito [correspondiente al segundo artículo que publicó en 2005]: *No nos compaginamos ... No encontrábamos forma de escribir los dos juntos ...* El problema radicó en *nuestra falta de comprensión de las dinámicas de escritura coautorial. Es decir, creer que uno puede escribir a cuatro manos, sentados juntos. La experiencia me ha demostrado que eso no funciona así.*

De ese primer reto de escritura en equipo aprendió que es mejor elaborar partes individuales, intercambiarlas y acordar cuál puede ser el producto final. Y si bien *la experiencia con Juan no fue mala*, ha escrito con profesores con menor o más trayectoria en el área.⁹⁰ Considera que *en un grupo de escritura siempre hay alguien con mucha más experiencia y hay que dejar que esa persona aporte, le aporte a uno y uno aportar en lo que más pueda ... creo que todo eso de los egos tiene que estar por fuera de la construcción académica que es totalmente dialógica.* Primordialmente ha aprendido que para producir un buen texto se requiere leer y pensar mucho. Igualmente destaca que para aventurarse a abordar una temática es preciso definir el tipo de escrito y ser consciente del nivel de conceptualización que se posee en un momento determinado. Así lo ha podido constatar durante la escritura y revisión de los trabajos publicados en los últimos años.

José ha vivido el paso de autor a par evaluador y está comprometido en apoyar a otros porque estima que también merecen oportunidades para publicar. José empezó como par evaluador en 2008, en la revista de ASOCOPI.⁹¹ Además del significado de ese paso, *siempre había querido ser par en Profile. Siempre dije: “Cuando Melba Libia me invite a evaluar en Profile me voy a sentir un evaluador de verdad.”* Esto ocurrió en 2013 y lo considera *un honor ... una oportunidad de aprendizaje.* Pero su compromiso con las publicaciones académicas data de 2008. Desde entonces, ha tenido diversos roles editoriales en publicaciones editadas no solo en Colombia: en la mayoría de los casos, como par evaluador y, en otros, como miembro del comité científico. Además, durante un año (2012-2013) fue editor junior de la publicación que recoge escritos de estudiantes de doctorado [Working papers], liderada por el programa que estudió; en 2013 fue evaluador de una revista editada en Japón y otra en Australia y, en 2016, coeditor de un libro publicado en Estados Unidos. Actualmente apoya 8 revistas editadas en Colombia, 5 de ellas indexadas.

⁹⁰ Tuve la ocasión de escribir con José y con otra profesora colombiana un artículo y un capítulo de un libro que se publicaron en Colombia. Los textos se derivaron de un proyecto de investigación contratado por el Ministerio de Educación Nacional, en el cual participamos cinco profesores de distintas universidades del país. En el caso del capítulo, y como reconocimiento a su dedicación, acordamos que él debería ir como primer autor.

⁹¹ José pertenecía a la Junta Directiva de la Asociación y desde entonces ha aportado al fortalecimiento de su revista.

*Creo que corregir papers [textos] tiene que ver mucho con haber sido escritor. José es exigente al leer un artículo y el haber estado inmerso por varios años en el mundo académico norteamericano ha sido muy enriquecedor. Es claro al señalar que *uno se ubica dependiendo de la revista y ... de lo que uno percibe del autor, pero no se puede publicar un artículo solamente porque lo enviaron tres veces*. A partir de las experiencias ganadas como *evaluador de los artículos y de las revistas que me llegan, me doy cuenta que **hace falta más** trabajo metodológico de las investigaciones en Colombia y que nos estamos cerrando a unos temas que se están volviendo muy repetitivos*. No obstante, *siempre soy consciente de que hay que tratar de ayudar para que se publiquen los artículos*.*

Esto último está determinado por las improntas que le dejaron su primera publicación en *Profile*, que encierran matices emocionales y su visión crítica frente a la responsabilidad del evaluador en la trayectoria de un autor potencial: *En retrospectiva yo digo, **la revista era naciente**, yo era un escritor ... **naciente** ... creo que en esa medida fui tratado. El artículo es lógico en su estructura ... pero ... ya en el nivel académico en el que yo estoy en el momento y después de muchos años, yo miro hacia atrás y digo “bueno, fue un paper [escrito] básico en un momento académico de mi vida” ... y digo: “Fue un hijo. No es siempre bien parido, pero es un hijo” ... **Lo miro y digo: fue bonito** ... Creo que de ahí yo pude entender que **no era tan difícil** ... solamente, hay que ser disciplinado, hay que ser concentrado ... Yo siempre pienso ... si yo mandé mi primer artículo ... y me lo vuelven **papilla** y me dicen: “¿Sabe qué? Eso no se puede publicar” ... Creo que de ahí no hubiera pasado yo ... Entonces ... eso de alguna manera influencia en la manera en que yo reviso los artículos. De hecho, con la convicción de que el conocimiento construido con juicio merece ser compartido, anima a sus estudiantes a hacerlo y algunos de ellos lo han logrado en revistas colombianas.*

José reitera que es consciente del papel que pueden jugar los evaluadores en las rutas profesionales de los autores: *Cuando miro mi primer artículo [publicado en Profile] digo: No fue el súper análisis, ni nada de eso, pero seguramente mi carrera hubiera podido terminar ahí si alguien me dice “Esto es lo peor del mundo”. Entonces, en esa medida, no le voy a decir a esta persona que realice todo el cambio, pero sí al menos que llegue a unos parámetros que digan: “Esto es legible, no hay errores garrafales, etc.” ... La publicación de un artículo puede marcarle a uno el inicio en la vida académica o no a nivel de pregrado.*

En la última entrevista, sin embargo, plantea los dilemas que enfrenta un evaluador y la responsabilidad que le compete: *[el evaluador] hace una adivinanza ... con base en el nivel de escritura, el nivel de argumentación, en la experiencia textual que uno pueda observar en el*

*artículo propiamente, etc. Y uno dice: “Esta puede ser una persona que está empezando a escribir” ... Aunque está convencido de las oportunidades que debemos tener para publicar, también resalta los dilemas que se enfrentan y que deben ser objeto de atención por parte de los editores de las revistas editadas en Colombia. En cuanto a la inclusión del saber local, *a mí lo que me preocupa es que todo lo que se está buscando, que las revistas colombianas adquieran citabilidad en el extranjero, va a generar o ya están generando una **elitización** de la producción del conocimiento en Colombia. Entonces eso lo que va a generar es que las revistas digan bueno este tipo de conocimiento no es tan citable porque no contribuye tanto. Es más: un tipo de exploración, réplica de conocimiento, que es muy válida en los inicios en la formación académica de uno, no va a tener espacio bajo el criterio de “contribuye o no contribuye”. ¡Qué tanto contribuye o no! También le preocupan la falta de formación en ciertos sentidos en la academia colombiana; no solamente a nivel de los que hacemos revisiones, sino de los mismos editores. Con malestar y sorpresa, narra experiencias negativas de los últimos tiempos, que evidencian fallas en el seguimiento a los manuscritos y en la comunicación con los autores.**

José remarca su compromiso social así: *Un elemento que me ha guiado también en mi formación como escritor es la filosofía que los académicos tenemos, o al menos los que tenemos formación avanzada; una obligación social de compartir nuestro conocimiento. No estoy seguro si yo mencioné esto alguna vez. Yo desde hace muchos años he sentido que, especialmente, los que hemos sido formados en universidades públicas⁹² tenemos mucha obligación social ya que básicamente nos hemos formado con el dinero de los impuestos que ha pagado cada ciudadano. Creo que a través de la escritura uno puede compartir con otros colegas conocimiento que puede ser útil para mejorar la educación y la vida de otros. Tener la cabeza llena de conocimiento guardado para uno, no me parece tan útil como el poderlo compartir con otros y ponerlo en práctica para producir más conocimiento que genere impactos en poblaciones. Es una cuestión de reciprocidad con las oportunidades que nos ha dado la sociedad. Creo que por eso me parece importante volver a Colombia, y por eso me estoy quedando un año más aquí [en Estados Unidos], para formarme mejor y poder aportar más.*

José tenía un contrato de trabajo en Estados Unidos para un año de trabajo. *Finalmente, no lo culminé ya que decidí volverme a la mitad ... Es importante [aclarar] que este año se refiere a*

⁹² Según el Sistema de Educación Superior, Colombia tiene un total de 287 instituciones de educación superior, que incluyen universidades, instituciones tecnológicas y técnicas profesionales. De ellas, tenemos: 62 oficiales, públicas o estatales; 206 no oficiales y 19 de régimen especial. En cuanto a universidades, el número de universidades públicas (31), financiadas por el Estado, es muy bajo, en comparación con las instituciones privadas (50). Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Fecha de actualización: mayo de 2016. Consultado el 11 de diciembre de 2016, en: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>

*la oportunidad que los EE. UU. les ofrece a los estudiantes internacionales ... trabajar por un año en el país, después de terminar sus estudios. Pero yo ya llevaba trabajando 3 años en la universidad ... El contrato era ... 4 cursos en fall [otoño] y 4 en spring [primavera] ... en ese primer fall, me gradué [doctorado], en mayo de 2014; estaba dictando los 4 cursos de composición, es decir, más o menos como unos ochenta y algo de estudiantes. Esa revisada que uno tiene de escritos es **pesadísima** ... Durante todo ese periodo yo básicamente no pude escribir casi nada; estuve fue clavado⁹³ enseñando y dije: “¡No! No voy a poder escribir dos papers [artículos] de la disertación” [doctoral] ... Durante ese tiempo sopesó la posibilidad de seguir trabajando allí o regresar a Colombia, adonde había enviado documentos para obtener un empleo fijo, en el marco de un concurso docente de una universidad pública localizada en el occidente del país. Yo me veía como que ... como que yo quisiera hacer investigación, quisiera escribir, pero no puedo porque esta cantidad de trabajo, de calificar, de revisar. “Eso es **pesadísimo**”, decía yo. Entonces, dije: “Yo creo que como que en vez de estar aquí como lecturer [docente por contrato fijo] a estar como profesor en una universidad pública en Colombia, con un puesto de faculty [planta, fijo], yo prefiero devolverme”.*

Luego de ganar el concurso como profesor universitario de tiempo completo, regresó a Colombia en 2015. *Inmediatamente llegué, reactivé mi proceso de escritura ... Quería volver a probarme allá, mandar un paper [artículo] a una de las revistas de las más altas que yo pudiera encontrar ... Como te dije la última vez, **uno está tratando siempre de retar, poner a prueba su capacidad, su nivel investigativo y su nivel escritural** y las revistas le permiten a uno eso. Con la misma disciplina, mayor experiencia y actitud crítica, ha logrado publicar en los últimos tres años (2014-2017) 6 artículos y 2 capítulos de libros, todos en lengua inglesa y no ha habido experiencias de rechazo. De ellos, 5 se publicaron en revistas o libros editados fuera de Colombia: 3 artículos y los 2 capítulos. La tesis doctoral y asuntos de interés en el campo de la interculturalidad y la multimodalidad han sido fuente de inspiración para esos últimos escritos.*

De estas experiencias recientes, José destaca su participación en la edición de un libro. *Eso me pareció más que un reto porque era tratar de amarrar todo el libro en esa introducción. Ese también fue un trabajo bonito de equipo, de cuatro personas editando el libro. También resalta el filtro que representan los jurados de una tesis doctoral, para asegurar futuras publicaciones y sin mayores contratiempos. Entonces yo decía: “¡Bueno, a ver qué tan juicioso es el filtro que hay en el doctorado como para que uno salga y después diga que este paper [artículo] no fue publicable, porque está mal!” Esa era mi pregunta. Pero creo que la manera en que se publicó en el extranjero y se ha venido publicando en Colombia el tema, de la manera en que ha sido*

⁹³ En Colombia, se usa coloquialmente para indicar que ha estado dedicado, sin descanso, a una labor.

recibido por los lectores creo que legitima el trabajo de la disertación [tesis doctoral], que fue juicioso, que tuvo sus filtros ... eso fue fácilmente publicable.

A sus 38 años, la perseverancia, la disciplina, el apoyo de su familia y el reconocimiento de sus méritos le han permitido alcanzar importantes logros. *Ahora estoy en un proceso donde quiero consolidar un proyecto académico. Su trabajo siempre ha sido en el lenguaje y la enseñanza de lenguas ... Yo he estado trabajando con análisis del discurso ... pero ... lo que falta es mirar el lenguaje desde la multimodalidad, desde la semiótica y eso se está constituyendo en un paradigma ... apenas se está explorando la teoría y la metodología es todavía muy difusa ... creo que por ahí es por donde va la cosa.*

5.7 Yesid: en busca de una voz propia⁹⁴

Creo que en eso [la mecánica de la escritura académica] ya tengo cierto conocimiento ... pero aún siento que estoy en el desarrollo de mi voz, de mi propio estilo ... no sé si eso lo alcanza uno a hacer en el ejercicio académico o no. Lo siento más propio del ejercicio de escritura en la literatura. Uno sabe cuál escritor es porque tiene un estilo, una voz propia; en cambio en el ejercicio de escritura académica a veces uno no distingue quién está hablando. (Entrevista: 27 de enero de 2014)

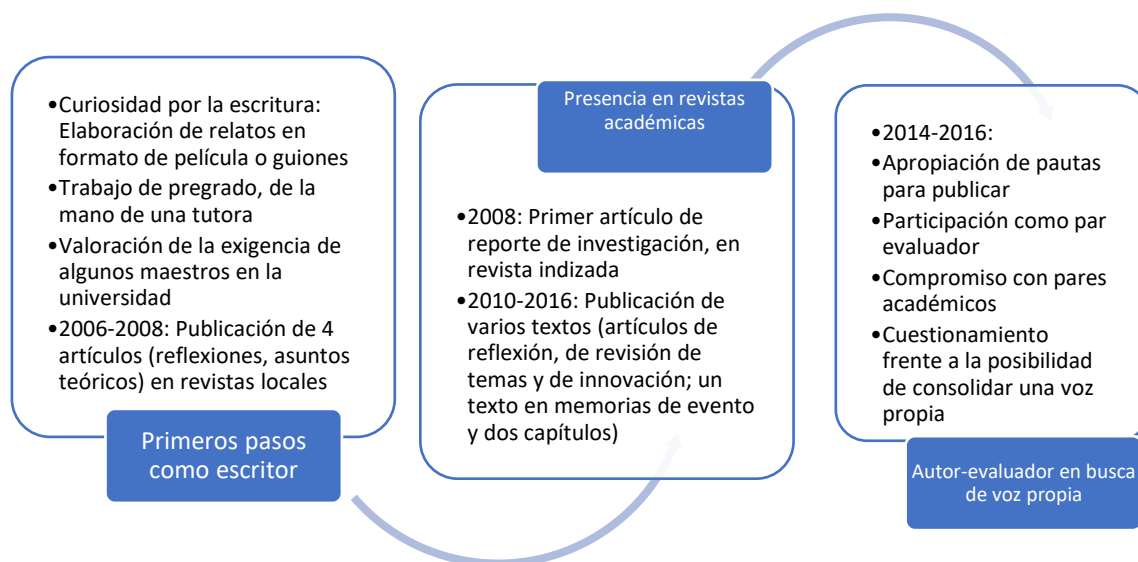


Figura 5.8 Resumen de la línea de vida de Yesid, como autor

⁹⁴ Este relato de vida se elaboró a partir de la hoja de vida de Yesid y de tres entrevistas en profundidad. También se obtuvo información mediante correos electrónicos cruzados entre 2014 y 2019 y la lectura de textos de su autoría. El relato formó parte del artículo publicado en 2019 (Cárdenas, 2019b).

Yesid tiene 43 años. Nació en Villeta (Colombia), una ciudad pequeña, ubicada a 91 kilómetros de Bogotá. Es licenciado en filología e idiomas – inglés (1999), Magíster en docencia (2007) y especialista en Entornos virtuales de aprendizaje (2012). Su experiencia docente de veinte años incluye tres institutos de lenguas y seis universidades colombianas, impartiendo cursos de lengua inglesa, didáctica, investigación educativa y entornos virtuales. En los últimos diez años ha trabajado principalmente en programas de formación inicial de docentes y de maestría. Asiste con regularidad a cursos de actualización, conferencias y congresos y también participa como conferencista.

Su experiencia profesional incluye, además de sus trabajos de grado para obtener los títulos de licenciado y magíster, su participación como investigador en cuatro proyectos sobre pedagogía de la lengua inglesa, lenguas en general, bilingüismo, formación docente y temas educativos de interés institucional. Ha publicado 17 artículos en revistas editadas en su mayoría en Colombia, un capítulo de libro, un texto en memorias de un evento local y dos notas cortas en el boletín de ASOCOPI.

Yesid estudió en un colegio público, donde la profesora de inglés marcó su interés por el área de las lenguas debido a que trabajaba mucho con canciones e historias. Además, resaltaba a sus estudiantes los beneficios de dominar el inglés y el francés, pues les brindaba la posibilidad de ver otros mundos. Luego de obtener resultados sobresalientes en el puntaje del ICFES,⁹⁵ decidió que estudiaría trabajo social o algo relacionado con las ciencias humanas. Así, ingresa a una universidad pública en Bogotá, a cursar la licenciatura en filología e idiomas, con especialidad inglés.

Yesid experimentó dificultades para responder a las altas exigencias de la licenciatura: sentía que había compañeros de estudios con muy buen nivel de lengua y no sabía si era lingüista o docente. Con el tiempo, termina encontrando un lugar cómodo en los discursos de las dos disciplinas; disfruta el campo de la lingüística y le gusta también el discurso de la pedagogía y de la didáctica. Antes de terminar la licenciatura se interesa más en la docencia; empieza a trabajar en las mañanas en un instituto de idiomas y en las tardes, en otro. Pero si bien percibía la comodidad de un buen salario, opta por la culminación de sus estudios y reduce las horas de trabajo para dedicarle más tiempo a la elaboración del trabajo de grado, requisito exigido en Colombia para obtener su título como licenciado. Al tiempo que avanza en él, ingresa a un reconocido instituto de lenguas, a trabajar primero con niños y luego con adultos.

⁹⁵ Prueba nacional que presentan los estudiantes al culminar la educación secundaria (grado 11°) y que incide en la obtención de un cupo en la universidad. Antes se le conocía como Examen ICFES y ahora se denomina SABER. El examen es administrado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.

El acompañamiento de su directora de trabajo de grado, una reputada lingüista, incidió no sólo en la culminación del mismo sino también en su interés por la escritura.

Recuerdo que [...] me decía: “¿Dónde está el escrito?” El trabajo me distraía un poco pero también me quitaba días. Hasta que ella me dijo: “¡No, ya no! O usted escribe esa tesis [trabajo de grado] o ya no soy su directora ...” Ella había hecho conmigo un trabajo muy juicioso. Me había ayudado muchísimo y creo que eso marcó también un poco mi aventura para incursionar en la escritura.

No obstante, lamenta no haber respondido a la invitación de su asesora a organizar un artículo que podría presentar a la revista *Forma y Función*, editada en la Universidad Nacional de Colombia. Reconoce que le faltó convicción en sus capacidades para resumir su trabajo de grado en un artículo y, como el instituto de lengua inglesa donde laboraba no le exigía producción escrita, no sentía la importancia de un producto como ese en su labor profesional. El hecho de que allí le exigieran principalmente preparación en metodología y en diseño de materiales, así como las múltiples labores del día a día, no le dejaban ver con claridad que había una faceta que debía o podía seguir trabajando: el desarrollo escritural de lo que se lee o de lo que se hace en el salón de clase. Considera que, probablemente, esa es una de las razones por las que los docentes no escribimos.

*Y ahí quedó la historia de esa tesis [trabajo de grado] porque ella me pidió que yo publicara en *Forma y Función* y yo ... de visión corta y por estar metido en el trabajo no fui capaz de aprovechar esa oportunidad y ya, cuando la iba a aprovechar, la profesora ya no laboraba en la universidad.*

En su infancia, Yesid empezó a plasmar su curiosidad por la escritura en historias que registraba, en formato de película o de guion, en folios que acumulaba, revisaba y editaba con regularidad.

*Llegué a tener un montón de hojas [folios] y a mí me gustaba ese ejercicio de sentarme a escribir y escribía una cosa y al día siguiente o a la semana siguiente las retomaba y decía: “Eso está mal”. La retomaba y me gustaba más y volvía y la escribía. De ahí surgió un poco la curiosidad por escribir. **Nada académico, pero era la curiosidad por escribir.***

Yesid recuerda con aprecio la influencia de docentes exigentes, quienes también le mostraron valoraciones positivas por sus esfuerzos y pautas para la mejora. A medida que avanza en sus estudios de licenciatura encuentra docentes que le exhortaron desde las particularidades de las asignaturas que impartían en la licenciatura: literatura, pedagogía y lingüística. En especial, recuerda que

dos docentes en la universidad me permitieron ver la escritura desde otra perspectiva, o sea ... en el colegio era un interés por hacerlo de una manera libre, espontánea y en la universidad fue como “me decido a hacerlo, hágalo bien. Hay una forma de escribir, respete las estructuras, haga planteamientos lo más lógicos posible, organice”. Ellos dos fueron vitales para pensar que era posible hacerlo, que no era tan complicado.

Posteriormente, cuando cursa la maestría en docencia, una profesora de pedagogía aconseja a los estudiantes que consideren publicar los trabajos que se producen a ese nivel y aprovechen las semillas que allí se plasman.

Su primer artículo de reporte de investigación se publicó en 2008, en XXXXX. Reconoce que, si bien veía difícil lograr publicar en una revista que se reconocía como muy exigente, asumió el reto de resumir la investigación reportada en su tesis de maestría, en un artículo. Fue un proceso arduo y riguroso, durante el cual se sintió animado, ya que recibió retroalimentación muy puntual que, al cabo de varias revisiones, le permitió lograr la meta. *“Fue un voto de confianza de las personas [pares evaluadores, editora] que me animaron a mejorarlo, a no desistir; que reconocieron [en el artículo] cosas interesantes ...”*

Yesid distingue varias huellas que dejó la publicación de su primer artículo de investigación en XXXXX: un logro personal, en tanto publicó un artículo en una revista de prestigio; un logro profesional, evidente en el reconocimiento de sus competencias escriturales y en la constatación de que hay pares académicos interesados en su trabajo; y el poder ser competitivo, puesto que a nivel universitario pesa mucho el hecho de haber publicado en revistas prestigiosas.

Primero, descubrí que sí tenía las herramientas y las habilidades para poder escribir un artículo que entrara en esta revista reconocida. Y segundo, me hizo dar cuenta de ese otro: como miembro de la comunidad escribo no solo para contar lo que he hecho de manera apropiada, sino que contribuyo a la comunidad para que haya una discusión, un avance. [...] Además me muestra que hay una comunidad que quiere leer, que necesita ... y que sí vale la pena escribir ...

Yesid ha podido constatar el efecto inminente profesional de haber publicado en XXXXX.

Cuando empecé a darme cuenta de personas que me decían: “¡Ay!, yo leí tu artículo”, o “¡ah!, yo leí tal cosa ... Salió en tal revista.” Si bien ese artículo no es el más citado, sí es de los más leídos ... lo han leído colegas de diversas partes del mundo [...] Ese primer ejercicio serio de escritura me permitió entender que hay una comunidad y una responsabilidad ética frente a ella pues hay una huella que queda allí [en el texto].

A su vez, estos logros le han permitido conocer otras personas, presentar en eventos y emprender otros proyectos escriturales.

Sus cuatro primeros artículos contenían reflexiones metodológicas y se publicaron en un rango de dos años, comprendidos entre 2006 y 2008. Los dos primeros versaron sobre los profesores de lenguas como investigadores y los subsiguientes, sobre la inteligencia y el éxito en el aprendizaje de lenguas.

Así, después de esa experiencia con XXXXX, Yesid percibe con más claridad qué se espera de un autor de artículos. Progresivamente ha ido buscando otros escenarios para divulgar sus escritos. Ha logrado publicar en otras revistas prestigiosas, editadas en otras universidades colombianas y en México.

Sus reflexiones respecto al papel de la escritura en la carrera profesional lo llevan a concluir que el acto de escribir permite que la cognición del docente se vaya constituyendo y pueda ser referente para otros. *“Terminar escribiendo en revistas con cierto nivel de exigencia, pues puede surgir del propio trabajo formal de una tesis o de reflexiones que como docente o como estudiante uno hace y que si en un principio se ven como que me apasionen, como que me gustaría profundizar, pues de ahí sale el trabajo.”* Su trayectoria como escritor también le ha brindado seguridad para dirigir trabajos de grado y siente que, en últimas, el autor empieza a replicar lo que alguien más le ayudó a hacer. De manera informal se vuelve editor, asesor, y confía que después se siga replicando la práctica de apoyo mutuo.

No obstante, ha experimentado el rechazo en dos ocasiones. En un primer intento por publicar, envía a una revista de Argentina un artículo producto de una reflexión presentada en una asignatura de la maestría que cursaba. Publica ese texto en internet y, al cabo de un tiempo, recibe invitación para enviar una versión más desarrollada del escrito, a una revista electrónica especializada en educación en el ámbito latinoamericano. En 2012 presentó otro trabajo a XXXXX, pero fue rechazado. Reconoce que el texto era muy ambicioso, muy amplio y, aunque admite los motivos por los cuales no se aceptó en primera instancia, esperaba que fuera aprobado luego de enviar los ajustes requeridos.

Piensa que, aunque el rechazo es una posibilidad, nunca es bueno; genera sensaciones de frustración, de sorpresa e incertidumbre, máxime si ya se ha logrado publicar en otras revistas científicas o si se percibe que los puntos señalados por los evaluadores no son totalmente afines. Luego siguió la recomendación de uno de los evaluadores y de la editora de XXXXX, en el sentido de revisar el trabajo y enviarlo a otra revista, donde fue aceptado. Esto le muestra que como autor o como escritor se debe saber lidiar con el rechazo. Considera que el rechazo es parte

normal del proceso; sirve para revisarse, para repensarse y “*nos permite ponernos en los zapatos del otro*”: de nuestros estudiantes, de los colegas que nos piden que evaluemos sus artículos.

Evidentemente el rechazo nunca es bueno. La sensación es frustrante ... tengo que ser honesto: cuando yo recibí la primera evaluación dije: “No, sí”. Es obvio [reconoce que hay asuntos para revisar]... pero cuando pasa el segundo momento de la publicación y ya me dicen “No ... no se publica” ... La sensación fue de sorpresa. Yo ya había publicado [en otras dos revistas editadas en Colombia y clasificadas en niveles altos, como XXXXX], entonces que me dijeran que no fue como “¡Oh, por Dios!” La primera sensación fue de sorpresa. La segunda fue de un poco de frustración porque ... traté de hacer los cambios que me sugirieron los evaluadores.

Los avances en sus publicaciones le han brindado a Yesid herramientas para aceptar participar como evaluador, primero, de un texto enviado por una universidad norteamericana y luego de revistas. Actualmente es par evaluador de cinco revistas, editadas en Colombia. Realiza esa labor con la convicción de que el propósito central del proceso editorial de una revista es, además de publicar, crear una comunidad académica. Yesid opina que una de las grandes misiones de un evaluador de revistas indexadas es promover la colegiatura. El evaluador de artículos debe ir más allá de lo instrumental; debe pensar en cómo se adapta a los contextos de una comunidad joven, académicamente hablando, para que alcance excelencia en la escritura. Remarca que “*si yo soy un poco más conocedor de la teoría o se me facilita más la escritura, mi intención debe ser ayudarle a ese colega ... que está necesitando esa ayuda ... invitar, animar a perseverar ... para eso es el evaluador.*”

Luego de dos años, Yesid relee algunas de sus reflexiones registradas en las primeras entrevistas realizadas en 2014 y señala:

Al leer la primera versión de mi relato de vida, que me compartiste, sigo pensando que esa primera experiencia escritural me hizo entender que la persona que te evalúa es un acompañante; es un colega que te permite pulir. Yo tuve la muy buena fortuna de contar con una persona que, además de paciente, me persuadió a no desistir, a hacer ajustes ... Yo creo que a veces el evaluador puede caer en la falsa idea de que su papel es solamente mirar si un texto cumple con unos parámetros o no y punto. ...

Yesid resalta que el evaluador

juega un papel importante: es una voz crítica que a la vez anima y aconseja. Entendí que el propósito de esa persona con quien yo estaba en un diálogo era lograr que el producto

cumpliera, pero que además yo me animara a no dejar esa posibilidad de desarrollo profesional —porque en últimas lo es [ajustar el texto y publicar].

El hecho de ser escritor y docente investigador tiene varios sentidos para la carrera profesional de Yesid. En primer lugar, brinda la posibilidad de cuestionar la propia práctica; en segundo término, permite encontrar en la escritura un canal, un espacio de poder para compartir lo que se indaga, lo que se piensa; finalmente, nos ubica en una búsqueda constante de la excelencia, pues el escribir exige ser más juicioso.

Al preguntarle “¿Cómo te ves hoy como escritor?”, Yesid agrega:

Creo que a todos nos han dicho “tú eres pedagogo, profesor, investigador ... agente de cambio”, pero no “¡tú eres escritor!” Creo que hace falta ganar conciencia ... Ahora ¿por qué no me veo del todo como escritor? Tal vez es que en este momento en nuestro país ese rol de escritor no se le da de entrada al profesor, al investigador. Creo que uno lo ve como incidental: yo escribo como resultado de mi investigación, como algo anexo, pero no como una situación que desarrollo a conciencia, de manera sostenida a lo largo de la carrera profesional ...

Al realizar una retrospectiva de su trayectoria como autor, Yesid concluye que la escritura es un espejo que le permite mirarse, exigirse más o retomar asuntos. “*La escritura ha sido esa posibilidad de verme, mejor dicho, de leerme.*” Es también “*un espejo. Es mirarme a mí un poco y exigirme más o retomar cosas que había dejado.*”

La escritura responde a momentos históricos de su vida como docente; en cada uno de ellos manifiesta su progreso, su crecimiento personal y profesional y la forma como interacciona con la comunidad académica. Ahora siente que ha evolucionado como escritor en varios sentidos: es un poco más crítico y asume posiciones; es más arriesgado, menos temeroso; siente mayor posicionamiento como autor al momento de escribir; aborda sus escritos con un mayor grado de profundización; y busca planteamientos diferentes.

Yesid lleva casi veinte años de ejercicio académico juicioso y, si bien ya no se siente un escritor novel pues ha publicado varios textos,

el rótulo de escritor me parece grande, gigantesco. Y sin embargo ... la labor de escritor es parte de lo que hacemos todos los profesores. [...] Sin embargo hemos caído en la trampa de creer que solo somos escritores cuando nos publican ... Creería yo que hay un trabajo interesante para hacer en la formación docente de pregrado, de posgrado, de reconocernos como escritores.

Yesid se proyecta en el futuro como escritor académico y su meta es publicar un libro, para lo cual se ha trazado un lapso de cinco a diez años. En 2014 lo proyectaba como un ejercicio individual. Sin embargo, pasados dos años, lo percibe

más como un ejercicio derivado del diálogo. Lo cual me parece un avance porque generalmente yo veía el libro como “soy yo el que escribo como resultado de mis reflexiones”, pero ahora veo más el libro pensado en co-autoría, como resultado de colegaje, de la reflexión en conjunto con estos colegas que me han acompañado [en proyectos de investigación]. La intención es que en ese libro se decante lo que hemos hecho.

Yesid considera que los artículos científicos tanto de reflexión como de investigación son importantes, valiosos; y se propone continuar publicando. Pero el libro es un llamado personal, un espacio donde podría manifestar quién es uno como docente, su propio crecimiento y la complejidad de nuestra labor.

Un libro debe ser un resultado de ese camino que empieza con artículos, con ponencias o conferencias y memorias ... que dé cuenta no solo de los resultados de un proyecto de investigación sino también de reflexiones, de posicionamientos propios ... que registre contrastes ... De alguna manera, me permitirá dar una mirada a mi carrera profesional. Podré preguntarme veinte años después: ¿qué inicié? ¿qué he hecho? ¿qué veo para mi país y para mí mismo? Y en la medida de lo posible contribuir a lo que se requiera, y no necesariamente dedicarnos a replicar lo que otros han dicho. Creo que la idea, aunque ambiciosa, es trascender, hacer nuestros propios planteamientos, teniendo en cuenta el país, la evolución, nuestros propios devenires, presentar la discusión de lo que hemos visto (toma de decisiones, agenciamiento, apropiación, agendas de investigación) ...

En este momento de su vida profesional Yesid estima que aunque domina la mecánica de la escritura y los requerimientos de las revistas indexadas, aún está buscando su voz, su postura, su propio estilo y su lugar en los campos del saber propios de su profesión.

Creo que un peligro del sistema actual y en el cual nos movemos los académicos es caer en la trampa de que el ejercicio escritural es casi una fábrica, entonces uno debe fijarse metas para cumplir con la publicación de un número de artículos, de capítulos. Es respetable ... Pero lo esencial es preguntarse: ¿qué me queda a mí después de escribir dos o tres artículos en un año? ¿Ahí estoy reflejado yo? Creo que a veces uno logra adquirir la comprensión de las bases del ejercicio escritural, pero no logra reflejarse en ese producto.

Por eso se pregunta:

¿Qué identifica a Yesid en la posición de voces en el contexto académico del país, del mundo. ... Y obviamente eso no quiere decir que vaya a descubrir algo totalmente novedoso, pero sí que se perciba en esa producción académica una apropiación y una construcción del investigador. Así se percibe al leer a varios colegas, a quienes identificas cuando los lees y uno logra verles algunos matices... su postura respecto a un asunto determinado.

Yesid espera desligarse de los referentes locales que admira: otros académicos, otros colegas. Probablemente vea eso más claro cuando decida estudiar un doctorado; pero aún si no lo hace, siente que está transitando por ese camino. *“Creo que también nace un poco en el momento del doctorado. Eso también es un impulso grande al ejercicio escrito; pero con doctorado o sin doctorado siento que estoy en ese camino”.*

6. Resultados del análisis categorial

Primeros acercamientos a la codificación de las entrevistas

A medida que escuchaba por primera vez las entrevistas, tomé algunas notas de temas que me llamaron la atención por su frecuencia, por la longitud de las respuestas, por el énfasis que le imprimían los entrevistados y por la relación explícita con la temática de la investigación —con el título y los interrogantes de partida. Luego, y a partir de los principios de la emergencia, de la teoría fundamentada, realicé una primera identificación de patrones teniendo en cuenta códigos descriptivos, de perspectivas de pensamiento, de situaciones, de eventos y de relaciones entre estructuras sociales. Esta primera exploración se realizó de manera tradicional: escuchando las entrevistas y escribiendo los códigos. Paralelamente empecé a familiarizarme con el programa Nvivo. Seguidamente, se prepararon los recursos para iniciar el trabajo de sistematización a través de él.

(Diario de campo, 2 de febrero de 2014)

Contar acerca de la integración del análisis narrativo y categorial

Puesto que había avanzado en la escritura del diseño investigativo y explorado con mayor detenimiento diversos referentes que me permitieron ampliar el panorama sobre el análisis de datos en la investigación narrativa, me propuse comunicar cómo había decidido integrar dos alternativas. En el IX Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras (Granada, España, junio 21-23, 2017) presenté la plenaria “Integración del análisis narrativo y categorial: experiencias y retos en un estudio de caso”. Contar la historia, mis inquietudes y decisiones, constituyó una buena ocasión para constatar qué tanto sentido tenían mis decisiones para una comunidad de investigadores y de profesores en formación. El diálogo con algunos de ellos, con trayectoria en estudios cualitativos, ratificó la complejidad de tal integración, pero también me permitió conocer que apreciaban el hecho de abordar mi objeto de estudio más allá de la tradición (temática, categorial), para reconstruir a partir de ella unos relatos que permitieran “escuchar” parte de la historia de vida de docentes-escritores, con quienes se sentían identificados.

(Diario de campo, 26 de junio de 2017)

El análisis categorial fue el punto de inicio y final de todo el proceso de análisis de datos. Como describimos en el Capítulo 5, a partir de una primera identificación de códigos, patrones o temas, identificamos también puntos clave para la construcción de los relatos. Una vez se completó la restitución al campo de los relatos volvimos a revisar los códigos y refinamos sus agrupaciones. Luego definimos la categoría central, las categorías principales y las subcategorías. Finalmente, elaboramos el análisis de cada una de ellas.

En primer lugar, revisamos el significado de papel: “cargo o función que alguien o algo desempeña en alguna situación o en la vida”.⁹⁶ Los participantes rememoraron experiencias en la escritura y en la publicación académica. Sus percepciones y buena parte de las evidencias documentales nos permitieron definir una categoría central cuyas explicaciones muestran las conexiones con diversos sujetos y circunstancias. Por ello colegimos que el papel de las revistas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento es una *experiencia compartida, diferenciada y diferenciadora*.

Es una experiencia compartida por cuanto en la vida de la revista intervienen distintos sujetos, con propósitos comunes. Es diferenciada, porque las vivencias y circunstancias son singulares para grupos de sujetos (autores noveles, evaluadores) y, dentro de esos grupos, tiene matices únicos o distintivos para algunos individuos. A su vez, *Profile* cumple una labor diferenciadora, que no es la constante en publicaciones de su género: busca la inclusión de diversas voces de docentes (en distintos estadios del ciclo profesional); propicia su vinculación a las comunidades académicas y, en últimas, deja improntas en su carrera profesional.

Pudimos caracterizar esa experiencia compartida, diferenciada y diferenciadora porque nos aproximamos a las vivencias de los participantes. Para dar cuenta de ellas, las organizamos según el mayor grado de frecuencia en las fuentes de información. Como muestra la Figura 6.1, encontramos experiencias de “*La voz presente*”, referida a los autores que han logrado que sus manuscritos se publiquen y otras de aquellos que se han quedado “*Sin voz*”, porque han experimentado rechazos. Asimismo, hallamos el “*Yo, evaluador*”, cuyos testimonios se desplazan del campo de autor de diversos textos, al de árbitro y viceversa. Finalmente, tenemos que el papel de la revista en la generación de comunidades encierra esfuerzos y cuestionamientos cuando se trabaja “*En pro de la inclusión*”.

⁹⁶ <https://dle.rae.es/papel>

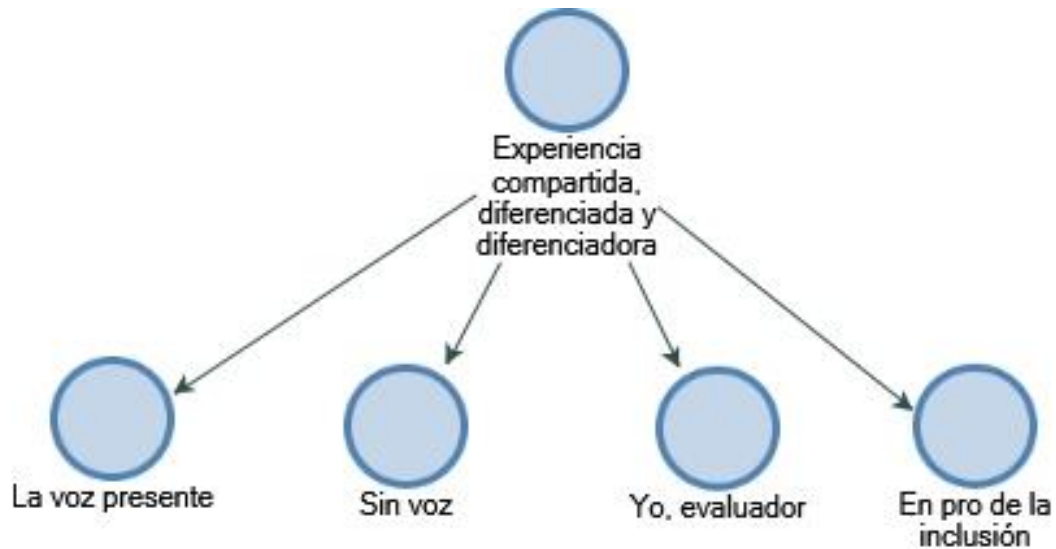


Figura 6.1 Categoría central y principales categorías

En concordancia con la teoría fundamentada en los datos, y como resultado de la codificación abierta, axial y selectiva y de los procesos que seleccionamos para asegurar la validez del estudio, buscamos explicar la categoría central a través de esas cuatro categorías principales. Asimismo, y a la luz de los principios del análisis categorial o temático, identificamos subcategorías, propiedades y dimensiones que nos permiten explicar las particularidades de los campos semánticos a los cuales se refiere cada categoría principal. Con ese propósito en mente, elaboramos un esquema que facilita la comprensión de los fenómenos y proporciona un camino para configurar la categoría central. La Figura 6.2 muestra la relación de la categoría central con las categorías principales y sus respectivas subcategorías. Más adelante, detallamos los rasgos distintivos de las subcategorías.

Es preciso advertir que, si bien las figuras obtenidas a través del Software NVivo 12 arrojan una estructura jerárquica, las categorías y subcategorías guardan diversas relaciones. Como en un entramado, nos acercan a un conjunto de ideas, de sentimientos, opiniones y hechos, que se entrecruzan para darle sentido a asuntos determinados.

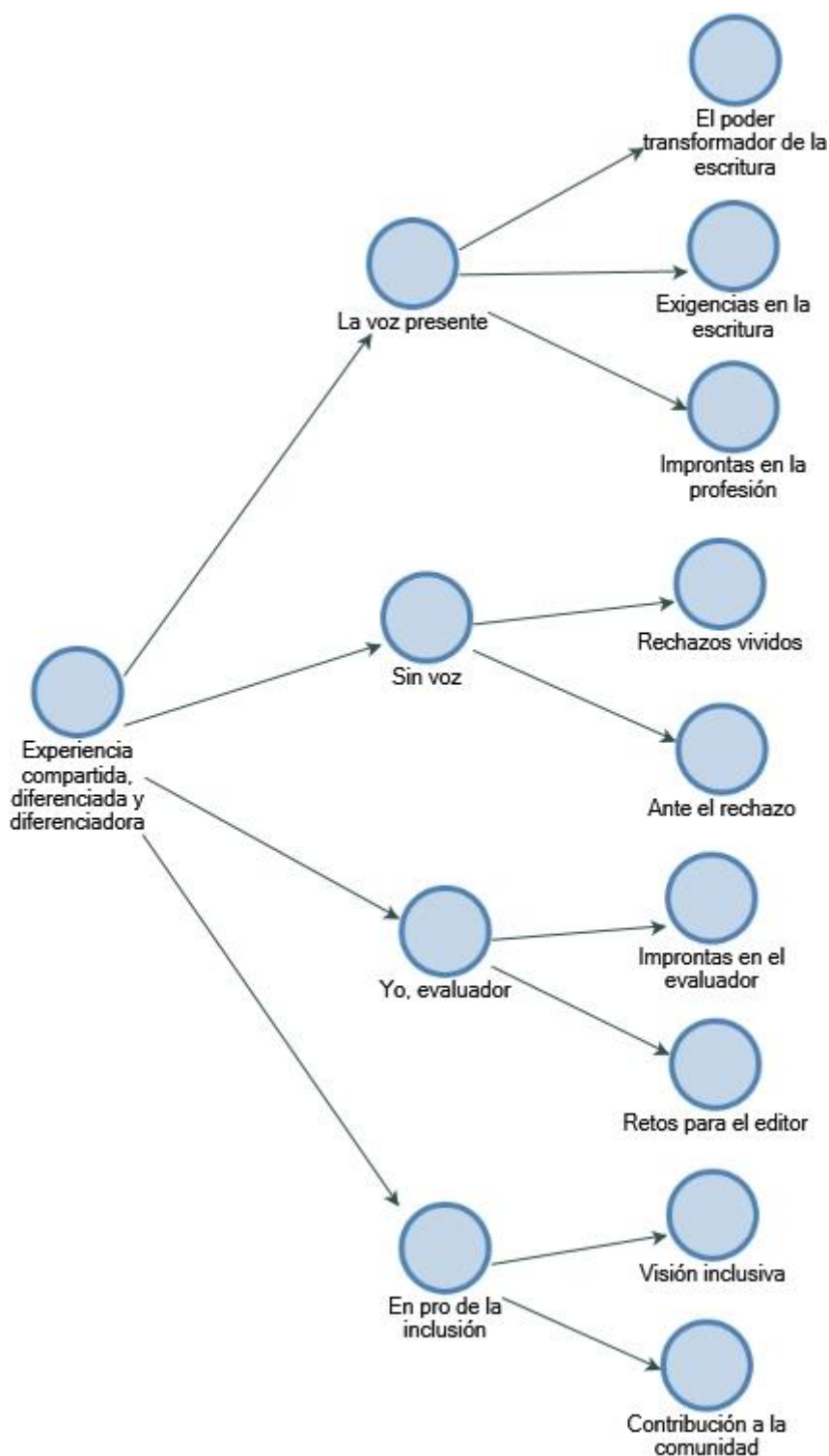


Figura 6.2 Categorías principales y sus respectivas sub-categorías

En los siguientes apartados abordamos cada una de las cuatro categorías principales. Allí detallamos sus propiedades y dimensiones e incluimos extractos de los datos recolectados, para ilustrar los hallazgos. Empleamos los nombres ficticios de los participantes, sugeridos por ellos mismos, y para las entrevistas usamos los siguientes códigos: E1 = Entrevista 1; E2 = Entrevista 2.

6.1 La voz presente

El campo semántico de esta categoría incluye reflexiones y remembranzas sobre la voz del docente, que se hace presente a través de publicaciones, como autor. Observamos que esa voz se caracteriza por una mixtura de roles: docente, investigador, escritor, evaluador, editor.

Esa voz presente nos cuenta acerca del poder transformador de la escritura, que le permite dar a conocer su trabajo, su repertorio. Por otra parte, la voz presente reconoce que al escribir para publicar se tienen momentos difíciles y placenteros. Sin embargo, y aunque la escritura encierra una serie de exigencias, las experiencias vividas dejan improntas en su profesión (ver Figura 6.3).

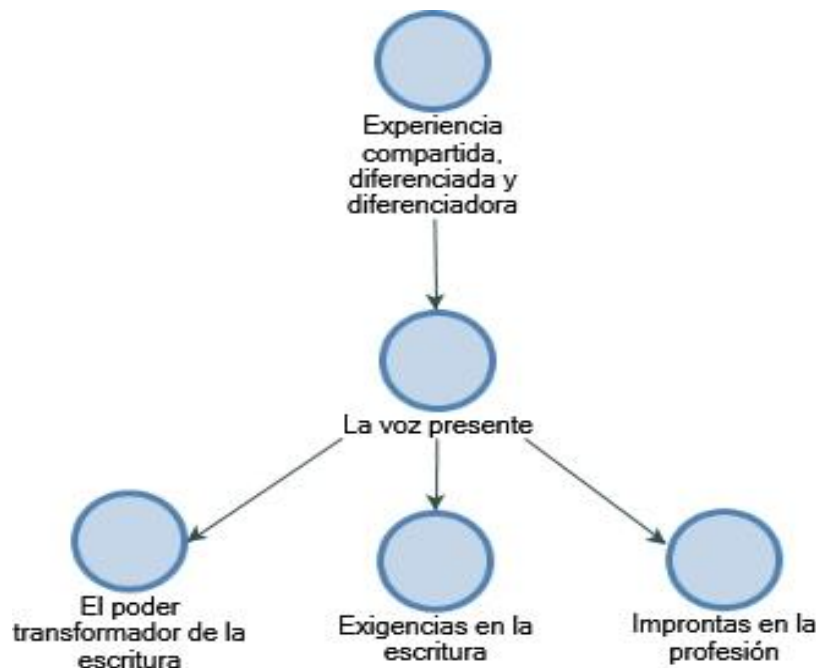


Figura 6.3 Primera categoría: La voz presente

6.1.1 El poder transformador de la escritura

Reviso el peso de la primera categoría en relación con las otras tres. Me inquieta que tenga un amplio espectro de rasgos. Entonces examino las preguntas que formulé en las entrevistas o en algunos correos. [Me] interesaba indagar acerca del recorrido como autor, su trayectoria ... Busqué en distintos momentos que me contaran ... “Y después de vivir esa experiencia con *Profile*, ¿qué crees que te deja marcado con esos diferentes planos? ¿Cómo recuerdas ese avance profesional? ¿Hay otros esfuerzos para avanzar en la escritura? ¿Cómo son esas siguientes experiencias escriturales de publicaciones, en particular?”

Diario de campo, 1 de noviembre de 2019)

Como se muestra en la Figura 6.4, el poder transformador de la escritura se evidencia en la trayectoria de quienes han podido ser autores, reconocidos como tal en *Profile* y en otras publicaciones. Para explicar dicho poder transformador, los participantes nos hablan de sus inicios como autores y de su evolución como escritores. En todos los casos, autores y evaluadores señalan que esos asuntos están asociados a su ciclo profesional. Algunos también establecen conexiones con diversas experiencias de la infancia o de su trayectoria académica o profesional.

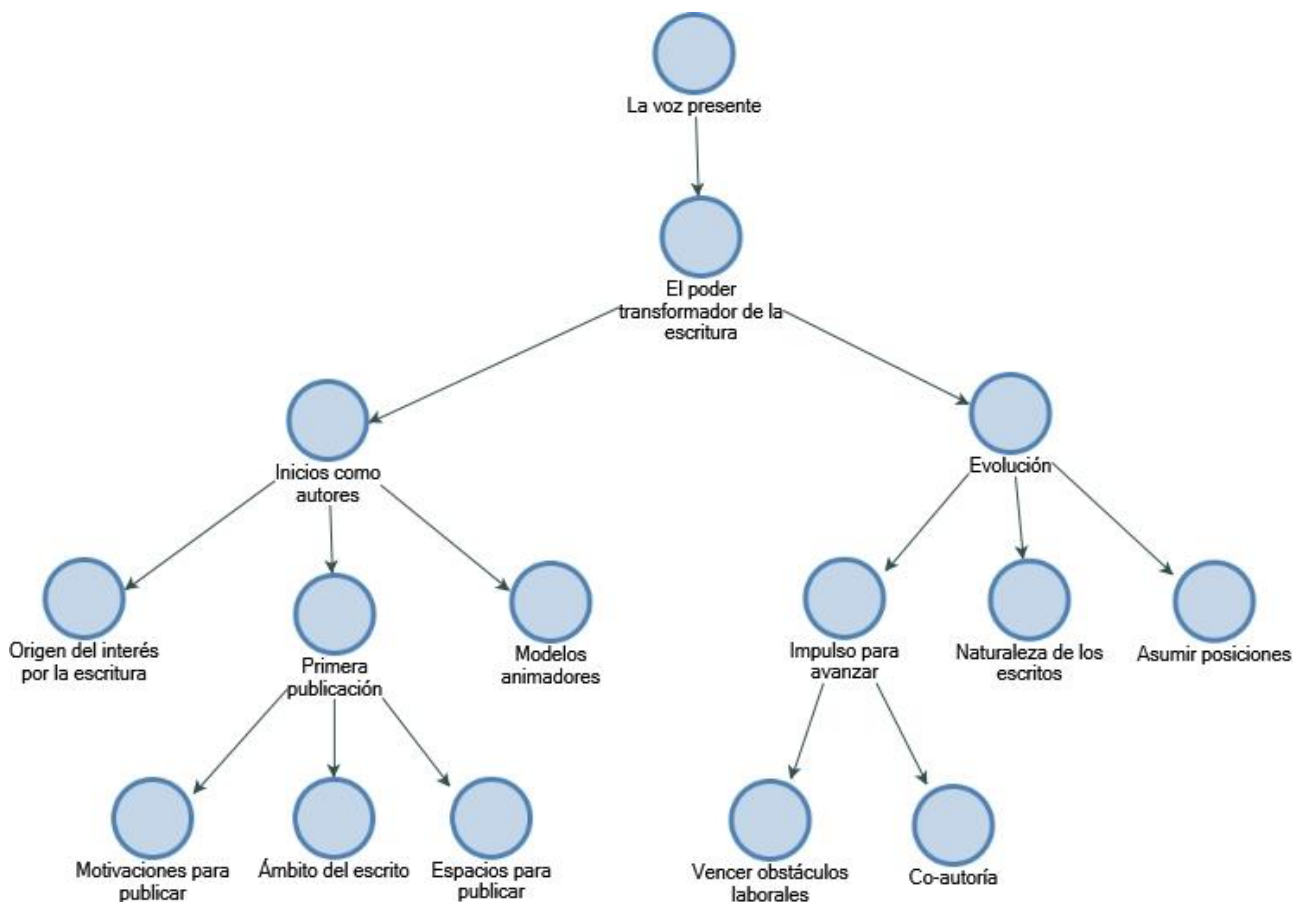


Figura 6.4 Primera subcategoría de la voz presente: Poder transformador de la escritura

a. Inicios como autores

La evolución y trayectorias como autores dependen en gran medida de las circunstancias que dieron inicio a esa faceta de la profesión. Están asociados al origen del interés por la escritura, a las particularidades de la primera publicación y a los apoyos recibidos —que aquí denominamos modelos animadores.

Empezamos con el origen del interés por la escritura. Para los autores noveles y cuatro evaluadores con menor trayectoria en esta labor, el placer por escribir se asocia a recuerdos de la

infancia y de la educación secundaria. La literatura a la cual los acercaron sus docentes y la creación de historias, sin la presión de requisitos escolares, marcan la inspiración en edad temprana:

A mí me gustó escribir desde cuando estaba en bachillerato y era por la profesora de francés e inglés porque ella era muy... vanguardista para la época ... uno leía los poemas y los productos literarios y después uno hacía un intento ... como el pensar que uno podía escribir en otro idioma, pues así fueran tres líneas de un poema pero era **escribir en otro idioma** y eso a mí me llamó mucho la atención y siempre me gustó mucho. (Zara, E1)

De joven yo escribía cosas ... Eran historias casi que pensadas en formato de película; eran como una especie de guion. (Yesid, E1)

Por su parte, los evaluadores con mayor trayectoria se centran en eventos que imprimieron una huella para concretar sus primeras publicaciones como tal en diversos formatos (artículos, capítulos, libros, actas o memorias de congresos). En casos como el de Alicia, el interés por la escritura lleva a recordar sus primeros escritos, derivados de sus estudios de posgrado: “los insumos que yo tenía de la maestría que me permitían decir ‘bueno, de pronto pueda que sea interesante que otro lo conozca’” (Alicia, E1).

“La publicación de un artículo puede marcarle a uno el inicio en la vida académica o no” (José, E3). Eso va ligado, sin duda, a la primera publicación propiamente dicha, de la cual todos los participantes hicieron una descripción. En ellas nos ofrecen una ubicación temporal del primer escrito o del inicio del interés por escribir (desde cuándo). En todos los casos, expresan conexiones con el ciclo profesional y recuerdan con una variedad de detalles las motivaciones para publicar, el ámbito del escrito y los espacios para publicar.

En primera instancia, autores y evaluadores coinciden en las razones por las cuales decidieron publicar, nos dicen qué los animó: hacer una comunicación en un evento y luego publicar un trabajo, cumplir una meta que planteaba un programa de formación permanente, responder a necesidades locales, aprovechar el camino recorrido en un proceso de formación postgradual o asumir el reto de consolidar un artículo corto, como los que publicó *Profile* en sus primeros años. Esas motivaciones se ilustran con los siguientes testimonios:

Empiezo sólo presentando y luego me empiezan a invitar a publicar en las memorias del congreso. (Alicia, E1)

Logramos llegar a la meta de publicar gracias a Melba Libia y a la asesoría durante el PFPD y luego, en la preparación del artículo. (Laura, E1)

Por necesidad sobre todo, por tener nuestros propios materiales. (Diego, E1)

Cuando uno tiene un trabajo que está estructurado, convertirlo en artículo es mucho más fácil que sentarse a hacer un artículo de una experiencia que uno tenga porque no hay ninguna macro-estructura que le ayuda a uno a decir “¿cómo ordeno esto?” ... Entonces eso también fue como el insumo de la maestría. (Zara, E1)

Y yo veía unos artículos cortos y yo decía “hombre, yo ahí puedo publicar algo”. (José, E1)

En cuanto al ámbito, nos referimos a los contextos y las temáticas en torno a las cuales giraron las primeras publicaciones de los participantes. En los autores noveles predominan intervenciones pedagógicas en entornos de educación primaria y secundaria (Laura, Milena) y en programas de formación de docentes de lengua inglesa (María, Juli, Zara). Sus artículos también versaron sobre innovaciones en aulas universitarias (José) y formación docente (Harriet, Yesid). En cuanto a los evaluadores, encontramos el interés por la formación del profesorado (Paloma y Alicia) y la didáctica (Diego, José y Leonardo). Al respecto de este último grupo, recordemos que José publicó primero en *Profile* y actualmente forma parte de su equipo de evaluadores.

Finalmente, identificamos los espacios para publicar, es decir, aquellos donde les permitieron a los participantes dar a conocer sus primeros escritos. Como se recordará, ocho participantes publicaron su primer artículo en *Profile*. Nos interesa ahora reseñar las particularidades de los siguientes cuatro evaluadores:

Bueno, la publicación, fui yo solo. El trabajo de investigación si lo hicimos todos, pero luego ya, presenté en una jornada [evento] y la autoría de aquella publicación se queda ... uhm en un acta [memoria] que no tenía ningún impacto real, pero a mí ... Me abrió muchos caminos para poder hacer otras cosas. (Leonardo, E1)

La presentación ayuda, pero ponerlo ya en escrito es que ya tienes más claridad, ya lo trabajas y empiezo a ver esa vocación por escribir. (Alicia, E1)

Mi primer artículo fue en una revista llamada xxx, española ... hablamos de la necesidad de comenzar el inglés desde los seis años. (Diego, E1)

Mis dos primeros trabajos fueron en *TESOL Quarterly* ... He sido muy afortunada por haber sido aceptada allí. (Paloma, E1)

Para los dos primeros evaluadores, fue vital publicar en memorias o actas de congresos. Por su parte, para Diego, se trató de una publicación pionera en la didáctica en lengua inglesa en España. Para Paloma, se trató de un escenario privilegiado: empezó a publicar en la revista más connotada en la enseñanza del inglés, editada en los Estados Unidos.

Concluimos este aspecto señalando que tanto para estos evaluadores como para los siete autores noveles de *Profile* esos espacios constituyen foros o medios que han marcado un hito en su trayectoria como escritores. Eso los ha llevado a vislumbrar aquellos más adecuados para lograr aceptación en el futuro.

Por otra parte, encontramos que los participantes reconocen la influencia de modelos animadores en sus inicios como autores: personas que influyeron en la decisión de escribir, en la perseverancia que debe tener el escritor. Esas guías iniciales incluyen miembros de la familia,

formadores de docentes durante la licenciatura o el posgrado, colegas docentes con mayor trayectoria, la retroalimentación de un par evaluador y, para tres escritores noveles (Laura, Milena y María), la orientación de la editora de *Profile*, con quien cursaron asignaturas de investigación y trabajaron en la organización del manuscrito. En suma, y como puede leerse en las siguientes citas, la mayoría de los participantes reconoce el valor de haber contado con lectores críticos, pero orientadores, quienes son también referentes académicos y los alentaron a escribir o a publicar por primera vez, bien fuera en la revista o en otro medio:

Pues cuando yo estaba en la maestría, en esa época en los primeros semestres no se hablaba tanto de escribir ... Yo no tenía [conocimiento de] eso del pregrado, yo no me veía como ... Yo me veía como profesor[a] dictando mi clase ... la primera vez que yo sentí que tenía ganas de empezar a escribir fue en una materia que nos dictaba el profesor xxxx. Él nos revisó un trabajo final con mi compañera xxxx y nos dijo: “¿Por qué no lo envían a *Profile*?” (Juli, E1)

Siempre he tenido personas o he podido contar con personas que, que han estado cerca. (Leonardo, E1)

La guía [de la editora de la revista] ... la guía de qué componentes debían estar en el artículo, qué debía incluir, qué no incluir, qué resumir, de qué forma, más o menos, organizarlo. Una vez teniendo como esos lineamientos pues ya la escritura se va dando ... Esto es una anécdota. Yo todavía guardo la evaluación que hay a mano⁹⁷ de uno de los lectores [evaluadores], pues que me imagino que es extranjero, no sé, porque como esto es anónimo uno no sabe quién lo está leyendo, pero yo todavía tengo el resultado pues, de la persona de los comentarios; yo todavía lo guardo ... ¡qué interesante! que alguien de no sé qué lugar, qué persona lo escribió, pero me dio sus comentarios, la mayoría positivos. (María, E1)

En el pregrado. De hecho, yo digo que [una profesora] me motivó ... Creo que eso me hizo sentir como “yo tengo algo de esto en escritura y creo que puedo escribir”. (José, E1)

Llama la atención que la coautoría constituye un importante elemento motivador para la primera publicación. Por ejemplo, Diego, quien ya ejercía como docente y estudiaba en la universidad, relata:

Estábamos hablando allí ... y me dice: “¿Por qué no hace usted algún librito para niños” Digo yo, “pues porque necesitaríamos un nativo para trabajar”. Dice él: “Pues aquí me tienes” ... Y empezamos con una especie de cartilla o librito ... para enseñar la fonética. Pues claro a mí me motivaba mucho que mi profesor de la facultad se ofreciera a trabajar **conmigo** ... este modelo de profesor que te sabía hacer útil y práctico todo aquello que enseñaba. (E1)

La coautoría permite seguir modelos animadores, aprender de las experiencias de otros, unir esfuerzos y talentos. Como se detalla más adelante, cuando se trabaja en coautoría, se gana también impulso para seguir escribiendo.

⁹⁷ La evaluadora compartió, junto con el formato de evaluación, el manuscrito escaneado, con sus notas al margen. Había decidido imprimir el texto para leerlo y, como no las digitó, solicitó que se remitiera a la autora en ese formato.

b. Evolución

Los participantes expresan su percepción respecto a su progreso como escritores. Nos hablan del impulso para avanzar (seguir escribiendo y publicando e, incluso, aceptar el reto de convertirse en evaluadores), de la naturaleza de sus escritos y de cómo han llegado a asumir posiciones. Su evolución no se circunscribe solamente al campo de la autoría de artículos u otros textos para publicar. Como ilustramos enseguida, sienten un impulso para avanzar pues van ganando seguridad y capacidad crítica en el ejercicio laboral (María). También se aprende a escribir en equipo y a aceptar que lo que escribimos no siempre puede ser parte de un producto final (José). Además, al cursar un doctorado se cuenta con algunas ventajas (Juli) y la consolidación de un proyecto académico propio es una búsqueda constante (José):

Por ejemplo, en el Ministerio [donde laboró por un par de años] encontraba aspectos que no debían ser así, pero en todo caso el aprendizaje está ahí ... mi interés es seguir en una universidad, en investigación. Así me veo ... haciendo parte de la vida académica. (María, E3)

[...] yo confiado allá con ella [profesora experimentada con quien trabaja en un documento del programa curricular], viendo cómo ella hacía eso, yo empecé a sentir que uno tiene que desenamorarse de lo que uno escribe y cortar, cortar, cortar así uno se haya demorado una noche escribiendo ese párrafo. Si hay que quitarlo, hay que quitarlo. (José, E1)

Melba: ¿Y en este momento como te ves frente a la escritura en general?

Juli: Con mucho por aprender todavía ... Viendo mis compañeros del doctorado yo me siento fuertísima, pero digamos que viéndome con mis pares, o sea con los de mi área, hay mucho que sé que todavía me falta ... cosas por revisar y por aprender. (Juli, E3)

Yo estoy en un proceso donde quiero consolidar un proyecto académico. Siempre ha sido en el lenguaje y la enseñanza de lenguas. (José, E3)

A su vez, los autores noveles que han podido avanzar en la formación doctoral y participar como gestores de proyectos editoriales o evaluadores, también atribuyen la evolución a la convergencia de varios elementos. Así lo expresa Juli: “Yo no sé si es la experiencia que yo he tenido como autora, como par evaluadora, haber estado en esta parte editorial. Yo no sé si es todo eso, más seguir estudiando. Es decir, son todos esos factores” (E3).

La evolución de la voz presente a través de la escritura está asociada a los modelos animadores, a los cuales nos hemos referido antes, por cuanto motivaron para publicar e imprimieron confianza. En las entrevistas preguntamos a los participantes sobre experiencias posteriores a su primera publicación: ¿Cómo recuerdas ese avance profesional? ¿Hay otros esfuerzos para la escritura? ¿Cómo son esas siguientes experiencias escriturales de publicaciones, en particular? Con ellas se buscó conocer acerca del impulso para seguir escribiendo. Al respecto,

los participantes mencionan que, si bien el impulso para avanzar es constante, luchan contra los obstáculos laborales para lograr escribir. Asimismo, reconocen en la coautoría una fuente de inspiración, de aprendizaje y de crecimiento.

La falta de tiempo y la alta carga de trabajo son los principales obstáculos laborales. En las siguientes citas constatamos que, aunque persiste el interés en la escritura, se viven circunstancias restrictivas para avanzar:

El problema ahí es el tiempo, pero eso sí hay tanta cosa que es como tan interesante, que uno quiere hacer público, que uno quisiera tener más tiempo para hacerlo. (Zara, E1)

Tengo que trabajarle un poco más al escrito. Pero volví y me quedé inmersa en todos estos trabajos y no lo he podido mirar [se refiere a su segundo artículo, que le tomó varios años consolidar]. (María, E3)

Tengo yo ahí un material que podría utilizar para publicar otro artículo, entonces aprovecho como ir generando material para mis publicaciones, para proyectos, pero no me da suficiente tiempo porque tengo carga de docente y soy asesora de servicio social y tesis. Coordinó. (Alicia, E2)

Quisiera escribir, pero no puedo porque esta cantidad de trabajo, de calificar, de revisar. (José, E3)

Puesto que los participantes están convencidos de la importancia de escribir y publicar, reconocen que deben vencer esas limitantes para progresar en sus proyectos escriturales. Asimismo, escribir con otros autores, generalmente compañeros de trabajo, permite experimentar con diversas dinámicas para abordar las labores de la escritura: hacer consensos, permitir que alguien lidere el proceso y aportar sustancialmente. Así relata Zara algunas vivencias en coautoría:

Después ya el artículo [el segundo que publicó, un año después de su primer artículo en *Profile*] con xxxx fue chistoso y muy complicado porque nosotros **trabajamos muy diferente. Nosotros somos muy diferentes**, pero creo que eso es lo que hace que seamos exitosos, yo creo, en lo que a veces nos planteamos para hacer porque **yo soy más como acelerada**, entonces yo soy como de hacer rápido, de revisar treinta veces y además porque yo soy psicorrígida. En mis cosas también de la vida yo tengo que revisar cinco veces las cosas porque o si no, no me voy tranquila. En cambio, él es totalmente lo opuesto. Él es el que siempre me aterriza y es más relajado en las cosas, entonces yo creo que tener las dos miradas de la misma realidad ayuda **muchísimo** para la escritura. (Zara, E1)

Por su parte, en el plano de la dimensión emocional, José remarca la sensibilidad frente al aporte individual. En su opinión, no tomar la crítica como algo personal hace posible el éxito en la coautoría:

Eso es algo a lo que uno se enfrenta cuando uno escribe con personas. **Todo el que escribe quiere que quede ahí lo que escribió**, entonces cuando no queda, hay conflicto o resentimientos. Entonces yo simplemente he aprendido a “no se enamore.” En un grupo de escritura siempre hay alguien con mucha más experiencia y hay

que dejar que esa persona aporte, le aporte a uno y uno aportar en lo que más pueda. Sí, yo creo que todo eso de los egos tiene que estar por fuera de la construcción académica que es totalmente **dialógica**. (E1)

La evolución de los participantes como escritores se refleja también en la naturaleza de sus escritos, en los rasgos que caracterizan su producción. Para Diego, el evaluador de mayor edad, su trayectoria data de tiempos en los que primaba la publicación de materiales pedagógicos, pasa por las actas o memorias de congresos, la creación de publicaciones seriadas y el cuestionamiento a la presión actual para publicar en revistas indizadas:

Tengo bastantes trabajos de naturaleza muy práctica ... Más práctica que teórica ... mi producción ha sido mayormente en capítulos de libro ... para formación del profesorado ... En un principio, pues, se publicaba en revistas españolas, incluso las asociaciones de profesores de inglés tenían un congreso anual, publicaban sus actas y había muchísima asistencia y muchísimas colaboraciones, muchas comunicaciones. En estos comienzos, pues empiezan las actas de los congresos que, que de alguna manera, satisfacían las necesidades de publicación que tenían los profesores y luego surgen algunas revistas de los departamentos, revistas locales. (E1)

El problema que tiene ahora mismo el índice de impacto es que los trabajos de tipo práctico no tienen cabida en las revistas de impacto. Las propuestas didácticas, las ideas didácticas, no. (E2)

Con excepción de Laura, quien solo publicó un artículo en *Profile*, todos los participantes son autores de al menos dos artículos, como en el caso de María. Ellas y Milena no han participado como evaluadoras en procesos editoriales. Los demás, además de ser autores de artículos, memorias de congresos, capítulos de libros y libros, han participado en comités editoriales de revistas nacionales e internacionales y, en algunos casos, como editores de algunos números de revistas y de libros. En cuanto a la naturaleza de los escritos, priman los reportes de investigación, de innovaciones pedagógicas y, en menor proporción, de reflexión o revisión de asuntos teóricos.

Por otra parte, merece citarse la autocrítica de algunos autores respecto al volumen de su producción. Paloma, quien es mundialmente citada por sus aportes a la formación del profesorado de lengua inglesa y su visión crítica basada en el socioconstructivismo, reflexiona:

Pienso que siempre lucho con esto... si me comparo con otros, no soy tan productiva ... pero creo que lo que selecciono tiene algún impacto ... siento que sólo escribo cuando siento que tengo algo que decir [risas] ... y siento que [con] todo lo que escribo “Estoy hablando directamente a los profesores” y espero seguir así. (E2)

También en el plano de la autocrítica, varios autores reconocen que se han vuelto más críticos o exigentes. En palabras de Milena y José, la naturaleza de los escritos que acometen plantea diversos requerimientos y, además, en la medida en que se avanza en la carrera profesional, se es más consciente del rigor que debe caracterizar cada escrito:

Melba: ¿Porque tal vez te has vuelto más exigente?

Milena: **Sí, claro, también**, porque **es más serio** ... además, porque esa parte [su tercer artículo] no iría publicada en la sección de artículos de los estudiantes de pregrados [alude a la segunda sección de *Profile*, donde se publican artículos de escritores noveles], sino que ya es la maestría y **eso pesa más**. (Milena, E1)

Entre publicar un artículo teórico y un artículo de investigación, es más fácil escribir un artículo de investigación ... Pero en este [el segundo artículo] era una cuestión puramente teórica y crítica. Exigía unos procesos de pensamiento más profundos; de lectura e interpretación crítica más profundas. (José, E1)

Finalmente, los participantes reflejan cómo han llegado a asumir posiciones como escritores. Esto se traduce en una valoración de su profesión y de las áreas del conocimiento en las cuales han trabajado, en la emisión de juicios críticos, es decir, en una postura más informada. Al asumir posiciones pueden expresar sus convicciones y establecer nexos con otros académicos o con diversos ámbitos. Este es el caso de Paloma: “Mi trabajo de fin de máster trató sobre ‘el movimiento solo inglés’⁹⁸. Luego, fue muy político. Una forma de conectar lo intelectual, lo social y lo emocional” (E2). Esta posición, explícita en su primera publicación, se ha mantenido en su trabajo, de impacto internacional, por la defensa de los aportes de los profesores a la profesión:

Tomar la noción del docente como un creador legítimo de conocimiento es ... ha estado en el centro de mi trabajo y realmente empecé con ese primer escrito que publiqué ... Así que pienso que he pasado por la verdad de mí misma ... Y el primer artículo fue realmente importante porque me ayudó a desarrollar mi voz y a comprender lo que quería hacer, por qué quería hacerlo y cómo me situaba en relación con otros, de manera distinta. (E1)

A su vez, Yesid y Alicia asocian el hecho de asumir una posición a su evolución como escritores. Yesid también ilustra el rol de una visión crítica frente al conocimiento existente, que sirve como referente para su trabajo y la defensa de la propia voz, es decir, de las contribuciones que uno puede hacer a través de lo que escribe:

Creo que en dos cosas he visto esa evolución. En dos momentos la he podido reconocer: En primera instancia, lo primero que escribí sentía que era... recurría a los autores, a las teorías, hacía una revisión, identificaba ciertas cosas y ahí me quedaba. Ahora siento que procuro ser un poco más crítico, o sea, no solamente voy a los autores a identificar cosas sino [que] **asumo posiciones** ... Es un poco más arriesgado, menos temeroso. Sí: los autores siguen siendo autores importantes y las teorías, pero yo también tengo cosas que decir, tengo que tomar posiciones ... Siento mayor **posicionamiento** como autor al momento de escribir. (E2)

Por su parte, algunos participantes atribuyen la evolución a la superación de obstáculos y a las vivencias del doctorado. “Creo que en este momento en el doctorado ando en búsqueda de otras perspectivas, de cómo ver los fenómenos” (José, E1). Sobre esa etapa de formación, Alicia recuerda

⁹⁸ Traducción del término “English-only movement” que abogaba por el uso del inglés como única lengua oficial en los Estados Unidos de América y que tomó fuerza en 1994, con la expedición de la Propuesta o proposición 187 de California. Además de los efectos discriminatorios de ese movimiento en asuntos sociales, se ha estudiado el efecto en la promoción de la intolerancia lingüística y cultural.

la argumentación que tuvo que presentar para que se respetara su voz: “yo estaba siguiendo un modelo y **cité** las palabras del autor usando primera persona en singular y esa diferencia que existe y va a existir ... puedes tener la primera persona y tener voz” (E1). Posteriormente apunta:

La redacción y la publicación se han vuelto ... De haber sido una debilidad, ahora siento que ha pasado a ser una fortaleza y mi interés de investigación está **mucho más** vinculado a estos procesos ... veo la redacción como un proceso más complejo ... no nada más estamos escribiendo ... punto ... sino que es un ser humano con conocimientos, creencias, actitudes, sentimientos, en medio de un contexto socioeconómico, político, académico. Eso lo entiendo ahora después del doctorado. (E2)

Para concluir este apartado, remarcamos que los participantes reconocen el poder transformador de la escritura y su evolución como escritores. A excepción de los pares evaluadores, los demás autores admiten de manera enfática que aún queda mucho por aprender. Juli lo ilustra así, en dos momentos distintos:

Yo creo que todavía me falta **muchísimo**. Pero yo sí he visto que he evolucionado. Empezando porque ya escribo ... comparado con antes, cuando tenía miedo a escribir ... he pulido muchas cosas para mejorar, sí. Pero yo creo que ya para escribir un artículo, estoy mucho más en forma y en contenido mucho mejor porque me ha ayudado todo el feedback [retroalimentación], “todo el palo”⁹⁹, digo yo, que me dan cada vez que escribo. (E1)

Igual creo que todavía me falta **mucho** camino por recorrer, pero sí creo que he **avanzado muchísimo**. (Juli, E2)

Con todo, se observa el deseo de avanzar, mayor seguridad y confianza en “tú puedes”. A continuación, nos centramos en los obstáculos que han debido vencer o continúan enfrentando, para responder a las exigencias de la escritura académica.

6.1.2 Exigencias en la escritura

Pues los procesos de escritura no son fáciles ... Sobre todo porque ... Si a uno lo van a leer, pues el compromiso que uno tiene ... o sea, como el respeto al que lea. No es que uno vaya a decir cualquier cosa, sino como que uno siente que contribuye con las demás personas. (E2, Zara)

La mayoría de los participantes coinciden con Zara en cuanto a los requerimientos para la preparación de sus escritos. Como se muestra en la Figura 6.5, se destacan las dificultades con el primer artículo y la disciplina requerida para asegurar el éxito en la publicación.

⁹⁹ Colombianismo: rechazos, críticas que pueden desanimar a hacer algo.

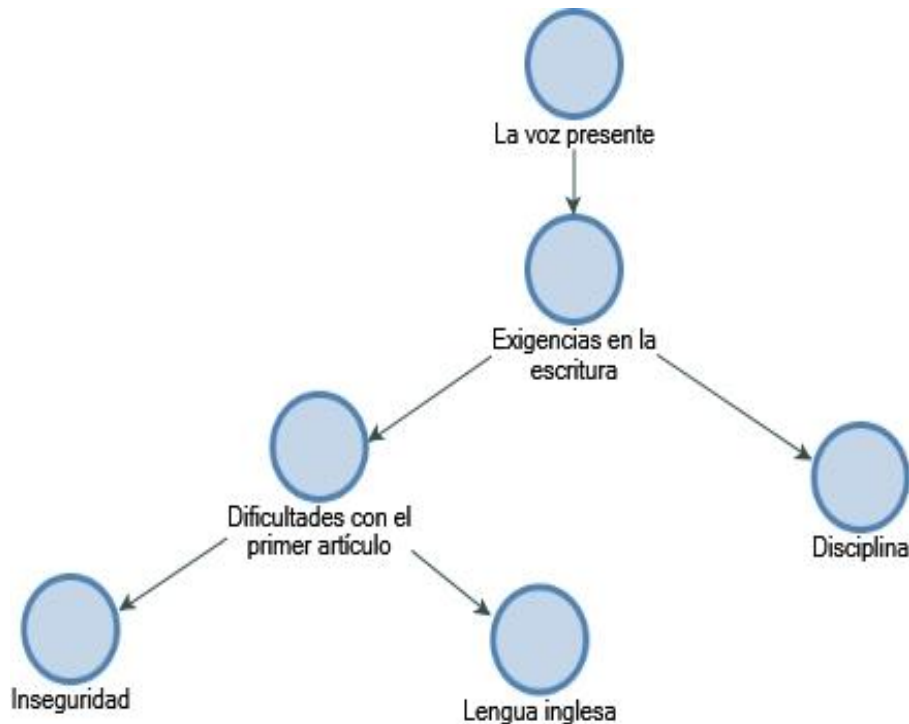


Figura 6.5 Segunda subcategoría de la voz presente: Exigencias en la escritura

a. Dificultades con el primer artículo

Los participantes piensan que escribir para publicar implica cumplir con una serie de requerimientos en los planos de la preparación, la revisión y la argumentación. La inseguridad para escribir y el dominio de la lengua inglesa son los aspectos más citados por los escritores noveles. A su vez, los más experimentados manifiestan haber sentido incertidumbre respecto a las oportunidades para ser aceptados, así como impedimentos debido a condiciones laborales y personales.

En primer lugar, está la inseguridad que recuerdan a causa de los imaginarios respecto a lo que se puede aportar. En retrospectiva, prevalecen los recuerdos atinentes a sentimientos de falta de confianza, temor a no ser valorados, a que su trabajo no se considere válido y la ausencia de formación específica en la escritura académica. Esto, unido a la dificultad para escribir, genera temor:

Se siente con unas expectativas: me estoy graduando [de la licenciatura, del grado] ...uno no tiene la experiencia ni como la oportunidad, no como tal **la autoridad** para decir cosas, entonces pues uno no siente como esa confianza para decir: “Yo quiero hacer un artículo” ... Realmente puedo decir en este momento que no fue mi interés, o sea, **uno quiere hacerlo** pero uno piensa que no tiene mucha validez lo que uno pueda decir ... Yo pienso que es más falta de confianza que lo que uno puede decir vale la pena ... Yo pienso siempre que parece como un monstruo allá gigante. (E1, María)

Esa primera publicación [mientras cursaba su maestría] me dio mucho miedo por eso. Porque de pronto uno piensa “¡uy!, esto no está tan bueno y pues no le puede servir a muchos lo que uno escriba”. Aunque la escritura a mí me cuesta muchísimo. Me cuesta muchísimo sobre todo porque siempre pienso si sí es interesante lo que yo escribo para los demás. (E1, Zara)

Por su parte, para Laura, docente de secundaria y quien escribió su artículo en coautoría, la inseguridad surge luego de aceptar el reto. Entonces, reconoce que carece de experiencia:

Pues le dije: “[Coautora], eso está como difícil”. Es que tal vez no lo tenía dentro de mis perspectivas, o sea, digamos uno también profesionalmente es **inmaduro** en ese aspecto, como que uno no contempla: “¡ah!, bueno, esto lo voy a publicar y esto es bueno para la carrera profesional de uno” hasta que de pronto se enfrenta a esa posibilidad. (E1, Laura)

La inseguridad emerge también al recibir las evaluaciones de los manuscritos iniciales. Así se ilustra en los testimonios de Juli y José, cuyos primeros artículos se basaron en un trabajo de clase de una asignatura del máster:

Recuerdo más lo difícil que fue ... porque cuando uno escribe, sobre todo con los trabajos de maestría, uno cree que **así son** y porque ya se los revisó un profesor, así son. Entonces uno no entiende por qué cuando uno los envía a publicación le hacen cambiar un montón de cosas porque uno dice: “¡No! ¿Pero esa gente qué se cree si a mí ya me revisó un profesor de la maestría” ... Entonces una cosa fue como el choque de entender que se tiene que ver con otros ojos y el entender ... ese primer choque fue duro. El saber que no necesariamente porque yo me había sacado buena nota [calificación] en la materia, el documento estaba listo. (Juli, E1)

Yo creo que lo más traumático fue la escritura propia porque en el momento cuando yo lo empecé a mirar críticamente dije: “¿Pero cuando me calificaron el *paper* [escrito] por qué no me hicieron [los profesores] esos comentarios? Mire que yo aquí estoy mirando un montón de cosas que no tienen sentido”. Y yo decía: “¡Pues es que eso era un *paper* para una clase y ya esto **es un artículo!**” (José, E1)

Ahora bien, aunque el primer artículo brinda estímulos, la inseguridad prevalece aún después de un tiempo en algunos de los participantes. Así ocurre con María, al relatar lo ocurrido con su segundo artículo:

María: Siento que habría podido ser mejor. Tengo que trabajarle un poco más al escrito.

Melba: Cuando retomabas el escrito en esos tiempos, ¿qué sentías que no permitía que fluyera el texto?

María: Qué información incluir y qué no... Siento igualmente los mismos temores de siempre. No estar segura de qué tanta validez, pertinencia tiene lo que está diciendo. O pienso si hubiera podido darle otro giro a la investigación ... la audiencia va a leer algo que es parte de una maestría. Dice uno: “No sé si llego a ese estándar...” llegar al nivel que las personas esperan de un trabajo de maestría serio. (E3)

Finalmente, y luego de algunos correos cruzados conmigo para mejorar su escrito, presenta su segundo manuscrito a *Profile* en agosto de 2019 y tiene éxito en la evaluación. Al verlo publicado, me escribe:

Muy feliz con el artículo. Ya pasé al capítulo de *teacher researchers* [profesores investigadores, porque su artículo se incluyó en la sección de profesores investigadores y no en la de noveles]. Es un gran honor y orgullo (y ser la primera de la lista [la edición se abre con su artículo] ☺). Estos procesos no son fáciles, pero siempre muy gratificantes... (María, Mensaje de texto)

En definitiva, la inseguridad no es un rasgo exclusivo de los autores noveles o iberoamericanos. Así se refiere a ella esta reputada evaluadora norteamericana:

Al comienzo me sentí muy insegura. No pensé que era muy buena escritora... Luché con todas las cosas contra las que luchan los escritores principiantes en términos de dudar de mis ideas, de la calidad de ellas, si eran realmente claras ... ¿Cómo hacer esto? ¿Cómo plantear mi punto de vista? ¿Has llegado a una discusión y le das sentido? ... Luché con cosas horribles. (Paloma, E1)

Además de la inseguridad, el dominio de la lengua inglesa constituye otra dificultad para los autores no anglófonos: “En esa época todo era tan nuevo ... que [el] sentido de seguridad todavía no era tan alto; además mi sentido de seguridad lingüística todavía **no era suficientemente alto** (José, E1). Esa seguridad lingüística tiene que ver con el uso del idioma, tanto en sus aspectos formales, como estilísticos y, aunque no todos los participantes citan este aspecto, merece un apartado especial.

Escribir en lengua inglesa conlleva no solo un mayor esfuerzo para los no nativos de lengua inglesa; también constituye un obstáculo para una fluida comunicación, como enfatiza uno de los evaluadores: “Nosotros escribimos de forma diferente y **cuando no eres nativo**, sale el texto ... con un estilo menos fluido ... **y más forzado, y menos natural** ... que cuando eso lo ha producido un nativo” (Diego, E1). En este mismo sentido, María cita la dificultad para asegurar la naturalidad en “la parte de redacción ... pues, el inglés no es la lengua materna de uno. Entonces uno tiene más dificultades a veces para decir, expresar las mismas ideas que en español” (María, E1).

En lo que respecta al dominio de la lengua inglesa, Laura expresa los obstáculos con más fuerza. Sus incertidumbres y las experiencias eran compartidas con la coautora de su artículo:

Haberlo hecho en inglés, para mí ha sido un reto grande. Sin embargo, siento que me falta todavía ... En ese momento, ninguna de las dos teníamos el nivel de inglés **adecuado. ¡No lo teníamos!** Sin embargo, nos esforzamos mucho ... Entonces sacar el tiempo no fue **fácil** ... Compaginar estilos en la escritura y el tiempo. (E1)

Las dificultades incluyen también aspectos estilísticos, propios de la escritura académica, que reconoce la mayoría de los participantes: “Siempre nos da muy duro [se nos dificulta] en escritura. Es cuestión académica” (Juli, E1). A este tenor, Zara ilustra la necesidad de delimitar: “**El ser concretos es difícil a veces. A mí me cuesta mucho**” (E1). Por su parte, Harriet, de nacionalidad inglesa, reconoce la falta de claridad en lo que se expresa:

Uno de los comentarios recuerdo que no me gustó mucho porque sentí que la persona no había entendido lo que yo quería que entendiera. Pero después digo: “Eso es ser amateur”. **Si no entendió es porque yo no lo supe escribir bien.** (E 2)

Los autores más jóvenes reconocen que aún les falta dominio pero, a su vez, se definen como profesores comprometidos para asumir los retos que acarrea cumplir con los requisitos de la escritura. Como se verá en el siguiente apartado, y en la aseveración de Milena, esto conlleva disciplina:

Sé que me falta mejorar en mi escritura, de pronto en cuanto a la parte de enriquecimiento de vocabulario, de construcción de los textos como tal, ser más clara, **no ser como tan repetitiva.** En eso sí me hace falta mejorar, pero no lo veo como algo negativo, sino como algo que yo puedo, digamos, mejorar en el proceso, en la marcha. (Milena, E1)

Si bien la mayoría de los participantes señala uno o varios elementos difíciles que han debido enfrentar para escribir, todos coinciden en que la disciplina es vital para superarlos. Indistintamente de sus trayectorias académicas, la disciplina está asociada a la concentración, la dedicación y la sensatez en la toma de decisiones:

Evita salir de su jornada y llegaba a mi casa. **Le dedicamos mucho tiempo a eso.** De pronto de acostarnos tarde, de reunirnos los sábados, los domingos, pero yo creo hoy en día que **eso se puede.** Yo creo y eso es algo también que me quedó; creo que una de las cosas que nos ayudó fue estar muy **pendientes y muy juiciosas y muy responsables** cumpliendo cada etapa. (Laura, E1)

Estaba escribiendo mi primer gran artículo de investigación ... Fue como un pequeño respiro de la vida familiar en el sentido ... Ya sabes, el caso de mi madre [una prolongada enfermedad] y tener hijos pequeños. Fue como un pequeño escape para recordarme que también era una persona profesional. Así que fue útil para mí. (Paloma, E1)

Para Laura y Paloma, la disciplina constituyó el impulso para superar o mitigar limitaciones como la falta de tiempo y circunstancias personales, de índole familiar. Para Laura, consolidar su primer artículo significó aceptar el reto que se planteó en el programa de formación permanente de docentes a quienes, como ya se ha explicado, se les brindaba orientación constante. Para Paloma, representó una forma de corroborar que podía cumplir con los roles propios de los ámbitos familiar y profesional, cuando cursaba su doctorado.

La formación posgradual, especialmente a nivel de doctorado, contribuye a la disciplina de los autores y a la definición de metas para divulgar su trabajo. Ese fue el caso de Paloma, Juli, Alicia y José. Como se muestra a continuación, la disciplina juega un papel fundamental en la trayectoria profesional y, para los escritores noveles, tiene como puntos de referencia su primer artículo en *Profile*:

Desde que escribí ese [primer artículo] he tratado de como cada año ... de no parar. De cada vez así sea una cosa pequeña que yo haga, miro cómo la publico, cómo la pulo, cómo la arreglo ... le dedicó tiempo **sagradamente** a sentarme y a hacer algo muy juiciosa. (Juli, E1)

Esa experiencia ... fue muy significativa para mí porque me hizo dar cuenta obviamente, y no totalmente, **de la dedicación y el nivel de concentración y disciplina** que se necesitan cuando uno escribe ... Inmediatamente llegué [de Estados Unidos, donde realizó su doctorado], reactivé mi proceso de escritura. Empecé a extraer capítulos de la disertación [tesis] y me senté inmediatamente a escribir uno. Quería volver a probarme allá, mandar un *paper* a una de las revistas de las más altas ... como te dije la última vez, **uno está tratando siempre de retar, poner a prueba su capacidad, su nivel investigativo y su nivel escritural y las revistas le permiten a uno eso.** (José, E3, 4 de enero de 2017)

Asimismo, ahora algunos de los autores reconocen que no tenían la experiencia, ni los elementos necesarios para completar los propósitos planteados en un texto presentado a evaluación. Por ejemplo, José, ahora con mayor formación y trayectoria como autor y evaluador, reconoce el rigor que debió imprimir para abordar las complejidades de su segundo artículo: “En esa época todo era tan nuevo ... o sea, que [el o mi] sentido de seguridad todavía no era tan alto, además mi sentido de seguridad lingüística todavía **no era suficientemente alto**” (E1, 6 de diciembre de 2013). En la misma línea, alude a su tercer artículo, este también en coautoría:

Yo a veces leo mis artículos y digo, por ejemplo, esto aquí, yo no estaba maduro para expresarlo conceptual o inclusive lingüísticamente. Yo creo que las dos cosas van muy relacionadas, entonces en ese artículo de *Profile* yo me metí a conceptualizar cosas [sobre interculturalidad] y a mezclar géneros con [coautora] y eso causó dificultad para los *reviewers* [evaluadores] porque ellos también miran cuál de esas categorías es y se ponían [conceptuaban]. (José, E2, 8 de diciembre de 2013)

Finalmente, José pone a prueba los méritos que su disciplina pueden darle al querer publicar un producto de su tesis doctoral. Entonces enfatiza preguntas que planteó acerca del rigor durante ese proceso de formación y en qué medida influye en la posibilidad de que uno de sus manuscritos fuera aceptado en una revista editada en el extranjero:

Entonces yo decía: “¡Bueno, a ver qué tan juicioso es el filtro que hay en el doctorado como para que uno salga y después diga que este *paper* [artículo] no fue publicable, porque está mal!”. Esa era mi pregunta. Pero creo que la manera en que se publicó en el extranjero y se ha venido publicando en Colombia el tema, de la manera en que ha sido recibido por los lectores creo que legitima el trabajo de la disertación [tesis doctoral], que fue juicioso [riguroso], que tuvo sus filtros ... y que eso fue fácilmente publicable. (José, E3, 4 de enero de 2017)

6.1.3 Improntas en la profesión

Una impronta se entiende como el rastro, la huella o lo que queda de una cosa o de un suceso. Como se muestra en la Figura 6.6, las huellas que ha dejado el haber publicado se agrupan en dos campos: las competencias profesionales y el reconocimiento profesional.

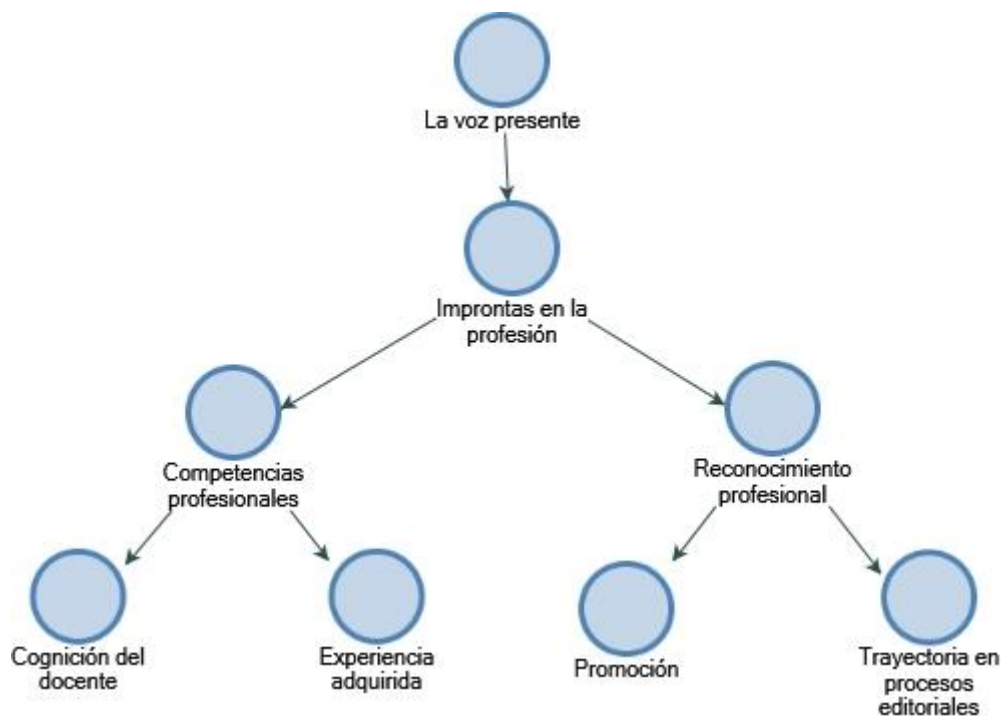


Figura 6.6 Tercera subcategoría de la voz presente: Improntas en la profesión

a. Las competencias profesionales

En la definición de esta dimensión de las improntas en la profesión partimos del concepto de competencias profesionales como aquellas habilidades y aptitudes que permiten desarrollar un trabajo de forma exitosa y cumplir exigencias contractuales o académicas. Algunos participantes también asocian estas competencias con competitividad, pues se trata de demostrar su idoneidad en el medio, gracias al reconocimiento o a los méritos por haber publicado. Para ellos, las competencias están relacionadas con el cumplimiento de requisitos propios de la vida universitaria o del sistema educativo, como ilustran Yesid y Milena:

El poder ser competitivo. Todos sabemos que lo primero que le piden a uno en una entrevista cuando estás trabajando en una universidad o en un contexto de universidad, sí, de educación superior [es]: “¿Has publicado?” Pero ya no es **las publicaciones**, sino **¿dónde has publicado?** (Yesid, E1)

Me ayudó **para entrar a la maestría** y para empezar a trabajar en el proyecto que tenía en mente ... y en la parte laboral sí ha significado ... una re-categorización en cuanto al nivel laboral ... cuando yo empecé a trabajar

en [universidad] mi categoría era A1 ... ya después como que se empezó a sumar la experiencia desde que me gradué más lo que había publicado ... entonces ya soy categoría C1. Eso también me ha subido el salario y también, digamos, como mi nombre dentro de la universidad. Entonces **académicamente** y **económicamente** me ha sumado puntos. (Milena, E1)

En el ámbito universitario, Diego, Harriet, Yesid, Juli y José resaltan tanto el peso de las publicaciones para el ingreso, como las presiones institucionales para surtir procesos de evaluación. Así lo expresan dos de ellos:

Se hace ... **por necesidad** y **por exigencia**. Exigencia del perfil profesional en donde estás [el sistema universitario español, al cual pertenece]. (Diego, E1).

Las universidades nos tienen agarrados [presionados] ... mire dónde publica, tienen que mostrar indicadores porque su grupo de investigación tiene que quedar bien indexado [en el sistema colombiano]. (José, E3)

En la Figura 6.6 vemos que las competencias profesionales engloban la cognición docente y la experiencia adquirida. Estas determinan en gran medida el ingreso a la carrera profesional, a mejores posiciones y a estudios avanzados.

En el plano de la cognición docente encontramos que la escritura potencializa el discernimiento a través del proceso escritural. Este permite plasmar tanto los conocimientos con que se cuenta como los nuevos, a los cuales debemos aproximarnos para construir los textos y, a su vez, relacionarlos con las experiencias docentes. Como dice Yesid, “una forma de que esa cognición se vaya puliendo o se vaya concretando es el hecho de **escribir**” (E1). Por su parte, como estudiantes, estas autoras noveles subrayan las improntas al cursar estudios de posgrado:

Uno de los efectos más significativos, creo yo, es estar haciendo la maestría ahora ... el hecho de haber publicado me ha ayudado en los otros procesos de investigación que he realizado, tanto en la especialización que acabo de terminar, como en el máster. Porque yo siento que tengo ya como **arraigadas** todas esas enseñanzas [sobre escritura académica]. (Laura, E1)

Le da a uno un **bagaje**, precisamente ... **un bagaje, la experiencia**. (María, E2)

Cuando yo escribo [en el transcurso del doctorado], como ya tengo ciertas bases de cómo se escribe, eso me ha ayudado mucho para mis trabajos y para todo lo que tengo que presentar y discernir las ideas que me proponen y para saber qué textos escojo para leer y cuáles no. (Juli, E3)

Asimismo, con el tiempo se adquiere mayor familiaridad con los requisitos de la escritura:

Yo creo que he aprendido en estos diez años a reconocer los requisitos y los lineamientos del ejercicio académico, de la escritura académica, de lo que nos piden las revistas indexadas inclusive para poder pasar a ser leídos por compañeros, por evaluadores. Creo que en eso ya tengo cierto conocimiento que me permite hacerlo, quiero decir, he adquirido (no sé cómo decirlo para que no suene mal) **la mecánica** del ejercicio académico [de la escritura académica]. (Yesid, E2)

Notamos que los avances en la cognición de los docentes, luego de iniciar su trayectoria como escritores, son posibles gracias al trabajo metódico: “Yo creo que ese primer escrito siempre significó eso: entender cómo yo puedo **pensar profundamente** sobre las cosas y cómo las culturas requieren unos niveles de **concentración y disciplina**” (José, E2). Sin embargo, con el tiempo, se es más consciente del nivel de preparación que se posee y se es más autocrítico: “Eso es algo de lo que uno debe ser consciente cuando publica cuál es el nivel académico de uno, cuál es el nivel conceptual y decir ‘no estoy listo conceptualmente para hacer esto todavía’” (José, E2).

La cognición y la experiencia adquirida están estrechamente relacionadas pues, como señala María, “se empieza a dar cuenta uno que con este tipo de experiencias de investigación tiene uno un **poco más de experiencia, un poco más de conocimiento** en cierto campo” (E1). Para la mayoría de los participantes, esto ha permitido progresar tanto en la publicación de nuevos trabajos, como en el desempeño en otros ámbitos académicos: asesorar proyectos de docentes de colegios (María), convertirse en pares evaluadores (Zara y Alicia), avanzar en sus estudios posgraduales (Laura, Alicia), comprender los alcances de las evaluaciones que se reciben (Juli) y articular la teoría con la práctica (Paloma):

En la Universidad xxx ... me llamaron para ser tutora externa de investigaciones de maestría ... De nuevo está el temor que todavía no tengo el conocimiento, la experiencia, el bagaje para evaluar este tipo de procesos, pero ya haciendo la lectura de las tesis de maestría, se aprende muchísimo y se da cuenta de eso que uno mismo estudió y experimentó haciendo la propia investigación, uno se da cuenta que sí puede aportar bastante. (María, E3)

Creo que uno crece mucho cuando también evalúa o mira críticamente lo que los demás escriben, entonces yo creo que eso le da a uno ciertas habilidades y hace que los procesos [sean] más rápidos y menos difíciles para uno. (Zara, E2)

Una publicación no es demasiado como para **ya estar súper experta**, pero sí siento que **gané muchas cosas** que me han servido ahorita en el momento de estar estudiando. (Laura, E2)

Yo maté dos pájaros de un sólo tiro: Publiqué, bueno, presenté la memoria y luego lo llevé a la tesis ... En el doctorado reflexioné sobre el desarrollo profesional y tú sabes que cuando lees de un tema empiezas a reflexionar. Es eso de tu desarrollo ... Entonces, eso también me ayudó mucho a entender y a prepararme para estos nuevos roles ... de ser primero autor de ... de trabajos que es el primer peldaño, memorias, a pasar a ser autor de artículos. A pasar ya a ser dictaminador de revistas, miembro de comités editoriales. (Alicia, E2)

Creo que aprendí a ... entender [la] ... retroalimentación ... Entonces ahora por ejemplo recibo algo que me dicen que no o mejore esto y lo reviso bien y digo: “sí, vale la pena darle otra mirada”. Yo creo que eso sobre todo como autora me ayudó mucho para darme cuenta que hay otras visiones y que vale la pena mirarlas. (Juli, E3)

Creo que ahora se ha hecho más fácil para mí ser una escritora ... porque estoy mirando constantemente lo que

ocurre a nivel práctico a través de la teoría y, en consecuencia, eso me ayuda a tomar otros investigadores, otras ideas y a construir en torno a ello y a ampliar ... (Paloma, E1)

Concluimos que la primera publicación ha dejado en los autores unas improntas en sus competencias profesionales por cuanto se han sentido motivados a ampliar sus conocimientos y a adquirir experiencia en la escritura académica. A su vez, las experiencias laborales han sido satisfactorias pues en muchos casos se han fortalecido gracias a que han podido demostrar tanto su participación en investigación, como productos publicados. A continuación nos centraremos en la segunda gran impronta: el reconocimiento profesional.

b. Reconocimiento profesional

El reconocimiento profesional se traduce en los méritos percibidos al difundirse el trabajo publicado y en el establecimiento de nuevos vínculos académicos. Para Yesid, “ha representado ... un canal para compartir con las personas, con los colegas” (E2).

La publicación abre puertas, posibilita entrar en contacto con otros pares académicos (de igual o mayor trayectoria), forjar nuevos nexos y participar también en otros foros, por ejemplo, en eventos. Esto brinda un importante impulso, como ilustran Yesid, José y Juli:

Uno se da cuenta de que hay otros colegas que están escribiendo y que están interesados en los temas mismos que uno vivió y [por los] que se interesó. (Yesid, E1)

La academia le permite a uno conocer más que personas y sus discursos; también le permite conocer otros espacios geográficos, como en este caso, ir a Santa Marta [ciudad en la costa caribe colombiana] ... y relacionarme con todos ustedes, con Ana [reconocida académica colombiana, evaluadora de *Profile*] ... Yo creo que eso ayudó mucho a que yo entrara al círculo académico porque después de eso ... cuando fuimos al siguiente congreso de ASOCOPI, en Ibagué [ciudad colombiana], creo que tú nos presentaste nuevamente y ella dijo: “¡Ah! Ustedes son los del artículo. ¡Sí!” Fue como si ella nos hubiera aceptado dentro de ese círculo y ya los otros también dijeron: “¡Ah, sí! Muy bien, muy interesante el *paper*”. Y ya eso me dio mucha más fuerza para decir que la dirección mía es seguir haciendo academia y mantener una perspectiva crítica y abierta a lo que está sucediendo aquí en Colombia. (José. E1)

La gente ... comenzó a reconocirme a partir de ahí [su primer artículo] y a partir de ahí ... cosas académicas en mi vida han sido muchas ... que me llamen de plenarista ... se me hace rarísimo. (Juli, E3)

El reconocimiento profesional se evidencia en la promoción en la carrera docente y en la trayectoria en procesos editoriales. Respecto a la promoción, los participantes expresan satisfacción por la meta alcanzada, por las ganancias o beneficios percibidos. La satisfacción también significa un logro personal por haber publicado, pues los créditos se hacen públicos a nivel institucional:

Hay cierto respeto que uno al principio no tiene. (María, E1)

Para mí ha sido, digamos, muy enriquecedor y también me siento como orgullosa porque **lo logramos** ... y más en esas condiciones [profesoras de colegio, sin el nivel avanzado que tenía la mayoría de sus compañeros del programa de formación permanente]. (Laura, E1)

Para la mayoría de los participantes, sus artículos también se han convertido en méritos para avanzar en el escalafón docente, cumplir con los criterios de evaluación institucional o del sistema educativo. Para algunos, han sido productos válidos en la evaluación del sistema de investigadores de su país. Al respecto, Diego remarca el papel de las publicaciones para ascender en la carrera docente universitaria, como un requisito obligatorio:

Yo creo que se hace por necesidad. **Por necesidad y por exigencia.** Exigencia del perfil profesional en donde estás ... En el momento en el que ya pasas a una facultad en donde ya, para promocionar, hay que tener méritos de este tipo de publicaciones y de investigaciones y tal, pues ya no hay más remedio que escribir ... sistematizar por escrito lo que estás haciendo. (E1)

Con todo, autores y evaluadores reconocen los réditos obtenidos y los ubican en el plano personal (satisfacción, orgullo, efecto positivo en la autoestima) y en el avance profesional. Esto último tiene mayor significado cuando participan en proyectos editoriales por cuanto constituye un reconocimiento profesional y un lugar destacado en su comunidad.

La trayectoria en procesos editoriales se caracteriza por las ganancias que perciben nueve de los doce participantes. Todos ellos resaltan las satisfacciones al actuar como evaluadores y como gestores de proyectos en beneficio de una determinada comunidad: “méritos generales, pues si la gente ve que estás en el comité de tres o cuatro revistas pues ¡vale! **pues te lo valoran ... socialmente**” (Diego, E1). En este sentido, Diego y Leonardo rememoran cómo aportaron a la consolidación de una revista en España. Por su parte, Zara relata el trabajo con Juli para mantener una publicación local que busca motivar a estudiantes a nivel de máster a divulgar sus proyectos de investigación.

[La revista Xxx] la iniciamos en 2004. Trabajamos ahí bastante, mucho y conseguimos que nos la indexaran en ISI y por tanto es revista de impacto. (Diego, E1)

Ha sido un trabajo bastante satisfactorio ¿no? Yo creo que no sólo para el departamento sino para la facultad y para la universidad, porque nuestros profesores han encontrado un sitio donde poder enviar su trabajo, recibir una crítica y recomendaciones para que su trabajo fuera publicado en una revista de impacto. (Leonardo, E1)

Con Juli éramos las encargadas de toda la parte de la edición que eso sí es ¡uy! **Es muy complicado.** Yo nunca había estado en una cosa de esas. (Zara, E1)

Por otra parte, el paso para actuar como evaluadores se interpreta como un reconocimiento a su trayectoria profesional, que llega en distintos momentos. Así puede leerse en estos testimonios:

Primero me invitaron como evaluador de la University of Wisconsin, después otras revistas me han contactado, pero a lo voy es que ... **no es suficiente ser escritor** para poder llegar a ser evaluador. Yo creo que eso tiene que ver con la evaluación misma. (Yesid, E1)

Como estudiante de doctorado evalué propuestas para conferencias, no artículos para revistas ... Creo que no empecé a evaluar artículos hasta después de graduarme del doctorado y luego, de alguna forma, siento que no sé suficiente acerca de la evaluación. (Paloma, E1)

Paloma expresa que, aunque se asume ese rol de evaluador con entusiasmo, también surgen cuestionamientos frente a la responsabilidad que encierra. Este aspecto se presenta en mayor detalle más adelante, en la tercera categoría (Yo, evaluador).

Finalmente, hallamos la vinculación de algunos participantes a proyectos editoriales. Se destacan la participación en calidad de editores de números especiales de revistas (por ejemplo, José y Paloma), libros (José) y coordinaciones editoriales (Juli):

Eso me pareció más que un reto porque era tratar de amarrar todo el libro en esa introducción. Ese también fue un trabajo bonito de equipo, de cuatro personas editando el libro. (José, E3)

Ahora estoy en la coordinación editorial y jefatura de publicaciones de la universidad ...Eso implica todas las publicaciones de la universidad: revistas indexadas y libros de investigación de la universidad ... todo el proceso editorial. (Juli, E2)

Y eso [su designación en esa coordinación] tiene que ver con que yo haya estado con **todo ese proceso** de investigación. (Juli, E3)

En general, los participantes revelan más solidez para asumir roles editoriales. Sin embargo, y como apunta Paloma, se reconocen la necesidad de seguir aprendiendo acerca de ese campo de acción y las dudas que asaltan constantemente al evaluador:

Fui co-editora de los reportes especiales de [revista editada en Estados Unidos] ... Fue también muy útil para comprender cómo evaluar y cómo dar retroalimentación ... pero aún hoy me pregunto “¿Debería ser la persona que revisara este manuscrito?” **Todavía siento lo mismo, en algunas ocasiones.** (Paloma, E1)

Concluimos que las improntas que ha dejado la voz presente, a través de las publicaciones de los autores, han trascendido el plano de los logros personales y propiciado réditos en el campo profesional. Como en la canción “El cantante”, esta primera categoría principal ha permitido “escuchar” acerca de sus risas (el papel transformador de la escritura y las huellas en su profesión), así como de sus penas o momentos malos (las tensiones cuando escribimos). Los momentos malos se asocian también con nuestra segunda categoría, “Sin voz”, que presentamos seguidamente.

6.2 Sin voz

Si bien interesa indagar acerca de las voces de los profesores de inglés que han publicado en la revista *Profile*, también pudimos aproximarnos a sus silencios, es decir, a escenarios que han marcado de alguna forma a los autores por cuanto no se incluyeron sus trabajos en algunas revistas o en algunos proyectos editoriales. Además, y aunque el volumen de información obtenido en esta categoría es notoriamente inferior a la categoría “La voz presente”, destacamos que nueve de los doce participantes se refirieron a casos en los que sus manuscritos han sido objetados, las razones por las cuales no les permitieron tener su voz y sus reacciones al respecto.

Esta categoría engloba los rechazos, intentos fallidos y las percepciones frente a las circunstancias que imposibilitan la circulación de las voces de los autores en las publicaciones. Incluye también las apreciaciones frente a circunstancias en las que no se han reconocido todos los méritos de la producción de los autores y el empeño por alcanzar la meta, luego de respuestas negativas.

En algunos casos, por supuesto, claro que no cumplían con las expectativas de la revista o la orientación y por supuesto que han rechazado ... yo creo que a todo al que le rechazan un trabajo pues, es un mal rato ¿verdad? Es un poco frustrante y a veces pues te rechazan en un sitio y lo mandas a otro. (Diego, E1)

El testimonio de Diego recoge la esencia de las dos subcategorías a través de las cuales podemos apreciar los detalles de los autores “Sin voz”. Como se ve en la Figura 6.7, se viven rechazos que generan frustración, se revisan los motivos por los cuales los manuscritos no son aceptados y, ante el rechazo, se toman decisiones como reintentar en otros espacios o abandonar el texto, al menos de manera temporal.

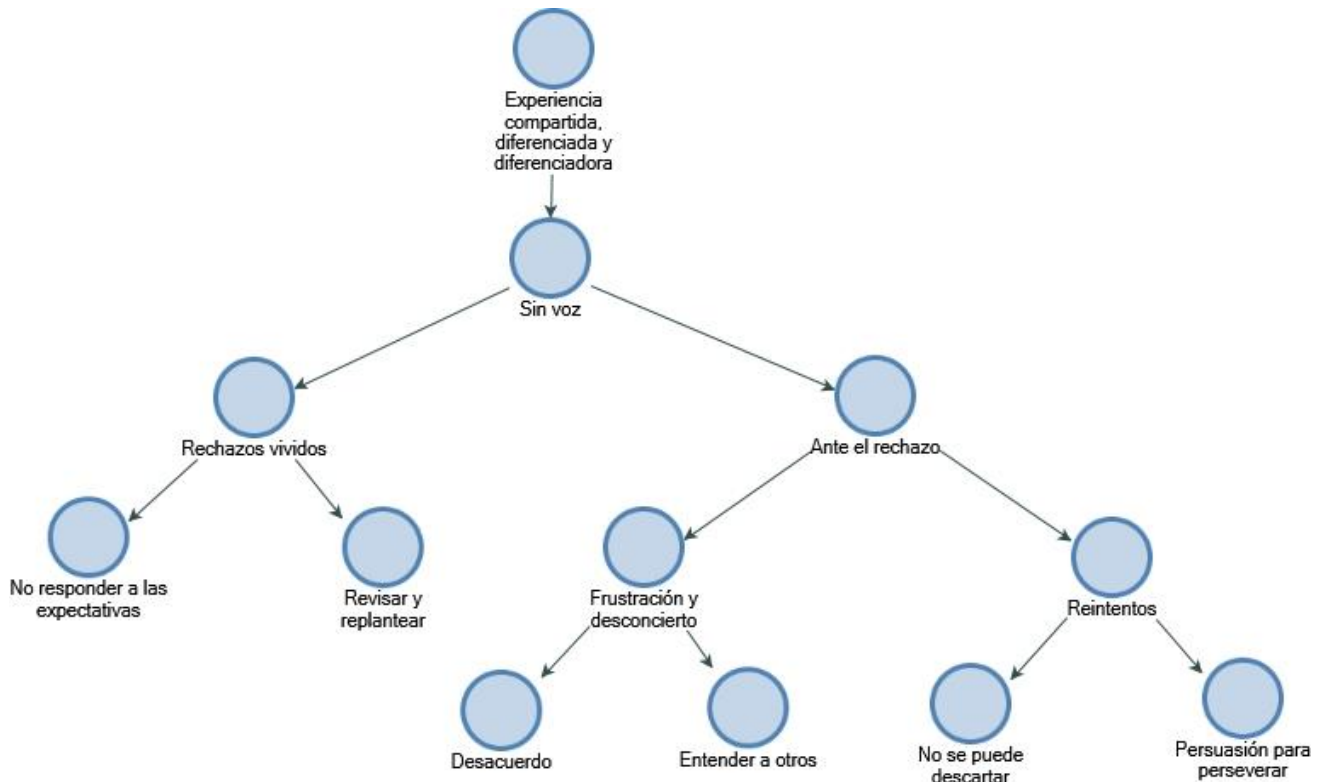


Figura 6.7 Segunda categoría: Sin voz

6.2.1 Rechazos vividos

Los rechazos vividos se deben principalmente al hecho de no responder a las expectativas de la revista a la cual se presentaron los manuscritos a evaluación y a la necesidad de revisar y replantear sus contenidos o sus aspectos formales. Las causales están estrechamente relacionadas y, aunque en algunas ocasiones el dictamen negativo no brinde una amplia justificación, incide en las revisiones posteriores que emprenden la mayoría de los autores.

a. No responder a las expectativas

Responder a las expectativas de una revista presupone seguir sus lineamientos para autores. Estos constituyen la lista de verificación en la primera mirada que da el equipo editorial e inciden en su decisión de enviarlo a pares evaluadores. Como se lee en los siguientes extractos, los autores reconocen falencias en sus escritos. Algunos también admiten que esas experiencias de rechazo dejan algunas lecciones para la escritura o la investigación en general y para las actividades propias de estudios doctorales:

Hice una revisión ... sobre de cómo es abordada la interculturalidad en Colombia revisando ... todos los artículos que han publicado en ... **los seis journals más importantes de Colombia** en lengua extranjera ... y a

pesar de que yo ya llevo tiempo escribiendo, es que el nivel en Estados Unidos **es muy alto**. Yo lo hice con una perspectiva hacia Xxx y pensé en esa revista. Lo hice revisar por lo menos por dos personas. Tenía insatisfacción con algo del *paper* [artículo] y lo envié con esa insatisfacción. Ni siquiera me lo miraron. Pasaron tres meses y “no es aceptado”. Ni siquiera lo miraron porque ellos hacen la primera revisión “No corresponde a la temática de la revista”. (José, E1)

Ese fue un trabajo que yo creo que fue interesante porque el hecho de que a uno lo rechacen, a pesar de que uno haya hecho cambios y demás, pues lo que implica es que cuando uno empieza los trabajos de investigación, hay que ser muy cuidadoso. (Yesid, E2)

Entonces este trabajo también fue un rechazo, pero fue **muy enriquecedor** y me ha servido mucho ahorita que estoy trabajando en mi disertación [del doctorado] en pensar en cómo voy a escribir esos *papers* [artículos] porque están proyectándose para ser publicados. (José, E1)

A continuación, José señala que es preciso ceñirse a las pautas de las revistas y que no siempre las comunicaciones exitosas en los congresos garantizan la aceptación de un artículo. Por su parte, Yesid admite que el foco del escrito debe ser preciso y Juli reconoce las complejidades al emprender una revisión del estado del arte de un tema.

Ese fue otro de los errores que yo he cometido en otro. Siento que pasé del límite y porque uno a veces no sabe entender la cultura americana. Hay veces que ellos son muy sensibles en ciertas cosas y hay en otras que son **muy inflexibles**, entonces uno a veces dice “¡no!, sí se puede” pero resulta que no. (José, E1)

Un artículo que estaba trabajando con una compañera [del doctorado], que hicimos una presentación en un congreso y obtuvo muy buena recepción y después lo escribimos y nos lo rechazaron **rotundamente**. (José, E3)

Yo creo que ese trabajo era muy ambicioso. Se pretendía trabajar creencias, actitudes y competencias. **Era demasiado** lo que se pretendía y creo que eso fue un gran problema. Los evaluadores lo señalaron varias veces. (Yesid, E1)

¡Claro, un montón. De artículos y de libros de investigación! ... apenas me salí [de la coordinación editorial de su universidad], pasé el mío [libro] y me lo rechazaron, pero no fue por muchos puntos ... tenían toda la razón ... Me acabaron de rechazar otro que tiene que ver con interculturalidad. Era la primera vez que yo me lanzaba a hacer un artículo que tuviera que ver con un estado del arte. (Juli, E3)

b. Revisar y replantear

Mientras que en el caso de Juli, los motivos para el rechazo eran puntuales y la llevaron a revisar qué implica elaborar un estado del arte, según las experiencias de algunos autores, a menudo la notificación del rechazo tarda mucho tiempo o no llega con razones de peso. Esto es más traumático para quien es muy sensible a la retroalimentación adversa y al trabajo bajo presión. Así recuerdan dos autoras:

La persona que lo rechazó no me dio retroalimentación ... **clara** ... era “ahí está la retroalimentación”, pero muy vaga ... Me desanimó muchísimo. Ese artículo no lo he publicado todavía. **¡Me desanimé tanto!** (Alicia, E1).

Harriet: Lo metí [envié] a la revista [editada en el Reino Unido, muy prestigiosa] ¡No! ¡Me destruyeron por completo!

Melba: ¿Cuántas evaluaciones recibiste?

Harriet: Namás [Nada más] una.

Melba: Una. ¿Y muy negativa?

Harriet: **Muy negativa. Completamente negativa.** Y eso me fue mmm ... bueno, yo acepto crítica constructiva pero no sé ... Lo dejé olvidado. Te digo ese es el problema. Es como si una persona se entrometiera. **Yo trato** de superar esos defectos que tengo pero la cosa es que yo no trabajo bien bajo del estrés. Más bien **no me gusta** trabajar bajo estrés. (Harriet, E2)

Como ilustran estas dos autoras, las circunstancias en las que se ocurrieron los rechazos generan desmotivación pues se espera que la evaluación brinde explicaciones o elementos que constituyan una verdadera retroalimentación. Sin embargo, y en contraste con lo expresado por Alicia y Harriet, encontramos que la reflexión de los autores frente al rechazo lleva, en la mayoría de los casos, a revisar y replantear bien sea el texto o sus posturas frente a las negativas que se reciben. Así puede leerse en la siguiente sección.

6.2.2 Ante el rechazo

Ante el rechazo, los participantes expresan, por una parte, sentimientos de frustración y desconcierto y, por otra, la decisión de no darse por vencidos. En este último caso, admiten que reintentaron publicar. Así se ilustra en los siguientes apartados.

a. Frustración y desconcierto

“Evidentemente el rechazo nunca es bueno. La sensación es frustrante ... Creo que ahí entonces mi primera reacción fue de rechazo, de sorpresa” (Yesid, E1). Este testimonio recoge la reacción de seis autores ante el rechazo. Las voces de frustración y desconcierto abarcan desacuerdos y la necesidad de entender a otros en situaciones de rechazo. El desacuerdo engloba cuestionamientos a los conceptos de rechazo, que carecen de una explicación y no constituyen un fallo definitivo, debidamente argumentado. Por tanto, los participantes expresan desacuerdos con los procesos editoriales y, en un caso, resentimiento por la ausencia de más guías o pautas para la mejora. Dos de ellos recuerdan la sensación de impotencia ante la decisión de rechazo así:

Para mí fue pues, como decepcionante que ya me dijeran: “Sí, usted ya hizo todo lo que [había que] hacer, pero no lo vamos a publicar”, pero no hubo una **justificación** del por qué no se podía publicar. (Milena, E1)

Quedé un poco resentido... cuestionando el proceso de evaluación de textos académicos. Creo que es importante que como parte final del proceso siempre se le dé al autor rutas a seguir. (Yesid, E1)

Por otra parte, y en menor proporción, pero no menos importante, encontramos la ausencia de notificación al autor. José recuerda cómo expresó su desacuerdo frente a los requerimientos del editor:

Yo escribí [a la revista] ... “lo que pasa es que me han rechazado de una manera de burla y sin ningún mensaje de comunicación” ... sentí frustración de saber que llevaba tanto tiempo y **nada** que el artículo salía ... Tú sabes que cuando hay tres personas haciéndole un *review* [evaluación] a un *paper* [artículo] usualmente los mismos *reviewers* se contradicen ... Y eso se ha vuelto una locura en ¿A quién debe hacerle caso, a todos? Y en ese caso pasaron cosas de ese tipo. Y yo le dije [al editor]: “Mire, yo lo corregí **ya**, pero por favor, no estoy de acuerdo con que lo envíe a nuevos *reviewers* porque seguramente me van a volver a decir que cambie aquí, lo que yo ya he cambiado, etc.”. Entonces ... ese señor nunca más me volvió a contactar. El artículo lo recibió y yo nunca más volví a saber del artículo ... Yo sentía que el editor se ofendió porque yo le hice el reclamo de que no estaba de acuerdo con que lo enviara a otras tres personas y dijo “pues simplemente no se lo voy a devolver, no, mejor dicho, no quiero saber más de usted” y pues él lo recibió y yo creo que él dijo “está bien, pero vamos a hacer eso”, pero después nada ... No sé si el tono mío no fue apropiado para decirle “no estoy de acuerdo”.

En contraste con lo vivido por José, Paloma señala su desacuerdo con un concepto de rechazo marcadamente subjetivo. Aquí se observa también el papel trascendental del editor para mediar ante el desacuerdo:

El evaluador escribió **un concepto nada profesional** que decía básicamente: “Esta no ha sido mi experiencia. Esto no es cierto.” ... No fue una evaluación académica del artículo... Entonces escribí al editor: “Comprendo que fue rechazado ... No le pido que reconsidere mi artículo. Solo quiero que, como editor invitado de este número especial, sepa acerca de la calidad de este evaluador, lo que dicen los evaluadores.” Entonces lo envié de nuevo a evaluación ... ¡Creo que él estaba apenado! ... ¡No me malinterpretes! Es algo más ... Creo que la gente puede tener problemas ideológicos con el enfoque que tomas y pueden rechazar basados en ello ... Eso también es parte del juego. Que te rechazan no por la calidad de tu trabajo sino porque estás escribiendo desde un paradigma distinto. (Paloma, E1)

Si bien el desconcierto generado por la evaluación que cita Paloma llevó a una revisión del proceso editorial, es preciso señalar que no todos los autores tuvieron éxito en su intento por dialogar con las revistas. Al desacuerdo con el veredicto negativo se suma un efecto adverso en la autoestima de algunos autores: “A mí sí me puso muy triste realmente que no me hubieran aceptado el artículo, pero después tuve la oportunidad de publicarlo en Xxx [otra revista]” (Milena, E1).

Por otra parte, dos participantes concluyen que esto los ha llevado a entender a otros. Así, ante el rechazo, se piensa también en nuestro papel como evaluadores y, en especial, en lo que sienten nuestros estudiantes:

Esa experiencia me sirve un poco para entender a mis estudiantes ... con mis estudiantes en pregrado ser un poco **más sensible** a ese aspecto emocional ... tratar de darles a entender a ellos que esto es parte normal del proceso... Que lo normal del proceso es volver a cambiar, es replantear lo que uno está escribiendo, mejorarlo. Creo que al fin y al cabo a uno el rechazo le sirve para ponerse en los zapatos del otro. En ese caso, en mi caso personal, con colegas que me han pedido que ... evalúe sus artículos ... (Yesid, E1)

Vemos que Yesid se ubica en el doble papel del profesor y del lector crítico que apoya a sus colegas como par evaluador. A su vez, José resalta la importancia de pensar en la labor del evaluador y en la rigurosidad que espera hallar en el manuscrito:

Uno como revisor sabe que es bien jarto [aburridor] revisar un escrito que le falta rigurosidad ... Yo me pongo en él [en el lugar del evaluador] y quisiera que ... lo pueda leer tranquilamente y que si encuentra algo lo encuentre a nivel profundo y no porque ... no sabe cosas tan básicas que una persona debería saber cuándo se sienta a escribir ... que al menos vea que hay algo decente. Yo creo que yo hago ese ejercicio pensando en ese alguien que va a gastar tres horas de su tiempo a media noche posiblemente, ocupando tiempo sentado leyendo algo que uno escribió. (E3)

Finalmente, se reconoce que en la retroalimentación recibida también hay formación explícita. Yesid apunta que es importante pensar en “cómo lidiar con el rechazo y cómo hacer sentir al autor, al escritor, que eso simplemente es un paso más del proceso, o sea, no verlo como el **paso final, sino como un paso más** que lo reta a uno a seguir trabajando” (E1). Su reflexión alude no solo a su caso como sujeto del rechazo, sino al papel que desempeñamos como evaluadores. Además, encierra una oportunidad más para aprender y una invitación a reintentar, como veremos en seguida.

b. Reintentos

Luego de la frustración y el desconcierto surgen los reintentos, es decir, las decisiones tomadas y las acciones emprendidas en respuesta al mal momento vivido al recibir notificaciones de rechazo. Los reintentos surgen por tres motivos, que se reflejan en las siguientes citas: el aprovechamiento de la retroalimentación recibida (José, Diego y Yesid), la decisión de no darse por vencido (Milena), la mirada sosegada después de un tiempo (Juli y Paloma) y el reconocimiento de que no hay que entrar en confrontaciones con los editores (José):

Entonces dije “después de todo lo que le he hecho a este artículo, lo voy a mandar a una revista internacional” ... Eso lo he aprendido ahorita mucho más que estoy en Estados Unidos donde siempre le dicen a uno “si no se lo

publican aquí, busque en otro lado ... aproveche lo que más pueda de la retroalimentación que recibí de esas personas y envíelo”. (José, E1)

Y le vas cambiando lo que te dicen hasta que entra en algún sitio. (Diego, E1)

Al final del rechazo y de la aceptación está la posibilidad de “si acá no fue, entonces en dónde más puedo hacerle”. Y qué hay que moverle al artículo; cambiarle, mejorarle para poder que se publique en otro lugar. (Yesid, E1)

Melba: ¿Qué te movió a insistir?

Milena: Primero, el rechazo en [Revista X], entonces como mostrar: “Bueno, no se pudo en [Revista X] pero en [Revista Y] sí se puede. Entonces miren el producto ... Realmente sí sirve ...

Melba: ¿Fue más por mostrar que yo sí lo puedo publicar o ...?

Milena: **Claro.** Además lo que te digo. Yo disfruté tanto el trabajo con los niños que yo quería mostrar lo que había hecho. (Milena, E1)

Traté de arreglarlo ... de modificarlo con todas las correcciones que me habían hecho. En vez de tomarlo como algo negativo, lo que hice fue incorporarlo y lo pasé a otra revista ... Yo me tomo mi tiempo ... porque me he dado cuenta que cuando uno se ve ... entonces empieza a pelear con el *feedback* [retroalimentación] y empieza a decir “pero, ¿por qué?”. Y volviéndolo a leer y a releer uno decía “sí, sí es por acá, sí tiene la razón aquí”. (Juli, E1)

Yo soy así ... Algunas personas leen los comentarios de inmediato. Yo no puedo hacerlo ... Tengo que prepararme emocionalmente ... para lo que viene. (Paloma, E1)

Siempre les digo a unos estudiantes míos y a unos que están publicando que **nunca peleen con el editor** y que nunca **con los reviewers** [evaluadores] o al menos sea cortés si desea hacer acotaciones con las cuales no está de acuerdo. Entonces desde ahí yo dije: “suave, suave con los editores” ... y pues “**no se rinda**”. (José, E1)

Los anteriores autores muestran también que, con el tiempo, se reconocen los aportes de los rechazos tanto al texto, como a su propio aprendizaje. En general, admiten que el rechazo no se puede descartar, pues es un posible resultado del proceso de evaluación que puede contener algún tipo de persuasión para perseverar. Por tanto, es preciso prepararse emocionalmente y no desechar la posibilidad de revisar el texto:

Yo creo que hay que mantener siempre esa actitud, la actitud de “pueda que me lo rechacen o me hagan muchos comentarios” y tendré que con pereza y todo... mirar todos los comentarios y empiece a mirar cómo cada uno los va sorteando y cuáles está dispuesto [a acatar] y cuáles no. (José, E3)

José y los participantes con mayor experiencia en publicar coinciden en que una parte normal del proceso de la evaluación puede ser que a uno también lo rechacen. Sin embargo, y como se lee en las reflexiones de Yesid, se transita por estadios que incluyen el rechazo, la frustración y “al final fue como un duelo, la verdad. Algo así más o menos. Al final, fue decir: ‘aceptación’” (E1).

Seguidamente, llama la atención hacia la forma como deberíamos enfrentar o aprender a asumir el proceso de rechazo: “El autor, el escritor debe vivirlo; debe saberlo vivir ... tiene que ver un poco en cómo uno como autor o como escritor sabe o no sabe lidiar con el rechazo” (Yesid, E1). A este respecto, dos experiencias de rechazo que ilustran las decisiones de Alicia:

Ese artículo ya no lo publico. Ese artículo se queda ahí y me causa una barrera, por así decir, afectiva y digo: “Otras cosas van a seguir” ... Hubo otro que no he tenido oportunidad de retomar porque necesito estar yo como muy tranquila para leer porque ... se genera pues una ola de emociones que ... (Alicia, E1)

En los casos que hemos citado, los autores expresan motivos para retomar sus escritos. Asimismo, admiten que ha habido persuasión para perseverar. Esta puede provenir de la motivación expresada en las evaluaciones para que el autor persista, de la forma como cada individuo enfrenta la retroalimentación y, como resalta Alicia, de las propias emociones. Para unos, las evaluaciones generan el reconocimiento de áreas específicas de mejora:

Necesito hacer mi escritura más explícita o más clara en algunos puntos. (Paloma, E1)

Entonces yo lo recibí y pues yo ya tengo **piel gruesa**, entonces yo simplemente dije “voy a leerlo a ver qué pasa”. Lo leí y ya me había distanciado de él por un tiempo y yo “¡nahg! Con razón. ¡Qué pena!”. **Sí, necesita todavía mucho trabajo. Y volví ... y lo trabajé un rato ... y lo envió a otra revista y ahí estoy esperando.** Tengo la sensación de que me lo van a rechazar pero lo que me interesa es que me den **retroalimentación** [finalmente este artículo fue publicado en abril de 2014]. (José, E1)

En contraste, y aunque puede reconocerse la persuasión por parte de la revista, la complejidad de la revisión lleva a desistir. Así se ilustra con esta experiencia de Juli en un intento por volver a publicar en *Profile*:

Me llegó con un montón de *feedback* [retroalimentación] y yo “pero, no entiendo, para mí está bien”. Volví y lo corregí, pero soy consciente de que, digamos, de las cincuenta correcciones que tenía yo sólo le hice diez porque para mí el resto estaba bien. Y luego entonces la editora de la revista me dijo: “Sígale. Porque es que se puede demorar un año usted corrigiendo, pero vale la pena”. Y yo dije: “no, yo ya no porque no entiendo qué es, entonces cerremos el capítulo”. (E1)

Yesid coincide con Juli en el papel de la revista para persuadir al autor no solo en el proceso que adelanta en ella, sino en su camino como escritor: “La revista que lo rechaza a uno debe también darle esa sensación de ‘¡joj!’, hasta acá llegó con nosotros, pero el artículo debe ser explotado de otra manera y acá están las sugerencias puntuales para que así se logre” (Yesid, E1). Esto revela que la persuasión para perseverar proviene de la convicción del autor y también de la compañía de las personas que lo animan. Los aportes de los evaluadores y del editor llevan a entender el porqué de los comentarios, a explorar el uso de mecanismos para depurar el manuscrito con base en la retroalimentación recibida. Además, constituyen oportunidades para aprender,

avanzar y entender que con perseverancia sí se puede publicar luego de experimentar un rechazo, como ilustran estos autores.

Luego uno lo ve y dice: “¡Qué cosa tan fea!, ¡qué vergüenza! ¡Eso no sirve para nada!” ... Pero uno va aprendiendo. Es parte del proceso. (Harriet, E2)

Yo perseveraré, pero también quisiera que quedara claro que lo hice **de la mano de** alguien [de la revista] que me dijo: “¡No!, no se pudo allá pero acá hay otra posibilidad”. Y siento que a veces a uno como escritor se le olvida eso: que hay otras revistas, que hay otras posibilidades, que hay que seguir puliendo el artículo si uno de verdad cree que vale la pena. (Yesid, E1)

Paloma: Me siento muy agradecida. ¡Qué afortunada al tener esa retroalimentación tan buena! Ya sabes que da vergüenza y rabia cuando has omitido literatura. Te sientes ... Realmente tengo que leer ... Es entonces cuando descubro la fuerza de xxx [paradigma que le ha permitido desarrollar una línea de pensamiento, internacionalmente reconocida] ... [risas] He aprendido que luego de mi reacción emocional debo pensar y mirar el valor que subyace en los comentarios que recibo ... Es como una experiencia dolorosa que sabes que es también de crecimiento.

Melba: Y luego el tiempo ... te ayuda...

Paloma: Distanciarte para regresar, para apreciar la oportunidad de crecer. (Paloma, E2)

Resaltamos que, ante el veredicto recibido, la mayoría de los participantes admite haber sentido frustración y desconcierto. Sin embargo, reconocen que, como apunta Yesid, aunque pueden haber percibido desacuerdos con las evaluaciones, “los artículos son el resultado de un proceso **de exigencia que incluye el rechazo**” (E1).

Para concluir, esta segunda categoría nos acerca a aquellos profesores-investigadores “Sin voz”, que han experimentado rechazos en diversos momentos de su carrera profesional. Estos se han originado en la falta de seguimiento de los lineamientos de la publicación y en la necesidad de revisar o modificar planteamientos señalados por el evaluador. De este último depende, en gran medida, el hecho de dar voz a un autor o rechazarlo en una publicación. Este actor constituye el eje de la siguiente categoría.

6.3 Yo, evaluador

En esta categoría agrupamos asuntos referidos al sentir y las experiencias de los autores en su papel como pares evaluadores. En sus opiniones priman el reconocimiento de la responsabilidad que tiene su labor para otras personas que, como ellos, esperan evaluaciones de tipo constructivo.

La mayoría de los participantes recuerdan el paso a evaluador como una transición natural. No obstante, para algunos constituyó un verdadero reto:

Me sentía sorprendida porque yo decía: “Pero ¿yo qué voy a poder aportar si casi no he publicado?” [para entonces ya había publicado tres artículos, pero se comparaba con un colega suyo, ya par evaluador de la revista Xxx y con mayor trayectoria que la suya]... Y luego cuando empecé a leer fue muy interesante porque ahí uno también aprende **muchísimo** y también se vuelve como **más sensible** respecto al escritor. Entonces, como a mí también me evaluaron ... también trato de valorar, de verle algo positivo a lo que escribió el que escribió y de decirle cuáles creo yo que fueron las faltas, pero también de ayudarle ... creo que eso le ayuda mucho como a ponerse en los zapatos del otro y **también a uno** para cuando uno va a enviar sus artículos. Mirar en qué errores no debe caer **uno**. (Juli, E1)

Recordamos que, de los doce participantes de este estudio, nueve tienen experiencia como evaluadores de revistas. De estos, cinco colaboran con *Profile*. Los nueve participantes señalan las improntas en el evaluador, así como los retos para el editor (ver Figura 6.8). En las subcategorías que detallamos a continuación ilustramos lo que piensan de su rol como evaluadores y cómo se ubican “En los zapatos del otro (del autor)”. Encontramos que, salvo en los casos de José, Diego, Paloma, Juli y Yesid, no ahondan mucho en el asunto. Aun así, sus testimonios se desplazan del campo de autores de diversos textos, al de árbitros y viceversa, como refleja Juli en la anterior cita.

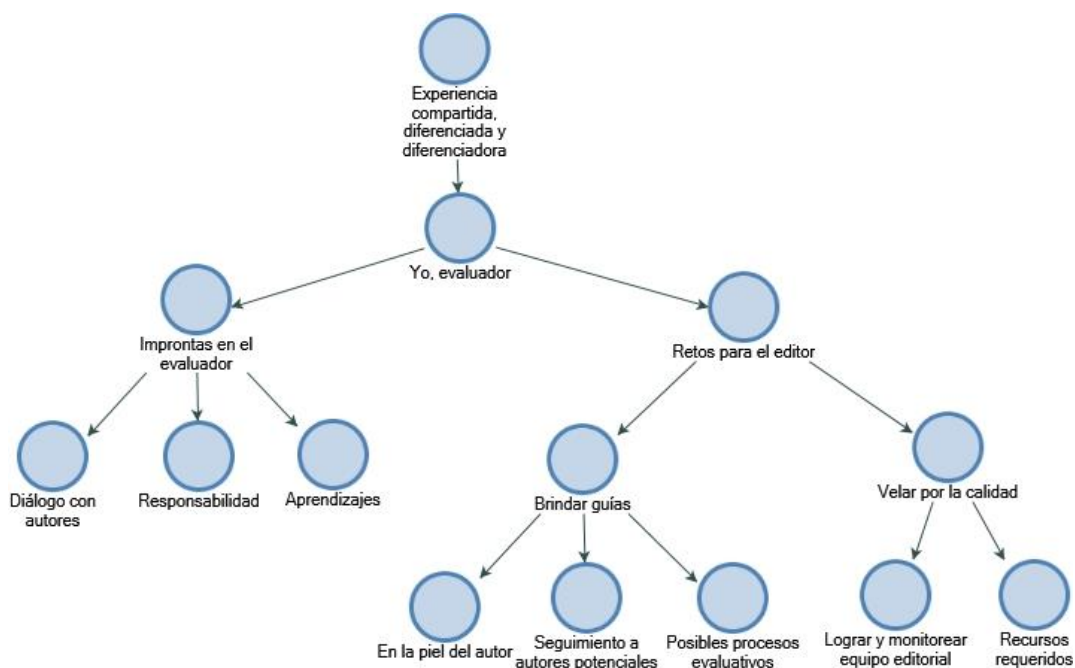


Figura 6.8 Tercera categoría: Yo, evaluador

6.3.1 Improntas en el evaluador

Desempeñar el rol de par evaluador ha dejado huellas importantes en los participantes. En primer lugar, todos coinciden en que se han hecho muy conscientes del valor del diálogo con los autores y de la responsabilidad de su labor. De igual forma, mencionan aprendizajes en diversos ámbitos.

a. Diálogo con autores

Nos referimos aquí a las percepciones respecto a la comunicación que se establece con los evaluadores. El diálogo es visto por los árbitros no sólo desde el contenido de las evaluaciones, sino también desde el efecto que puede tener en los autores. En primera instancia, hallamos el actuar centrado principalmente en el planteamiento de interrogantes, en la invitación a pensar:

Lo que hago un poco es establecer ... interrogantes que le hagan pensar a la otra persona y decir ... “pues en realidad sí que podría hacerlo de esta forma o utilizar ese término o plantearme eso ¿no?” Porque **es que hay tantas vías** para llegar, tantos caminos para llegar a la meta, que no es mi estilo establecer **el mío**, entre otras cosas porque **puedo estar equivocado** [risas]. (Diego, E1)

Creo que el evaluador es muy importante porque es la otra voz que lee y le dice a uno qué tanto puede uno mejorar y en qué forma hacerlo. (Zara, E1)

Se asume el diálogo con autores para ayudar a abrir caminos, así como recibieron apoyo para empezar a publicar. Al respecto, Leonardo afirma: “Yo siempre he tenido personas o he podido contar con personas que han estado cerca y yo he intentado después hacer lo mismo con otros” (E1). Se trata también de darle la oportunidad al autor. En opinión de la mayoría de los evaluadores, es una forma de retribuir lo que han recibido como autores, brindando guías y siendo asertivos:

Siempre lo pienso: “No, démosle la oportunidad. Revisémoslo con juicio y exijámosle que sea riguroso y **que lo puede hacer**”. Y uno le sugiere “haga mejor esto ... sugiero que haga esto. Salve esto”. Ya cuando el artículo no se puede salvar, ahí sí digo: “No, cometiste errores en la recolección de información que son insalvables en este momento”. Mientras yo pueda, **siempre** busco... y digo que puede ser la primera vez que esté tratando de publicar y ya lo van a descuartizar. Entonces más bien démosle la oportunidad de que tenga los comentarios puntuales para que así pueda hacerlos [los ajustes] así se demore un poquito. (José, E1)

En general, los evaluadores manifiestan estar dispuestos a brindar oportunidades a otros, de manera constructiva y amigable, propiciando así la cercanía. Adicionalmente, y como se puede leer a continuación, su actuar encierra un acto de responsabilidad tanto con la publicación, como con quien espera sus apreciaciones.

b. Responsabilidad

Todos los evaluadores reconocen la responsabilidad ante otro profesional y el sentido humano que debe prevalecer en sus valoraciones. Esto hace el proceso más complejo, pues se trata de promover el rigor académico, sin afectar la dimensión emocional de quien recibe la evaluación:

Créeme es de responsabilidad y de también a veces de humanidad, es decir, hay que también ponerse en, en el lugar del otro... hacerlo de una forma no despótica ... sino de una forma profesional y humana teniendo en cuenta que uno pudiera estar en la otra parte ¿no? ... Es muy complicado hacer una evaluación ... porque es muy relativo todo ... Pero claro si profundiza es que alarga más el artículo y a veces tienes un límite de espacio y entonces dices: “bueno, ¿qué haces? ¿dónde quitas?” (Diego, E1)

La responsabilidad también implica reconocer el trabajo del autor. Por ello, además del respeto por la persona, prevalece en todos los evaluadores la convicción de que hay que sustentar los veredictos, brindar pautas para mejorar y mostrar posibles rutas para avanzar. Todo esto, sin olvidar el rigor académico:

Siempre trato de recordar que alguien trabajó muy duro. Ellos [los autores] han dedicado mucho tiempo y esfuerzos y por eso usualmente trato de recalcarlo en mis comentarios. ... Y señalar no solo si hay problemas, sino ofrecer ideas a los autores para que desarrollen las suyas ... para apoyar a los colegas ... explicar claramente por qué no cumple las expectativas, sin ser ofensiva. (Paloma, E1)

La evaluación del artículo ... **es una responsabilidad tan grande** ... porque es decirle a la persona que escribe cómo mejorar su escrito ... no hacer lo que uno no quiere que hagan con uno ... sin ser irrespetuoso, sin ser agresivo, pero obviamente sí asegurando ... buena calidad. (Zara, E1)

No se puede publicar solamente porque lo enviaron tres veces ... soy **durito** [muy exigente] en algunos casos, pero siempre soy consciente de que hay que tratar de ayudar para que se publiquen los artículos. (José, E1)

Igualmente hallamos la dimensión de la responsabilidad del evaluador frente a la comunidad académica. En palabras de Yesid, de su actuar también dependen su avance y la generación de solidaridad o ayuda mutua:

Como evaluador hay que pensar que uno está construyendo comunidad académica ... **insisto**: el evaluador en un país como Colombia, donde nuestra comunidad académica no es la más fuerte por diferentes circunstancias. Él o ella cumplen un papel de colegiatura y de colegaje **importantísimo**. (Yesid, E1)

Como se verá en la cuarta categoría, “En pro de la inclusión”, los evaluadores, al igual que los gestores de las revistas, determinan en gran medida el avance de las comunidades que se conforman a su alrededor. Ellos, al igual que los autores, aprenden durante su carrera profesional acerca de su trabajo, como se ilustra enseguida.

c. Aprendizajes

Ser evaluador brinda diversos aprendizajes. El más importante de ellos engloba los conocimientos acerca de temas con los cuales no siempre se tiene mucha familiaridad y de tendencias en debates en diversos lugares del mundo. Así lo atestiguan Diego y José:

Me ha llamado la atención que en Colombia ... tenéis una movida de bilingüismo **también muy fuerte** como en España, es decir, que de alguna manera todos vamos en la misma dirección ... en todo tipo de iniciativas. **Las científicas también ¿no?** (Diego, E1)

Haciendo el *review* [la revisión] a este [artículo] ... porque tocó revisar y meterme conceptualmente en otros temas, digo: “Esa es la idea de hacer un *review* a un *paper*”. Uno tiene sus marcos conceptuales para los temas pero cuando un autor se mete en uno de esos intersticios de los grandes temas, lo pone a uno a leer. (José, E1)

Por otra parte, se reconoce que al ser evaluador se aprende a enfrentar los requerimientos para publicar: “He ganado mucho como escritora por haber tenido la posibilidad de escribir, pero también por haber tenido la posibilidad de evaluar artículos ... me ha dado muchas herramientas para hacerlo. Me siento menos asustada” (Zara, E2). Además se vivencian las dificultades de los procesos editoriales en general. En este sentido, Juli alude a su paso de escritora novel en *Profile* a coordinadora de publicaciones de su universidad: “Aprendí mucho de la parte editorial. Me volví como más consciente de todo lo que hay tras bambalinas y todo lo que implica publicar” (E3).

Notamos que al estar frente a proyectos editoriales o cursar estudios de doctorado, se va aprendiendo a abordar los textos no solo con mayores niveles de rigor, sino con más consciencia del efecto de sus decisiones. Así lo expresan tres participantes:

Busco cuidar mucho la parte afectiva porque yo he recibido retroalimentación ... El doctorado me permite tener otra preparación que me ayude como evaluadora y como autora ... Aparte de toda la pedagogía que traigo de la formación en educación siento que me permite dar retroalimentación oportuna, más precisa y mientras más aprendo yo de redacción, más puedo guiar. (Alicia, E2)

Empecé a evaluar propuestas para congresos. **Y es una de las experiencias que más te abre los ojos.** Para madurar como autor, porque ves escritos pobremente elaborados ... Pero solo empecé a evaluar artículos después de mi doctorado y entonces sentí que no sabía lo suficiente para hacerlo. ¿Qué sé? Te sientes como un impostor ... ¿Cómo puedo evaluar? No tengo la pericia ... Fui coeditora de [Xxx, distinguida revista norteamericana] ... Fue muy útil para entender cómo evaluar y cómo dar retroalimentación ... Pero honestamente, aún hoy a veces me pregunto: ¿Debería ser yo quien revise este artículo? **A veces siento eso.** (Paloma, E1)

Yo no sé si ahora uno con más experiencia se vuelve más amigo o más fuerte ... No sé si me he vuelto más blanda o más fuerte o ya veo las cosas diferentes... pero sí he cambiado hartísimo. Antes era muchísimo más flexible y cuando hacia la lectura también la hacía mucho más rápida. Ahora soy más detallada en cosas, incluso los leo dos o tres veces. No sé si es la experiencia que yo he tenido como autora, como par evaluadora, haber estado en esta parte editorial. Yo no sé si es todo eso, más seguir estudiando [está culminando su doctorado]. Es decir, son todos esos factores. (Juli, E3)

En conclusión, los participantes destacan el fortalecimiento de sus competencias como escritores, es decir, aprendizajes para sus propios avances. Además, sugieren acciones o condiciones que podrían apoyar al editor en su labor, como reseñamos seguidamente.

6.3.2 Retos para el editor

Los retos para el editor se agrupan en dos campos: brindar guías y velar por la calidad (ver Figura 6.9). Estos surgen principalmente de la experiencia de los participantes como evaluadores o como editores o coordinadores editoriales en sus instituciones o en otros escenarios: En torno a las temáticas emergentes de sus testimonios y de otros autores, se insertan algunas de mis vivencias y registros de la vida de la revista.

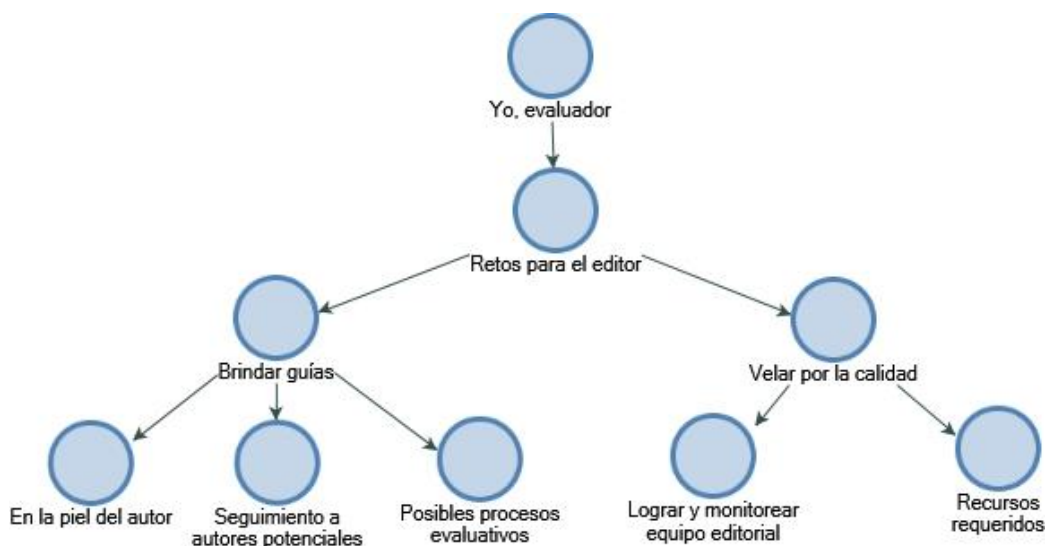


Figura 6.9 Segunda subcategoría de “Yo evaluador”: Retos para el editor

a. Brindar guías

Si bien las revistas tienen pautas editoriales establecidas, y en *Profile* se ajustan constantemente, es preciso guiar a los evaluadores para que sean conscientes de la importancia de sus pautas. “Es un trabajo **grandísimo** del editor y de los *reviewers* [evaluadores] que tienen una conciencia de ayudarle al autor” (José, E2). El reto del editor al brindar guías implica ubicarse en la piel del autor, pensar en estrategias para hacer seguimiento a autores potenciales y vislumbrar posibles procesos evaluativos para fortalecer los ya existentes.

Ocho participantes mencionan que es imperativo situarnos en la piel del autor. Esto requiere “paciencia editorial” (José) pues los evaluadores y el editor son lectores críticos en quienes confía el autor para que su voz se incluya en la publicación. Sin embargo, y aunque es deseable acudir a ese

tipo de lectores antes de presentar un manuscrito a una revista, no es fácil contar con ellos: “Sabes que **necesitas retroalimentación** ... Llega el momento de enviarlo, sabiendo que probablemente hay problemas, pero no tienes manera de verlo y necesitas a alguien más ... pero no hay muchas personas a quienes pedir que te lean” (Paloma, E1). Esto obedece también a las cargas laborales, como expresa Juli:

A veces me encuentro con Juan [evaluador de *Profile*, quien labora en la misma universidad]. Le he preguntado cosas ... muy concretas. Le digo “estoy perdida en esto, cómo se hace” y me explica en dos minutos porque tampoco tiene tiempo y nadie tiene tiempo ... A veces con Zara [participante en este estudio y quien labora en la misma universidad] hablamos y me escucha y dice: “¿Por qué no miras esto?”. Pero ... que ellos lean lo que he escrito, no. (Juli, E3)

Circunstancias como las citadas por Paloma y Juli demuestran el valor que confiere el autor al evaluador, como lector crítico. Esto recuerda Zara sobre uno que evaluó el segundo artículo que publicó en *Profile*: “Yo le decía a una amiga que a uno le parece increíble que una persona como él lea algo que uno escriba. ‘¿Se imagina una persona tan importante como esa?’” (E2). El comentario surgió porque en el manuscrito adjunto a la evaluación encontró una observación que mostraba el nombre del árbitro, un acreditado autor inglés. ¡Un detalle que pasamos por alto en la revista y que, luego de la entrevista, nos llevó a revisar con más rigor las remisiones de conceptos!

Por otra parte, Yesid, Zara y Paloma plantean estrategias para hacer seguimiento a autores potenciales pues podrían madurar, avanzar en sus trabajos y lograr así tener voz en la revista. Al respecto, Yesid dice:

Creo que los **editores** y las **revistas** deben ser muy cuidadosas. A veces los conceptos negativos pueden tener un impacto **nefasto** en la propia imagen que tenga ese docente que se atreve a escribir ... Creo que hay que crear como una base de datos, como alternativas. Vea: este artículo no cumplía con todo pero hay que ponerle atención a **ese posible futuro autor** que en dos ... cinco años puede volver y hay que animarlo ... Probablemente una comunicación adicional al solo concepto evaluativo para poder mirar si puede darle otras pautas al autor. (E1)

Es justo señalar que esto forma parte del manejo del flujo editorial de *Profile* y de su misión. Cuando un manuscrito obtiene “Aún no (Not yet)” o “Revisar y presentar de nuevo (Revise and resubmit)”, como resultado final de la evaluación de al menos dos pares, la revista comunica al autor que el trabajo tiene potencial y puede continuar el proceso de evaluación, si así lo desea, para el siguiente número. Además, permite “tener en cuenta cuántos autores vuelven a intentar publicar” (Yesid, E2). No obstante, el hecho de animar a perseverar y expresar la posibilidad de ser evaluados de nuevo puede ser complejo. Ante esto, hay “sentimientos encontrados ya que si indicas que seguirás atenta a una versión revisada, ¿quiere decir que se va a publicar?” (Paloma, E1).

A partir de sus experiencias y visiones acerca del acompañamiento que debe distinguir al evaluador, cuatro participantes instan a vislumbrar posibles procesos evaluativos que fortalezcan los lineamientos de las revistas. Se esperan procesos “más dialógicos en el sentido en que uno pudiera dialogar con el que le está mirando a uno como par académico y no en términos de una relación asimétrica ... estrategias con mayor claridad” (José, E1). Adicionalmente, se plantea “ser explícitos respecto al tipo de trabajos que acepta la revista” (Paloma, E1), que sea “obligatorio dar retroalimentación y no solo el diligenciamiento de una lista de verificación” (Alicia, E2) y que haya claridad en los comentarios, con pautas para los autores. Así se ilustra en esta sugerencia:

Ahí fue como la dificultad ... nosotras dos [con la coautora del primer artículo en *Profile*] peleando con lo que decían y tratando de entender lo que nos querían decir porque pues como era la primera vez que escribíamos ... no entendíamos exactamente con el lenguaje que utilizaban. (Juli, E1)

Asegurar que se brinden más guías en el proceso de evaluación constituye un reto para el editor y una labor que se espera pueda ser exitosa en virtud de su papel mediador con el evaluador. A ello se suma la responsabilidad de asegurar la calidad de la publicación.

b. Velar por la calidad

Cinco evaluadores que han actuado también como editores estiman que este tema “No es solo de una revista como *Profile*. Todas enfrentan retos similares ... en **realmente una amplia gama de asuntos de calidad [y] cantidad**” (Paloma, E1). En esta misma dirección otros apuntan:

Un problema: la gente de prestigio que está en el comité científico ... el *advisory* panel o como le quieras [llamar], no todos trabajan con la intensidad y la regularidad que necesita la revista. (Diego, E1)

Aquí hay una situación de muy mala formación de editores...Yo creo que hay que hacer una discusión importante, por los menos sobre el acto de ser revisor de un artículo, el acto de ser un editor. (José, E3)

A veces es más la carrera porque [publicar] es un requisito para graduación. Entonces, mandan cualquier producto y ... realmente no se podrían publicar. Entonces es mucho más difícil decirles eso. (Zara, E1)

Los participantes se manifiestan en torno a aspectos que experimentamos en *Profile*. Nos enfrentamos a lentas respuestas, principalmente de evaluadores renombrados, a la necesidad de conocer cómo debe ser la labor de evaluadores y editores en la actualidad y al efecto de las exigencias de algunos posgrados, que requieren a sus estudiantes cumplir con una publicación derivada de la tesis.

Velar por la calidad de la revista implica lograr y monitorear el equipo editorial, así como los recursos para su funcionamiento. En el primer caso, nos referimos a definir quién tiene el perfil para

conformar el equipo editorial, de altas calidades. Coincidimos con Zara en cuanto a los esfuerzos de *Profile* puesto que

Hacer esos puentes para la revista ha sido un trabajo de muchísima envergadura porque uno sabe que este tipo de personas son personas muy ocupadas ... Y saber que son parte del comité editorial... de una revista... **le da un valor súper alto.** (E2)

Sin embargo, lo más importante es conseguir que los pares evaluadores apoyen de manera eficiente, dadas las circunstancias de no pago por su labor, pues “no todos trabajan con la intensidad y la regularidad que necesita la revista. **Es un trabajo desinteresado que no tiene reconocimiento tampoco.** Muchas veces meten a la gente sin que trabaje realmente ... Están ahí... para figurar” (Daniel, E1). Esta circunstancia se une a la necesidad de monitorear el equipo editorial, con mecanismos para asegurar la calidad de lo que finalmente se publica y las positivas impresiones que se espera dejar en el lector. La preocupación que expresa José también persiste en *Profile*: “mi pensamiento en estos últimos días es ¿cómo los editores pueden generar estrategias para nosotros los revisores, para que tengamos más claridad sobre esas cosas?” (E3).

En cuanto a los recursos requeridos, tres participantes expresan factores alusivos a la financiación para asegurar la publicación periódica. “Tener una revista de calidad y cada semestre implica unos procesos que yo ni me imagino. Todos los procesos que implica a nivel de edición, de organización interna para la revista” (Zara, E2). A pesar de ello, las revistas editadas en universidades no siempre tienen estabilidad económica pues “no motivan en el sentido de dar recursos para hacer cosas” (Zara, E2). Adicionalmente, la labor no se reconoce en términos de incentivos salariales:

No está contemplado en la normativa que tú por el hecho de tener una revista en marcha, tengas algún tipo de ventaja ... se lleva muchas horas y **tampoco tenemos una compensación ni profesional ni económica.** Entonces es todo totalmente voluntario y por amor al arte. (Diego, E1)

En efecto, *Profile* ha tenido en sus veinte años de vida periodos difíciles a causa de la demora en la asignación de recursos financieros oportunos para su normal funcionamiento. En sus archivos de 2010 a 2014 reposan numerosas comunicaciones al respecto. Afortunadamente, a finales de 2014 se consolida una política de financiación para todas las revistas de la Facultad de Ciencias Humanas. Si bien no se reconocen méritos económicos o puntos para ascenso por dicha labor, los editores tenemos autorizado un porcentaje de nuestro programa de trabajo para la edición de las revistas.

Concluimos esta tercera categoría resaltando que los participantes que actúan también como evaluadores de artículos reconocen importantes improntas que les ha dejado esta labor en su vida

profesional. Su formación y la convicción de que juegan un papel orientador, unido a las experiencias en los procesos de arbitraje, también los anima a plantear pautas al editor. A su vez, reconocen los retos para mantener una publicación de calidad y de forma ininterrumpida.

6.4 En pro de la inclusión

Denominamos esta categoría partiendo del concepto de la inclusión como el propósito central de propender por la presencia de un amplio número de miembros de la comunidad docente. En tal sentido, todos los participantes coincidimos en que la revista trabaja en favor de la inclusión y de la contribución a la comunidad, en procura de la integración de diversas voces (ver Figura 6.10).

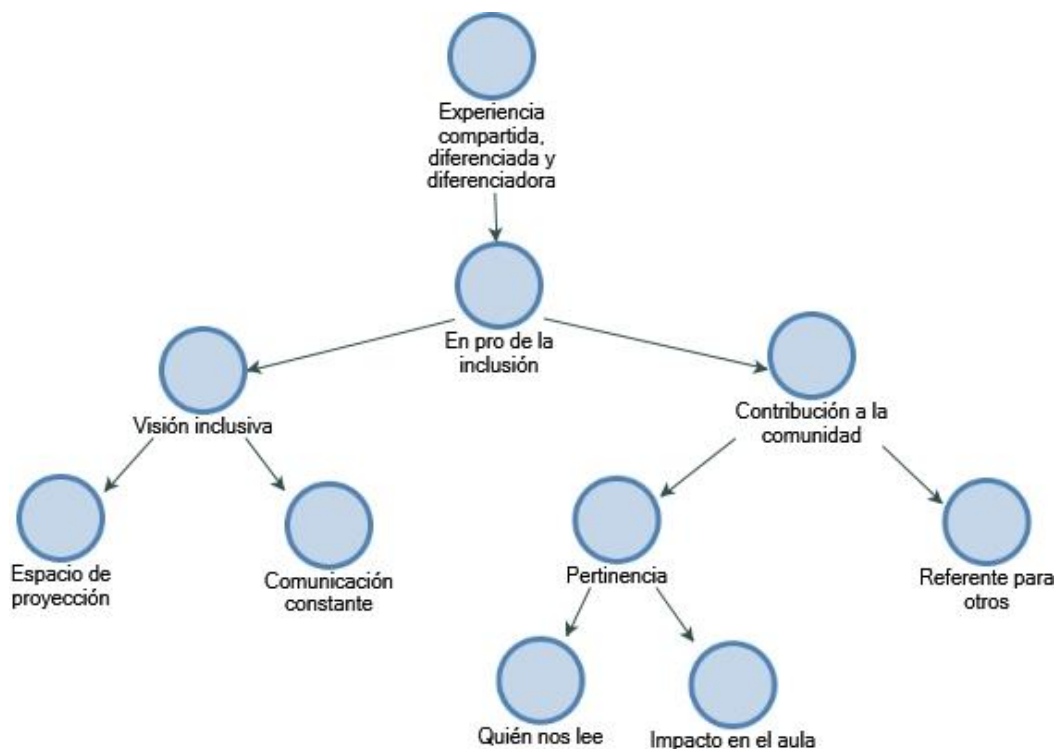


Figura 6.10 Cuarta categoría: En pro de la inclusión

6.4.1 Visión inclusiva

La visión inclusiva que se propuso *Profile* está presente en las valoraciones de todos los participantes, pues reconocen su compromiso con la apertura a autores de diferentes niveles educativos. En palabras de José, en ella

Hay un nivel de inclusividad de diferentes discursos académicos ... atiende a toda la diversidad de los académicos ... Y [para] los que tienen más experiencia y quieren algo más teórico o más empírico, hay una

sección de eso ... Y hay **diversidad de temáticas**, que también es importante ... Creo que *Profile* y las revistas en Colombia que manejan estas diferentes secciones abren más posibilidades para la experticia de los mismos escritores ... Es, sobre todo, una revista **inclusiva** porque ... uno ve profesores de colegio publicando ... y uno diría: “pero eso es una revista de nivel académico **altísimo**, pero igual tiene publicaciones de personajes que **no son grandes académicos** en el sentido estricto de la palabra. Pero son **grandes pedagogos** como los profesores de las escuelas. Entonces siempre pienso en el editor y digo: “es un trabajo **grandísimo** del editor y de los evaluadores que tienen una conciencia de ayudarle al autor” y los artículos salen **buenos**. (E2)

Los participantes resaltan la pertinencia de las secciones y el papel del equipo editorial en asegurar la presencia de distintas voces: investigadores, generalmente con doctorados y maestrías, así como profesores de base, ubicados en diversos estadios de la profesión, sin trayectoria investigativa, ni en publicación. Al tener cabida en la revista se observa a

Los profesores apropiándose, digamos: “Tengo algo que decir; no solo **tú, investigador** ... que mi conocimiento es válido”. Quiero decir, a **mi modo de ver**, de pensar, es una experiencia personal muy empoderadora para los profesores. Ser ... hacer algo como eso y sentir otro nivel de satisfacción profesional. Es decir, logras gran satisfacción de la enseñanza ... satisfacción intelectual. (Paula, E2)

En esta misma línea. Juli y Zara subrayan:

Pues los que estudian son los doctores ¿y el resto qué hacemos? Nosotros también tenemos historias válidas para contar. Entonces me parece a mí que eso es un aspecto muy importante y muy válido de *Profile* pero que lamentablemente no lo evalúan. (Juli, E2)

Me gusta mucho que la revista *Profile* tenga la sección para *novice researchers* porque eso **potencia** primero, **las creencias que hay sobre la investigación**; el cambiar los paradigmas de los estudiantes [de licenciaturas y maestrías] de que ellos no son capaces de hacer cosas que son **muy válidas y muy efectivas** y, por otro lado, es evidencia de lo que uno está haciendo o de lo que los profesores estamos haciendo en las universidades con respecto a las investigaciones. Es **evidente**, porque ahí están los resultados. Y que los profesores de la básica [primaria], por lo menos, de la media [secundaria] tengan la oportunidad después de los programas de formación de mostrar lo que hacen, yo creo que eso es **un logro tremendo**. Porque si uno que es de universidad se siente un poco así, pues los profesores de básica menos se sienten con habilidades de sacar productos que sean publicables. (Zara, E2)

La visión inclusiva se hace realidad si la publicación constituye un espacio de proyección. Para ello se requiere también una comunicación permanente, elemento esencial para el efectivo acompañamiento a los autores, como se ilustra a continuación.

a. Espacio de proyección

Publicar en una revista es un espacio de proyección personal y profesional por excelencia. Al asegurar espacios de proyección a diversos perfiles de autores también se permite la publicación de

distintos tipos de investigaciones. Sin embargo, no puede desconocerse que, como ya se ha señalado en otros apartados, ello encierra grandes retos para el proceso editorial y, en especial, para la toma de decisiones por parte de los evaluadores y la editora. No obstante, se reconoce que la inclusión de voces de autores menos o no experimentados, posibilita el ingreso a círculos académicos:

Poder sentir que como que comenzaba a poner un paso y entrar a ese círculo al cual uno siempre quiere pertenecer pero que de pronto uno piensa que no tiene con qué... Al círculo de autores, de gente que es académica y uno sabe que de pronto es un artículo pequeño pero que uno sabe, hace pinitos. (Zara, E1)

Por otra parte, seis participantes aluden a los eventos que lidera la revista periódicamente, como espacios de proyección para mayor socialización de los artículos, el establecimiento y la consolidación de lazos con otros docentes. Al respecto, recordemos que realizamos eventos académicos para el lanzamiento de cada nuevo número y en el Simposio anual del Grupo de Investigación PROFILE asignamos un espacio para señalar el papel de la revista en la comunidad y divulgarla. Además, desde 2010 la revista apoya la realización del Coloquio internacional sobre investigación en lenguas extranjeras. Este evento es una alianza entre la Universidad Veracruzana (México), la Universidad de Granada (España) y la Universidad Nacional de Colombia.

El ejercicio académico no se acaba con la escritura de un texto; ese es el principio... Siento que lo que hace *Profile* con otros eventos que giran alrededor de *Profile* le permiten a uno como autor una vez escrito y publicado, socializar, presentar y eso también es importante... Haber creado el Simposio de *Profile*, esos espacios de lanzamiento de la revista para encontrarnos y charlar en torno a un artículo o a lo que va pasando... termina siendo un nicho importante. (Yesid, E2)

En suma, la revista, como espacio de proyección se caracteriza por la generación de otros ámbitos para que los autores divulguen su trabajo y posibilitar acercamientos entre miembros de la comunidad académica. A su vez, eso brinda la posibilidad de construir comunidad, establecer nexos, fortalecer las redes profesionales ya construidas, elevar la imagen del docente y fomentar una apertura a diferentes enfoques investigativos y pedagógicos.

b. Comunicación constante

Cuatro escritores noveles mencionan el contacto frecuente de la revista con autores, previo a la publicación. Si bien encontramos un pequeño número de citas a esta propiedad de la subcategoría, quienes la mencionaron en las entrevistas, reconocen en ella un mecanismo para asegurar la inclusión de autores que generalmente requieren orientación:

El profesor no importa de donde venga ... tiene un espacio, se le da toda la oportunidad y todas las posibilidades para que mejore su trabajo. (Juli, E2)

Tuve todo el tiempo eso que necesitaba y era precisamente: “Sí, es por ahí”, además de un poco de presión ... y es que a veces uno también se duerme. Así que un poco de eso y ese diálogo me parece importantísimo... necesario. (María, E2)

Adicionalmente, encontramos la valoración de la comunicación electrónica, como una forma de mantener nexos con los autores. Esto se ilustra con el comentario de Yesid: “*Profile*, para mí, es una de las pocas revistas que **lo hace** de manera frecuente. Yo recibo mensajes con cierta regularidad de *Profile* sobre eventos, sobre el nuevo número, sobre sus convocatorias” (E2).

Concluimos este apartado señalando que la visión inclusiva de la revista se mantiene desde su creación, como puede observarse en todos los números publicados. Asimismo, en los espacios adicionales para la proyección de los docentes encontramos a algunos autores que han publicado en distintas ediciones. Así lo muestran los registros de asistencia a los eventos, así como la participación de un buen número de ellos en comunicaciones, plenarias, coloquios y simposios. No obstante, y como se encontrará en el plan de mejora (Sección 7.3), la comunicación y vinculación más amplia y activa de los autores, como potenciadores de la comunidad académica en los eventos, sigue siendo un reto.

6.4.2 Contribución a la comunidad

En esta subcategoría hallamos los aportes a la comunidad docente y al área, es decir, el “impacto social” (Diego, E1). Si bien esto se estipula en las políticas científicas e institucionales, lograrlo encierra esfuerzos que parecen no ser valorados cuando se emite una categorización de las publicaciones y, por tanto, genera cuestionamientos: “Siento que el discurso de los indicadores que lamentablemente tenemos en este momento en Colombia se está centrando en unos criterios que dejan de lado el verdadero hecho de que las revistas están construyendo comunidad académica” (Yesid, E2). Para siete participantes, la revista cumple ese propósito, por cuanto: responde a las necesidades de los docentes en tanto recoge asuntos para su labor profesional (Diego); genera impacto en el contexto local (María y Milena); tiene en cuenta comunidades alejadas de los centros académicos e investigativos ubicados en las grandes ciudades e instituciones de renombre (Zara); e impulsa a los autores a vincularse a redes (Yesid). Ilustramos esos motivos con los extractos subsiguientes:

Y sobre todo trabajos dirigidos a ... profesionales, a maestros, por ejemplo, ¡eh!, a una audiencia considerable ... Es decir, si tú publicas ... con maestros y que los está formando, que está contribuyendo a la formación de esos maestros ... **eso ya tiene un impacto social.** Qué es lo que el profesorado necesita para tomar ideas y aplicarlas en su clase. (Daniel, E1)

Le aporta mucho a nuestro contexto actual ... por medio de esos artículos uno realmente le puede aportar a otros docentes. Sí, con esas prácticas pedagógicas que se ven reflejadas en los artículos. (Milena, E2)

Para evaluar revistas como *Profile* habría que ver qué impacto hay de las investigaciones en X o Y área de la sociedad. Si realmente va a ser útil o va a ver un impacto **en la comunidad**, sea pequeña o sea ya a nivel nacional. (María, E2)

Las revistas han sido una parte muy importante en el desarrollo profesional y más cuando uno de pronto viene ya a una universidad que es más regional. **Es como el poder tener contacto con la comunidad ... porque pues uno [no] quiere quedarse tampoco aislado y uno no quiere perder ese contacto con lo que está pasando en otras universidades** que producen más o que tienen más gente que produce o que hace otro tipo de cosas y la revista es un puente de comunicación para uno. (Zara, E1)

A partir de mi primer artículo, la revista impulsa mi deseo para vincularme a la comunidad académica de diferentes maneras. (Yesid, E2)

Para todos los participantes, la contribución de la revista a la comunidad engloba la pertinencia de sus contenidos y el ser referente para otros docentes. A continuación definimos e ilustramos esas dos propiedades de la subcategoría.

a. Pertinencia

La pertinencia de los contenidos de la revista radica en el hecho de abordar temas novedosos, de actualidad. Así opinan dos autoras y un evaluador:

Actualidad y pertinencia, o sea, ... que los artículos que se estén presentado ahí respondan a necesidades actuales, a problemáticas actuales en los contextos donde se está haciendo la publicación. (Laura, E2)

La tendencia que hay en el momento ...innovador, reciente ... el aporte ... a nuestro contexto actual. Los enfoques más recientes. (Milena, E2)

Lo que hacemos nosotros, lo que hacéis en Colombia, lo que hacemos en España; eso es **novedad**. (Diego, E1)

Observamos en las anteriores apreciaciones que los participantes coinciden en su definición de la pertinencia. Del mismo modo, remarcan las coincidencias en agendas vigentes en distintos países, al igual que los aportes a preocupaciones locales.

Encontramos dos dimensiones asociadas a la pertinencia de la publicación: quién nos lee y el impacto en el aula. En relación con quién nos lee, generalmente se habla del consumo de lo que se publica. En nuestro caso, no es posible asegurar que sabemos quién lee lo que se publica. Las estadísticas que se obtienen a través del portal de acceso abierto (OJS), de las visitas a la página inicial de la revista y de las descargas de artículos en formato PDF muestran qué artículos parecen ser los más consultados y los datos geográficos de quienes acceden a la página, pero no la

comunidad académica específica donde circula la revista. Sin embargo, estos autores ilustran el amplio uso de la revista con estudiantes de maestría y de licenciatura o grado en Colombia:

En pregrado y en la maestría ... Yo diría que por lo menos un ochenta por ciento de las tesis citan revistas. (Juli, E2)

Profile es una revista de referente que utilizo en mis clases y trato de buscar artículos desde todas las ediciones que tengo [impresas] y en acceso en línea. (Yesid, E2)

Por otra parte, se mencionan el impacto local y regional. Al referirse a estos ámbitos, los participantes ubican no solo una zona geográfica, sino también el lugar de trabajo. En este último caso, Laura reseña la estrategia que empleó para socializar su publicación y la intención de reivindicar esa posibilidad entre sus colegas:

Teníamos un proceso **interno** de comunicación en el colegio ... envié un correo donde mandaba el artículo para que conocieran el proceso que se había realizado en el curso [de formación permanente] ... lo hice como una especie de **divulgación**: “Sepan, en el aula se está haciendo esto ... forma parte de un proceso que no era improvisado”. (Laura, E1)

Además, se destaca la comunicación que establecen lectores interesados en lo que han publicado los participantes. Así, Milena recuerda que “Ya en tres ocasiones me han escrito de otras universidades [en relación con el primer artículo publicado en *Profile*]” (E2).

En relación con la pertinencia de la revista para generar impacto en el aula, hay coincidencia en que se presentan temas y contenidos que motivan a la aplicación directa en la labor docente. En consecuencia, si los artículos llegan a una amplia comunidad profesional que labora en la enseñanza del inglés y constituyen mensajes claros para aplicar en el aula, tienen aún mayor pertinencia, pues se espera

Que el que te escucha [lea] **vea relevante** para su futuro profesional y **útil** todo lo que está aprendiendo, **aunque sea de tipo teórico**. (Diego, E2)

[Ver] la pertinencia y la aplicación de los artículos ... Que, con base en todas esas intervenciones pedagógicas y todo lo que hay en esos artículos, podamos llevar a la práctica... evaluar qué tan innovador es el artículo, qué tanto puede contribuir al campo de la investigación y de las prácticas pedagógicas. (Milena, E2)

A nivel de posgrado, llama la atención el aporte de la revista a la definición de proyectos de investigación. Allí se sitúa no solo el aporte de *Profile*, sino el de al menos otras cuatro publicaciones editadas en Colombia:

Por ejemplo para el seminario de investigación que es pues concretar el proyecto de investigación, en la parte del marco teórico se hace un taller en el que ellos tienen que discernir qué y cómo es que se hace la búsqueda de la literatura y qué es lo que les puede dar argumentos para decir “sí, eso tiene algo que lo respalda”, que es una revista que es seria. (Zara, E1)

Finalmente, merece citarse la formación de investigadores noveles o Semilleros de investigación, como se denominan en Colombia. Estos estudiantes apoyan los grupos de investigación o entran a conformar nuevas generaciones en este campo. Así lo avizora Zara: “Tengo como mucha esperanza en que podamos seguir haciendo que la gente del semillero, y nosotros mismos, seguir produciendo sobre todo en lo que nos interesa para mejorar la escuela. Mejorar la universidad, porque finalmente ese es nuestro objetivo” (Zara, E2).

b. Referente para otros

En la primera categoría encontramos que en los inicios como autores aparecen modelos animadores que, de alguna forma, posibilitan *La voz presente*. Acá hallamos una propiedad de la revista conexas a la comunidad en la que circula. En tal sentido, la mayoría de los participantes concuerda en que “la revista tiene **un peso** en nuestra comunidad. Es un referente para leer” (Yesid, E2). Se reconoce su pertinencia para la formación del profesorado, para incentivar a potenciales autores a contribuir a ella y para replicar la guía recibida con el fin de lograr la meta de publicar. Asimismo, al sentirse parte de ella, opinan que su experiencia como autores los va formando para ser editores de otros, dirigir trabajos de grado, ser asesores de investigaciones y ampliar sus conocimientos.

Para empezar, encontramos el aporte de la revista a través de las experiencias de los participantes como escritores. Ellas contribuyen a sus prácticas pedagógicas, como formadores de docentes, pues emplean artículos de la revista para ilustrar procesos investigativos vividos y animar a conocer, primordialmente, producciones de autores locales:

Trato de pasarles artículos. Por ejemplo, uso muchos de aquí de la universidad [colegas, también autores noveles de *Profile*]: los de Zara, los de Juan o los míos, que son más cercanos a ellos. (Juli, E1)

Es un artículo que me gusta mostrarlo, por ejemplo, cuando dicto lingüística aplicada o el seminario de investigación, porque yo puedo dar cuenta a los estudiantes de cuál fue el proceso de ese producto. (Zara, E2)

Con Juli [y otros dos colegas] tenemos una política en los seminarios de lingüística aplicada, de didáctica y de diseño de materiales. **Siempre** va a haber un proyecto de investigación y siempre estamos citando los artículos de revistas [de] calidad y yo creo que así se ha ido diseminando la importancia de las publicaciones académicas en revistas serias. (Zara, E1)

En este campo ubicamos también el rol de los autores en generar interés en otros docentes para publicar en la revista. Laura recuerda un momento de un conversatorio, en el programa de formación de docentes, donde se consolidó su artículo en coautoría:

Ese día nos decían algunas compañeras: “¿Ustedes cómo hicieron?” y “¡Está muy chévere [bueno]!” y había ... una compañera de otro colegio que también era de biología y estaba un semestre más atrás [había iniciado recientemente el programa]. Ella también decía que le servía yo como reto a ella y como ... “Yo también voy a llegar allá”. (E1)

En este mismo sentido, hallamos la persuasión de los autores a sus estudiantes para escribir. Como se lee a continuación, el que el docente haya transitado por los procesos de publicación en *Profile* e inculque en sus estudiantes el empeño en los procesos escriturales, constituyen también referentes para otros:

Si yo quiero que mi estudiante escriba, pues yo tengo que, de algún modo, vivir ese proceso. (Milena, E2)

Creo que la misma idea mía de que el conocimiento construido con juicio [consagración] merece ser compartido ... [inculcaba] eso a estos estudiantes a quienes les dirigía las tesis... Es un ejemplo **muy clásico** y **muy claro** frente a mi perspectiva de la publicación: “Usted puede hacerlo mientras sea dedicado”. (José, E1)

Por otra parte, los autores colombianos aluden al compromiso de replicar la ayuda recibida en el proceso de publicación de su primer artículo en *Profile*. En la siguiente reflexión, Yesid ilustra cómo se establecen también nexos con las improntas que deja el evaluador en la carrera profesional del escritor:

Otra cosa que no esperaba que me fuera a servir o que me ha ayudado un poco es al momento en que he tenido que dirigir tesis. Siento que uno empieza a replicar lo que alguien más le ayudó a hacer y eso también es otra ventaja que jamás había pensado ... Y es que uno al abrir este espacio de construcción de artículos en revistas indexadas y con todo el proceso académico, sin quererlo termina siendo referente para otros ... Sin quererlo, de manera informal, se vuelve **editor**, **asesor** y en últimas creo que eso es lo que uno espera del ejercicio de publicación. Que uno al aprender ciertas cosas, pueda replicarlas con sus colegas, con sus estudiantes y la confianza de que después ellos también se encarguen de replicarlo con sus propios estudiantes y con ellos mismos. (E1)

Yesid resalta la cadena de referentes que la revista puede forjar en diversas generaciones, aportando así a sus comunidades académicas. Finalmente, y consciente de la visión inclusiva de la revista, Paloma recoge el aporte esperado de sus contenidos al conocimiento del docente y a una vinculación más activa a la investigación:

Esperaría que eso hiciera que los profesores desearan leer más, estar mejor informados. Que tal vez sigan haciendo investigación en el aula; ver otros asuntos que les interesen ... **leer**... No tienen que ser solamente sobre investigación. Debería ser sobre desarrollar su conocimiento aún más allá ... hacerlo en sus propios términos. (E2)

Al no centrarse exclusivamente en perfiles de docentes con amplia trayectoria como investigadores y escritores, la revista evidencia su visión inclusiva y su contribución a la comunidad docente. Mantener su accionar, sin eludir los sistemas de evaluación que rigen las publicaciones

científicas editadas en el país, encierra retos tanto para la gestión editorial, como para los autores interesados en tener sus voces en ellas.

En este capítulo hemos presentado los resultados del análisis categorial, producto de la aplicación de la teoría fundamentada en los datos y el método comparativo constante. Han primado las fuentes primarias constituidas por las entrevistas y comunicaciones con los participantes y se han complementado con fuentes documentales y mis observaciones como investigadora participante. La categoría principal engloba el papel de las revistas en la generación de comunidades, en una experiencia compartida, diferenciada y diferenciadora para autores noveles y evaluadores. Unos y otros nos acercan a sus experiencias y apreciaciones sobre su presencia, “La voz presente”, o ausencia, “Sin voz”, en las publicaciones. De igual forma, hemos identificado perspectivas sobre el “Yo, evaluador”, con las improntas que deja esa labor en su profesión y las implicaciones que de ella se derivan para el editor. Finalmente, detallamos aspectos referidos al papel de la revista en la generación de comunidades, en concordancia con su compromiso “En pro de la inclusión”. Interesa ahora centrarnos en lo obtenido en las etapas crítica y generativa de nuestro estudio.

TERCERA PARTE: Fases Crítica y Generativa

Recordemos que el estudio de caso etnográfico comprende cinco fases: descriptiva, interpretativa, evaluativa, crítica y generativa. En la primera parte (Capítulos 1 al 4) nos centramos en la fase descriptiva, mientras que en la segunda parte (Capítulos 5 y 6) abordamos la fase interpretativa. Por su parte, y como ya se señaló, la fase evaluativa constituye un componente transversal para el monitoreo constante del proceso investigativo.

Nos enfocamos ahora en las fases crítica y generativa. La fase crítica lleva a un nuevo nivel de realidad y, por tanto, encierra la praxis y el pensamiento. En el plano del pensamiento encontramos las explicaciones derivadas de los resultados obtenidos, es decir, la generación o la emergencia de nueva teoría o nuevas explicaciones para comprender una realidad social. Por su parte, la praxis encierra la repercusión en la acción, en la práctica, en la mejora de nuestra labor. En suma, en esta fase interesa la identificación de los ejes teóricos emergentes y de las áreas para la mejora en el objeto de estudio.

La última fase, generativa, permite no sólo culminar el círculo investigativo; también nos reta a ampliar el saber local e, idealmente, a contribuir a contextos más amplios. Esto implica la discusión de resultados a partir de la teoría fundamentada, la presentación de modelos o saberes teóricos y el contraste de los resultados con otros modelos teóricos. Además, y lo que es más importante, la fase generativa conduce a la definición de planes de mejora.

Como puede observarse, las fases crítica y generativa se conectan con el fin de aportar al campo de estudio, con planes que encierran acciones concretas principalmente para la mejora. Esto imprime un sello particular a la contribución que puede hacer la investigación pues, a partir de los resultados, se trasciende la tradición de los hallazgos teóricos y se busca aportar a campos determinados: en nuestro caso, la revista y las comunidades con las cuales interactúa.

A partir de los principios metodológicos de las fases crítica y generativa, esta última parte engloba dos componentes: en el Capítulo 7 nos concentramos en la discusión de los resultados y establecemos conexiones con el plan de mejora propuesto para la revista. Finalmente, el Capítulo 8 incluye las conclusiones y la prospectiva, es decir, las propuestas para investigaciones futuras.

7. De la teoría emergente a un plan de mejora

Tejiendo lazos, siguiendo las huellas

Melba: Construir ese relato de vida me daba a conocer unos hitos en tu vida que yo ubicaba en el texto en azul y esos puntos de quiebre, si se quiere ... hitos en el relato de vida tuyo y que le permiten a uno ver y examinar cómo se ha gestado un gusto por la escritura y cómo hay una trayectoria como escritor paralela a la de docente ... de investigador, ser humano, miembro de una comunidad con compromiso social y, al mismo tiempo, están unas improntas que ha dejado el haber publicado tu primer artículo, unas huellas que te han dejado.

(Entrevista 3 a José)

Como expresé a José en la tercera y última entrevista que realizamos, el análisis narrativo y categorial mostró los temas emergentes, en relación con las cuestiones de investigación. A su vez, con el análisis narrativo pudimos ubicar esos patrones en los relatos de vida de los participantes y asociarlos a circunstancias particulares de distintos momentos de su carrera profesional.

Tradicionalmente, las secciones correspondientes a los resultados de los proyectos de investigación incluyen un apartado para la discusión o incorporan este elemento paralelamente a la presentación de los hallazgos. Puesto que integramos el análisis categorial y narrativo, optamos por organizar los resultados y su discusión de manera distinta. Así, cada uno de esos análisis se presentó en los dos capítulos precedentes. En atención a los postulados del estudio de caso de corte etnográfico que guía esta investigación, en este capítulo agrupamos los ejes teóricos emergentes que nos permiten interpretar una realidad social, los relacionamos con nuestro marco teórico y elaboramos un modelo teórico que resume el sentido que otorgan los actores de *Profile* a los elementos que emergieron de los datos. Todos esos elementos nos llevan a la definición de un plan de mejora.¹⁰⁰

¿Qué muestra la teoría emergente? De la interacción con los participantes surgieron sentidos, interpretaciones, disyuntivas y nuevos saberes pues, como apuntan Sabirón Sierra y Arraiz Pérez

¹⁰⁰ Algunos aspectos de este apartado se publicaron en Cárdenas (2019a, 2019b).

(2005), la emergencia nos permite involucrarnos en un proceso de construcción social del conocimiento. Esto nos llevó también a contrastar marcos de referencia y a teorizar. Por tanto, hicimos conexiones con nuestra fundamentación epistemológica, metodológica y teórica. Finalmente elaboramos un constructo a través del cual explicamos las particularidades de nuestro caso y derivamos posibles áreas para avanzar en el objeto de estudio.

En el citado proceso de construcción social empleamos los dos tipos de análisis (narrativo y categorial) que implicaron el escrutinio de los datos en distintos momentos. Así, a medida que analizamos las fuentes de información referidas a cada participante, se fueron perfilando patrones o temas; es decir, fue surgiendo la codificación que, como ya se mencionó, organizamos con el apoyo de NVivo 12. Asimismo, al tiempo que identificamos patrones, seleccionamos elementos clave para la elaboración de los relatos de vida. Una vez alcanzamos un estadio de saturación, pues no se hallaron temas nuevos, suspendimos la elaboración de relatos y, como ya se ha señalado, consolidamos siete relatos del total de los doce participantes.

Luego de la restitución al campo de dichos relatos, realizamos un trabajo minucioso de revisión de los patrones emergentes, que habíamos organizado en redes temáticas. El proceso condujo a la definición de la categoría central y las cuatro principales, que detallamos en el capítulo anterior, para lo cual tomamos en cuenta todas las fuentes de información del estudio y los aportes de todos los participantes. Seguidamente analizamos las coincidencias en los relatos de vida, así como sus relaciones con los resultados del análisis categorial. Buscamos así exponer las conexiones entre los resultados, la tradición o la teoría existente y la repercusión en la práctica, es decir, en la vida de la revista.

7.1 Convergencias en el análisis narrativo

Contar las vivencias de los sujetos, interpretar los hechos y acciones que relatan y ensamblarlos en un relato constituyen una forma distintiva de investigación y un reto, en tanto las narrativas del informante y de la investigadora se funden en un producto, en un texto, para comprender una realidad. En los siete relatos se buscó captar la riqueza y detalles de los significados de asuntos determinados, a saber: las motivaciones de los informantes como docentes-investigadores para publicar, sus sentimientos frente al logro de unas metas y las circunstancias de fracaso por cuanto algunos de sus textos fueron objetados, así como las huellas que ha dejado la publicación de un primer artículo en una revista científica y sus propósitos académicos.

Desde la perspectiva del pensamiento narrativo interesó recabar información sobre situaciones experimentadas en el ámbito de la publicación de artículos y elaborar explicaciones que revelaran significados. Esto implicó tener siempre presente que “cada individuo tiene en cierto modo varias vidas paralelas; cada una de ellas tiene sus lugares, su temporalidad y, sobre todo, su propia lógica de desarrollo” (Bertaux, 2005, p. 87). De igual manera, recordamos que los eventos y sus efectos en nuestra vida están siempre contextualizados y, además de las circunstancias individuales, se presentan otras que están relacionadas directa o indirectamente con otros sujetos o entidades.

En los relatos se recogen las reflexiones expresadas por los sujetos sobre sus experiencias como estudiantes, como profesionales y, esencialmente, como escritores. En ellos se encuentran testimonios que muestran la complejidad de las motivaciones de los individuos para escribir, para consolidar escritos académicos, para someterlos a evaluación, para comprender los conceptos evaluativos y para enfrentar circunstancias adversas, como el rechazo. Así, luego de elaborar los relatos y de realizar la restitución al campo, se crearon registros gráficos mediante líneas del tiempo o “*time-lines*”, también denominadas líneas de vida (Bertaux, 2005) o biogramas, que se presentaron al comienzo de cada relato, en el Capítulo 5. Esto se hizo con el propósito de visualizar las trayectorias a nivel individual y tener asimismo un panorama de todo el grupo de participantes. En suma, los biogramas se concibieron para reunir registros biográficos que se recopilaban de manera amplia en los instrumentos de recogida de datos y mostrar información para efectos de síntesis y comparación.

En los biogramas se identifican “una sucesión temporal de acontecimientos y de situaciones derivadas de ellos; esta sucesión constituye en cierto modo su columna vertebral” (Bertaux, 2005, p. 37). Nos centramos así en eventos clave transcurridos en la vida de siete de los participantes, en fases de su vida que merecían estudiarse en profundidad, en tanto eran relativos a los focos de la investigación: la presencia de la escritura en su vida profesional, la publicación de un primer artículo y la relación pares-evaluadores con la comunidad académica.

Los acontecimientos y situaciones derivadas de los relatos tienen puntos de encuentro en las líneas de vida de los participantes. Si bien hay particularidades en los relatos, a causa de la atención brindada por los entrevistados a determinados episodios de su vida académica y de la diversidad de sus recorridos profesionales, hallamos los siguientes puntos comunes en sus relatos y en sus líneas de tiempo:

- Datos biográficos básicos: edad, nacionalidad, formación académica (títulos obtenidos), niveles educativos en los que ha laborado, número de publicaciones (ver resumen biográfico de los participantes en la Sección 4.3.2)

- Motivaciones para escribir
- Año de publicación de su primer artículo o escrito
- Tema y origen de la primera publicación
- Significado de esa primera publicación
- Vivencias en el proceso de evaluación de su primera publicación
- Dificultades halladas en su trayectoria como escritores
- Las experiencias frente al rechazo
- Evolución como autor
- Méritos obtenidos como resultado de sus publicaciones
- Paso de escritor a par evaluador
- Visión del autor como evaluador: responsabilidad en la trayectoria de autores potenciales
- Aprendizajes acumulados o percibidos en la escritura académica
- Percepción del momento actual de su carrera profesional.

En los relatos pueden reconocerse las particularidades de los sujetos en relación con los fenómenos que hemos enunciado, pues sus vivencias tienen sus propios espacios temporales y geográficos. Además, los factores asociados a determinados eventos no son necesariamente iguales en todos los individuos. Pero si bien la lista trata de ser exhaustiva, también es posible asociar esos puntos de inflexión en grandes ejes temáticos que nos permitan caracterizar los recorridos de los autores e identificar vías de causalidad secuencial, es decir, de procesos en cadena que se pueden encontrarse en otros relatos de vida” (Bertaux, 2005).

La agrupación puede resultar arbitraria. Aquí se trata de englobar en asuntos macro un grupo de aspectos del recorrido vital, que a su vez posibilite la segmentación de sus elementos constitutivos. Empezamos por visualizar aspectos generales de la trayectoria profesional de los participantes, para tener una panorámica de los escritores en relación con cinco dimensiones o hilos conductores que, de alguna manera, reflejan la estructura diacrónica que guio la reestructuración del relato y permiten captar vínculos de causalidad: la dimensión demográfica, las líneas de vida de los participantes como escritores exitosos, las dificultades afrontadas por el escritor, el papel del

evaluador y la evolución como escritor. En este orden de ideas, identificamos las cinco dimensiones que se muestran en la Figura 7.1.

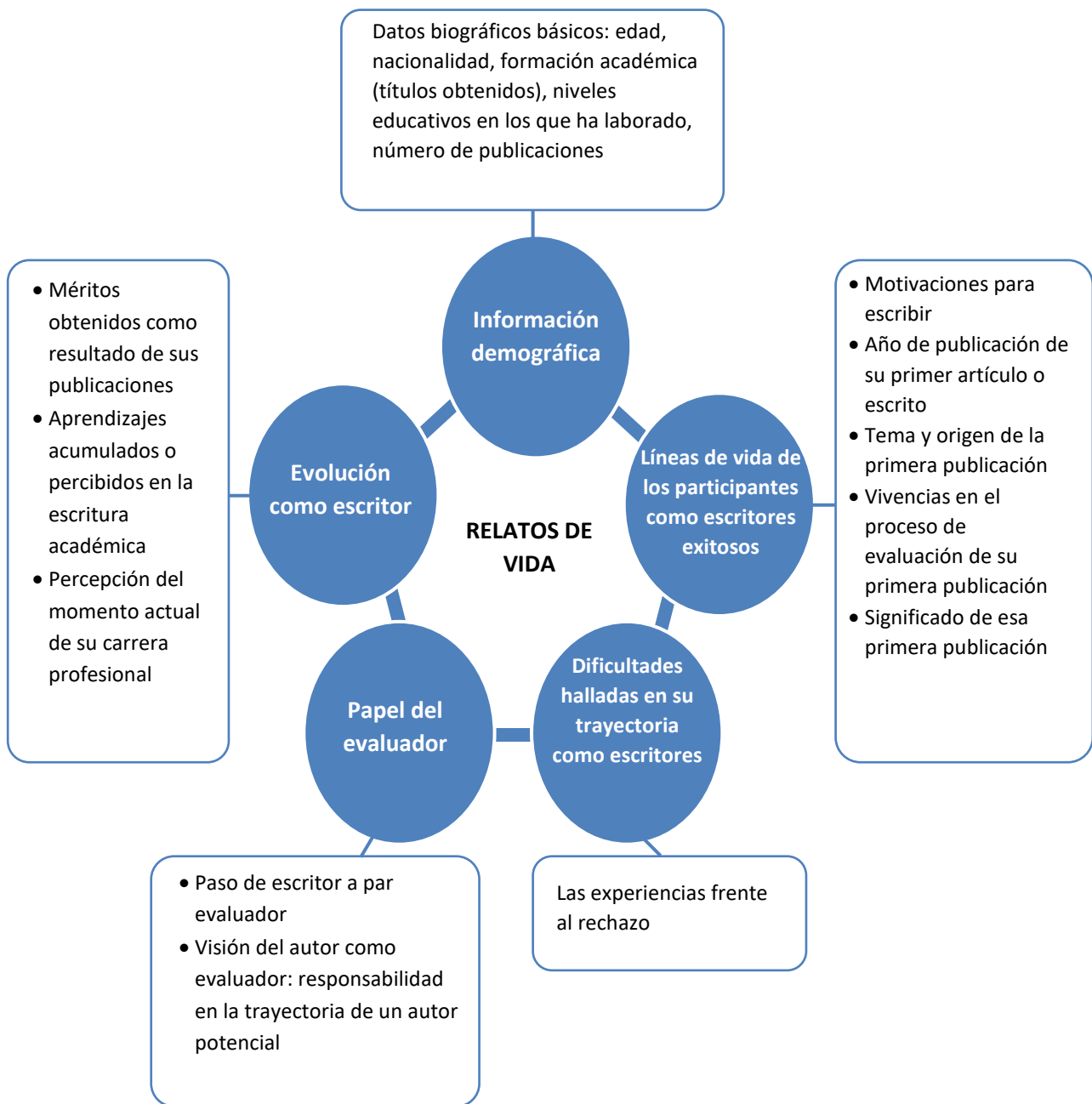


Figura 7.1 Dimensiones o hilos conductores encontrados en los relatos de vida

Cada relato revela el carácter único de un caso individual y brinda una comprensión de su particular complejidad e idiosincrasia. De la misma forma, el análisis intra-casos, es decir, el contraste de los siete relatos y los resúmenes de las líneas de vida, con los cuales iniciamos cada uno de ellos, nos muestran elementos comunes. Estos se agrupan en tres bucles correspondientes a los inicios, impulsos o motivaciones y proyecciones de los escritores noveles (ver Figura 7.2).

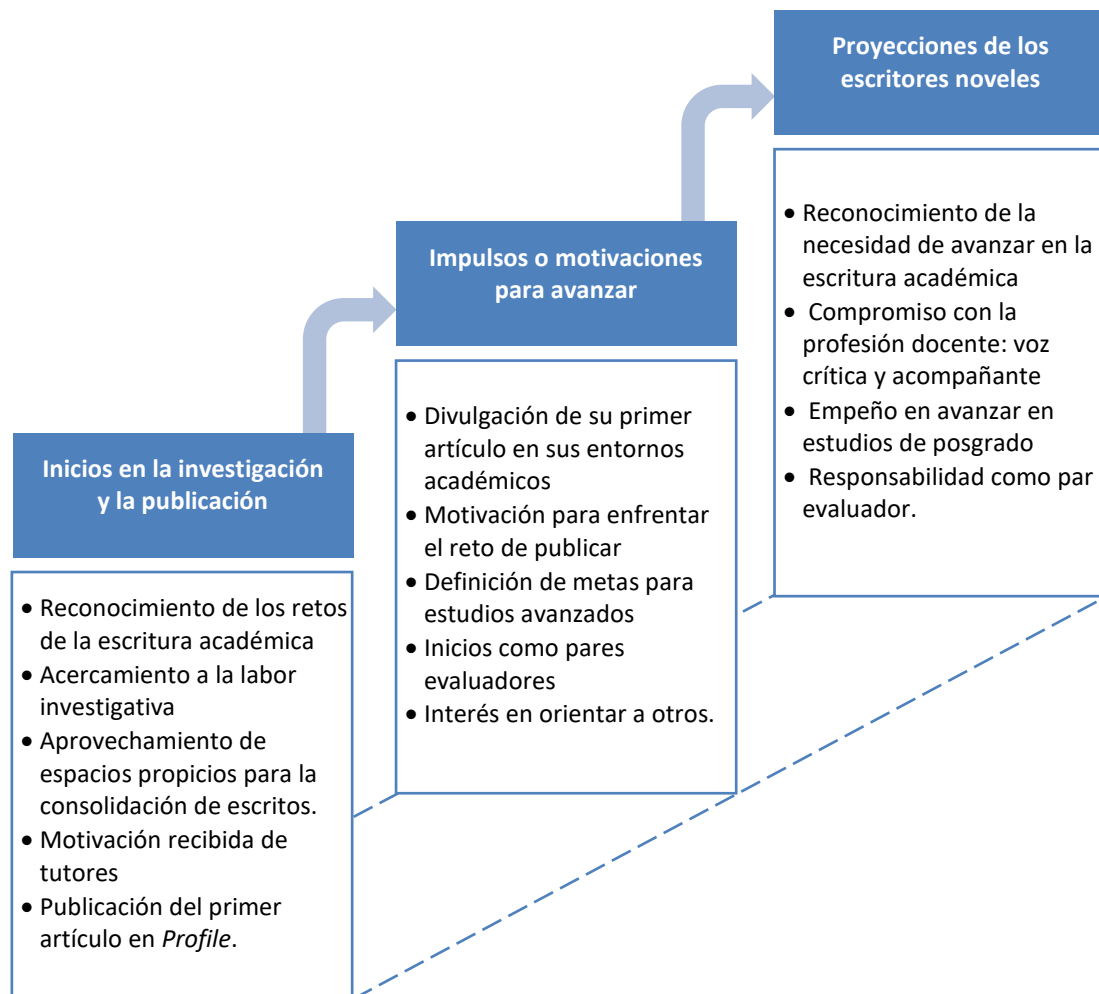


Figura 7.2 Elementos afines en las líneas de vida de los relatos de los escritores noveles

Como puede leerse en los relatos, los eventos que confluyen en esos tres bucles están asociados a circunstancias de la carrera profesional de los participantes que marcan hitos en su iniciación y avance como investigadores y escritores. Conforme a lo señalado en la Sección 3.2.1, aquí encontramos la importancia que tiene para el ciclo profesional de los participantes el reconocimiento público como docentes y el avance alcanzado (García Ibáñez, 2006).

En el primer bucle (inicios en la investigación y la publicación) notamos que, si bien la mayoría de los autores noveles rememora su gusto por la escritura, todos reconocen los retos de la escritura académica y, sobre todo, la necesidad de vencer las inseguridades tanto en ese ámbito como en el dominio de la lengua inglesa. Asimismo, citan la motivación que genera el acercarse a las particularidades de la labor investigativa pues los estudios de licenciatura, de actualización y de posgrado, donde concibieron su primer artículo, constituyen espacios propicios para la consolidación de escritos. Esos espacios se valoran no solo porque encierran el estudio de determinadas temáticas y procesos investigativos, sino porque en ellos hallaron motivación por parte de algunos tutores.

A su vez, en el segundo bucle (impulsos o motivaciones para avanzar) notamos que la divulgación de su primer artículo en sus entornos académicos, o a través de los medios que emplea la revista, reafirma la motivación de los autores noveles para continuar publicando. Si bien todos señalan las dificultades y los retos que ello encierra, avizoran nuevos proyectos académicos de los cuales pueden resultar nuevos escritos. Todos evalúan también su madurez y conocimientos como escritores, por lo cual expresan el interés por emprender o culminar estudios avanzados. Al respecto, resaltamos que tres de ellos emprendieron estudios de máster luego de la publicación de su primer artículo, uno terminó su doctorado y otros dos lo están culminando. Por otra parte, notamos que 5 de ellos han empezado a actuar como pares evaluadores, lo cual se percibe con agrado, pero también con responsabilidad. Asimismo, el hecho de contar ya con alguna experiencia en la publicación reafirma en todos ellos el compromiso o el interés en orientar a otros colegas, coinvestigadores o estudiantes.

En las proyecciones, que constituyen el tercer bucle en las líneas de vida de los escritores noveles, persisten el reconocimiento de la necesidad de avanzar en la escritura académica, el empeño en adelantar estudios de posgrado y la responsabilidad de algunos de ellos como pares evaluadores. Llama la atención el compromiso con la profesión docente, que se refleja en una posición crítica frente a las condiciones para hacer investigación, las oportunidades para aprender acerca de las particularidades de la escritura de textos para publicación y las prácticas de evaluación de manuscritos. Igualmente, y puesto que valoran o cuestionan hechos puntuales en sus experiencias con la retroalimentación recibida de los evaluadores de sus escritos, resaltan el papel de los acompañantes en los procesos escriturales, así como su compromiso con la orientación a otros. Respecto a esto último, seis de los siete participantes aluden especialmente a la guía que brindan o esperan dar a sus estudiantes.

Es importante advertir que los puntos de inflexión de los relatos están asociados a hechos o situaciones que generan cambios o giros en la línea de vida o trayectoria de cada participante y están también presentes en las categorías y subcategorías descritas en el análisis categorial. Así, en los resúmenes de las líneas de vida de los relatos de siete de los doce participantes notamos que se identifican como docentes e investigadores. Encontramos también cómo han ido construyendo identidades múltiples y cambiantes durante su vida y su ciclo profesional.

La línea de vida de los autores como escritores está hecha de “una sucesión de periodos, de acontecimientos, de situaciones” (Bertaux, 2005, p. 41). Estos no conforman una sucesión lineal temporal, pero nos muestran el curso que han seguido los siete escritores noveles como individuos y también como miembros de grupos sociales, con sus diversos giros o bucles y, por tanto, no pueden equipararse a una recta o a una curva armoniosa.

En ese recorrido se evidencian el yo y sus identidades, es decir, cómo se perciben como autores, su sentir frente al rechazo de sus escritos y qué esperan alcanzar en el ámbito académico. También hallamos la dimensión social —su preocupación por aportar y ser agentes de cambio en una comunidad académica. Por último, encontramos las relaciones que esperan establecer entre el yo docente e investigador, así como las culturas o estructuras que convergen en el entorno en que laboran y, sobre todo, en el ámbito de la publicación en revistas científicas.

Más allá de la tradición del análisis temático o categorial, descubrimos el poder de la investigación narrativa para conocer acerca de la vida de los sujetos, pues durante la elaboración de los relatos pudimos constatar que, contrariamente al ideal positivista de establecer una distancia entre el investigador y el objeto investigado —el participante— para garantizar la objetividad en la investigación narrativa y, por tanto, en el relato de vida, los participantes hablan de ellos mismos, sin encubrir su subjetividad. Por otra parte, interesa resaltar que, como puede apreciarse en los dos capítulos precedentes, el abordaje de la información recabada a través del análisis narrativo y categorial nos permitió conocer múltiples significados e igualmente nos condujo “a buscar la complejidad de puntos de vista en lugar de reducir los significados a un pequeño número de categorías o ideas” (Creswell, 2007, p. 20). A continuación exponemos las elaboraciones en tal sentido, para lo cual nos basamos en los relatos de vida y en las categorías emergentes.

7.2 Teoría emergente de las convergencias entre el análisis narrativo y categorial: posibilidades para trascender el *statu quo*

Uno y otro tipo de análisis aportan a la comprensión del objeto de estudio. Podemos aseverar esto puesto que: 1) los autores noveles nos informan respecto al sentido que un objeto tiene para ellos; 2) el significado de su primera publicación y el papel que ella juega en su ciclo profesional; y 3) los significados evolucionan conforme a las experiencias que va teniendo el individuo y, por tanto, son diversos en distintos momentos de sus relatos.

El diálogo con los participantes deja ver elementos de sus dimensiones personal y académica. Estos se desvelan en las entrevistas en profundidad mientras rememoran hechos sobre su propia vida y se complementan con los registros recopilados en las evidencias documentales, que constituyeron las fuentes secundarias de información. No obstante, cabe subrayar que no se pretendió conceptualizar respecto a la vida de los sujetos primordialmente en términos del lenguaje, es decir, aseverar que a través de sus narraciones se ha identificado su identidad en todas sus dimensiones. Los relatos, las entrevistas y las evidencias documentales solamente nos acercan al yo y sus identidades en relación

con el docente como autor, como escritor o como evaluador, y cuya actividad está circunscrita a las particularidades de sus comunidades, así como a la sociedad del conocimiento.

Tanto en los relatos, como en las categorías resultantes de la codificación de los datos ubicamos puntos de encuentro con la teoría existente acerca del inglés para propósitos de publicación de investigación (ERPP: English for Research Publication Purposes). También hallamos conexiones con los retos de los docentes para publicar en este idioma, en revistas académicas o científicas (ver Capítulo 3, especialmente las secciones 3.2, 3.3 y 3.4, sobre los docentes de inglés como escritores de artículos académicos, la sociedad del conocimiento y las comunidades en dicha sociedad).

Ahora bien, como se recordará, las fases crítica y generativa conducen a un nuevo nivel de realidad, que se ubica en los planos de la praxis y el pensamiento, es decir, la generación o la emergencia de nueva teoría para explicar una realidad social. En nuestro caso, hemos hallado convergencias con aspectos ya estudiados sobre las posibilidades y retos para publicar. Adicionalmente, a la luz de nuestras cuestiones de investigación, la teoría emergente nos permite aseverar que el papel de las revistas científicas en la generación de comunidades académicas se explica desde la cadena de efectos que generan las determinaciones de los actores decisivos de la revista (los evaluadores y los editores) en las acciones que emprenden los autores en su ciclo profesional (ver Figura 7.3).

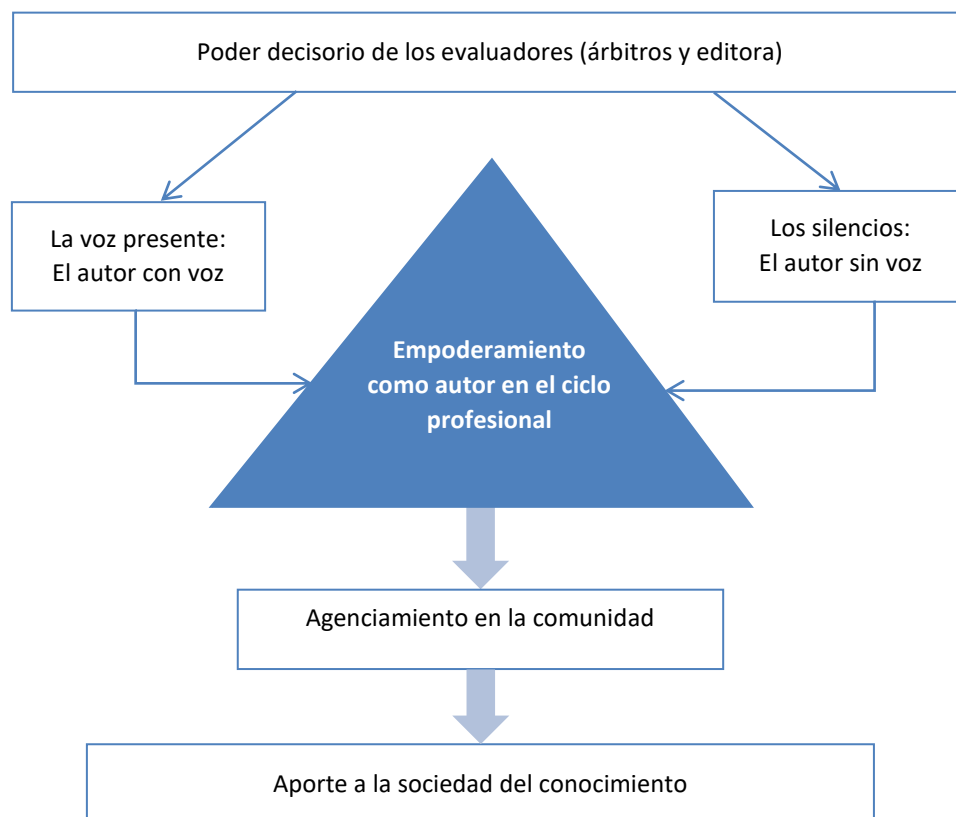


Figura 7.3 Teoría emergente sobre el papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento

Comprendemos que el papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento está determinado por actores y acciones interconectadas que ocurren en los procesos de gestión de las publicaciones y fuera de ellas. En primer lugar ubicamos el poder decisorio de los evaluadores o árbitros y la editora, pues sus disposiciones o conceptos evaluativos inciden en las rutas que toman los autores respecto a continuar o abortar la idea de publicar. Esto se relaciona con las categorías emergentes del análisis temático (ver Capítulo 6). Allí vemos que la experiencia compartida, diferenciada y diferenciadora, que constituye la categoría central, engloba en sus categorías principales las experiencias de los autores al tener voz (lograr publicar) o sentirse sin voz (con textos rechazados). Tener o no voz en la revista depende del yo evaluador, representado especialmente en el equipo editorial por los veredictos de los árbitros. Todas esas circunstancias inciden en las motivaciones de los autores para incluir en su ciclo profesional la publicación y, por extensión, aportar a sus comunidades y a la sociedad del conocimiento.

La revisión de la literatura, resumida en el Capítulo 3, muestra que se ha investigado sobre asuntos concernientes a las políticas de las revistas, al docente de inglés como investigador y a los retos para publicar en contextos hegemónicos. Sin embargo, aunque se han explorado cuestiones relacionadas con las experiencias, tensiones y retos para los académicos de la periferia y aquellos que inician su carrera profesional, generalmente estudiantes de doctorado o recién graduados, la población con la que trabajamos (escritores noveles) y la visión de la revista, en tanto publicación que surge de un contexto periférico y cuya visión inclusiva se diferencia de aquellas categorizadas como “de élite”, nos permite aseverar que *Profile* ha tenido la posibilidad de trascender el *statu quo*.

A menudo escuchamos que las empresas que rompen el *statu quo* obtienen grandes recompensas. A diferencia de lo que ocurre en el ámbito corporativo, *Profile* no ha actuado para cambiar el estado de las publicaciones del área. Sin embargo, ha propendido por un cambio de paradigma en cuanto a la inclusión de autores noveles, trascendiendo el *statu quo* al desafiar la visión convencional que privilegia a autores ubicados en estadios avanzados de su ciclo profesional o de su formación posgradual. Al incluir las voces de autores noveles, así como de autores de diversos contextos geográficos, niveles educativos o trayectorias profesionales, se ha llegado a resistir especialmente a través de las prácticas editoriales, la pasividad a que han sido sometidas las revistas en el país por parte de las políticas gubernamentales en los últimos años. Los cambios en las políticas se han realizado con el propósito de que las revistas se acojan a los paradigmas eficientistas que obligan a alinearse con los mandatos de los ránquines internacionales, desconociendo en muchos casos las circunstancias locales de los autores o de los ámbitos donde se editan.

Se puede trascender el *statu quo* al no centrar la atención solamente en el cumplimiento de los procesos editoriales para asegurar la periodicidad de las revistas, su inclusión en sistemas de indexación y su visibilidad. Además de esas gestiones propias de toda revista científica, ha interesado también indagar en torno a las vivencias de los principales sujetos que intervienen en ella, pues son quienes aportan los insumos requeridos para posibilitar el diálogo con las comunidades y, en últimas, contribuir a la sociedad del conocimiento. Aquí hallamos convergencia con los postulados de Sabirón (2006), quien remarca que “la teoría crítica de la sociedad, primero, y de la educación, después, plantea una concepción ‘comunicativa’ interesada por el ‘sentido’ del proceso y la finalidad en la emancipación” (pp. 141-142).

Se trasciende el *statu quo* al reconocer la variedad en las agendas de los docentes y en sus discursos, es decir, en las formas de comunicar el conocimiento. Acoger diversas voces (autores con distintas trayectorias) no necesariamente significa una amenaza para la coherencia del campo disciplinar. “Esta pluralidad puede contribuir a una base de conocimiento más plural y a un constructivo crecimiento disciplinario” (Canagarajah, 2016, p. 7). En este sentido, remarcamos la relevancia de las aportaciones de los autores de diversos ámbitos pues, además de abordar asuntos pertinentes para contextos también variados, pueden también informar acerca de las prioridades en momentos determinados y, además, ir consolidando una ruta de desarrollo profesional en la que están presentes la investigación y la escritura académica con fines de publicación.

Seguidamente examinamos las singularidades de la teoría emergente que hemos visualizado en la Figura 7.3 en lo que atañe a los actores decisorios de la revista. Asimismo, discutimos su incidencia en el ciclo profesional de los autores y en las comunidades profesionales o científicas.

7.2.1 Poder decisorio de los evaluadores y la editora al ceder o negar la voz de los autores

“Los árbitros revisan, los editores deciden” (Reviewers revise, editors decide), se resalta en una editorial de Balistreri (2007, p. 108). Como se conoce, el rol de estos dos actores del equipo editorial es determinante en el devenir de las revistas. En nuestro caso, pudimos examinar perspectivas de evaluadores y de autores acerca del papel de los árbitros, gracias a los datos provenientes de los 12 participantes. Asimismo, desde la retrospectiva como investigadora participante y el examen de evidencias documentales aportamos a la explicación del poder decisorio de dichos actores para que los autores puedan publicar. Así, evaluadores y editores deciden darle voz a los autores (permitir la publicación) o dejarlos sin voz (rechazar sus manuscritos).

El árbitro o evaluador es consciente del poder que ostenta por cuanto actúa como tal, y de manera voluntaria, para emitir un veredicto. Su participación es posible gracias a su compromiso con la publicación y al aporte de un escritor que no conoce. De igual manera, el evaluador admite que el rigor debe caracterizar su trabajo y que detrás de un manuscrito hay esfuerzos y expectativas. El árbitro también se cuestiona respecto al efecto de su decisión al recomendar o negar que un texto se pueda publicar pues, además de actuar como tal en la revista, ha vivido como autor experiencias de aprobación y de rechazo, que llevan a entender lo que significa depender de los juicios de evaluadores y editores. Por ello, y como mostró la tercera categoría, el “Yo evaluador” reconoce que su participación en la publicación deja dos importantes huellas: la valoración del diálogo con los autores a través de sus revisiones y la ratificación de su responsabilidad frente a otro docente, a una comunidad y a la misma publicación que apoya.

El “yo evaluador” revela que su labor también lo ubica en una posición privilegiada para plantear líneas de acción a los editores. A su vez, estos últimos pueden identificar áreas que requieren atención y que, en muchos casos, constituyen retos para la labor editorial. Son los editores quienes pueden conocer no solo los escritos y las ponderaciones que estos reciben, sino que, además, a menudo recogen información que los acerca a facetas personales de los autores.

Al respecto, es preciso recordar que, tanto en los relatos de vida como en las categorías emergentes, autores y evaluadores plantean propuestas o retos para el editor en el sentido de aprovechar su papel privilegiado para brindar guías y reforzar los mecanismos tendientes a preservar la calidad de la revista. Esos planteamientos surgen de la evocación de experiencias como autores con y sin voz en distintos momentos de sus trayectorias profesionales. Allí se hacen presentes tanto dimensiones académicas, como afectivas. En particular, los participantes con experiencias “sin voz” enfatizan una especie de duelo ante un rechazo vivido. Específicamente, los sentimientos de los autores noveles encierran primero, sorpresa; luego, frustración; llegan a una etapa de desacuerdo y, finalmente, de aceptación no sólo de la situación, sino de las observaciones de los evaluadores. Sin embargo, sienten que el evaluador debe animar, no juzgar. Esto encierra mostrar rutas posibles para que el autor persevere en su empeño y logre publicar (ver Capítulo 7). En el mismo sentido de los autores noveles se expresaron todos los evaluadores de la revista.

La dimensión personal y afectiva de los autores emerge también en sus reflexiones frente a sus experiencias con la escritura, la interpretación de las evaluaciones y la toma de decisiones con el fin de mejorar sus manuscritos. Aquí hallamos puntos de encuentro con Lledó (2011), quien nos recuerda que el autor ha ido gestando su escrito en un periodo de su vida e influenciado también por experiencias previas. Algunas de ellas han generado aversión hacia la escritura y, puesto que a

menudo se reciben retroalimentaciones negativas respecto al desempeño, se evita escribir espontáneamente (por ejemplo, para publicar, como meta personal), con lo cual se logra eludir evaluaciones y, en consecuencia, la crítica (Pérez-Acosta, 2016).

En retrospectiva, todos los participantes reconocen que los artículos son el resultado de un proceso de exigencia que incluye el rechazo y, frente a este, surge el miedo a la evaluación. Este sentimiento fue constante en las apreciaciones de los escritores noveles pues reconocen que la posibilidad de tener voz en la revista depende de los árbitros, a quienes respetan por su trayectoria y experticia, pero esperan con inquietud sus dictámenes. Por otra parte, ante los rechazos o cuestionamientos recibidos, argumentan en primer lugar el valor que otorgan al proceso del cual surgió su escrito y, en algunos casos, perciben que los árbitros o los editores no interpretan a plenitud lo que se quiere comunicar o simplemente emiten juicios generales.

Estas circunstancias deberían ser parte de los elementos de juicio de los editores en su labor mediadora, para servir de puente entre evaluadores y autores. Desde su posición, los editores podrían entonces propiciar comunicaciones asertivas y constructivas, que exhorten al autor a comprender el valor de la evaluación crítica, con miras a enriquecer su manuscrito y a la vez ampliar sus conocimientos del tema objeto de estudio.

Encontramos también coincidencias con los planteamientos de Quevedo (1997) respecto a la necesidad de examinar y hacer visibles las relaciones de poder en la ciencia, es decir, las asimetrías sociales y la ejecución de poder. Las revistas, en tanto canales de difusión de la ciencia, funcionan como un sistema con poder y los procesos de edición no están exentos de conflictos. Estos se evidencian principalmente en las comunicaciones a los editores requiriendo respuestas oportunas o sustentadas, desavenencias con los dictámenes o rechazo frente a la falta de mediación entre el evaluador y el autor.

En ese sistema de poder, los docentes, como autores, están generalmente en desventaja cuando se aborda el concepto de “voz” pues, si bien comprenden que esta no se puede tomar directamente (publicar sin tener ninguna evaluación), no siempre encuentran una comunicación fluida en el proceso que surte un manuscrito, luego de ser presentado a una publicación. De ahí la importancia de los editores, como mediadores, pues son quienes tienen la posibilidad de escuchar las voces tanto de docentes-autores como de evaluadores y, a su vez, ponderar las situaciones que se presentan en los procesos de publicación.

Como ya se ha mencionado, en lo atinente al papel de la editora de *Profile*, hay unanimidad en las apreciaciones de los participantes respecto al reconocimiento al generar espacios para

distintas voces. Los autores noveles con menos trayectoria en publicaciones resaltan el acompañamiento recibido directamente. En el caso de Laura, María y Milena, la tutoría formó parte de la labor docente de la editora. A su vez, Harriet, a pesar de tener una larga experiencia docente y contar con el título de doctorado, reconoce el papel de la socialización de su tesis en congresos y la invitación de la editora para escribir un artículo sobre ella. Por su parte, los demás autores noveles con mayor trayectoria como docentes y escritores mencionan la importancia de la comunicación asertiva al notificar los conceptos evaluativos y la persuasión para revisar las observaciones.

Finalmente, todos los autores noveles y la mayoría de los evaluadores citan el control y el efecto que tienen las decisiones de los editores en general pues ceder o negar la voz a un autor incide en las decisiones que este pueda tomar para seguir pautas y continuar intentando consolidar manuscritos que tengan mejores posibilidades de aceptación. Sin duda, con una mediación más consciente de las particularidades de los manuscritos y de los contextos de sus autores se podría romper el *statu quo* de los procesos evaluativos que a menudo se caracterizan por las respuestas automáticas, estandarizadas, de las plataformas institucionales o del Open Journal System (OJS) y que en modo alguno permiten vislumbrar una comunicación personalizada, quizás más humana, que refleje una genuina preocupación tanto por el sentir del autor, como por las posibilidades que pueda tener para avanzar como tal en su carrera profesional.

7.2.2 Empoderamiento como autor en el ciclo profesional

Si bien la escritura es parte del quehacer docente, el hecho de tener o no voz en la revista, como consecuencia de las decisiones de los árbitros y los editores, incide de manera directa o indirecta en el empoderamiento del docente para publicar. Así se observa en las dos primeras categorías principales (“La voz presente” y “Sin voz”) y en los relatos de vida. Como remarca un autor novel y evaluador, “¡La vida profesional de uno está tan relacionada con la actividad escritural! ... La publicación de un artículo puede marcarle a uno el inicio en la vida académica” (José, E3). Esto está relacionado con el comienzo de la carrera profesional pues, como se lee en los relatos y en todas las entrevistas, los participantes no solo centran su atención en hitos de su ciclo profesional (la decisión de ser maestro, la vinculación a determinadas instituciones, los estudios adelantados, entre otros). También rememoran el efecto de eventos que han marcado sus decisiones en ciertos momentos de su vida (por ejemplo, la primera publicación, un rechazo, la vinculación como par evaluador) y las posturas frente a asuntos de la vida académica (percepciones del poder de la evaluación, la valoración de la producción de los docentes).

El empoderamiento como autores en el ciclo profesional se define como el hecho de adquirir experiencias y competencias para divulgar nuestros trabajos. Tomar poder conlleva más responsabilidad; implica tomar decisiones y evaluar el efecto que tienen nuestras decisiones en los demás, en nuestro caso, en la comunidad. También conlleva ser conscientes de que las publicaciones pueden ser referentes para futuros trabajos y para guiar a otros docentes. Si publicamos, la responsabilidad es mayor, porque esperamos que un buen número de lectores nos lean e, idealmente, se sientan motivados a apropiarse de lo que hemos publicado y concluyan que los artículos aportan a su conocimiento, a sus prácticas docentes. En suma, empoderarse encierra familiarizarse con los requerimientos y las dinámicas de la escritura académica propios de las revistas científicas, ganar seguridad y experticia en ello, ampliar el conocimiento disciplinar, incorporar la publicación a la carrera profesional y revertir los aprendizajes en la formación de otros docentes o profesores en formación.

En concordancia con los postulados de Giroux (1988) y Nieto (2006, 2010), las reflexiones de los participantes nos representan a los docentes-escritores de *Profile* y a los evaluadores como docentes intelectuales y activistas frente a las lógicas que rigen la circulación del conocimiento en las publicaciones científicas. Así, como autores con “La voz presente” y “Sin voz” muestran que luego de experimentar las exigencias de la escritura también vivencian su poder transformador e identifican unas improntas tanto en las propias competencias como en el reconocimiento profesional. Esas vivencias, que comparten todos los participantes, tienen rasgos particulares que se asocian con las trayectorias profesionales. Los menos experimentados enfatizan las dudas, los temores ante el rechazo y la gran satisfacción al lograr la meta de publicar. Quienes se ubican en etapas intermedias en cuanto a tiempo en la docencia, publicaciones y formación postgradual rememoran los aprendizajes en las circunstancias exitosas (al tener voz) y desalentadoras (al ser rechazados). Finalmente, los evaluadores más experimentados perciben de manera más natural los dos escenarios de la publicación y, si bien aluden a las improntas de su primera publicación, de igual forma expresan posiciones más críticas frente a la regulación actual para las revistas, la valoración de los aportes de los autores y el diálogo entre las publicaciones y los autores.

En esas comunicaciones entre las publicaciones y los autores existen relaciones de poder ante las cuales los escritores noveles, en especial, se reconocen en desventaja. Esto ocurre porque los canales de diálogo con los pares evaluadores, a través de los formatos que manejan las revistas, se perciben como veredictos o como observaciones que a menudo son unidireccionales o resultan difíciles de interpretar. Sin embargo, en la medida en que en el transcurso del ciclo profesional se aprende más de las lógicas de la escritura y de los procesos de evaluación, los autores reconocen el

empoderamiento generado por la experiencia que se va adquiriendo como escritores y asumen una posición más crítica frente a las comunicaciones con los evaluadores y con la revista en general. Entonces se reconocen cambios como el que relata Milena: “En el último artículo ... el más reciente, sí escribí como una sugerencia ... como unos comentarios que yo tenía porque me quedaba como en duda. No sabía a qué se refería el evaluador o algo así” (E1).

Notamos que, como apunta Popkewitz (1997), los discursos se construyen históricamente a través del tiempo y de un entramado de trayectorias diversas que no tienen un orden predeterminado. En nuestro caso, las decisiones de los evaluadores y de la editora inciden en las decisiones de los docentes escritores para continuar en procesos de publicación o emprender otros nuevos y, como se observó en los relatos y en las categorías emergentes, en los giros que caracterizan su ciclo profesional.

7.2.3 Agenciamiento en la comunidad

El empoderamiento como autores en el ciclo profesional estimula también el agenciamiento de los sujetos en su lucha por un cambio en el *statu quo* de las revistas, en lo que atañe a la tradición de las voces que circulan en ellas. La resistencia a continuar sumisos a las voces predominantes de los autores que han consolidado una línea de pensamiento, y que cuentan con reputación regional o mundial, muestra un cuestionamiento al poder de las publicaciones en la actualidad pues, si bien se reconocen sus aportes —en los relatos y en especial en la cuarta categoría (“En pro de la inclusión”)—, los autores noveles abogan por tener cada vez más voz en las revistas. La mayoría de los evaluadores respaldan dicha resistencia.

Lo anterior coincide con la concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria que, desde la perspectiva socio-crítica de Habermas (1994) y Popkewitz (1988), insta a los autores a orientar el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social para la transformación desde sus comunidades. Esto es posible a través del agenciamiento, que entendemos como la capacidad de gestión de los actores de las revistas, mediante acciones individuales y colectivas. A nivel individual, ubicamos las decisiones de los autores para consolidar manuscritos producto de la docencia, la innovación o la investigación y para seguir los procesos propios de las publicaciones. A nivel colectivo, encontramos la interacción de los docentes en los contextos donde se originan sus escritos, en comunidades profesionales (por ejemplo, las que confluyen en programas de pregrado o posgrado, donde es posible consolidar manuscritos y recibir algún tipo de retroalimentación). Seguidamente, y más allá de los efectos que tienen las entidades acreditadoras a nivel nacional o

internacional, cuyos ránquines determinan los grados de atención que se generan en las comunidades académicas, autores, evaluadores y editores, aunque heterogéneos en sus perfiles y contextos profesionales, tienen la posibilidad de compartir un territorio (la revista) para, desde allí, establecer o mantener nexos con sus pares que les permiten ampliar sus conocimientos y actuar en diversos ámbitos. Esto es posible porque los unen la voluntad y la capacidad para intervenir en sus comunidades de impacto, es decir, en las comunidades académicas, profesionales o científicas.

En general, los participantes expresan un compromiso por asumir un papel en la comunidad y plantean alternativas para mantener la visión inclusiva que caracteriza a *Profile*. Dicho papel tiene diversos matices o énfasis en el actuar, según las trayectorias profesionales de los participantes. En primer lugar, todos los autores noveles resaltan el agenciamiento que pueden ejercer en el aula, mediante su labor docente, así como en las comunidades académicas o profesionales con las cuales interactúan. En el caso de los evaluadores, la mayoría coincide con los aportes que remarcan los autores noveles y, adicionalmente, apuntan a la posibilidad de proyectarse en un espectro más amplio: en la sociedad del conocimiento. Esto último obedece al hecho de ser más conscientes de las expectativas que existen en torno a las publicaciones, pues se espera que sus contenidos aporten a los avances en sus áreas de especialidad, lo cual implica tener presentes los contextos particulares de los individuos, los nexos globales, lo multidimensional y la complejidad del conocimiento tanto en las comunidades académicas y profesionales, como en las científicas.

El agenciamiento se potencializa cuando se traspasan las fronteras de las publicaciones, que se perciben como círculos a los que es difícil acceder, y se logra establecer relaciones entre los actores de la revista, en el devenir de los procesos de publicación. En estos, cada actor tiene sus propias dinámicas (unas individuales y externas a las dinámicas propias de la revista, pero mediadas de alguna manera por las pautas para los autores interesados en publicar en ella), en distintos momentos y ámbitos: en la gestación de sus escritos, en los diversos momentos del proceso editorial y en las relaciones reales o potenciales que surgen o podrían propiciarse luego de la publicación.

No obstante lo anterior, se reconoce el poder de los evaluadores y los editores en el agenciamiento de los autores. Este se propicia cuando evaluadores y editores se ubican, metafóricamente hablando, en los escenarios donde laboran los autores para comprender las agendas o temáticas que guían sus manuscritos, sus intenciones, las circunstancias de su entorno y sus esfuerzos para actuar (tener voz) en la comunidad. En consecuencia, evaluadores y editores precisamos centrarnos no solamente en los asuntos procedimentales, sino también en la dimensión humana y afectiva del autor pues este se enfrenta a la incertidumbre que generan tanto la evaluación como el hecho de proyectarse en la sociedad del conocimiento que, como colectividad, se nutre de

las diversidades y capacidades que confluyen en ella con el fin de aprovechar y compartir el saber. En este sentido, un participante resalta:

Definitivamente la escritura también es un ejercicio afectivo y emocional ... Con un manuscrito, el profesor está mostrándose abiertamente a la comunidad académica y le está diciendo en qué cree, qué ha hecho, y ahí está también en juego su imagen. (Yesid, E1)

Este testimonio ilustra el interés de los participantes con una concepción de la sociedad del conocimiento que trasciende la eficiencia (Balderas, 2009; Morin, 1999). Al comprometerse con un actuar en su comunidad académica, tanto los autores noveles como los evaluadores reconocen las situaciones complejas del mundo y la dimensión humana como elemento preponderante tanto en la escritura como en la publicación.

En el agenciamiento de los autores, bien sean noveles o evaluadores, son determinantes las cinco condiciones señaladas por J. A. Díaz (1997) para la consolidación de las comunidades académicas: el dominio del lenguaje escrito, para una efectiva comunicación científica; una mentalidad dispuesta a la generación de conocimiento; un esfuerzo para conocer la producción de los pares académicos nacionales y evaluarla objetivamente; ampliación de las fuentes de referencia; y apertura para acceder al conocimiento en otros idiomas. A su vez, los autores con más trayectoria y los evaluadores asocian el agenciamiento en la comunidad científica a la empatía con pares y a intereses comunes que potencializan tanto la creatividad como la búsqueda de respuestas a problemas determinados. Finalmente, y en lo atinente a los profesores de base —autores noveles asociados generalmente a comunidades profesionales—, estos reconocen la posibilidad de trascender la concepción de técnicos de la docencia, que no hacen investigación propiamente dicha. Tanto los profesores de base como los demás escritores noveles ubicados hoy en comunidades académicas o científicas instan a valorar que los trabajos de los docentes de base se enmarcan en paradigmas de comunidades académicas y científicas. Los postulados de estas comunidades son parte de sus marcos de referencia y orientan el estudio de realidades locales al igual que la búsqueda de nuevos conocimientos y respuestas. “Es el conocimiento local que se hace público y es súper importante para nosotros, para la motivación como investigadores” (Zara, E1).

Esta cita resalta, como ya se indicó, el papel de las revistas científicas en el ciclo profesional de los autores y en la generación de comunidades. Los autores parten de un compromiso por difundir el conocimiento que surge de sus entornos; el lograrlo representa un impulso para continuar investigando y, seguramente, publicando. En ello son trascendentales los actores decisorios de la revista (los evaluadores y los editores) por cuanto no solo inciden en el avance de las comunidades a las que pertenecen los docentes, sino en la posibilidad de ubicar en contextos más amplios —

regionales, nacionales e internacionales– un conocimiento local que pueda circular en igualdad de oportunidades, junto a aquel que proviene de diversos ámbitos académicos y geográficos. Aun así, reconocemos que es preciso vislumbrar posibilidades de acompañamiento o de fortalecimiento de las publicaciones, que permitan orientar o motivar a los autores noveles y asegurar la permanencia de la revista en las condiciones que rigen actualmente a las publicaciones científicas. Por tanto, seguidamente detallamos las acciones potenciales para la mejora en la gestión de la revista *Profile*.

7.3 Repercusión de los resultados en la acción: plan de mejora para la generación de comunidades

Hemos señalado que para avanzar en la generación de comunidades, desde la revista, es preciso tener presentes las circunstancias externas que inciden en la consecución de dicha meta. Si bien no podemos incidir plenamente en que ellas surjan, sí es posible evaluar tanto las prácticas de edición y publicación, así como las acciones que pueden aportar a las comunidades donde pueden tener incidencia los autores de la revista e, idealmente, sus lectores. Por tanto, elaboramos un plan de mejora con el fin de fortalecer la gestión editorial y avanzar en el propósito de contribuir a la generación y fortalecimiento de comunidades. Basados en el protocolo propuesto por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (s.f.)¹⁰¹, el plan incluye cinco elementos:

1. Identificación de las áreas de mejora
2. Detección de las principales causas del problema
3. Formulación del objetivo para cada área de mejora
4. Elección de las acciones de mejora
5. Planificación del seguimiento del plan.

El flujo editorial para producir cada nuevo número de la revista abarca dos grandes campos: la gestión editorial y la visibilidad (ver Figura 1.4 Procesos de la gestión editorial de la revista *Profile*). El primero engloba 1) la convocatoria para la recepción de manuscritos, 2) la edición de

¹⁰¹ ANECA sugiere un documento de apoyo a las instituciones universitarias, para la elaboración de un plan de mejoras, una vez realizan un proceso de evaluación. Se ha optado por este protocolo por su alta difusión institucional sin que por ello se presuponga nuestra total sintonía con dicha agencia.

manuscritos y 3) la diagramación y publicación. Por su parte, para lograr la visibilidad se consideran tres momentos de post-publicación: 1) el lanzamiento, 2) la distribución y 3) la divulgación.

Para la elaboración del plan de mejora contamos con dos tipos de insumos: el monitoreo de los procesos editoriales, a cargo del asistente editorial y la editora, registrados en los flujos editoriales de los años 2014 al segundo semestre de 2020 así como en correos electrónicos, los registros de directrices o iniciativas tanto institucionales como nacionales, tendientes a fortalecer la visibilidad de las revistas colombianas, lo observado en las interacciones con autores, evaluadores y actores relacionados con la publicación (Centro Editorial, Dirección Nacional de Bibliotecas de la Universidad Nacional de Colombia, Sistemas de Indexación y Referenciación), y las sugerencias de los participantes en este estudio. Estas últimas se extractaron de las entrevistas o de correos electrónicos.

7.3.1 Identificación de las áreas de mejora

El punto de partida para la detección de las áreas de mejora está constituido por el conjunto de fortalezas y dificultades identificadas a partir de las fuentes citadas anteriormente. Puesto que existen interrelaciones entre las etapas de la edición y se encontraron repeticiones de algunas fortalezas y dificultades, estas se integraron en los dos grandes bloques que constituyen el flujo editorial: la gestión editorial y la visibilidad.

Tabla 7.1 Áreas de mejora para la gestión editorial

GESTIÓN EDITORIAL	Fortalezas	Dificultades	Áreas de mejora
1. Convocatoria para la recepción de manuscritos	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2016 se ha recibido un promedio de treinta manuscritos por número y el promedio de publicación es de doce artículos. - La convocatoria se mantiene abierta en el sitio web de la revista y se ha hecho divulgación a través de correos electrónicos, redes académicas (ELTecs, Publindex), boletines de la Facultad de Ciencias Humanas y la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia y redes sociales. 	Si bien se ha invitado a tutores de trabajos finales de pregrado, persiste la falta de insumos para la segunda sección (<i>Issues from Novice Teacher Researchers</i>).	Publicación de artículos de autores noveles

	<ul style="list-style-type: none"> - Se continúa con la divulgación en eventos académicos y lanzamientos de las nuevas ediciones. - Con el fin de fomentar la continuidad de la segunda sección (dedicada a autores noveles y que presenta estudios basados en tesis), se han tenido en cuenta las sugerencias de algunos evaluadores al ampliar los criterios de recepción al permitir que el tutor pueda ser co-autor de un manuscrito. También se abrió la posibilidad a artículos derivados de tesis de maestría y cuyos autores no hayan publicado antes. 		
2. Edición de manuscritos	<ul style="list-style-type: none"> - Se ha consolidado un buen equipo de revisores. - Se continúa invitando a nuevos árbitros, para atender el incremento en el número de manuscritos que se presentan. - La recepción de manuscritos a través del sistema OJS no ha presentado mayores inconvenientes. - La revisión de manuscritos usando el sistema no es del agrado de la mayoría de los árbitros. La estrategia de un proceso mixto, donde el asistente envía a los evaluadores las solicitudes por correo electrónico y luego registra en el sistema las decisiones de los árbitros, ha permitido que el proceso funcione de manera fluida, evitando los inconvenientes que se presentaban cuando los árbitros estaban a cargo de hacer el registro (pérdida de evaluaciones, notificaciones que no se enviaban y que producían retrasos). - La plantilla de carta a la editora ha funcionado para recibir información uniforme y completa. 	<ul style="list-style-type: none"> - En ocasiones faltan revisores. Esto obedece al número de artículos que requieren más de dos evaluadores. - Retraso en la respuesta de algunos evaluadores. - Mayor conocimiento de los autores acerca de las pautas para publicar en la revista y atención a su cumplimiento. 	Optimización de la labor del evaluador

<p>3. Diagramación y publicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de la hoja de ruta editorial o procesos de la gestión editorial de la revista <i>Profile</i> (ver Figura 1.4), con calendario para las labores del Centro Editorial y el Equipo Editorial de la revista. Con ello se aseguran el cumplimiento en la periodicidad y la publicación en ventanas apropiadas de observación (enero, para el primer número y julio, para el segundo). - Consolidación de la maqueta, cubierta y pauta editorial propios. - Avances para favorecer la lectura en línea de los contenidos publicados, en varios formatos, incluyendo un PDF (del número completo y de cada artículo) sin restricciones que los lectores pueden descargar e imprimir. De esta manera, los usuarios eligen sus contenidos. 	<p>Eventuales retrasos en procesos del Centro Editorial debido a la falta de recursos humanos suficientes o a la atención que requieren otras revistas de la Facultad, cuya publicación está retrasada.</p>	<p>Entrega de los contenidos para diagramación con mayor antelación.</p> <p>NB: No se considera área de mejora por cuanto la gestión depende del Centro Editorial y ya se han realizado las solicitudes respectivas para asegurar la publicación oportuna.</p>
--------------------------------------	--	---	--

Tabla 7.2 Áreas de mejora para la visibilidad

VISIBILIDAD	Fortalezas	Dificultades	Áreas de mejora
<p>1. Lanzamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada número se presenta en un evento local: luego de presentar un panorama del nuevo número, dos o tres autores exponen brevemente sus artículos. - A partir del vol. 20, n.º 1 (2018) se invita a los autores a enviar videos cortos para presentar en el evento. Luego se ubican en el sitio web de la revista y en Youtube.¹⁰² - Respuesta positiva de los asistentes y seguidores en el canal a la dinámica de lanzamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - En ocasiones se cuenta con poca audiencia. - Problemas técnicos en la transmisión de eventos en línea. 	<p>Captación de mayor audiencia en la presentación de nuevas ediciones.</p>

¹⁰² <https://www.youtube.com/channel/UC9rII77dIXpAZmGVZZyrtXQ>

2. Distribución	<ul style="list-style-type: none"> - Se reciben algunos ejemplares impresos de la revista. Los autores y los miembros de los comités reciben la notificación cuando la versión en línea está disponible. Solo un evaluador solicita el envío de un impreso. - Cada autor recibe un correo electrónico, con una copia en PDF de su artículo, con la recomendación de compartirlo entre sus contactos y a través de sus redes profesionales. - Los lectores pueden descargar el PDF del número completo que se publica o de los artículos, por separado. 	<p>Acumulación de ejemplares impresos.</p> <p>Puesto que los contenidos están en acceso abierto en el sitio web de la revista, así como en diversas bases de datos y hay interés de algunos docentes en la edición impresa, fue preciso abogar para que no se suprimiera esta opción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para ahorrar costos, se redujo el número de impresos y se podrán solicitar al Centro Editorial a medida que se vayan requiriendo. - Promoción de ejemplares impresos en diversos eventos. <p>NB: No se considera área de mejora.</p>
3. Divulgación	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidación de redes sociales, incluyendo YouTube. - Incorporación de los contenidos de cada nuevo número (o de sus metadatos) en bases bibliográficas y sistemas de indexación y resumen internacionales. La cosecha de los metadatos por parte de motores de búsqueda se facilita con la publicación de archivos XML. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generación de expectativas entre los lectores respecto a publicaciones en preparación. - Vinculación de los autores en la difusión de sus artículos entre sus redes profesionales y sociales. - Demoras en la actualización de los contenidos en algunas bases bibliográficas. 	<p>Publicación “<i>ahead of print</i>” (publicación electrónica previa a la edición impresa o a la publicación final en línea) o cambio de periodicidad a cuatrimestral.</p>

7.3.2 Plan de acción para la mejora

Una vez identificadas las cuatro áreas de mejora, delimitamos las causas del problema. Seguidamente formulamos el objetivo para la mejora, las acciones que se emprenderán en un plazo determinado y los beneficios esperados. Finalmente, concretamos el seguimiento para cada área, específicamente, en relación con las acciones de mejora planeadas. Para cada una de ellas se indican las tareas y el seguimiento correspondiente. No se incluyen roles o responsables para cada una de

ellas por cuanto el plan de mejora está a cargo del asistente editorial y la editora. En los siguientes apartados detallamos el plan de acción correspondiente a la gestión editorial y a la visibilidad.

a. Plan de acción para la gestión editorial

Identificamos dos áreas que requieren atención para optimizar la gestión editorial. La primera busca mantener un rasgo distintivo de la revista: la inclusión de artículos de autores noveles (docentes culminando su formación inicial, de licenciatura o grado y estudiantes de máster). La segunda área corresponde a la optimización de la labor del evaluador.

- *Área de mejora n.º 1: publicación de artículos de autores noveles*

<p>Descripción del problema</p>	<p>En la visión de la revista se da importancia a la presencia de docentes de distintos niveles educativos, entre ellos, investigadores noveles. En diversos escenarios (foros, convocatorias, comunicación con programas de licenciatura, redes sociales) se ha hecho énfasis en la oportunidad que brinda la revista a autores noveles para que los productos de sus primeras investigaciones sean publicados en la segunda sección de la revista. Sin embargo, la tasa de recepción de artículos es baja. Se requiere entonces buscar alternativas para mantener la sección, puesto que ella hace parte de la visión y la misión de la revista.</p>
<p>Causas que provocan el problema</p>	<p>Falta de cultura de la publicación entre investigadores noveles: licenciados y estudiantes de maestría. También se ha notado que no es muy común que los formadores de docentes de las licenciaturas empleen artículos de autores noveles, como material de estudio para los cursos de investigación formativa o como guía para la tutoría de los trabajos que adelantan los futuros licenciados. En contraste, sí se conoce un alto uso de la revista en programas de maestría, principalmente en el contexto colombiano.</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Asegurar la presencia de artículos de escritores noveles en la segunda sección de la revista.</p>

Acciones de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Invitación a coordinaciones de programas de licenciatura y maestría a divulgar entre sus estudiantes las opciones para publicar en la revista. - Mantener la comunicación asertiva con los autores que consultan las pautas de publicación o solicitan opinión respecto a los textos que desearían presentar a evaluación. - Tutoría a escritores noveles mediante la revisión de primeros escritos. - Conversatorios con escritores noveles para que compartan sus experiencias.
Beneficios esperados	<ul style="list-style-type: none"> - Permanencia de las tres secciones de la revista. - Motivación a nuevos investigadores. - Incremento de la lectura de artículos de escritores noveles.

N.º	Acciones de mejora	Tareas	Seguimiento (fechas y observaciones) ¹⁰³
1	Invitación a coordinaciones de programas de licenciatura y maestría a divulgar entre sus estudiantes las opciones para publicar en la revista.	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de bases de datos de las coordinaciones de programas. - Seguimiento a respuesta de las coordinaciones. 	Comunicaciones periódicas.
2	Comunicación asertiva con los autores que consultan las pautas de publicación o solicitan opinión respecto a los textos que desearían presentar a evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener la comunicación: respuesta oportuna. - Invitación a revisar si los manuscritos que esperan presentar cumplen con todos los lineamientos para autores interesados en publicar en la revista. 	Respuestas oportunas, con remisión explícita a los lineamientos para autores y a la segunda sección de la revista, que incluye artículos de investigadores noveles.

¹⁰³ El seguimiento a las acciones y tareas es periódico y, por tanto, no se incluyen fechas específicas.

3	Tutoría a escritores noveles mediante la revisión de primeros escritos.	Revisión de primer manuscrito si el autor escribe de nuevo e indica que ha verificado el cumplimiento de los lineamientos de la revista.	Orientación adicional en la revisión de una segunda versión del manuscrito, si se observa seguimiento riguroso por parte del autor en el corto plazo (Si escribe nuevamente en un tiempo no mayor a un mes, luego de la primera revisión).
4	Conversatorios con escritores noveles para que compartan sus experiencias.	Persuasión para participar en los conversatorios: por ejemplo, en los eventos de lanzamiento de cada nuevo número y en el simposio anual del grupo de investigación PROFILE.	<ul style="list-style-type: none"> - Por ser intervenciones cortas, los autores pueden sentirse menos inhibidos, si participan en ellos. - La modalidad de simposio les permite dialogar, no solo exponer por un tiempo prolongado a una audiencia amplia.

- Área de mejora n.º 2: optimización de la labor del evaluador¹⁰⁴

<p>Descripción del problema</p>	<p>Es preciso garantizar que cada manuscrito tenga inicialmente asignados dos árbitros, de manera que se pueda respetar el tiempo de evaluación previsto para un periodo máximo de cinco meses. Esto, sin contar con que se requiere acudir a otros evaluadores, cuando un manuscrito amerita un tercer concepto. Por otra parte, algunos árbitros no responden a las solicitudes, tardan en enviar sus recomendaciones o hacen evaluaciones deficientes. También se ha observado que la demora en la respuesta de algunos evaluadores obedece a las dificultades que encuentran para comprender los manuscritos. Todo esto incide en la pérdida de tiempo previsto para la evaluación, en el envío de recordatorios o en la asignación de árbitros adicionales, luego de constatar que no hay respuesta de algunos de ellos. Por tanto, es necesario un seguimiento más cercano para evitar demoras en la respuesta a los autores y detrimento de la imagen de la revista.</p>
--	---

¹⁰⁴ No se incluyen aquí los aspectos de escritura académica y de contenido, que requieren atención, y que fueron señalados por autores y evaluadores como dificultades para publicar. Estos se recogen en el artículo derivado de esta tesis (Cárdenas, 2019a) y ya forman parte de la gestión editorial de la revista.

Causas que provocan el problema	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tiempo de los evaluadores. - Incomodidad con el descuido de los autores en la organización y estilística de algunos manuscritos. - De acuerdo con la evaluación realizada por Scopus en 2018 al aceptar la revista en su base de datos, “la calidad académica no es uniforme en todos los artículos”. Si bien esto puede ser debatible, en razón de las percepciones de los evaluadores de la base de datos respecto a los diversos enfoques que acoge la revista, es un aspecto que lleva a prestar mayor atención a los conceptos que emiten los evaluadores y al escrutinio de la versión final del texto que se avala para publicación.
Objetivo	Fortalecer el proceso de evaluación de los artículos que se presentan a la revista.
Acciones de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento del número de evaluadores. - Envío de información más detallada a los nuevos evaluadores sobre la naturaleza de la revista y de los artículos que se proyectan para cada sección. - Mayor orientación a los autores sobre los tipos de manuscritos que se publican en la revista y sus lineamientos. - Seguimiento al desempeño de los árbitros.
Beneficios esperados	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor agilidad en los procesos de evaluación y, en general, en el flujo editorial. - Comunicación más fluida y asertiva con evaluadores y autores.

N.º	Acciones de mejora	Tareas	Seguimiento (fechas y observaciones)
1	Incrementar el número de evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de autores en portales especializados (Publons, Scopus y Pivot-RP). - Seguimiento a contactos establecidos en eventos académicos o a través de otros evaluadores. 	Consulta de la actividad académica de algunos autores que han publicado en la revista, para invitarlos como árbitros.

2	Envío de información más detallada a los nuevos evaluadores respecto a la naturaleza de la revista y de los artículos que se proyectan para cada sección.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la información que se brinda a los evaluadores al invitarlos a apoyar la revista. - Revisión de la descripción de la tipología de los artículos en el formato de evaluación. 	Ajustes al formato de evaluación, según frecuencia de preguntas de los evaluadores al respecto de este formato y de los manuscritos que evalúan.
3	Mayor orientación a los autores sobre los tipos de manuscritos que se publican en la revista y sus lineamientos.	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de elementos adicionales para orientar al autor en la preparación y presentación de manuscritos. - Énfasis en la verificación del cumplimiento de requisitos mediante la lista de chequeo de preparación para presentar manuscritos (<i>Submission Preparation Checklist</i>), ubicada en la sección <i>Author guidelines</i>. - Más orientación en la carta al editor, en especial acerca del código de proyecto (si es el caso) y la manera como se debe citar el nombre del autor. - Plantillas adicionales que sirvan de guía a los autores sobre el formato de los manuscritos. 	Las acciones pueden actuar como un filtro inicial para decidir qué manuscritos tienen mayor rigor y pueden enviarse a evaluación.
4	Seguimiento al desempeño de los árbitros.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de casos en donde se encuentran discrepancias entre los aspectos de contenido y forma que han sido señalados por otro u otros pares evaluadores, así como por el comité editorial, y fueron omitidos por un evaluador que emite conceptos generales. - Cambios en el comité evaluador, prescindiendo de los pares que suelen emitir evaluaciones muy generales o no responden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación de discrepancias a los evaluadores que no las señalaron, para advertir acerca de la asignación de un tercer árbitro. - Información a los evaluadores de un manuscrito que ha tenido segunda ronda o tercera evaluación, respecto a los resultados. - Búsqueda de nuevos evaluadores. Se analiza su desempeño inicial y, si es positivo, se los invita a formar parte del comité evaluador. A los evaluadores con desempeño negativo se les agradece su colaboración, pero no se les vuelve a invitar. También se da el caso de evaluadores que colaboran en una ocasión, pero no se comprometen a ser parte del comité evaluador.

b. Plan de acción para la visibilidad

Si bien *Profile* ha avanzado en su visibilidad, reconocemos que es preciso mejorar en dos áreas, a saber: una mayor audiencia en la presentación de nuevas ediciones y una más pronta publicación de los artículos. Al respecto de este último asunto, y como se detalla a continuación, en consonancia con las expectativas de los lectores y las tendencias de las revistas científicas, corresponde ahora evaluar si se opta por la dinámica de “*ahead of print*”, —es decir, la publicación electrónica previa a la publicación final de un nuevo número— o por el cambio de periodicidad.

- *Área de mejora n.º 3: captación de mayor audiencia en la presentación de nuevas ediciones*

Descripción del problema	Desde su creación en 2000, la revista organiza la presentación de cada número, mediante encuentros semestrales. También divulga esto a través de comunicaciones por vía electrónica. Sin embargo, y dado el interés pedagógico de la revista en acercar a las comunidades académicas, profesionales y científicas a la publicación, preocupa que, aunque algunos docentes se inscriben a los eventos, el número de asistentes no es el esperado.
Causas que provocan el problema	Se ha encontrado que llegan las comunicaciones a las listas de correo o se conocen a través de diversos medios (redes sociales, carteles impresos, notas radiales). No obstante, se observa falta de cultura en las comunidades profesionales para aprovechar espacios como los que organiza la revista. En otros casos, inciden notoriamente las agendas de los docentes, que no les permite desplazarse a la Universidad para asistir a los eventos.
Objetivo	Incrementar la visibilidad de la revista mediante la participación de miembros de las comunidades de impacto en los eventos que se organizan periódicamente.
Acciones de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de las estrategias de comunicación de los eventos. - Variación en las dinámicas de los eventos de lanzamiento de las nuevas ediciones.

Beneficios esperados	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor familiaridad de las comunidades profesionales, académicas y científicas con la revista. - Circulación más temprana de los artículos aprobados. - Permanencia en las bases de datos y sistemas de indexación.
-----------------------------	--

N.º	Acciones de mejora	Tareas	Seguimiento (fechas y observaciones)
1	Revisión de las estrategias de comunicación de los eventos.	<ul style="list-style-type: none"> - Planeación de contenidos y periodicidad de las comunicaciones al respecto. - Invitación a los autores para apoyar la difusión de sus artículos entre sus redes profesionales y sociales, así como a vincularse a los eventos de lanzamiento. - Seguimiento más cercano a los posibles asistentes. - Empleo de todos los canales disponibles a nivel institucional (boletines, radio, correos masivos) e individual, de la revista (redes sociales y base de datos de contactos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Anuncios y recordatorios. - Seguimiento a inscritos. - Expedición de certificaciones, cuando se requieran. - Publicación de manera simultánea o a continuación de cada evento.
2	Variación en las dinámicas de los eventos de lanzamiento de las nuevas ediciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de los eventos en modalidad híbrida (presencial y virtual o en línea), aprovechando que desde el vol. 22, n.o 2, publicado en julio de 2020, se han realizado dos conversatorios virtuales con participación de autores de diversos países y esta dinámica ha sido muy bien recibida. - Abordaje de temáticas de interés sobre procesos editoriales, además de la presentación general de los contenidos del nuevo número que se publica o de los videos que aportan algunos autores para el Canal de YouTube. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento a las invitaciones a los eventos, en especial, a todos los autores del número que se presenta. - Preparación de asuntos logísticos para los eventos, especialmente los que se proyectan para realizar en modalidad híbrida. - Encuesta corta a los asistentes a los eventos de lanzamiento para recabar información sobre los asuntos propuestos.

		- Comunicación con los lectores y autores que asisten a los lanzamientos para conocer sus opiniones en cuanto a la utilidad que hallan en los contenidos de la revista, así como temáticas u otras dinámicas para dichos eventos organizados por la revista.	
--	--	--	--

- Área de mejora n.º 4: publicación “*Ahead of print*” o cambio de periodicidad

Descripción del problema	Aunque la revista es semestral, las tendencias actuales en cuanto a la pronta publicación de los artículos aceptados llevan a considerar opciones para asegurar su más rápida circulación. Tendríamos que considerar la publicación “ <i>ahead of print</i> ” (publicación electrónica previa a la edición impresa o a la publicación final en línea). Otra posibilidad sería la modificación de la periodicidad, de semestral a cuatrimestral.
Causas que provocan el problema	En la medida en que la revista ha ganado visibilidad, tanto en sus comunidades de impacto como en las bases de datos y sistemas de indexación, ha incrementado el número de manuscritos que se presentan para publicación. Asimismo, se han generado más expectativas en cuanto a las publicaciones en preparación. Algunas de ellas parecen obedecer a las presiones que tienen los autores por mostrar productos en sus instituciones (e.g., la publicación de artículos en revistas indexadas como requisito de grado de maestría o doctorado). Por otra parte, en los procesos de evaluación se encuentra que la aprobación progresiva de artículos podría aprovecharse para publicar en un menor tiempo.
Objetivo	Promover una más pronta difusión de los nuevos contenidos de la revista en las comunidades de impacto.

<p>Acciones de mejora</p>	<p>Análisis de la pertinencia de la publicación “<i>ahead of print</i>” (publicación electrónica previa a la edición impresa o a la publicación final en línea).</p> <p>Análisis de la pertinencia del cambio de periodicidad semestral a cuatrimestral.</p>
<p>Beneficios esperados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechamiento de las posibilidades que brinda la publicación en línea. - Respuesta a la necesidad de proveer contenidos actuales (si bien esta necesidad no es tan urgente en el área de la revista). - Mayor familiaridad de las comunidades profesionales, académicas y científicas con la revista. - Favorecer al autor para que pueda incorporar el artículo en el menor tiempo posible a su producción académica.

N.º	Acciones de mejora	Tareas	Seguimiento (fechas y observaciones)
1	<p>Análisis de la pertinencia de la publicación “<i>ahead of print</i>” (publicación electrónica previa a la edición impresa o a la publicación final en línea).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión con la Dirección Nacional de Bibliotecas y con editores de otras revistas de la Universidad, cuyas publicaciones han incorporado esta práctica. - Identificación de ventajas, desventajas y requerimientos adicionales para incorporar la opción “<i>ahead of print</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concertación de reuniones para examinar las dos opciones. - Análisis preliminar de las Ventajas y desventajas de la publicación “<i>ahead of print</i>”. <p>Ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contenido del portal se actualiza constantemente, lo cual motiva al lector. Se recogerían citas con anticipación. • El autor también se siente motivado pues los tiempos para hacer su investigación visible se acortan. • Como está configurado el portal de revistas, el doi del manuscrito se puede asignar también por adelantado y, como este no cambia, no habría inconveniente con la versión final. <p>Desventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se requeriría un esquema de contratación del corrector de estilo, pues no se pueden publicar los manuscritos sin haber pasado por esta etapa.

			<ul style="list-style-type: none"> • No existiría paginación (alternativamente, se podrían numerar los párrafos del manuscrito). • El artículo sería solo visible en este estado en la página de la revista pues a las bases de datos sólo se podrá enviar la versión definitiva. • La manera de referenciar el artículo cambiaría. Se requeriría un proceso de diagramación preciso, que permita publicar la versión tal como se ensamblaría en la edición final del número de la revista que se va a publicar. • El impacto citacional de los artículos —y, en consecuencia, el de la revista— se vería afectado pues para los motores de búsqueda (como el de <i>Google Scholar</i>) las citas se dividirían entre la versión anticipada y la definitiva.
2	Análisis de la pertinencia del cambio de periodicidad semestral a cuatrimestral.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la acogida de la opción de cambio de periodicidad, de semestral a cuatrimestral, por parte del Centro Editorial, así como de la disponibilidad de los recursos requeridos. - Ajustes al flujo editorial para asegurar la preparación de los tres números que se publicarían anualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teniendo en cuenta el ahorro de recursos en impresión, pues se ha reducido el tiraje y se ha logrado rapidez en la publicación de contenidos, es viable proponer el cambio de periodicidad (a cuatrimestral). Esto se haría gradualmente, para no afectar las mediciones y seguimiento que hacen las bases de datos y sistemas de indexación a la revista. Así, se iniciaría con un promedio de ocho a diez artículos por número. - Presentación de la propuesta al Centro Editorial, para cambiar la periodicidad a partir de enero de 2022.

El plan de mejora que hemos definido recoge los asuntos centrales que podrían permitirnos avanzar en la publicación sostenida de la revista, conforme a las prácticas editoriales contemporáneas y a los resultados emergentes del estudio, que se abordaron en las dos primeras partes de este capítulo. Como puede observarse, los ejes para la mejora no obedecen solamente a la necesidad de responder a los parámetros externos, para asegurar una positiva valoración de las

agencias evaluadoras. Ellos ya forman parte de las buenas prácticas que deben incorporarse en las publicaciones académicas. Interesa, ante todo, prever acciones en consonancia con las visiones sociocríticas de la revista, pilares que guían su misión en tanto foro que posibilita la inclusión de escritos de docentes que puedan vincularse a las comunidades profesionales, académicas y científicas y, en consecuencia, aportar a la educación en lengua inglesa. Dicho esto, procedemos ahora con las conclusiones del estudio.

8. Conclusiones y prospectiva

Visibilización de las comunidades y aportes a su evolución

Releo textos de las entrevistas y me llama la atención, en particular, las opiniones de una evaluadora y una autora novel, también evaluadora de otras revistas:

El caso de *Profile* es realmente la ubicación de los profesores en el centro. Creo que otras revistas no están tratando necesariamente de elevar al docente. Todavía están replicando otras cosas ... *Profile* tiene un significado especial para mí porque está tratando de elevar al docente de una forma que no lo hacen otras revistas. (Paloma, E2)

El hecho de que uno sepa que uno como investigador pueda tener un espacio ahí y que los chicos como jóvenes investigadores también; que los profesores que hacen innovaciones cuando están en programas de formación también sientan que tienen un espacio ahí. Eso debe ser muy valioso porque es muy coherente con lo que se quiere lograr: que la investigación esté al alcance de todos y que todos podamos contribuir a los procesos que manejamos en los diferentes contextos también del colegio o de la universidad. (Zara, E2)

Repaso las reflexiones que ellas expresan respecto al empoderamiento de los docentes que publican. Reafirmo mi convicción en la misión que hemos asumido en la revista y la seguridad de estar haciendo algo por la visibilización de los trabajos y aportes de las comunidades menos reconocidas en las publicaciones profesionales. También me llama la atención la vigencia de los comentarios de Paloma y Zara, expresados hace varios años: las élites en las comunidades académicas y los imaginarios respecto al valor de los escritos de los docentes de base no cambian como uno esperaría. Las primeras suelen usar discursos de inclusión y respeto por la profesión docente, pero sus acciones no siempre reflejan coherencia entre el discurso y la práctica.

(Diario de campo, 30 de noviembre de 2019)

La retrospectiva respecto a las percepciones de una evaluadora recoge una preocupación de las comunidades académicas y científicas, para quienes las publicaciones constituyen no solo metas personales, sino requerimientos institucionales. Sin embargo, y como hemos señalado, la imperiosa necesidad de cumplir con la periodicidad y demostrar el acatamiento de los mandatos para lograr clasificaciones en diversos ránquines, favorecen una cultura competitiva, que soslaya las

circunstancias de los autores menos experimentados, noveles o de base. Generalmente estos últimos son considerados receptores de los saberes de los expertos, dispuestos a desempeñar una labor de aplicación de aquello que circula en publicaciones académicas. Este asunto ha sido poco explorado pues, como notamos en la literatura, han prevalecido los estudios de los sistemas que rigen las revistas y de las circunstancias o requerimientos de la escritura académica.

Concluir el estudio sobre el papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento, desde el análisis de percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista *Profile* referentes a determinados fenómenos, presupone establecer relaciones entre las cuestiones de investigación, el trabajo investigativo realizado y los fundamentos, tanto teóricos como epistemológicos, que nos han guiado. A continuación presentamos los aprendizajes obtenidos con el diseño investigativo, las conclusiones atinentes a las cuestiones de investigación, las limitaciones y las temáticas que podrían abordarse en investigaciones futuras.

8.1 Aportes del proceso investigativo

¿Qué se puede resaltar de un estudio, cuando hemos actuado como observadores participantes, pues hemos sido parte de la historia de vida del “sujeto” de investigación (la revista y sus actores) y nos hemos relacionado de manera más o menos cercana con todos los participantes (autores y evaluadores)? Este interrogante generó muchos otros y también incertidumbres durante la investigación, principalmente cuando recordamos la necesidad de asegurar objetividad en los resultados obtenidos.

En primer lugar, es preciso reiterar el aporte del proceso del estudio de caso de corte etnográfico que, a partir de las particularidades de sus cinco fases, permitió la interpretación de sus fundamentos epistemológicos y aplicarlos conforme a las circunstancias del contexto investigativo y de los participantes. En el proceso pudimos partir de un primer estudio de caso de línea base, de corte exploratorio, que llevó a la acotación del caso etnográfico y a la definición de las cuestiones de investigación. Esto significó un aprendizaje progresivo y significativo respecto a la investigación etnográfica pues pudimos ampliar los horizontes epistemológicos y explorar las posibilidades de ingreso al campo para recabar información a través de diversas técnicas y fuentes.

Autores y evaluadores constituyeron el grupo de doce participantes. A ellos se vinculó la editora, como observadora participante, motivo por el cual alternamos en este reporte “ellos”, “nosotros” y “yo”. Pero más allá de estas formas estilísticas, fue posible vivenciar y aprender acerca

de los alcances de un ingreso al campo de investigación desde la perspectiva etnográfica, así como de la aplicación del muestreo teórico, por cuanto se eludió la selección apriorística de los participantes.

Respecto a los instrumentos para la recogida de datos, el análisis de resultados mostró la pertinencia de la selección de entrevistas en profundidad, evidencias documentales, el diario de la investigadora y las encuestas del estudio preliminar. Estos instrumentos *ad hoc* posibilitaron la comunicación con los participantes y la ampliación de detalles a los cuales hacían alusión o que debíamos contextualizar. Adicionalmente, el hecho de contar con evidencias documentales de los autores y los evaluadores permitió establecer relaciones con los datos descriptivos provenientes de las entrevistas en profundidad. Todo esto se hizo a partir del marco de referencia de la teoría fundamentada y el método comparativo constante. En su aplicación tuvimos en cuenta dos principios de dependencia o consistencia para asegurar la validez del estudio: la triangulación y la posición del investigador o revisión de prejuicios. Adicionalmente, buscamos establecer la credibilidad o validez interna mediante el examen de las coincidencias entre diferentes partes de los datos y la relación entre patrones de resultados.

No obstante lo anterior, reconocemos el reto que constituyó procesar y cotejar la amplia gama de fuentes y datos. En tal sentido, e independientemente de los esquemas acostumbrados en los diseños de investigación cualitativa y en sus respectivos reportes, la reflexión en torno a los principios que guían un estudio eminentemente emergente requirió re-direccionamientos en nuestro actuar y en la toma de decisiones, principalmente porque nos aproximamos por primera vez a un estudio de caso etnográfico donde, además, integramos los procesos de análisis narrativo y categorial de los datos. Por ello, la palabra “reto” fue frecuente en el diario de campo y permitió recordar que en el diálogo constante con otros —teorías, conocimientos aportados por otros, participantes, directores de la investigación— radica la esencia de la emergencia, la construcción social del conocimiento.

En relación con la emergencia, es preciso señalar el aporte del muestreo teórico, como técnica para aproximarnos a los conceptos relevantes, resultantes del análisis de datos y no necesariamente de un número correcto de unidades, es decir, de participantes. Este fue el caso de un autor novel (Yesid), a quien consideramos como miembro constituyente del fenómeno.

Como anotamos en el proceso de investigación (Apartado a de la Sección 4.5.2), a la luz de la definición de muestreo teórico, el relato de Yesid sirvió como elemento de contraste. Recordamos que antes de publicar en *Profile* contaba con cuatro artículos de reflexión en revistas locales, no indizadas. Para él, esas fueron oportunidades para acercarse a los procesos de publicación, pero

considera que su primer artículo de investigación es el publicado en *Profile*, pues en ese momento de su carrera se visualizaba aún como autor novel. En su opinión, este constituye un verdadero acercamiento a los procesos de evaluación por pares, representa el tránsito hacia la escritura académica de mayor rigor y, más adelante, su vinculación a otras revistas como árbitro. En consecuencia, y en vista de que Yesid no era en estricto sentido escritor novel, como en el caso de los otros participantes, pero se percibía así, decidimos ahondar en las huellas que dejó el haber publicado su primer artículo de investigación en una revista indizada. Adicionalmente, el hecho de que tuviera alguna experiencia como evaluador en otras revistas editadas en Colombia y en Latinoamérica mostró, en la información recabada a través de las entrevistas, que su caso aportó igualmente diversos matices al análisis del rol del par evaluador, como puede leerse en los Capítulos 5, 6 y 7.

8.2 Conclusiones

Para dar respuesta a nuestras cuestiones de investigación tenemos presente a Kant (1724-1804) quien, en su texto *Crítica de la razón pura*, considera que el ser humano únicamente puede acceder y conocer los fenómenos o expresiones de las cosas. Esto significa que sólo es posible acceder al plano fenomenológico y no podemos aseverar que llegamos a la esencia de las cosas o sucesos en sí. Hecha esta salvedad, el proceso del estudio de caso etnográfico, que integró una amplia gama de datos provenientes de entrevistas en profundidad, complementados con evidencias documentales, permite concluir que los relatos construidos a partir de los códigos emergentes del análisis categorial nos ayudan a hacer inteligible un asunto de la sociedad del conocimiento: las percepciones de escritores noveles y evaluadores de *Profile* sobre el papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento.

Concluimos que los procesos de análisis narrativo y categorial de los datos y la teoría emergente, expuesta en la Sección 7.2, nos permiten ubicar los resultados obtenidos en escenarios locales e internacionales. Los primeros son los propios del entorno de la revista: su equipo editorial, las instancias institucionales que posibilitan su publicación y las comunidades colombianas, de donde provienen la mayor parte de los autores que han publicado en ella. Por su parte, los escenarios internacionales corresponden a contextos más amplios: autores de otras nacionalidades, la audiencia internacional a la que llega periódicamente la revista y aquellos ámbitos que son propios de las revistas académicas o científicas —principalmente los parámetros de agencias nacionales y los aceptados mundialmente.

La explicación de esa realidad social se resume en la teoría emergente (ver Sección 7.2). Allí colegimos que en el devenir de las revistas concurren actores decisorios (los árbitros o evaluadores y los editores), de quienes depende el hecho de ceder o negar la voz a autores ubicados en diversos estadios de su carrera profesional. Para los autores, las publicaciones tienen un especial significado a nivel personal y, además, constituyen factores determinantes en su empoderamiento como docentes-investigadores y escritores en su ciclo profesional. A su vez, dimensiones personales, como la satisfacción al lograr la meta de publicar, inciden en la seguridad y la motivación para avanzar. Por otra parte, cuando la voz del autor es silenciada, porque no logra la publicación de un manuscrito, se reconocen sentimientos adversos que con el tiempo tienen distintos sentidos. Con todo, el autor con voz y el autor sin voz reconocen que decidir publicar en una revista conlleva un agenciamiento en la comunidad profesional, académica o científica a la que pertenece y, por extensión, repercute –en un sentido u otro– en la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, recordamos que no buscamos comparar evaluadores y autores. Como puede leerse en los Capítulos 5, 6 y 7, ambos han experimentado tener voz o aceptar silencios como autores y en sus percepciones identificamos intersecciones que se ubican en un mismo ámbito: todos nos hablan de sus sentires como escritores. Así, autores, evaluadores y la revista como tal coinciden en trascender el *statu quo*, gestionando la publicación conforme a criterios de calidad, pero sin la sumisión generalizada a las tendencias hegemónicas que privilegian determinados grupos académicos. A continuación, damos respuesta a las cuatro cuestiones de investigación.

8.2.1 ¿Qué nos revelan las voces y silencios de los profesores de inglés que han publicado en la revista *Profile* acerca del sentido que tiene la publicación de su primer artículo en su ciclo profesional?

Recordemos que todos los docentes participantes en esta investigación han laborado en diversos contextos educativos y han completado estudios de posgrado. Al respecto, y si bien la publicación del primer artículo de algunos de ellos ocurrió antes de alcanzar ese nivel educativo, al reflexionar retrospectivamente en torno al sentido de la escritura y la publicación de su primer artículo en su carrera profesional docente, destacan que ese hecho imprime un sello a su trayectoria. Además, perciben con mayor vigor la importancia de las publicaciones en la sociedad actual. En ello coinciden los escritores noveles y los evaluadores.

La comprensión de los motivos por los cuales los profesores pueden tener voz o quedar silenciados en una publicación surge de la interacción que tienen con otros: el medio, la revista, sus

vivencias. Si bien partimos por advertir el límite del sentido que podemos otorgar a un fenómeno, es posible explicar el significado que tiene la publicación del primer artículo de los docentes noveles a partir de la expresión manifiesta al respecto, es decir, de sus testimonios y de la interpretación de las diversas fuentes de información.

Las voces de los profesores de inglés que publicaron su primer artículo en la revista (ocho de los doce participantes del estudio) reflejan que la vida profesional está muy relacionada con la actividad escritural. En las trayectorias de vida de los escritores noveles se observa que la escritura ha tenido un papel fundamental desde su vida escolar. Para la mayoría de ellos, ser escritor constituía desde entonces una faceta íntima, reflejada en historias cortas o poemas, en el deseo de emular a personas cercanas o avanzar gracias a la motivación de alguno de sus maestros. Para unos pocos, escribir era una tarea difícil y su concreción se hacía más compleja por el temor a la crítica o a la evaluación negativa. Sin embargo, todos los autores noveles atribuyen un significado especial a la publicación de su primer artículo y reconocen que ha tenido un papel trascendental en su ciclo profesional. Para los más jóvenes, fue un impulso para emprender estudios de maestría. Salvo en un caso, los demás escritores noveles han continuado publicando y esto ha tenido un efecto positivo en los avances en su carrera profesional, pues han empezado a laborar en universidades, a vincularse a grupos de investigación, a ser tutores de trabajos de investigación, y a ser evaluadores y editores de libros o de números especiales de revistas.

La voz presente nos habla del poder transformador de la escritura, de las exigencias para escribir, que llevan a los autores a recordar lo vivido con la primera publicación, y de las improntas que esto ha dejado en su carrera profesional. Por su parte, para quienes han experimentado “silencios”, porque sus escritos han sido rechazados y, por tanto, se han quedado sin voz en alguna ocasión en *Profile* o en otra revista, “el silencio”, o sea, el rechazo, es inicialmente un modo de oposición. Reconocen que los evaluadores y las revistas ponen barreras que, en su opinión, no se justifican claramente en sus comunicaciones. No obstante, luego de la incertidumbre, la incomodidad o las discrepancias, bien sean con los veredictos o con sus contenidos, los escritores admiten aprendizajes significativos. Estos se ubican en los planos personal y profesional. En el primer caso, citan la aceptación del rechazo, la superación de temores y la importancia de la perseverancia. A nivel profesional, identifican las enseñanzas que han dejado las experiencias de voces y silencios en el avance en la escritura académica, en la familiarización con las lógicas de la evaluación y la publicación, y en la necesidad de tener actitudes menos aprensivas frente a los dictámenes de los árbitros.

Los aprendizajes resultantes de los silencios vividos también están presentes en los procesos que propiciaron la publicación de su primer artículo. En ambos casos los autores resaltan que los citados aprendizajes han marcado positivamente subsiguientes pasos en su carrera profesional, a saber: emprender estudios de posgrado, preparar nuevos manuscritos o dar el paso para convertirse en pares evaluadores. Adicionalmente, todos los autores noveles destacan que la experiencia adquirida, además de significar reconocimiento en sus comunidades y seguridad en sus potencialidades como docentes investigadores y escritores, les permite orientar a sus estudiantes o aportar a pares académicos en los procesos de escribir para publicar. Finalmente, reconocen que en sus primeros artículos desearían contar con el acompañamiento de coautores, pares académicos o escritores más experimentados, con quienes se pueda dialogar para validar el manuscrito que se va construyendo.

8.2.2 ¿Qué percepciones tienen los pares evaluadores respecto a la publicación de sus trabajos en la carrera profesional docente?

Los cinco evaluadores de *Profile* tienen formación doctoral y su producción incluye diversos escritos académicos: artículos, capítulos, libros, textos en memorias de eventos y notas cortas para boletines. Igual ocurre con los otros tres participantes, con experiencia como evaluadores en otras revistas. Sus estudios, al igual que su experiencia docente y como escritores permitieron conocer percepciones respecto a la publicación de sus propios trabajos en su carrera profesional. Ellas nos acercan tanto a asuntos personales como a creencias y preocupaciones concernientes al plano profesional, especialmente en el papel como académicos universitarios y como árbitros. En este apartado nos referimos exclusivamente a sus apreciaciones acerca de la publicación de sus escritos y de aquellos de los escritores noveles o de los que circulan en la revista. Al responder el siguiente interrogante de investigación, en la Sección 8.2.3, nos centraremos en su papel como evaluadores.

Al igual que los autores noveles, todos los evaluadores conceden valor a la publicación de sus trabajos en lo concerniente a la satisfacción personal, al lugar que alcanzan en las comunidades y a los méritos obtenidos para efectos de evaluación institucional. Esto último constituye el reconocimiento público a los docentes, que se expresa de forma individualizada mediante las promociones en el ciclo profesional, bien sea en posiciones o cargos académico-administrativos o en el reconocimiento en diversas formas: puntajes que se traducen en salarios, ascensos o ingreso a sistemas de investigación.

La escritura es vista por los evaluadores como una actividad natural, subyacente a las obligaciones del docente universitario, con impacto en su carrera profesional y parte esencial de sus informes reglamentarios. Y si bien sus publicaciones no surgen con el ingreso a la carrera profesional, en sus inicios a menudo siguen las huellas de otros maestros, algunos de ellos no necesariamente destacados por sus publicaciones.

Las publicaciones varían con la evolución biográfica de los autores (noveles y evaluadores). En un comienzo encierran asuntos pedagógicos, de innovación y reflexión y, con el tiempo, se centran principalmente en reportes de investigación, revisión de temas, debates sobre políticas o concepciones epistemológicas acerca de la formación docente. Así, en las percepciones de autores y evaluadores se evidencia la impronta o “*imprinting* cultural” (Morin, 1999, p. 10). En nuestro caso, las improntas se refieren a las marcas que la escritura y los procesos de evaluación y publicación dejan en diversos momentos de su vida escolar y universitaria y, finalmente, en el desempeño profesional.

Adicionalmente, los evaluadores reivindican el reconocimiento de los profesores como intelectuales de la profesión al resaltar el creciente interés que se ha generado en torno a la investigación y la difusión de sus resultados a través de la publicación, con lo cual se fomenta la incorporación de esos dos elementos a la vida profesional de los docentes. Al respecto, y aunque los evaluadores reconocen las limitaciones y vacíos que entorpecen la formación investigativa y escritural, sus percepciones acerca de sus propias publicaciones coinciden con el reconocimiento que otorgan los autores noveles a la cognición del docente, al agenciamiento en diversos ámbitos — en especial en las comunidades de impacto—, y al poder transformador de la escritura en sus trayectorias profesionales.

No obstante lo anterior, y puesto que los autores están inmersos en un sistema social, en las percepciones de los pares evaluadores respecto a la publicación de sus trabajos en la carrera profesional docente se reconoce que está cargada de matices ligados a factores externos (el ámbito organizacional institucional y de las comunidades profesionales o académicas, las regulaciones y las expectativas de la sociedad o de la institución) y otros factores internos, más personales (las competencias profesionales, la formación, las experiencias acumuladas, circunstancias individuales asociadas a la carga laboral o a la vida familiar, incidentes críticos positivos o negativos). En unos factores influyen los ideales y en otros la realidad; además, se hacen presentes en distintas etapas de la formación inicial y del desempeño profesional.

En relación con las tensiones entre los ideales y la realidad, si bien se admiten los aspectos positivos resultantes de la publicación de los trabajos en el ciclo profesional, también existen

preocupaciones y cuestionamientos frente a las presiones que los académicos viven actualmente como consecuencia de las políticas de categorización y de la valoración de los productos que publican. En especial, encontramos significados diversos sobre el término “contribución al conocimiento” pues no hay certeza de que todos los artículos cumplan tal propósito. Aun así, se reconocen los esfuerzos para difundir investigaciones aplicadas, con innovaciones, prácticas contextualizadas, interpretaciones o explicaciones adicionales de asuntos determinados, pero en todo caso, sin pretensiones asociadas a nuevos saberes.

8.2.3 ¿Qué papel juegan los evaluadores en la publicación de los trabajos de los docentes en revistas científicas?

Los equipos evaluadores están constituidos por los árbitros y los editores. Ambos juegan un papel crucial en la publicación de los artículos pues el veredicto emitido por los evaluadores es un requisito para la decisión final de los editores, es decir, para permitir que un autor tenga voz (sea aceptado) o se quede sin voz (sea rechazado) en las revistas científicas.

El editor es probablemente el actor más visible de la revista frente a los lectores, la institución que financia su publicación y las entidades externas. De su labor depende el aseguramiento de la calidad de lo que se publica y, por tanto, le corresponde, en primer lugar, asegurarse de contar con árbitros conocedores del área disciplinar, monitorear el rigor de los procesos de evaluación y de preparación de los manuscritos, definir qué contenidos se publican y mediar en la comunicación entre autores y evaluadores. Adicionalmente incide, con su equipo de edición, en la visibilización tanto de la publicación como de los mismos autores. En su quehacer priman como principios el bien común (la contribución a otros mediante una publicación de calidad), la equidad y la no exclusión.

En cuanto a los evaluadores, su papel como árbitros surge tanto del reconocimiento de su experticia como del hecho de haber vivido la experiencia de publicar. La labor solidaria que realizan de manera voluntaria acarrea gran responsabilidad pues incide en mayor medida en la decisión de los editores para publicar los trabajos de los docentes, así como en la revisión de pautas para las políticas editoriales. Por tanto, se espera que tengan presente que la escritura no es solo una actividad académica, sino también un ejercicio afectivo y emocional. En tal sentido, sus veredictos constituyen diálogos con el equipo editorial y, así sea de manera unilateral, con los autores. Ese diálogo no es solo con el objeto de evaluación (el manuscrito). En consecuencia, el evaluador ha de tener presente que no existe texto sin autor y que ese escrito es producto de la temporalidad, de un

sucesivo proceso de eventos influenciados tanto por el conocimiento, como por circunstancias del contexto donde se origina.

La actuación de los evaluadores parte del conocimiento de los propósitos de las revistas e, idealmente, de los perfiles de los autores. Esto hace su actividad más compleja pues implica, en primer lugar, interpretar las intenciones expresadas por los autores en sus manuscritos a partir del sentido que han descubierto en ellos. En segundo lugar, la compleja labor del evaluador exige reconocer que hay una personalidad de un sujeto (el autor), con una historia que forja el escrito y que, por tanto, le da sentido. Con esos elementos, más sus conocimientos en el área objeto de estudio, el evaluador puede establecer un primer diálogo con el texto y juzgar el interés que pueda generar un texto en los lectores potenciales de la revista. Al hacerlo tiene en cuenta que las revistas funcionan en la actualidad como un lugar de encuentro interactivo, gracias al acceso abierto y a la posibilidad de comunicarnos de forma ágil a través de los medios digitales.

Esa interacción de los evaluadores con los manuscritos también presupone enfrentar los problemas de los autores en la escritura académica en cuanto a los requerimientos discursivos de las revistas científicas, la estructura retórica de los diversos tipos de artículos y la falta de seguridad que se evidencia tanto en los manuscritos como en las comunicaciones que remiten en respuesta a las evaluaciones. Al respecto, la labor mediadora de los editores al comunicar los conceptos de los evaluadores puede animar a los autores a confiar en sus potencialidades escriturales y continuar fortaleciéndolas. Asimismo, evaluadores y editores pueden guiarlos a reconocer que, como autores, deben asumir la responsabilidad por el texto, tener disposición a la autocrítica, cuestionar sus propios presupuestos e identificar sus equivocaciones o vacíos. A partir de ello, se espera que mediante la verificación, la lectura crítica y la argumentación lleguen a comprender lo que debe o puede reconstruirse y hacer realidad una construcción social del conocimiento.

Los evaluadores también desempeñan un papel formador; son vistos como revisores, como expertos y lectores críticos. Sin embargo, en ocasiones también ubican a los autores en circunstancias complejas frente a la interpretación de sus apreciaciones o sugerencias, a la toma de decisiones respecto a evaluaciones contradictorias o a la incertidumbre ante veredictos negativos, no contundentes, generales o carentes de justificación. Por ello, el modo como brindan la retroalimentación ha de reflejar que también son profesores y que su papel como pares evaluadores implica no solo determinar aquello que se debe revisar o por qué no se recomienda publicar un texto, sino pensar en (o repensar) la forma como se realiza dicha labor y, de ser necesario, aportar a la revisión de las prácticas evaluativas.

Los evaluadores juegan un papel primordial en el fomento y el fortalecimiento de las comunidades profesionales, académicas y científicas pues es deseable que, sin dejar de lado el rigor en la lectura crítica de los manuscritos, animen, no juzguen. Su trabajo es vital al mostrar a los autores, de manera constructiva y amigable, las rutas posibles para perseverar, lo que puede redundar en una eventual publicación de sus manuscritos. En este orden de ideas, el papel de los pares evaluadores en abrir o no las puertas a autores no pertenecientes a las esferas académicas o de contextos periféricos es trascendental en publicaciones editadas fuera de los círculos considerados centrales, angloparlantes o hegemónicos.

8.2.4 ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el sentido que otorgan los participantes (autores y evaluadores) al impacto de la publicación de sus escritos y las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento?

Ya hemos señalado que la publicación de sus escritos ha dejado huellas en los autores y evaluadores, tanto a nivel personal como profesional. Ha significado vivenciar el poder transformador de la escritura académica y acumular aprendizajes. También ha permitido el reconocimiento de la importancia de publicar en la actualidad y la posibilidad de que los docentes escritores sean reconocidos como intelectuales de la profesión.

El sentido que otorgan los participantes al impacto de la publicación de sus escritos se relaciona de manera directa e indirecta con las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento. En primer lugar se reconoce que publicar tiene el propósito de difundir conocimiento y experiencias en las comunidades a las cuales pertenecemos o deseamos llegar. Se aporta a ellas de diversas formas, entre ellas, promoviendo un impacto en el aula, en los marcos conceptuales del profesorado o en un área del conocimiento y para que eso sea posible es preciso reconocer la cognición del docente como profesional, como autor y escritor y, en algunos casos, como evaluador. En este orden de ideas, los aportes de los participantes (autores y evaluadores) son los que definen el papel de las revistas en la construcción y consolidación de áreas de conocimiento o líneas de pensamiento, instan a generar conciencia en torno a los vacíos en las áreas de especialidad de la revista, de las comunidades y de determinados campos del conocimiento y, a su vez, aportan al fortalecimiento del docente investigador en sus distintas vertientes metodológicas.

Existe un compromiso con la contribución al conocimiento, asunto que en muchas ocasiones se cuestiona como un lugar común pues no existen posturas unificadas entre los evaluadores ni

entre miembros de las comunidades respecto al reconocimiento de quiénes pueden denominarse “investigadores” y, por tanto, verdaderos aportantes a un área determinada, a través de la publicación de artículos. Esto es controvertible pues, independientemente de los círculos académicos a los cuales pertenezcan los autores, priman las evaluaciones de árbitros y editores que acreditan las contribuciones que pueden hacer con sus trabajos. Además, y como señala un pionero del sistema de evaluación de las revistas en Colombia: “La publicación de los resultados de investigación en revistas de calidad se ha convertido así en evidencia de la satisfacción de los procesos de certificación del conocimiento, de su pertinencia y de su originalidad” (Charum, 2004, p. 295).

El sentido que otorgan autores y evaluadores al impacto de la publicación de sus escritos se relaciona también con una concepción de la sociedad del conocimiento que no se circunscribe a la búsqueda de la eficiencia, sino que reconoce las complejidades del mundo actual, las circunstancias multidimensionales de los autores y de los ámbitos donde realizan su trabajo. Por tanto, la visión de las revistas y la mediación de los editores son determinantes para avanzar en el reconocimiento del poder y la pertinencia de diversas formas de investigación, entre ellas la vertiente cualitativa, que se reconoce como alternativa para una aproximación naturalista e interpretativa a los problemas contemporáneos y en respuesta a las críticas o las limitantes de las vertientes positivistas, al igual que a las políticas de publicación basadas en ellas. Estas condiciones permiten la inclusión de diversas voces y aproximaciones al estudio de fenómenos educativos, a la construcción conjunta de conocimiento pedagógico y a la formación de los educadores en distintos ciclos de la profesión. Se espera entonces que al incluir diversos discursos se avance hacia una verdadera democratización del conocimiento, con temas de interés no solo globales, sino también locales, con lo cual se puede llegar a un mayor número de lectores, a las comunidades profesionales y científicas y, por tanto, a la sociedad del conocimiento.

No se trata solo de ceder voz a los “sin voz”, pues la tienen, en mayor o menos proporción, en sus comunidades; se trata de hacerla “audible”, es decir, visible a través de los artículos, reconociendo la alteridad, los aportes de otros, con una verdadera inclusión niveladora. Con ello se apoya un cambio social respecto a los imaginarios relacionados con quiénes tienen prioridad para publicar en las revistas científicas, guiados por el imperativo moral de permitir que los docentes hablen y no necesariamente los investigadores interpretando lo que dicen los profesores. De esa forma se espera desafiar la creencia de que no todos los docentes pueden hacer investigación o publicar.

A propósito de la verdadera inclusión, puntualizamos que esta no se garantiza por el simple hecho de tener convocatorias abiertas para que los docentes participen. Ser inclusivo encierra disminuir las barreras al acceso, ser conscientes de las necesidades individuales de quienes desean participar. En otras palabras, para ser efectivos requerimos tener presentes los perfiles de quienes deseamos incluir y mantener una comunicación fluida, para acompañarlos en los procesos de evaluación y posible publicación.

Los sellos personales y profesionales que perciben los participantes, tanto en sus ciclos profesionales como en *Profile*, se relacionan igualmente con el interés por superar el culto a un patrón único, el de la hegemonía del modelo de ciencia occidental, que perpetúa la dependencia de los autores de la academia del norte, como una potencia normalizadora del dogma proveniente de selectas latitudes y que fuerza a las revistas a ceñirse estrictamente a los preceptos de los modelos dominantes en la gestión de las revistas. En contraste, el alto porcentaje de autores de la revista que labora en Latinoamérica (Colombia: 66,3%; México: 9%; Chile: 6,7%; ver Tabla 1.5) muestra la importancia de agenciar desde la periferia una ciencia desde el sur y para el sur, es decir, desde las realidades locales, para aportar a las comunidades con problemas o intereses afines.

Lo anterior no implica soslayar el compromiso con la calidad de lo que se publica, ni los nexos entre los saberes locales y globales que circulan en la sociedad del conocimiento. Insistimos en que no se trata de favorecer una concepción autorreferida del conocimiento, pues el área de ELT tiene una naturaleza esencialmente colonial: versa sobre la enseñanza de un código lingüístico originario en el centro global y de interés para comunidades ubicadas en regiones centrales, periféricas y semiperiféricas. Se trata entonces de mantener espacios para la publicación de los escritos de diversas voces, dentro de un sistema global que rige a las revistas, que no puede eludirse totalmente. Con ello se amplía la participación de los docentes como autores, generadores de conocimiento e interlocutores, se contribuye a la formación de nuevos docentes, se apoya la cultura de la publicación y se promueven la valoración de la producción académica local a la par de la global.

8.3 Limitaciones y oportunidades para futuras investigaciones

Recordamos que en los criterios de interpretación de la investigación etnográfica, las conclusiones son aplicables en primer término a la situación estudiada y extrapolables a otros contextos similares. También aportan al conocimiento mediante teorías elaboradas y sugieren estudios posteriores. En tal sentido, esperamos que este estudio tenga relevancia para quienes

comparten con nosotros preocupaciones análogas, en otros escenarios geográficos o afines al área de especialidad de *Profile*.

Desde las corrientes naturalista e interpretativa, ejes fundamentales del presente estudio de caso etnográfico, procuramos comprender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que otorgan autores noveles y evaluadores de *Profile* a la publicación de sus artículos en su ciclo profesional así como el papel de los evaluadores en la obtención de la meta de publicar en revistas científicas. Igualmente, buscamos la relación entre el sentido atribuido a ello y el impacto tanto en las comunidades como en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, y aunque tuvimos presente que las explicaciones de los significados que construyen los individuos sobre eventos determinados son únicas y complejas a causa de la naturaleza subjetiva de las percepciones, pueden generar disímiles interpretaciones y no son generalizables.

La aproximación a los autores y evaluadores, como observadora participante, para procurar comprender sus experiencias y el significado de estas en su propio marco de referencia, no constituyó una observación directa en sus entornos académicos. Por tanto, la información recolectada no da cuenta de detalles atinentes a ellos.

El campo etnográfico estuvo circunscrito a la revista en sí, como espacio que permitió estudiar las situaciones tal y como se desenvuelven naturalmente en los procesos editoriales, pero enriquecidas por los relatos aportados por los participantes y el seguimiento que he realizado a la revista por veinte años, consignados en buena parte en registros documentales. Al respecto, no se desconoce que el hecho de haber creado la revista, ser su editora y conocer a los participantes por un buen tiempo constituyó un condicionamiento. Fue preciso estar atenta al hecho de que había una disposición de los participantes a ayudar en el desarrollo de la investigación y que mi rol en la revista podía incidir en asuntos de poder, autoridad y dominación. Por tanto, fue imperativo el seguimiento de los criterios de credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad. Probablemente podríamos pensar en estudios subsiguientes, como los que señalamos a continuación, con un equipo de investigadores que propicie diálogos, sin la interlocución directa de la editora, con un rol no directivo, en el acopio de información.

En la presente investigación pudimos extrapolar los conceptos y principios de las comunidades profesionales y las comunidades científicas a las realidades que viven los actores de las revistas para tener un lugar en ellas. Dadas las circunstancias que acarrea el predominio del lema “publicar o perecer” y la necesidad de asegurar que los procesos editoriales no cumplan únicamente una función productiva, sino igualmente formadora de buenas prácticas editoriales e investigativas, nos enfrentamos al reto de generar en las revistas verdaderas comunidades que apoyen el

aprendizaje de los profesionales, fomenten la interacción entre ellos y aporten a la sociedad del conocimiento. Puesto que solo indagamos por las percepciones de los participantes respecto al aporte que pueden hacer a las comunidades profesionales, académicas y científicas a través de sus artículos, resulta no solo interesante sino pertinente ingresar a dichas comunidades para explorar los imaginarios respecto a lo que circula en la revista y al uso que dan a sus contenidos.

En relación con el uso o aporte de las revistas en general, o de *Profile* en particular, habría que empezar por indagar qué significa para los lectores, así como para las comunidades profesionales y científicas, el impacto en el aula o el impacto de una revista científica. Se podría evaluar el impacto de los avances a lo largo de su historia, no solo en métricas o clasificaciones, sino en lo concerniente a quién lee sus contenidos. Esto involucraría preguntar sobre el uso de sus contenidos en programas de formación inicial y postgradual de docentes. Sería también deseable averiguar si los profesores ubicados en diversos ciclos de la profesión emplean dichos contenidos como referentes para la práctica pedagógica; si son fuentes de información en reportes de investigación disponibles en acceso abierto, en trabajos de fin de máster o en tesis.

El presente estudio nos permite avanzar en el conocimiento del profesorado, pero también muestra que son necesarias más investigaciones sobre el docente de inglés como investigador y escritor en los programas de pregrado y posgrado, sobre las dinámicas propias de los grupos de investigación y las circunstancias personales o laborales que inciden en su participación en esos dos roles. A la par, si recordamos que de 540 autores de *Profile*, 371 (68,7%) son mujeres y 169 hombres (31,3%) y de los 76 miembros de los comités editorial, científico y evaluador, 50 (65,7%) son mujeres y 26 hombres (34,2%), tendríamos una población interesante para analizar en el futuro, a la luz de los asuntos de género y la circulación del conocimiento tanto en la revista como en las demás publicaciones nacionales del área.

Por otra parte, y aunque puede resultar paradójico que los autores, docentes de inglés, tengan dificultades para escribir sus artículos, sus reflexiones y las apreciaciones de los árbitros nos llevan a resaltar aspectos que merecerían abordarse en estudios posteriores: el origen de las incertidumbres y temores frente a la escritura y a la publicación académica, qué ocurre con el rechazo recibido y cómo hacer de este una posibilidad para mejorar. En ese escenario, podría monitorearse el carácter temporal de los manuscritos, es decir, cómo van evolucionando como resultado de la interacción que surge en los procesos de evaluación y edición propios de la revista o de redes de apoyo externas a ella y a las cuales acuden los autores. Esta sería una oportunidad para avanzar en esquemas de mentoría y en el estudio del papel de los “*literacy brokers*” o mediadores (Lillis y Curry, 2006, p. 4), que hemos mencionado en la Sección 3.1.3, Apartado f. Sin embargo, aunque los autores

noveles de este estudio reconocen los aportes de la revista en etapas previas al envío a evaluación, tal labor requiere tiempo, personal especializado y recursos financieros.

A su vez, y si bien pudimos conocer acerca del sentido que atribuyen nuestros participantes a sus publicaciones en el ciclo profesional, sería interesante preguntar cómo han aprendido y evolucionado los actores de la publicación como docentes escritores, evaluadores y editores. Esto, en atención a que los tiempos y ritmos de las trayectorias de un profesor en cualquiera de esos roles no son los mismos que los de las entidades donde actúan: la revista, la institución educativa donde labora, las comunidades profesionales o científicas.

Finalmente, y teniendo en cuenta las dificultades reportadas por autores y evaluadores, precisamos un mayor énfasis en la escritura de textos académicos, en la enseñanza de la estructura retórica aceptada en las revistas internacionales, en el acceso a materiales de orientación en la escritura académica y, sobre todo, mayor familiarización con los artículos de revistas científicas. Esto último implica estudiar el papel de la escritura académica en el componente de investigación de la licenciatura, los posgrados y los programas de formación permanente, así como el “consumo” no solo de lo que se edita en las revistas consideradas como “más reputadas”, sino también en aquellas que divulgan problemáticas afines a nuestros entornos educativos.

8.4 Reflexión final: la visión de *Profile* más allá de su clasificación internacional

En la más reciente actualización del Scimago Journal Rank – SJR, publicado el 17 de mayo de 2021, *Profile* quedó clasificada en cuartil 1 en la categoría de lingüística y lenguaje y mantuvo su posición en el cuartil 3 en la categoría de educación. El reporte se emite anualmente y clasifica las revistas que forman parte de la base de datos de Scopus, con base en los impactos en sus citas. Por tanto, entre más se cite una publicación por una comunidad científica, aumenta la posibilidad de escalar a una más alta clasificación. Se considera que esos contenidos que son parte de una discusión activa son también los que impactan de manera efectiva la forma como se construye nuevo conocimiento. La Figura 8.1 muestra la posición de la revista en la más reciente clasificación del SJR.

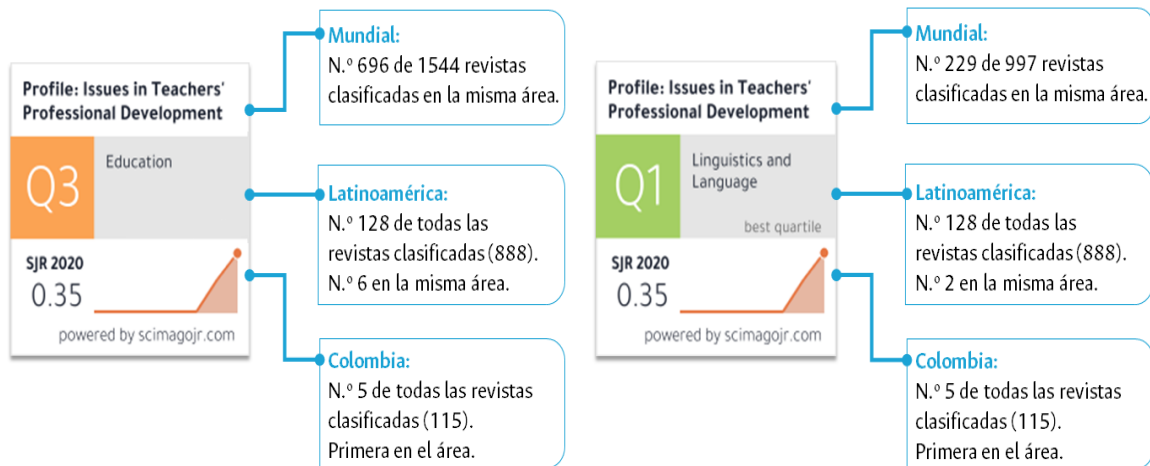


Figura 8.1 Clasificación de *Profile* en SJR, a mayo 17 de 2021

Fuente: <https://www.scimagojr.com/index.php>

Profile ocupa el puesto 229 entre 997 revistas clasificadas a nivel mundial en la categoría de lingüística y lenguaje, el segundo lugar en Latinoamérica y el primer en Colombia. La revista había sido clasificada en el cuartil 2 en 2020 y el hecho de haber ascendido un cuartil en un año evidencia que gradualmente ha ido ganando visibilidad entre las publicaciones más prestigiosas del área, a nivel regional y mundial. También indica que ha generado interés en el ámbito internacional y que constituye una fuente de referencia para las áreas de educación, en general, al igual que para los campos de la enseñanza del inglés, la formación docente, la lingüística y el lenguaje, en particular.

Como hemos argumentado, este tipo de categorización es debatible. En primer lugar, se cuestiona su naturaleza excluyente pues solo se toma un selecto grupo de publicaciones de la base de Scopus. En segundo lugar, el impacto se mide casi exclusivamente por el número de citas que reciben las revistas. Pero independientemente de la controversia que subyace tras las métricas, el SJR puede servir como una herramienta adicional para examinar las características de las publicaciones científicas e instar a los equipos editoriales en la toma de decisiones, por ejemplo, teniendo en cuenta las colaboraciones internacionales y los temas relevantes. Por su parte, los autores pueden decidir respecto a las revistas que podrían acoger los reportes de sus estudios.

No desconocemos que entre más ediciones se publican, se adquiere más experiencia y se pueden escalar más altas posiciones en los índices nacionales e internacionales. Pero esos ascensos y el supeditarse a las lógicas de sus sistemas de evaluación acarrearán un riesgo: que se excluyan voces que tradicionalmente han tenido cabida en las revistas. Este es el caso *Profile*. De hecho,

desde 2020, cuando alcanzó el cuartil 2, se ha experimentado una mayor demanda en consultas al correo electrónico y un incremento en el número de manuscritos sometidos a evaluación. Las contribuciones provienen en su mayoría de otros contextos periféricos, como Irán, Indonesia, Pakistán y Turquía. El reto ahora es asegurarse de no olvidar las comunidades profesionales, académicas y científicas locales, nacionales, que inspiraron la publicación y que, como se ha mostrado, constituye el mayor número de autores que ha contribuido a su evolución.

Nuestros participantes están vinculados a una comunidad que se ha ido constituyendo de forma paralela a la evolución de la revista y esta, como publicación académica o científica, circula en un escenario caracterizado por circunstancias complejas. Por una parte, *Profile* propende por una visión de inclusión de diversas voces (profesores de disímiles contextos y niveles educativos), con lo cual rompe con esquemas predominantes en las revistas científicas reconocidas como de “alto impacto”, denominadas así porque han alcanzado su inclusión en sistemas de indexación y resumen (SIR) o en reputadas bases bibliográficas. Por otro lado, como revista editada fuera de esferas dominantes de la profesión (los países angloparlantes), se ve obligada a cumplir con las directrices institucionales, que a su vez provienen del nivel nacional. Por tanto, no está exenta de competencia para incrementar su visibilidad internacional y así mantener su clasificación en el ámbito nacional, regido por el IBN Publindex.

Como hemos expresado en los Capítulos 1 y 2, nuestra interpretación respecto a los alcances que deberían considerarse como “de calidad” o de “alto impacto” no es en su totalidad consecuente con las concepciones instrumentalistas o eficientistas de las políticas económicas o de ciencia y tecnología colombianas. Requerimos, desde la lógica simbólica, conocer aún más acerca de los actores que participan en la publicación de revistas científicas, es decir, indagar acerca del lector, el autor y el evaluador y, desde sus experiencias e imaginarios, derivar más explicaciones conducentes a planes de mejora acordes con las realidades locales de los docentes, que contribuyan al avance de nuestras comunidades, de nuestro conocimiento y, por consiguiente, de la profesión docente. Igualmente requerimos, desde la lógica crítica, una reinterpretación del sentido de impacto, del mercantilismo hacia la emancipación de las personas, generando un conocimiento humanista acorde con nuestra contribución socio-educativa a la interdisciplinariedad científica.

En suma, el logro de un escalafón no significa abandonar el espíritu que ha guiado la edición de la revista. Las lógicas de las clasificaciones son cambiantes, pero la visión y la misión de *Profile* se mantienen. Si, como señala la UNESCO (2005), se concibe la sociedad del conocimiento como una colectividad que se nutre de sus diversidades y capacidades, que debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber y no reducirse a la sociedad de la información, las revistas y

las comunidades a quienes van dirigidas debemos no solo asumir una posición reflexiva y crítica respecto a lo que se produce. Más allá de una clasificación, interesa también identificar y actuar para responder a las exigencias que el mundo actual hace al profesorado y de quien se espera una mayor participación en las publicaciones propias de su disciplina.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario empleado en el estudio de caso exploratorio¹⁰⁵

Versión original del cuestionario, enviado a los autores que habían publicado en la revista entre 2000 y 2012

Survey for teachers who have published in the *Profile Journal*

Dear colleagues,

I'm working on a presentation to share experiences we have lived through the *Profile* journal along a decade in relation to our idea of disseminating research findings and innovations by teachers of English. I'd appreciate your cooperation in completing the information below:

Name: _____

1. What made you decide to submit your article(s) for publication in *Profile*?
2. Think about the experiences you lived along the process of publication (submission, evaluation, adjustments) of your article(s) in *Profile*. Which one(s) in particular can you remember / caught your attention?
3. Did you have any difficulties along the process of publication? Yes ___ No ___
 - If yes, what kind?
 - What action helped you overcome the difficulties?
4. What has the publication of your article(s) in *Profile* meant to you?
5. Other comments:

I would appreciate your permission to include quotes from your answers in the presentations and in the paper(s) I intend to submit for publication. I'm planning to use your first name. However, if you would prefer that I use a fictitious name to protect your privacy, please write your name choice here: _____.

Thanks for your consideration.

Melba Libia Cárdenas B.

Profile journal

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

¹⁰⁵ Versión original del cuestionario, enviado a los autores que habían publicado en la revista entre 2000 y 2012.

Versión traducida del cuestionario

Encuesta para profesores que han publicado en la revista *Profile*

Estimados colegas:

Estoy trabajando en una presentación para compartir experiencias que hemos vivido en la revista *Profile* a lo largo de una década y en relación con nuestra idea de divulgar los resultados de investigaciones e innovaciones llevados a cabo por profesores de inglés.

Nombre: _____

1. ¿Por qué decidió presentar su artículo a *Profile* para publicación?
2. Piense en las experiencias a lo largo del proceso de publicación (presentación, evaluación, ajustes) de su(s) artículo(s) en *Profile*. ¿Cuál de ellas en particular recuerda o le llaman la atención?
3. ¿Tuvo alguna dificultad a lo largo del proceso de publicación? Sí ___ No ___
 - En caso afirmativo, ¿de qué tipo?
 - ¿Qué acciones le ayudaron a superar dichas dificultades?
4. ¿Qué ha significado para usted la publicación de su(s) artículo(s) en *Profile*?
5. Otros comentarios:

Agradecería su autorización para incluir citas de sus respuestas en las presentaciones y en los escritos que espero presentar para publicación. Planeo usar su primer nombre. Sin embargo, si prefiere que utilice un nombre ficticio para proteger su privacidad, por favor escríbalo aquí:

_____.

Gracias por su colaboración.

Melba Libia Cárdenas B.

Revista *Profile*

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Anexo 2: Respuesta de una autora al cuestionario empleado en el estudio de caso exploratorio

No. 34, Name: Maria

1. What made you decide to submit your article(s) for publication in *Profile*?

I have submitted a few articles to *Profile* due to the nature of the journal, and its standards. I believe that it is important for university professors, preservice teachers, and school teachers in Colombia to share their research, contribute towards local knowledge, learn from each other, and value our work. Also, I am sure that professionals in other countries appreciate these contributions, as I do theirs. I also believe that I have learned how to become a better writer and publisher having these submitted articles to *Profile*.

2. Think about the experiences you lived along the process of publication (submission, evaluation, adjustments) of your article(s) in *Profile*. Which one(s) in particular can you remember / caught your attention?

I have felt much gratification over the years knowing that articles I have co-authored with other professors or preservice teachers at the Universidad de Antioquia have been accepted for publication in your journal. The first article about primary school EFL teachers' classroom practices in Colombia was based on a micro-ethnographic study. This article was accepted for publication with few changes, which gave me the confidence to continue writing. A second article related to designing a holistic professional development program for primary school EFL teachers in Colombia, was based on an action research experience. This article required that I pay more attention to writing a comprehensive abstract, and include theory in the introduction. The third, most recent article is about an action research experience developing higher thinking skills in EFL high school students for reading comprehension. This article required much more revision over a seven-month period. For example, one evaluator pointed out that there was an extended findings section with little discussion about instructional implications. As well, this evaluator considered that our writing style needed to be clearer by paying attention to the introduction of quotes, punctuation, and the APA style regarding '&' and 'and'. I believe that this evaluation was the most demanding yet, and one which I have learned from the most.

With this experience, I am more able to help preservice teachers become better writers of their degree projects in the foreign language teaching practicum of our undergraduate program.

I believe that this evaluation process is enriching as it facilitates professional development for the writer, the evaluator, and subsequently, the reader.

3. Did you have any difficulties along the process of publication? Yes ___ No **X**__

- If yes, what kind?

- What action helped you overcome the difficulties?

I wouldn't like to say difficulty. Last year, I submitted an action research report titled *Significant Learning Experiences for English Foreign Language Students* that I wrote with a student-teacher. The article was evaluated, and two out of three evaluators recommended it for publication with revisions. The article was resubmitted after having made most of the changes suggested by the evaluators. As of yet, we haven't received any further comments from the evaluators or notification from the journal.

4. What has the publication of your article(s) in *Profile* meant to you?

I think that the publication of our articles means that we are working towards high standards when carrying out research and writing research reports in Colombia. Having experts from Colombia and abroad read our submissions and make suggestions to improve them is an experience that I value enormously. I hope to be fortunate enough to continue with this learning opportunity in the near future.

5. Other comments:

I believe that your encouragement and support is instrumental in helping us to continue developing ourselves as publishers of quality research in *Profile*, a high quality journal in Colombia.

I make it a point to talk about and show your journal to student-teachers in our foreign language teaching practicum at our university in Colombia.

I give you permission to include quotes from my answers and to use my real name.

Good luck,

Maria

Anexo 3: Resumen de elementos problemáticos hallados en evaluaciones de artículos rechazados

Nota: Cada color corresponde a las anotaciones de un evaluador, registradas en los formatos que enviaron a la revista y en los respectivos flujos editoriales de los números en preparación. Nótese que algunos manuscritos recibieron retroalimentación de tres evaluadores. Por otra parte, si bien en este apartado mantenemos este resumen en lengua inglesa, los elementos que se derivan de él o que empleamos para ilustrar los resultados del estudio preliminar se presentan debidamente traducidos al español.

Vol. and No.		Criteria			
		Type of article	Introduction	Content	Evaluator's conclusions
13-1	M1	<ul style="list-style-type: none"> - Article of Reflection. - Paper based on reflection 	<ul style="list-style-type: none"> - Title is too broad. - Subtitle attempts to focus on method. - Content does not reflect the specific focus. - Sub-title is too narrow. - Writing is very difficult to follow. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction not clear. - Not theory based. - Content not related to main topic. - Conclusions not connected to content. - Problem developing ideas. - Not theory based. 	<ul style="list-style-type: none"> - Author must select one single aspect. - Difficult to follow. - Lack of clarity. - English errors. - It needs very careful proof-reading and correction.
	M6	<ul style="list-style-type: none"> - Methodologies implementation. - Case study report 	<ul style="list-style-type: none"> - Not clear writing style. - Flaws in the use of literature. - References not integrated into the content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction not clear. - Not theory based. - Content limited in range and analysis depth. - Content not related to main topic. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - It needs to be rewritten. - The author must clarify the theoretical framework. - It needs very careful proof-reading and correction

	M9			<ul style="list-style-type: none"> - Revise the sections and headings according to <i>Profile</i> guidelines - Page 8: How do you explain the difference between learning and acquisition? Is this based on Krashen's theories? 	<ul style="list-style-type: none"> - Were some changes introduced during the 2-year period? - Explain the choice of materials for the tests - The aim of a nation or part of a nation living in minority is additive balanced bilingualism in the developing of which a great role is played by the educational system".
	M14	<ul style="list-style-type: none"> - Action research - Case Study Report 	<ul style="list-style-type: none"> - Not clear writing style. - Theoretical framework not integrated with the findings and discussion. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction not clear. - The authors do not present a clear focus for the paper. - Need to define purpose and audience. 	<ul style="list-style-type: none"> - Need to find the gap that will be targeted. - Need to integrate the existent theory with the findings.
	M17	<ul style="list-style-type: none"> - Short paper 	<ul style="list-style-type: none"> - Not clear writing style. - References not integrated into the content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction not clear. - Not theory based. - Content not related to main topic. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - It needs more editing and explanation before it can be published. - It needs editing by a proficient editor. - Addition of tables and graphs to supplement data. - More detailing required of the research study.

13-2	M2	<ul style="list-style-type: none"> - Scientific & technological research article. - Scientific & technological research article. 	<ul style="list-style-type: none"> - Writing style not clear. - References not integrated into the content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction not clear. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lack of clarity of expression. - A good theoretical framework has to be composed. - The paper does not actually provide findings which address the research question.
	M4		<ul style="list-style-type: none"> - The abstract is missing the level of students. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problems with connection between the quantitative features that support the analysis of the data and the tenets of action research. - Indicators that s/he selects for them are too simple. - Find different versions of the aim or objective of the study (See pages 1 and 4). - Does not include clear information about the procedure of an action research cycle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Very simplistic view of writing. - Consider the possibility of writing about the pedagogical experience. - Report results also on syntactic, semantic and functional analysis of the written compositions. - Check the statement of the aims of the study along the article. - Revise the article based on the nature and procedure of an action research study. - Support the results based on qualitative data.
	M6	<ul style="list-style-type: none"> - Methodologies implementation. - Methodologies implementation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Title not related to topic. - Writing style not clear. - References not integrated into the content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction not clear. - Theory not fully explained. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Theory is not fully presented. - Results of the experience are scarce.

	M7	<ul style="list-style-type: none"> - Article based on research. - Article based on research. 	<ul style="list-style-type: none"> - Not clear writing style. - Problems of organization. - Bibliography problems. 	<ul style="list-style-type: none"> - Not theory based. - Implications too tame for analysis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Some methodological concerns remained unaddressed. - There are not research questions.
14-1	M5		<ul style="list-style-type: none"> - Be very careful about direct quotation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Methodology section not completely clear. - Quotes from the participants would be useful. - Attach the survey. - The authors change their constructs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Read carefully (or ask a friend to read) for small errors. - Difference between surveys and questionnaires should be explained. - Use the concepts of beliefs, attitudes, and competencies OR perceptions and dispositions.
	M11	<ul style="list-style-type: none"> - Article based on research - Article based on research 	<ul style="list-style-type: none"> - References not integrated into the content. - Not clear introduction. 	<ul style="list-style-type: none"> - Results lack deep discussion. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - It does not resist serious analysis as a research article. - The procedure was incomplete. - The abstract does not comply with the journal requirements. - This article shows potential.
	M12	<ul style="list-style-type: none"> - Article based on research - Article based on research - Article based on research 	<ul style="list-style-type: none"> - The construction and length makes it difficult to capture the essence of the manuscript. - The article has serious grammar and style errors. - Not clear writing style. - Need for a better articulation of the references. 	<ul style="list-style-type: none"> - Style problems - Not theory based. - Lack of clarity in the focus. - Sections not related to main topic. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - The abstract should state more explicitly the findings. - It should be stated in the abstract what CF stands for. - Information should be provided about the type of

					<p>pretest and posttest utilised in the study.</p> <ul style="list-style-type: none"> - The article has serious issues of organization, writing, and style. - The development of the argumentation is not entirely clear.
14-2	M7	<ul style="list-style-type: none"> - Teaching practice / innovation - Article based on research - Article based on research 	<ul style="list-style-type: none"> - “Sensitize teachers” not very clear in its meaning. - Not clear introduction. - References not efficiently integrated. 	<ul style="list-style-type: none"> - Topic not clearly introduced. - Research question is not answered in the text. - Objectives of the study are not clearly reflected in the data collection techniques. - Not enough information to understand the study methodology. - The sample selection is weakly supported. - Testimonies provided are not analyzed. - Difficult to identify the focus of the paper. - Study is described in an incomplete way. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - The abstract should state more explicitly the findings. - It should be stated in the abstract what CF stands for. - Information should be provided about the type of pretest and posttest utilized in the study. - Too small sample. - The topic is not addressed clearly from the theoretical perspective. - Flaws in the methodological design. - Findings are not well supported in the data analysis. - Problems in the research focus. - Not recommended to conclude the manuscript with the limitations.

	M16	<ul style="list-style-type: none"> - Article based on research - Article based on research 	<ul style="list-style-type: none"> - Title not related to topic. 	<ul style="list-style-type: none"> - Topic not clearly introduced. - Multiple underdeveloped ideas - Content not related to main topic - Sections not related to main topic. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Does not provide any contribution to the specific pedagogical field. - Not an academic article. - No analysis or debate.
	M17	<ul style="list-style-type: none"> - Article based on research - Article based on research - Article based on research 	<ul style="list-style-type: none"> - Not clear writing style. - Not updated references. 	<ul style="list-style-type: none"> - Topic not clearly introduced. - Not theory based. - Content not related to main topic. - Sections not related to main topic. - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Not a documental research article. - Abstract needs to be better written.
	M18	<ul style="list-style-type: none"> - Short reflection - Short reflection 	<ul style="list-style-type: none"> - Not clear writing style. - References not efficiently integrated. 	<ul style="list-style-type: none"> - The text doesn't provide any conclusions - Conclusions not connected to content. 	<ul style="list-style-type: none"> - Needs updated references. - The philosophy behind the model is missing. - The conclusions are missing.
	M20	<ul style="list-style-type: none"> - Article based on research 	<ul style="list-style-type: none"> - References not efficiently integrated. 	<ul style="list-style-type: none"> - Not theory based. - Sections are either wrong or incomplete. 	<ul style="list-style-type: none"> - Too weak and is not really making any significant contribution to the field.

Anexo 4: Formato de evaluación de artículos de la Revista *Profile*¹⁰⁶



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Sede Santafé de Bogotá

Departamento de Lenguas Extranjeras

Profile: Issues in Teachers' Professional Development

ARTICLES EVALUATION FORM

Dear member of the Advisory Board/Editorial Committee,

We recommend you be as precise as possible when making your comments and suggestions.

Please bear in mind that if the paper presents many language mistakes which make reading difficult, you are not required to correct them. You just should indicate this flaw to the author so that s/he submits her/his paper to proofreading. Papers that are finally recommended for publication are also checked by our reviewer.

TITLE:

I. TYPE OF ARTICLE

This paper has been classified by the editor according to Colciencias (the Colombian research agency that evaluates journals edited in the country), as:

Article based on research _____	Article of reflection _____
Teaching practice / innovation _____	Short reflection _____
Revision article (of a specific field) _____	Another (Please specify): _____

Note: The following definitions have been translated from Colciencias's guidelines:

1. Article based on research. A document that presents in detail the original results of a research project. The structure generally used contains four main parts: introduction, methodology, results & conclusions.
2. Article of reflection. A document that presents the results of a research project from the author's analytical, interpretative or critical perspective. It is about a specific topic and draws on original sources.
3. Article of revision. A document that is the result of a research project in which one analyses, systematizes & integrates the outcomes of published or non-published research projects. These projects deal with a scientific or technological field with the aim of making available the advances

¹⁰⁶ Vigente en 2012.

and developmental tendencies in the field. One of the characteristics of this article is a careful bibliographical revision of no fewer than 50 references.

II. INTRODUCTION

a) The title is closely related to the topic. YES___ NO___

b) The writing style is clear. YES___ NO___

c) References used in the manuscript are relevant. YES___ NO___

d) References are efficiently integrated into the content of the text. YES___ NO___

e) References cited in the text are included in the references section. YES___ NO___

III. CONTENT

a) The paper introduces clearly the topic. YES___ NO___

b) The paper is theory based. YES___ NO___

c) The content is closely related to the main topic of the article (See classification in section I on this format). YES___ NO___

d) The different sections of the article are closely related to the main topic. (See classification in section I on this format). YES___ NO___

e) The conclusions are connected to the content of the article. YES___ NO___

IV. EVALUATOR'S CONCLUSIONS

a) Would you consider this article for publication?

Accept as it is. ___

Accept after minor revisions are made. ___

Revise and resubmit. ___

Reject. ___

Why?

b) Suggestions (if there are some):

V. COMMENTS TO THE EDITOR (Authors will have no access to the comments in this section).

Please, use an additional page.

VI. REMARKS TO THE AUTHOR(S)

NAME OF THE EVALUATOR: Evaluator 1... Evaluator 2...

DATE OF EVALUATION: Day_____ Month_____ Year_2012__

Anexo 5: Formato final de evaluación de artículos, luego de segunda o tercera revisión¹⁰⁷



Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Lenguas Extranjeras

Profile: Issues in Teachers' Professional Development

ARTICLES' FINAL EVALUATION FORM

Dear member of the Advisory Board/Editorial Committee:

We kindly request your help providing a final evaluation to the article you reviewed before.

We recommend that you be as precise as possible when making your comments and suggestions.

Note: Please bear in mind that you are not expected to concentrate on formal aspects (language use, for example). If necessary, please indicate this to the author(s). Also, please note that manuscripts that are finally recommended for publication are carefully checked by our reviewer.

TITLE:

I. EVALUATOR'S CONCLUSIONS

a) Do you consider, after reading the revised version of the article, that the author incorporated the recommendations and suggestions you provided in the previous evaluation?

YES ___ PARTIALLY ___

b) Would you finally consider this article for publication?

YES ___ NO__ NOT YET ___

Why?

Suggestions (if applicable):

NAME OF THE EVALUATOR: Evaluator 1 2

DATE OF EVALUATION: Day__ Month__ Year_2012_

¹⁰⁷ Vigente en 2012.

Anexo 6: Extracto del formato de registro de flujo editorial de un número de la revista¹⁰⁸

Vol14No2		Autor(es)		Asignación de pares evaluadores		Concepto	
#	Título artículo	Nombre completo	Requisitos completos	Asignado a par	Fecha de solicitud	Fecha de recepción	Calificación
1	Vol14No2m1		Sí	Ev. 1*	Feb. 16, 2012	Feb. 17, 2012	Revisiones

*Ev. 1 = Evaluador 1

Recepción de evaluación final		
Revisión	Observaciones Editora	Decisión/fecha
Enviado al autor: Marzo 4 Recibido: Marzo 18 Enviado a Evaluador 1 para evaluación final.		Mayo 1: aceptado

¹⁰⁸Vigente en 2014.

Anexo 7: Muestras de mensajes cruzados con participantes durante la restitución al campo en la primera acotación al caso: primer manuscrito de Cárdenas (2014b)¹⁰⁹

Nota: Compartimos con autores de la revista la primera versión del artículo “Publicación y escritura académica: experiencias de autores que han publicado en *Profile*”, escrito en lengua inglesa. Enviamos el texto a los 67 autores que respondieron el cuestionario y recibimos comentarios de siete de ellos. Los mensajes se cruzaron en inglés y español. Las muestras corresponden a tres estudiantes de doctorado (para identificarlos utilizamos los seudónimos: Xiomara, Leonor y Juan) ubicados en distintos países (Inglaterra, España y Estados Unidos).

Asunto: Member checking - Restitución al campo

Melba Libia Cárdenas Beltrán, mlcardenasb@unal.edu.co

22/4/13

Para: xxxxxx

Dear colleague,

As mentioned in my previous mail, I am developing my thesis project entitled “*Hacia la elaboración de factores de impacto cualitativos de las revistas científicas: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile (Towards the elaboration of qualitative impact factors of scientific journals: Perceptions of novice writers and reviewers of the Profile journal)*.”¹¹⁰ I have prepared a short article (4,000 words = 12 pages) to be submitted to a journal and would like to ask for your collaboration to read it as part of the member checking process I want to fulfill in the base-line study of my investigation. (Please see attachment).

Should you be able to do so, I would ask you to read the manuscript and answer:

- Am I on the right track?
- Does the text make sense to you?
- Did I understand the responses you provided in the same way you meant it?

Looking forward to hearing from you,

--

Cordialmente,

¹⁰⁹ Luego de un año y de algunas modificaciones, el artículo se publicó (ver lista de referencias).

¹¹⁰ Título propuesto inicialmente para la presente investigación. Se modificó posteriormente, una vez realizamos la acotación del caso, por: “*Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile*”.

MELBA LIBIA CÁRDENAS B.

Profesora Asociada, Departamento de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá

Xiomara <“e-mail”> 23/4/13

para Melba

Dear Professor:¹¹¹

I have read your article and I found it very interesting. According to your questions I can say:

It does make sense. I think it is a valuable contribution to know the intentions developed when writing an article and creating a journal like that.

I think you are in the right track with what you want you show through the project process. Nevertheless in the results regarding the impact for teachers it would be nice to make more emphasis in the link the writing process to our growing as professionals (I don't know if this could be found in the answers but the understanding of the areas each one of us published about made us grow or probably become more interested in the field. That is my case, I have researched more on the field of culture after that publication) and their views of scientific writing before and after our publications.

I hope this helps.

As always, whatever you need, I am happy to cooperate.

Un Abrazo,

Xiomara

Xiomara xxxx

Doctor of Education Student

University of xxxx ... England

Melba Libia Cárdenas Beltrán <mlcardenasb@unal.edu.co>

23/4/13

para Xiomara <“e-mail”>

¹¹¹ Los textos de los correos electrónicos se han copiado como aparecen en su versión original.

Dear Xiomara,

I really appreciate your speedy response and insights.

In fact, the aspect concerning the impact on teachers' career is mentioned by participants like but is not the general case. However, that is the cornerstone of my thesis, the issue that motivated me to do this project. In the base-line study I found that issue which I discuss in the sections I have highlighted in yellow (see attachment, please) as well as in the conclusions.

I will think over your comment along my analysis.

Once more, many thanks y un abrazo

Xiomara <"e-mail"> 23/4/13

para Melba

Dear Professor:

Como dirían aquí...Lovely! ;)

Leonor <"e-mail"> 9/5/13

para Melba

Hola querida :) Ya acabé de leer tu paper. ¡Muy interesante!!!Congrats. It is an inspiring and enriching study :)

Tengo varias ideas que te pueden servir. Consideralas, si lo crees pertinente.

To your questions:

Am I on the right track? Does the text make sense to you? Did I understand the responses you provided in the same way you meant it?

The answer to your inquiries is a big YES :)

1. On page 3: The identification of commonalities was carried out using the Atlas.ti programme.

Don't you think you could add the analysis was qualitative in nature given the nature of the items? . I know that AtlasTi does qual analysis, but perhaps editos would question the type of data analysis procedure done...don't you think?

2. Page 4: They are convinced papers contained in PROFILE are read by teachers as their contents respond to common concerns, theories

Hmmm perhaps if you add They are convinced that the papers contained in PROFILE are read by teachers as their contents respond to common concerns, theories

3. One of your strongest (in my opinion) arguments is shown on page 5:

The editorial guidance provided by the journal staff is also crucial in some authors' resolution to submit their manuscripts. Similar to Smiles and Short's findings (op.cit.), this implies that promoting the circulation of teachers' works in academic journals requires providing effective support.

Don't you find it quite short? Don't you think you can talk about the mechanisms to achieve such effectiveness? Given that you have a wide experience in the area, I find it worthy expanding on this issue.

4. The figure on page 10 labelled as Figure 1. Publishing and teachers' professional development could have a noun there...continuum, domain, etc. Think about it...it could be a perfect match :)

5. The concept of 'writing buddies' page 10. would be a key aspect to examine in your subsequent paper. :) I love it! definitely worth exploring it!

6. I think that the closing lines...The former would have to ponder the options available to publish works like theirs—often concerned with local issues— and the latter would have to revise aspects such as policies in scope, guidelines, and reviewing processes.

...could be accompanied by one of your initial claims (referred in the abstract: the challenges ahead to ensure the sustainability of the journal and teachers' empowerment)

You could think of making the union ...don't you think? That way, you close in the same sparkling manner you open your piece.

Un gran abrazo desde tu tierra:)

Leonor xxx

Candidate for the Doctorate of English Philology at Universidad Spain

From: Juan <"e-mail">

Date: 2013/5/9

Subject: Re: Member checking - Restitución al campo

To: Melba Libia Cárdenas Beltrán <mlcardenasb@unal.edu.co>

Hola Melba. Una publicación importante para nuestro campo de acción en Colombia, me gustó leer tu trabajo. Te envío el párrafo con mi impresión de tu futura publicación:

Not only as an author who participated in the study, but also as someone who has collaborated in evaluating manuscripts and who reads the journals published in Colombia; I can say that this draft of your article makes a lot sense. The answers I provided in the questionnaire have been appropriately represented and the connections established to categorize them, in relation to other participants' responses, are coherent. I absolutely concur with what is expressed in this document.

A side note:

I have a comment/question. I probably expected to find the "education level" of participants (B.ed, Master...) included in the information you collected. Was there any particular reason why you decided not to include this information? To my mind, this aspect can generate interesting reflection in several ways: how "the education level" of participants might influence publication and if there is a chronological connection as the country "moves forward". In addition, if level of education really guarantees publication (you know, I am always curious about several of our Ph.d "scholars" who hardly get to publish anything,

Best, un abrazo y mis mejores deseos para que la prosperidad en tu trabajo continúe.

--

Juan

Ph.D Student

University of xxx ... USA

Anexo 8: Muestras de mensajes cruzados con participantes durante la restitución al campo, en la primera acotación al caso¹¹²

Nota: Compartimos la primera versión del artículo “Razones de profesores de inglés para publicar en una revista y las lógicas del razonamiento socio-científico”, escrito en español. Enviamos el texto a siete de los autores que respondieron el cuestionario y recibimos comentarios de cuatro de ellos. Las muestras corresponden a dos estudiantes de doctorado (José y Álvaro) y una docente de colegio o escuela pública, graduada de un máster en Colombia. José cursaba su doctorado en Estados Unidos y Álvaro, en Colombia.

José <“e-mail”> 5/5/13

para Melba

Hola Profe,

muy buen artículo. Creo que la lectura de las respuestas de nosotros a la encuesta desde la perspectiva Habermasiana es bien acertada. Es muy importante rastrear el movimiento de esa racionalidad instrumental que comenzó dominando el ámbito académico colombiano y cómo se ha ido hibridizando y tomando tintes más interpretativos y críticos. Sería muy interesante ver cómo estas lógicas de los profes autores se relacionan con los contenidos de sus artículos. ¿Cómo negociar un artículo de corte crítico con las voces de un autor que indican que su interés por publicarlos es meramente instrumental? ¿Cómo aborda la teoría de la acción comunicativa este tipo de contradicciones discursivas dentro de las racionalidades? Bueno mi querida colega, me encanta lo que esta investigación va a brindarnos en la comprensión del desarrollo de la academia en Colombia.

Un abrazo,

José

PhD Candidate

University of xxx ... USA

Álvaro <“e-mail”> 15/5/13

para Melba

¹¹² Artículo presentado a evaluación en julio de 2016. El artículo fue finalmente publicado en la *Revista Colombiana de Educación* (ver lista de referencias: Cárdenas, 2020).

Hola Melba Libia,

Aquí va mi párrafo:

El artículo constituye una alternativa de meta-escritura, es decir una interpretación escrita de lo que otros autores tienen como motivación central para escribir. Además, creo que el artículo, aparte del propósito planteado para el mismo, logra representar a los docentes-escritores de *PROFILE* como docentes intelectuales y activistas, tal como Henry Giroux los denominaría en su libro *Teachers as Intellectuals*. El marco conceptual del artículo resultó difícil de entender. En contraste, las tres grandes categorías en las que se agrupan las respuestas a la primera pregunta del cuestionario y que corresponden a las tres lógicas de razonamiento se muestran debidamente definidas y documentadas con voces de docentes-autores. Personalmente me identifico con la “lógica crítica” en lo que tiene que ver con la dimensión ideológica del objeto de los textos publicados. Sin embargo, siento que la explicación de la lógica crítica podría también incluir las asimetrías sociales o ejecución de poder (Gee, 2004), de las cuales los docentes de inglés resultan ser víctimas, sobre todo cuando se aborda el concepto de “voz”.

Saludos,

Álvaro

Candidato a doctorado

Universidad xxx ... Colombia

Melba Libia Cárdenas Beltrán <mlcardenasb@unal.edu.co>

16/5/13

para Álvaro

Muchas gracias, Alvaro!!!

Aprecio tus comentarios y los tendré en cuenta a la luz de las respuestas recibidas de los ‘checkers’ [revisores] que amablemente leyeron el texto.

Me llama mucho la atención lo que mencionas sobre “Sin embargo, siento que la explicación de la lógica crítica podría también incluir las asimetrías sociales o ejecución de poder (Gee, 2004), de las cuales los docentes de inglés resultan ser víctimas, sobre todo cuando se aborda el concepto de “voz”. Pues eso justamente fue lo que me motivó a emprender la presente investigación y espero mirarlo en los datos que empiezo a recoger.

Saludos y feliz fin de semana

Melba Libia

--- On Mon, 5/20/13, Myriam <"e-mail"> wrote:

From: Myriam <"e-mail">

Subject: tu artículo

To: Melba Libia Cárdenas Beltrán <mlcardenasb@unal.edu.co>

Por supuesto mi querida Melba.

Me encanta saber de tí y poder colaborar tanto como tú lo has hecho.

Salvo algunos comentarios irrelevantes mi querida Maestra no creo tener mucho que aportarte en este terreno. Al contrario, me siento incluida, especialmente en mi segunda publicación

te agradezco la oportunidad que das de conocer tu análisis y la manera tan acertada como apropias los referentes teóricos escogidos para darle cuerpo a lo que puede llamarse meta-investigación.

Me llamó mucho la atención como a partir una tarea global como la que planteas se generan dos objetivos tan concretos que dan cuenta del arduo proceso subyacente.

Sólo me resta felicitarte y desearte lo mejor con este nuevo camino

Mg. Myriam

Anexo 9: Socialización de los resultados de la encuesta del estudio preliminar y exploración para selección de participantes en el estudio



Universidad
Zaragoza



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
GRUPO DE INVESTIGACIÓN PROFILE

Proyecto de investigación:

Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile

Dear authors,

I am writing in relation to the results of the “*Survey for teachers who have published in the Profile journal*” you answered in 2010. As you might remember, the objective was to do a presentation to share experiences of the *Profile* journal along a decade in relation to our idea of disseminating research findings and innovations by teachers of English.

As indicated in the survey, I used the information you kindly provided to make presentations at different conferences and to write about the results of the survey. In order to do so, I have also complemented the information with documentary evidence I have been gathering along my work as editor of the journal. Now, I wish to share with you the following documents:

- 1- Two presentations (Please see attachments).
- 2- A short paper published in 2012 in the proceedings of an international conference held in Italy (Please see attachment).

Your responses to the survey were very useful. Many thanks!

The responses gathered from the survey you answered, plus insights gained from other inquiries about the life of the *Profile* journal, the work with pre-service and novice teachers doing and writing research reports, and my work as editor, motivated me to pursue a PhD in Education at Universidad de Zaragoza (Spain), thanks to a scholarship granted by Fundación Carolina. My thesis project, which I have just started, deals with perceptions of novice writers and reviewers of the *Profile* journal (percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista).

The participants of the study will be the authors who have published their first article in *Profile* as well as some reviewers or evaluators. I know this is the case for some of you, but I would

like to make sure I have this data clear to complete background information and to decide upon upcoming steps of my investigation. Hence, I would appreciate your cooperation in completing the following:

- The article published in the *Profile* journal was my first publication in my academic career (The first one published in an academic or scientific journal). Yes ___ No ___
- If yes, would you be willing to participate in the study I am conducting? This would imply signing a consent form, answering a questionnaire and participating in a couple of interviews (via Skype or in person, if possible). Yes ___ No ___

If yes, I will write back with further details about the investigation.

Should you have further questions, do not hesitate to contact me at mlcardenasb@unal.edu.co

Yours faithfully,

Melba Libia Cárdenas B.

Profile journal Editor – Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

April 16, 2013

Anexo 10: Consentimiento informado



Universidad
Zaragoza



Proyecto de investigación:

*Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile*¹¹³

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Apreciado(a) profesor(a):

En el marco de mis estudios de Doctorado en educación, en la Universidad de Zaragoza (España), estoy desarrollando el proyecto de investigación arriba citado. Se trata de un estudio de caso etnográfico y como hipótesis de partida he planteado los siguientes interrogantes:

- ¿Qué nos revelan las voces y silencios de los profesores de inglés que han publicado en la revista *Profile* acerca del sentido que tiene la publicación de su primer artículo en su ciclo profesional?
- ¿Qué percepciones tienen los pares evaluadores al respecto de la publicación de sus trabajos en la carrera profesional docente?
- ¿Qué papel juegan los evaluadores en la publicación de los trabajos de los docentes en revistas científicas?
- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el sentido que otorgan los participantes (autores y evaluadores) al impacto de la publicación de sus escritos y las comunidades profesionales, las comunidades científicas y la sociedad del conocimiento?

Los participantes son autores noveles que han publicado su primer artículo en *Profile* y evaluadores de la revista. Los instrumentos para la recogida de datos son:

¹¹³ El formato que enviamos el 22 de mayo de 2013, tenía el título “*Hacia la elaboración de factores de impacto cualitativos de las revistas científicas: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile*”. Luego de la acotación del caso, el título y las cuestiones de investigación se modificaron. Una vez finalizó la investigación, remitimos nota informativa y de agradecimiento a los participantes.

- 1) Encuestas a autores: durante el estudio base (algunos autores ya la respondieron en el año 2010. Quienes no lo han hecho, la recibirán en breve).
- 2) Entrevistas a autores y pares evaluadores.
- 3) Evidencias documentales: los artículos publicados por los autores participantes en el estudio, las evaluaciones de dichos artículos y los registros que he llevado como editora sobre los procesos de gestión editorial.

Los dos primeros instrumentos son fuentes primarias. Las evidencias documentales serán fuentes secundarias y servirán como puntos de referencia complementarios de las experiencias reportadas por los participantes en los otros instrumentos.

Los datos se recogerán en lengua castellana, pero tienes libertad de responder en castellano o en inglés o en ambos idiomas. En la transcripción y análisis de datos me centraré solamente en la información concerniente a los ejes de la investigación y el análisis de datos no incluirá aspectos relacionados con el uso del código lingüístico. Por otra parte, para establecer la validez o credibilidad y la fiabilidad o transferibilidad del estudio realizaré, entre otros, procesos de triangulación. Estos incluyen la validación del respondiente o verificación por parte de los mismos participantes (“*member checks*”), para lo cual compartiré con los participantes en el estudio avances, reportes y textos preparados para presentar a publicación. Tendrás la oportunidad de leer y aprobar los aportes narrativos que he tomado de tus respuestas e insertado en los escritos. En este caso, no se trata de corregir tus narrativas, sino de verificar que tus voces se han integrado a los reportes en un contexto que tiene sentido, que da cuenta del objeto de estudio y de lo que has expresado.

Los hallazgos de la investigación se recopilarán en la tesis, codirigida por los doctores Fernando Sabirón Sierra y Ana Arraiz Pérez, y que se presentará a la Universidad de Zaragoza. También se socializarán avances y los resultados finales en conferencias y en distintas publicaciones. En todos los casos, se tratará la información que suministres de manera confidencial y se guardará en sitios seguros. En los escritos se usarán nombres ficticios tanto para ti como para tu institución educativa.

Atentamente, solicito tu autorización para participar en el estudio, en las condiciones antes señaladas. En caso afirmativo, por favor completa la información que encuentras en el formato adjunto y enviármela a la mayor brevedad. Por otra parte, te informo que la no aceptación para participar en este proyecto no tendrá ninguna incidencia en tus actividades como docente o como

autor(a) en las publicaciones, instituciones o actividades académicas con las cuales tengo algún vínculo.

Finalmente, te recuerdo que tienes la libertad de retirarte como participante del proyecto si así lo deseas. En tal caso, te agradezco informarme al respecto.

Por favor no dudes en contactarme en caso de tener alguna inquietud o de requerir aclaración acerca de los procesos propios de este proyecto.

Agradezco tu gentil atención.

Melba Libia Cárdenas B.

Editora Revista *Profile* – Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Estudiante de Doctorado en educación - Universidad de Zaragoza (España)

mlcardenasb@unal.edu.co



Universidad
Zaragoza



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
GRUPO DE INVESTIGACIÓN PROFILE

Proyecto de investigación:

*Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento:
percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile*

AUTORIZACIÓN

Por la presente manifiesto mi voluntad de colaborar en el desarrollo del citado proyecto, por lo cual autorizo a la investigadora para reunir la información requerida.

Manifiesto que conozco y comprendo la naturaleza y el propósito de la investigación en mención, así como el uso que se dará a la información por mí suministrada, con base en los principios éticos propios de las Ciencias sociales.

Aclaro que tengo la libertad de retirarme como participante de la investigación y que se me ha dado la oportunidad de preguntar acerca del estudio, cuando lo considere necesario. Para ello cuento con la voluntad expresa de la investigadora, quien estará dispuesta a responder mis interrogantes.

Manifiesto que he leído y comprendido perfectamente lo anterior. He completado todos los espacios en blanco antes de mi firma y me encuentro en capacidad de expresar mi consentimiento.

Nombre del (la) profesor (a): _____

Documento de identificación (cédula / pasaporte): No. _____ Expedido en _____

Nombre que sugiero se emplee en los escritos, cuando se use información por mí suministrada (Por favor, uno distinto al tuyo) _____

Institución educativa donde laboro:

Nombre _____ Jornada _____

Ciudad _____ Departamento/Estado _____ País _____

Nivel(es) educativo(s) en el(los) que laboro:

Preescolar __ Primaria __ Secundaria __ Universitario __ Otro. Favor indicar cuál _____

Dirección donde deseo recibir correspondencia: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono(s) (fijo, móvil o ambos): _____

Fecha de diligenciamiento: _____

Firma del(la) profesor(a) o nombre completo: _____

Anexo 11: Formato para el registro del *Curriculum Vitae* de los participantes



**Universidad
Zaragoza**



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
GRUPO DE INVESTIGACIÓN PROFILE

Proyecto de investigación:

*Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento:
percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile*

PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Apreciado(a) profesor(a):

Te agradezco diligenciar el siguiente formulario con el fin de establecer un perfil de los participantes en el estudio. Por favor completa los espacios o marca con una X en la opción que corresponda. Si lo prefieres, por favor indica un sitio web donde se puede consultar tu *Curriculum Vitae* o adjunta un archivo de donde pueda tomar la información.

Te recuerdo que tus datos personales no serán revelados y que se emplearán según se estableció en el consentimiento informado que firmaste.

Agradezco tu colaboración.

Melba Libia Cárdenas B.

Editora Revista *Profile* – Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Estudiante de Doctorado en educación - Universidad de Zaragoza (España)

mlcardenasb@unal.edu.co

1. Información personal:

Nombres: _____ Apellidos: _____

Lugar de nacimiento: _____ Fecha: Día ____ Mes ____ Año ____

2. Información laboral

Años que llevas laborando como docente _____

Nivel(es) educativo(s) en los cuales te has desempeñado:

Preescolar____ Primaria____ Secundaria____ Media____ Universitario____

Otro. Indica cuál _____

Grado actual en el escalafón (si lo tienes): _____

Institución donde laboras actualmente. Si trabajas en varias instituciones, por favor completa por separado los datos correspondientes a cada sitio.

Nombre de la institución: _____

Jornada: AM___ PM___ Nocturna___ Otra___ Indique cuál _____

Nivel educativo en el que laboras:

Preescolar___ Primaria___ Secundaria___ Media___ Universitario___ Otro. ¿Cuál? _____

Tipo de institución: Pública___ Privada___ Otro. Indique cuál _____

Área(s) en la(s) cual(es) te desempeñas en esta institución:

Docencia___ Indica el área/lengua _____

Administración___ Otro: ¿Cuál? _____

Tiempo que llevas laborando en esta institución: _____

Nombre de la institución: _____

Jornada: AM___ PM___ Nocturna___ Otra___ Indique cuál _____

Nivel educativo en el que laboras:

Preescolar___ Primaria___ Secundaria___ Media___ Universitario___ Otro. ¿Cuál? _____

Tipo de institución: Pública___ Privada___ Otro. Indique cuál _____

Área(s) en la(s) cual(es) te desempeñas en esta institución:

Docencia___ Indica el área/lengua _____

Administración___ Otro: ¿Cuál? _____

Tiempo que llevas laborando en esta institución: _____

Nombre de la institución: _____

Jornada: AM___ PM___ Nocturna___ Otra___ Indique cuál _____

Nivel educativo en el que laboras:

Preescolar___ Primaria___ Secundaria___ Media___ Universitario___ Otro. ¿Cuál? _____

Tipo de institución: Pública___ Privada___ Otro. Indique cuál _____

Área(s) en la(s) cual(es) te desempeñas en esta institución:

Docencia___ Indica el área/lengua _____

Administración _____ Otro: ¿Cuál? _____

Tiempo que llevas laborando en esta institución: _____

3. Estudios

Por favor relaciona en la siguiente tabla los cursos realizados y los títulos obtenidos. Inicia con el más alto: Doctorado, Master, Especialización, Diplomados, Cursos, Pregrado, Normalista. Si lo prefieres, por favor indica un sitio web donde se puede consultar tu *Curriculum Vitae* o adjunta un archivo de donde pueda tomar la información.

Estudios	Título obtenido / Nombre del curso	Institución	Año / En curso

4. Publicaciones

Por favor relaciona tus publicaciones (artículos, capítulos, libros, memorias, etc.) a continuación. Si lo prefieres, por favor indica un sitio web donde se puede consultar tu *Curriculum Vitae* o adjunta un archivo de donde pueda tomar la información.

.....

5. Experiencia en investigación. (Si contestas sí, en cualquiera de las opciones, pasa a la pregunta 6; si contestas no, pasa a la pregunta 7)

- a) En el área del inglés: Sí___ No___
 b) En el área de lenguas en general: Sí___ No___
 c) En proyectos colectivos en la institución educativa: Sí___ No___
 d) En otros ámbitos: Sí___ Indica cuál(es) _____ No___

6. Participación en investigaciones

Si lo prefieres, por favor indica un sitio web donde se puede consultar tu *Curriculum Vitae* o adjunta un archivo de donde pueda tomar la información.

Nombre de la investigación	Lugar de realización (Institución, ONG...)	Entidad financiadora	Año de inicio	Año terminación

7. Redes, asociaciones o grupos de estudio a los que perteneces

Nombre de la red / Asociación / Grupo	Entidad coordinadora	Año de vinculación	Tipo de participación

8. Participación como conferencista

Por favor relaciónalas a continuación (ponencias, plenarias, etc.). Si lo prefieres, por favor indica un sitio web donde se puede consultar tu *Curriculum Vitae* o adjunta un archivo de donde pueda tomar la información.

¡Muchas gracias!

Fecha de diligenciamiento: _____

Anexo 12: Extracto de la entrevista 3 a María

Fecha: 9 de diciembre de 2016

Duración total: 36,52 – 37 minutos

Lugar: Cafetería Oma del Centro Comercial Santafe (Bogotá, Colombia)

Mientras tomamos un café, conversamos un poco sobre asuntos personales y profesionales. María se muestra, como de costumbre muy dispuesta a conversar sobre el tema de mi investigación doctoral. Con la calidez y un poco de timidez, propias de su carácter, expresa que no sabe si puede aportar mucho o algo nuevo a la investigación, porque no ha vuelto a publicar. Le aclaro que, como le escribí en el último correo electrónico, solo deseo saber si desea agregar elementos a su relato de vida, cuya primera versión avaló en 2014.

...

Melba Libia (ML): María me va a contar lo que ha ocurrido en su vida profesional desde 2014 hasta hoy... La última vez que nos entrevistamos fue a mitad del año 2014, cuando se iba a Vietnam. Después de agradecerle nuevamente a María por estos minutos, me gustaría saber qué ha pasado después de julio de 2014.

María (M): Viajé a Vietnam; la experiencia encantadora, **hermoso**; es una universidad nueva, en un pueblo pequeño... Experiencia linda porque mira uno la cultura. El ambiente laboral también fue **muy interesante**. Yo estaba en la preparación [xxx examen internacional], que es el último nivel del proceso que hacen. Todos los estudiantes estudian un año y su último nivel es la preparación de ...van a presentarlo... si pasan por encima de 6, en la banda 6, siguen su carrera. Todos pasan por ese mismo proceso. El coordinador académico de mi nivel, un australiano, muy académico, muy interesante. **Aprendí bastante de él y del equipo también.**

ML: ¿Todos eran extranjeros?

M: Todos extranjeros. No hay ningún profesor vietnamita ahí.

ML: ¿En serio? ¿Y más colombianos?

M: No, un argentino. Nadie más latinoamericano.

ML: ¿Y los demás?

M: Más que todo británicos, australianos, Suráfrica, un chico de Nigeria... mucha multiculturalidad, chicas de Polonia, Ucrania. **Muy interesante**. La experiencia hermosa, **hermosa de verdad**. Nunca había tenido la oportunidad de trabajar con tantos británicos. Choqué al principio

mucho, me dio duro. Ellos son muy serios, muy parcos... toman mucho, a veces llegaban enguayabados, con sus caras largas... Después aprendí a conocerlos, pero son **amables dentro de todo**, son muy sinceros. A veces tienden a usar palabras muy fuertes, como ese humor negro. No había nunca interactuado mucho con ellos. **Pero fue muy interesante**. Tengo muy buenos amigos también de esa época, especialmente con uno de mis compañeros, siempre estuvimos pensando mucho en investigar ambos. Es un inglés, está haciendo su maestría en una Universidad en Inglaterra. Siempre está el interés, quedó el interés de escribir ambos.

...

ML: ¿Estás terminando [el contrato con el Consejo Británico]?

M: El 31 de diciembre termino. No hay mucha proyección de que esto continúe porque hay cambio de Ministra. Ella dijo que sí iba a apoyar el bilingüismo, pero que el presupuesto iba a disminuir. Sabemos que continúan con formadores nativos porque ese es su proyecto bandera, esa estrategia continúa.

ML: ¿Y con qué tema proyectas tu labor profesional?

M: En este momento no he definido... Me gustaría volver a la universidad XXXXX. Hasta ahora salgo y no tengo en mente nada todavía. En el Consejo Británico también a veces salen proyectos.

ML: Hablando de la escritura... ese artículo que me enviaste de tu tesis ... Recuerdo cuando construías el relato a partir de las entrevistas ¡Muy rico compartir datos estando en Vietnam! ... Para entonces me habías compartido el interés de hacer el escrito y un período de toma de decisiones. Estaba por un lado la convicción de hacer el artículo reportando tu tesis [del máster] y por el otro pensabas si querías hacer el doctorado. Hablemos de los planes de formación primero.

M: **Sí**, el interés del doctorado está, a veces me asusta un poquito porque uno se mete en otros temas. Por ejemplo, con el Ministerio [de Educación Nacional de Colombia] debía escribir, reportar, hacer mucho análisis de datos, a veces **le hace falta a uno leer más, ese tema se queda atrás**, pero el interés está... Estuve averiguando en España una universidad a distancia y uno tiene que estar en algunas épocas... Me gustaría seguir el tema de liderazgo educativo, lo cual me apasiona, y seguiría por la línea de mi maestría. Tengo una lista de universidades y programas.

ML: Esa experiencia en Vietnam es muy favorable, porque te da una fortaleza y riqueza de cosas por hacer que te interesarían.

M: Fue muy interesante. Por ejemplo, yo tenía que hacer muchas presentaciones académicas en público... esto fue una ganancia porque me gusta, pero me cuesta porque soy introvertida; como debía hacerlo con regularidad... el aprendizaje fue inmenso.

ML: En el escrito, después que me compartiste ese texto... no lo presentaste a *Profile*, tuviste una evaluación... ¿Qué has sentido sobre ese escrito, **qué te ha pasado?**

M: No supe aprovechar el tiempo en Vietnam. Pude hacer más, además porque allá hay muy poca investigación. **Pienso que habría podido hacer más.** Pero el escrito estaba ahí todo el tiempo... Siento que habría podido ser mejor. Tengo que trabajarle un poco más al escrito. Pero volví y me quedé inmersa en todos estos trabajos y no lo he podido mirar. En Vietnam, sí lo tuve muy presente, lo estuve mirando y adelantando, pero este año no lo he mirado para nada.

ML: Cuando retomabas el escrito en esos tiempos, ¿qué sentías que no permitía que fluyera el texto?

M: Qué información incluir y qué no... porque como el proyecto tiene estas dos partes, una que es la teórica relacionada con el estudio de calidad y el tema de implementación, a veces dudaba, no sé si deba incluirlo o puedo desarrollarlo en otro momento. Pienso **qué incluir en el artículo.** Siente igualmente los mismos temores de siempre. No estar seguro de qué tanta validez, pertinencia tiene lo que [uno] está diciendo. O piensa si hubiera podido darle otro giro a la investigación.

ML: Sí, uno sigue pensando mucho en ese lector que no conoces, en ese destinatario y uno dice: esto tiene sentido ... ¿Será que le sirve? ¿Será que no?... Yo te decía al comienzo, es que lo sentimos, yo creo que eso es algo [¿?].... el hecho de estar editando, escribiendo... de haber sido tu profesora ... eso es temor, y yo los entiendo porque los comparto y los **sigo viviendo.** Eso es parte probablemente de esa actitud crítica que nos caracteriza como profesores y escritores.

M: La audiencia va a leer algo que es parte de una maestría. Dice uno: no sé si llego a ese estándar... llegar al nivel que las personas esperan de un trabajo de maestría serio.

ML: Pasados estos dos años después de nuestra última entrevista, ¿cómo te ves tú en prospectiva? ¿cómo te ves como docente investigadora y escritora?

M: Ese es **mi sueño.** Pienso que todo lo que he hecho me ha aportado y gustado. Por ejemplo, en el Ministerio encontraba aspectos que no debían ser así, pero en todo caso el aprendizaje está ahí, pero mi interés de seguir en una universidad en investigación... Así me veo, estar en una universidad y hacer parte de la vida académica.

ML: Agradezco muchísimo por el tiempo, por compartir las reflexiones. Hay cosas muy valiosas, y culminar el año entrando la tesis [doctoral, de Melba Libia], amerita una actualización de la información.

M: Este proceso ha sido muy interesante. Uno **lo está haciendo** [¿?] internamente, pero esta oportunidad, es un coaching [acompañamiento] muy bonito, porque uno empieza a darse cuenta, paraste, seguiste, tiene un sentido y uno dice: “En algún momento tuvo una razón de ser, lo quise hacer y uno dice ojo, porque lo dejé atrás, y sí lo quiero hacer, lo deja a uno en perspectiva”.

ML: Como docente e investigadora, me parece fantástico... Esa misma incertidumbre la vivimos siempre. Todas esas dudas e inquietudes siguen estando latentes, pienso que es parte de la vida que tenemos como estudiantes, seguimos siendo estudiantes.

M: Algo que quisiera añadir. En la Universidad XXX, me conocieron como docente pero saben que me gusta la investigación; hace aproximadamente siete meses me llamaron para ser evaluadora externa de investigaciones del máster [en enseñanza del inglés]. Empecé desde el año pasado, y ha sido el tema de la investigación que me apasiona. De nuevo está el temor que todavía no tengo el conocimiento, la experiencia, el bagaje para evaluar este tipo de procesos, pero ya haciendo la lectura de las tesis de maestría, se aprende muchísimo y se da cuenta uno que eso que uno mismo estudió y experimentó haciendo la propia investigación. Uno se da cuenta que sí puede aportar bastante. Ya evalué dos procesos y ha sido muy interesante. En este momento estoy en una investigación, soy supervisora de tesis, es algo que me apasiona, **que me gusta muchísimo**. Dedicar uno tiempo a la lectura de textos. Estamos haciendo ahora recolección de datos... Son profesoras de colegios públicos, gastamos bastante tiempo porque son profesores que no estaban en contacto con el tema de escribir objetivos de aprendizaje, la meta ... y hasta ahora lo están implementando [el proyecto de investigación]. Solo para hacer el “lesson plan” [plan de clase], gastamos bastante tiempo. Estoy pendiente de revisar cómo les fue con la intervención pedagógica. Espero también cumplir ese objetivo que tengo: publicar esa investigación. Ese es otro sueño.

ML: Eso se ha dado en la revista ... que publicamos los tutores con los tutorados porque en realidad terminamos coescribiendo.

...

Anexo 13: Ejemplos de codificación de datos con el programa NVivo

Ejemplo 1: Codificación de una entrevista

Tejido Papel de las revistas en generación de comunidades en sociedad del conocimiento.mxp - NVivo Pro

ARCHIVO INICIO CREAR DATOS ANALIZAR CONSULTA EXPLORAR DISEÑO VER

Vista de navegación Vista de detalles Vista de lista

Buscar en: Nodos Buscar ahora Borrar Búsqueda avanzada

Nodos

- Nodos
- Casos
- Relaciones
- Matrices de nodo

Nodos

- Papel de las revistas c 0
- Contribución al c 9
- generando un 11
- Incertidú 4
- Presiones 3
- Obstáculos la 7
- PROFILE visió 16
- Indices de impact 86
- Questionarie 21
- El concept 9
- Exclusión 8
- Nom 6
- Efecto 6
- Hegé 6
- Prácticas e 1
- Legros de la 3
- Posibles indic 54
- Actualidad 7

Recursos

- Clasificaciones
- Colecciones
- Consultas
- Informes
- Mapas
- Carpetas

Entrevista 1 Bertha

M: De la Facultad de Educación, o sea, has tenido la experiencia de foguearte en varios contextos.
 B: Sí señora.
 M: Bueno, volviendo a esa experiencia ya que tú arrancas con lo de la experiencia de Profile tú dices que sí, que hubo cosas que mirar, ¿qué más recuerdas tú de ese proceso del primer artículo?
 B: Yo creo que lo más difícil fue. Yo recuerdo que las cosas, bueno, recuerdo lo bueno pero recuerdo más lo difícil que fue y yo creo porque cuando uno escribe, sobre todo con los trabajos de maestría, uno cree que así son y porque ya se los revisó un profesor así son, entonces uno no entiende por qué cuando uno los envía a publicación le hacen cambiar un montón de cosas porque uno dice: "¡No!, pero esa gente qué se cree si a mí ya me revisó un profesor de la maestría.". Y yo he visto que lo mismo pasa aquí cuando uno es jurado aquí de los estudiantes, la mayoría de los estudiantes, los artículos que pasan aquí a la maestría son los estudiantes de la maestría y pasa exactamente lo mismo. Pero ¿por qué me corrigen si esto yo ya me saqué cuatro cinco en este trabajo? Eso ya está listo. Entonces una cosa fue como el choque de entender que se tiene que ver con otros ojos y el entender que uno cree que uno no escribe pero escribe perfecto. Porque el choque de ver que alguien más lo lee, pues no está tan claro y hay muchas cosas para hacer, entonces es como ese primer choque fue duro. El saber que no necesariamente porque yo me había sacado buena nota en la materia el documento estaba listo. Muchas cosas que nos escribió el evaluador que en ese momento yo no entendía y ¿qué decía ahí?, pero yo "esto se sobreentiende" pero es que "esto es lógico, cualquier persona sabría esto", pero cuando uno escribe no es así. Hay muchas cosas que necesita saber el lector y que los que van a leer no tiene por qué saber. Esa parte también fue muy difícil para nosotros y entender qué cosas mejorar. Yo me acuerdo que nosotras nos leíamos y era "pero esto por qué no", "esto no lo pongamos, sigamos con el otro", "esto tampoco" y ese tipo de cosas. Eso fue complicado. Y el ego que yo me imagino que tiene uno y que "así está bien y entonces yo para qué lo voy a cambiar".
 M: ¿Claro! Y digamos que hubo empatía con Lizeth, ¿no? para poder escribir el texto, para...
 B: Sí. Nosotras nunca tuvimos ninguna dificultad yo creo que la dificultad era de los dos con

Comentarios en la preferencia
 Poder resumir la entrevista
 Tipos de publicaciones
 Ayudar a leer capítulos
 Experiencia en la escritura
 Competencia del idioma
 Impulso propio escribiendo
 La voz personal
 Aplicaciones
 Visualización
 Ordenar por prioridad
 Ordenar por frecuencia
 Ordenar por longitud
 Ordenar por fecha
 Ordenar por tamaño del archivo
 Ordenar por nombre

Ejemplo 2: Algunos nodos almacenados: Memos

Tejido Papel de las revistas en generación de comunidades en sociedad del conocimiento.mxp - NVivo Pro

ARCHIVO INICIO CREAR DATOS ANALIZAR CONSULTA EXPLORAR DISEÑO VER

Vista de navegación Vista de detalles Vista de lista

Buscar en: Memos técnicos Buscar ahora Borrar Búsqueda avanzada

Recursos

- Elementos internos
- Audios entrevistas 3
- Entrevistas transcripciones
- José
- Elementos externos
- Memos
- Definiciones iniciales en el análisis
- Desarrollo Plan de trabajo
- Historias de vida participantes
- Memos técnicos
- Sobre NVivo
- Matrices de marcos de trabajo

Memos técnicos

Nombre	Nodos	Referenci
Analisis tener en cuenta	0	0
casos negativos	0	0
complejidad analisis relatos	0	0
Definición de términos Notas pre	0	0
Entrevistas	0	0
escritores docentes	0	0
etnografía	0	0
grupo focal	0	0
Interpretación en narrativa	0	0
Investigaciones o publicaciones f	0	0
La interpretación	0	0
líneas de vida no trayectoria	0	0
Lo que cuentan su valor como ac	0	0
MECRA implicaciones	2	2
Muestreo	0	0
Narrative Inquiry life histories	0	0
Posicionamiento	3	3
Referencias ver ajustar	0	0
relatos de vida metodo	0	0
Retos en los contextos periférico	11	14
Revistas científicas	0	0
Sobre indicadores	0	0
Sociedad del conocimiento	0	0

Muestreo | Comunidades científicas | La interpretación | Posicionamiento

Revisar concepto de posicionamiento, el lugar que ocupa el autor en la comunidad docente y en la sociedad del conocimiento. El asunto del **empoderamiento**

ver el papel del evaluador en ese empoderamiento, cómo el autor se va perfilando como un interlocutor (Milena, Ent 1), a medida que va adquiriendo más experiencia en la escritura, más familiaridad con el proceso, actitudes menos sensibles frente a las evaluaciones.

El **posicionamiento** del autor como miembro activo y reconocido por una comunidad educativa está también asociado a los avances en su conocimiento del área, en el emprendimiento de nuevos proyectos que, en su mayoría, conducen a la producción de nuevas publicaciones.

En todos los autores, aún en los que apenas han publicado un texto, prevalece un sentido de responsabilidad social en tanto otorgan una gran importancia a la socialización de sus trabajos, a la necesidad de compartir con la comunidad académica, a la necesidad de completar el ciclo de investigación divulgando, compartiendo...

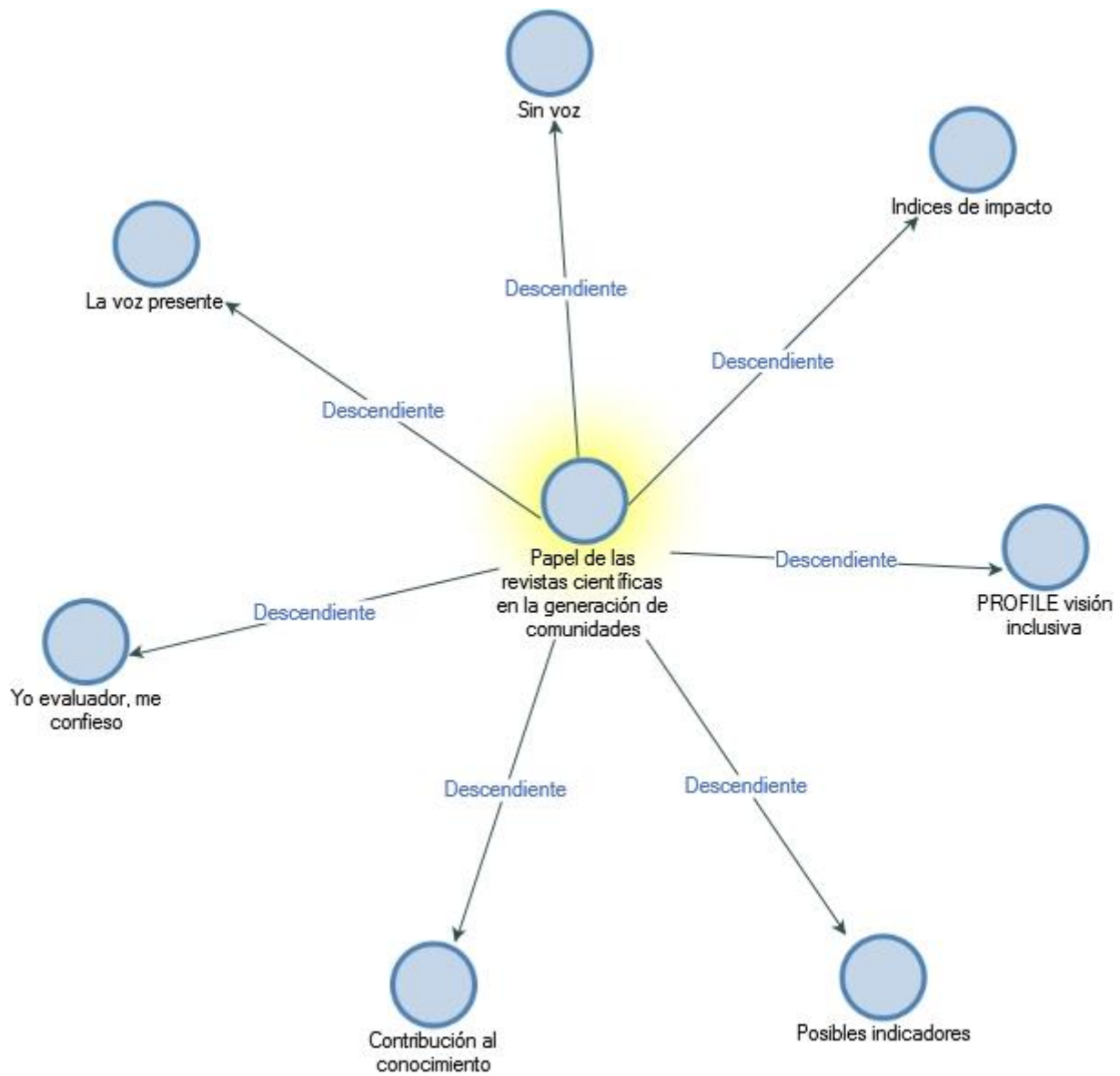
momento de la trayectoria en que aparece la escritura como elemento protagónico, la publicación del primer artículo

El **poder** de la revista, el de ML como editora, en la definición de oportunidades para hacer visible la voz, para dar el espacio, para que tengan voz.

prejuicios...hegemonía lingüística y geográfica:
 Juli / Bertha: Entv 2: ¿Y acá en el pregrado la usan los estudiantes, la revista?
 B: En pregrado y en la maestría. Yo creo que ese es un trabajo que tenemos pendiente con Aleida. Queremos hacer una revisión de las tesis que se han publicado en la maestría. Y yo diría que por lo menos un ochenta por ciento de las tesis citan revistas.

La posición crítica de autores locales frente al consumo de la producción local expresada de las revistas en los artículos publicados en las revistas Cómo probar Yuli por ejemplo cita sus vivencias en los cursos que imparte en su universidad regional entrevista 2

Ejemplo 3: Diagrama preliminar, con categorías emergentes



Anexo 14: Primera versión del relato de vida de José

Nota introductoria a los relatos de vida

El lector encontrará que en los relatos se incorporan extractos textuales de lo expresado por los participantes. Al respecto, precisamos las siguientes convenciones:

Texto en itálicas: Lo expresado por el informante, presentado en forma literal.

Texto en negrilla: Muestra el énfasis en el tono de voz empleado por el participante.

[texto]: Aclaraciones insertadas para asegurar la claridad de lo expresado por el participante.

[xxx]: Información omitida para mantener el anonimato de instituciones y personas.

... Pausas en la comunicación u omisión de una parte del texto que sigue, con el fin de dar continuidad a las ideas que ilustran el asunto.

Nota adicional:

xxxxxxx: He marcado así los puntos de inflexión, para recordar posteriormente. No uso subtítulos, para no cortar el relato. Miraré luego si es preciso incluir subtítulos. Por ahora, me siento cómoda así. ;-)

Verde: para aclarar con el participante.

De escritor novel a evaluador y recién graduado como doctor: el relato de José¹¹⁴

Veía unos artículos cortos [en el volumen 3, 2002 de Profile] y yo decía “hombre, yo ahí puedo publicar algo. Puedo”. Entonces esperé a que me dieran la retroalimentación de eso [un escrito presentado en una asignatura de la maestría] ... Voy a tratar de escribir este artículo [el primero que publicó y en PROFILE]. Esa experiencia fue muy significativa para mí porque me hizo dar cuenta obviamente, y no totalmente, de la dedicación y el nivel de concentración y disciplina que se necesitan cuando uno escribe.

(Entrevista: diciembre 6 de 2013)

José es un colombiano de 35 años edad, de origen campesino y con 14 años de experiencia docente. Su formación académica ha sido intensa: en los últimos doce años ha culminado la

¹¹⁴ Este relato de vida se elaboró a partir de dos entrevistas en profundidad (la primera se realizó en diciembre 6 de 2013 y la segunda, en diciembre 8 de 2013), el *Curriculum vitae* de José y lo que he conocido de él desde 2004. Fui tutora de su trabajo de fin de máster del primer posgrado que realizó, y hemos compartido como colegas en programas de formación permanente de docentes de inglés y en el programa de licenciatura en Filología e Idiomas – Especialidad inglés de una universidad colombiana donde impartió algunas asignaturas. También hemos trabajado como miembros de la Junta Directiva de ASOCOPI (Asociación Colombiana de Profesores de Inglés), en un proyecto de investigación y en dos textos que publicamos en coautoría.

licenciatura (se graduó en 2002); dos maestrías en Colombia, una en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés (2005) y otra en lingüística hispánica (2009); y, en Estados Unidos, una maestría y un doctorado en adquisición y enseñanza de segunda lengua (en 2012 y 2014 respectivamente).

Recuerda que sus padres respetaron las decisiones de sus hijos bien fuera para dedicarse al campo o a estudiar. Un hermano y una cuñada lo animaron a viajar a Bogotá a culminar allí su bachillerato y así tener la oportunidad de ingresar a la universidad. Entonces dejó el pueblo donde nació (Anserma, Caldas, ubicado en una región cafetera) y se comprometió a cuidar a sus sobrinos durante el día y a estudiar en jornada nocturna. Combinó estas labores por un semestre y luego consiguió un trabajo. Terminó el bachillerato y se fue al Ejército¹¹⁵, convencido de querer estudiar medicina. Sin embargo, allí cambió de parecer porque *no conocía mi reacción frente a la sangre ... dije “no, esto no es para mí.”*

José estima que **estudió la licenciatura en lenguas modernas**, especialidad español e inglés, **por casualidad** pues para matricularse debió sortear diversos inconvenientes. Aunque antes de prestar el servicio militar había tomado un par de cursos de inglés en un instituto, su interés estaba principalmente en la lingüística, la filosofía y la lengua española. Y puesto que su cuñada había estudiado en una universidad pedagógica, tanto ella como su hermano lo persuadieron a estudiar allí también e iniciaron las diligencias para su inscripción. Sin embargo, antes de matricularse vivió el efecto de la poca valoración de la profesión docente cuando el teniente de la base militar donde se encontraba le negó el permiso para presentar una entrevista requerida por la universidad a todos los aspirantes que habían aprobado el examen de admisión: *“Esa carrera es una estupidez. Yo no lo voy a ir a dejar hacer esa entrevista porque usted no debería estudiar eso”*. Por fortuna, un subteniente lo apoyó para que se escapara y finalmente logró completar toda la documentación requerida.

José logra superar los **obstáculos vividos en la primera mitad de sus estudios**, a causa de la desventaja en que sentía frente al nivel de inglés de sus compañeros de clase; agradece el impulso que le da una exigente docente y empieza a hallar sentido a la presencia del inglés en su futura carrera profesional. *Eso, sumado a que los profesores decían siempre “el inglés es lo que les va a dar la papa”¹¹⁶*, hizo que empezara a querer enseñarlo. Así, y obligado por situaciones económicas, cuando cursaba el quinto semestre¹¹⁷ consigue su primer trabajo en un instituto como docente de

¹¹⁵ En Colombia es obligatorio tener la libreta militar al completar la mayoría de edad y es requisito para ingresar a la universidad. Los bachilleres tienen la opción de prestar el servicio militar en el ejército o en la policía.

¹¹⁶ Expresión popular colombiana que significa: *es lo que va a dar el sustento*.

¹¹⁷ En Colombia, las licenciaturas se realizan por semestres. En su caso, la licenciatura tuvo una duración de ocho semestres. Actualmente, constan de diez semestres.

español e inglés. No era bien remunerado pero *aprendí **muchísimo** ... Y ya después cuando estaba llegando a séptimo semestre entré al [otro instituto, donde había estudiado cuando hacía el bachillerato], a enseñar [inglés] ... después ... me aburrí ... Básicamente me sacaron ... el sistema no era para mí. La señora me echó [despidió] porque yo no actuaba como un payaso en la clase ... yo estaba perdiendo mi vocación. Yo estaba viendo la enseñanza como una **pesadilla***. Recupera el gusto por la docencia al ingresar a otro instituto y al terminar la licenciatura empieza a trabajar en el Centro de Lenguas de la misma universidad. Continúa preparándose y obtiene empleo en otra universidad pública de Bogotá. Allí inicia a los seis meses sus primeros estudios de maestría.

A José **siempre le ha gustado escribir**. Recuerda que en su pre-adolescencia imitó a un hermano suyo que *tenía un cuadernito donde escribía poemas. Empezó a escribir un libro de niños ... tenía poemas y cosas así y en el bachillerato ganaba plata [dinero] porque les escribía [a los compañeros] el análisis de los cuentos ... los ensayos ... entonces sentía que era bueno para la escritura; se le facilitaba y para literatura era muy bueno*. Ya en la universidad, tres docentes de lengua inglesa y dos de lingüística fueron determinantes en su avance en la escritura académica. Recuerda en especial a una de ellas puesto que *en el curso de escritura me motivó ... ella [me decía] “vas muy bien. Estás avanzando muy rápido.” ... eso me hizo sentir ... “creo que puedo escribir”*.

El interés por la escritura se acrecentó con el impulso que le dio el ingreso a la maestría y su perseverancia para avanzar en el dominio del inglés. *La carrera de nosotros está muy marcada por la proficiencia [dominio] del inglés ... uno lucha por mejorar todo el tiempo y ... la enseñanza lo ayuda a mejorar mucho*. De hecho, su experiencia docente se enriqueció aún más al enseñar tanto en el citado centro de lenguas como en el nivel de pre-escolar de un colegio privado empeñado en avanzar hacia el bilingüismo. Allí apoyó un proceso investigativo que implicaba la observación de profesores en el aula y luego fue promovido a coordinador de la sección infantil de inglés. *Fue una experiencia **muy importante** ... empecé a pensar mucho en la pedagogía y en querer ser docente mucho más y también lo académico*.

El ámbito académico de la maestría animó a José a empezar a publicar y a forjar aún más su disciplina para escribir. *Yo veía que en la maestría las revistas [como la editada por la universidad donde estudiaba y Profile] venían con publicaciones **de los mismos estudiantes** y yo decía “Vea hombre, uno puede publicar!” ... Hubo una clase de discurso, que me gustó mucho, para la cual yo escribí un trabajo y dije “bueno, pues voy a pensar si se puede y lo publico.” Y pues estaba Profile ... en ese momento la revista estaba naciente. Me acuerdo que el número que yo miré era delgaditico, era naranja [color de la portada del volumen 3, 2002]*.

Además de la satisfacción personal y profesional, **el primer escrito [publicado en Profile en 2004] significó** reafirmar que yo era capaz de escribir, entender más o menos la dinámica de la academia, de cómo es publicar. También significó para mí como **aislarme** ... como un ermitaño ... entender mis formas de **manejar el pensamiento** ... y no ha sido la primera vez que yo hago eso ... **Estar totalmente inmerso en el mundo académico, en los conceptos, en mi pensamiento, es necesario** ...tengo que encontrar un centro de **concentración profundo** ... Eso me permite que fluyan las ideas. Y yo creo que ese primer escrito siempre significó eso: entender cómo yo puedo **pensar profundamente** sobre las cosas y cómo las culturas requieren unos niveles de **concentración y disciplina**.

Al poco tiempo José se propone elaborar **un segundo artículo**, derivado de un trabajo presentado en un congreso nacional de profesores de inglés. **Fue memorable** ... lo hice con Juan. Fue la primera vez que fui a un congreso—eso fue en ASOCOPI¹¹⁸ 2004. Allí expusieron una perspectiva crítica sobre un asunto de política de lenguas extranjeras en el sistema educativo colombiano, que generaba por entonces polémica entre algunos sectores universitarios. El texto se publicó en 2005 y **obtuvo reconocimiento de sectores académicos** pues se convirtió en un referente obligado para el estudio de dichas políticas. Además, marcó **una noción positiva** de los horizontes que se pueden abrir a los profesores como resultado de su trabajo académico *porque uno dice “Vea cómo la academia le permite conocer a uno más que personas y que discursos; también le permite conocer otros espacios geográficos”, como en este caso, ir a Santa Marta en ese marco del contexto y después relacionarme con todos ustedes [profesores universitarios reconocidos en el país]... Entonces dijimos [con el coautor] “¡no, pues maravilloso!”*. Yo creo que eso ayudó mucho a que yo entrara al círculo académico puesto que a menudo les decían: “¡Ah! Ustedes son los del artículo...muy interesante el paper [texto]” ... Eso me dio mucha más fuerza para decir que la **dirección mía es seguir haciendo academia y mantener una perspectiva crítica y abierta a lo que está sucediendo aquí en Colombia**.

La perseverancia y disciplina de José como escritor se reflejan en las publicaciones que ha realizado hasta junio de 2014: 3 capítulos de libros (uno de ellos en un libro de referencia o “*handbook*”, de la editorial Oxford University Press), una contribución corta a un libro de texto sobre escritura académica y publicado en Estados Unidos; 6 notas cortas en el boletín de ASOCOPI y 14 artículos (8 en español y 6 en inglés). Su último artículo se publicó en 2014, en una revista

¹¹⁸ ASOCOPI organiza su congreso anual en distintas ciudades del país. El de 2004 se realizó en Santa Martha, ubicada en la costa caribe.

clasificada en cuartil 2.¹¹⁹ También se evidencian en el hecho de haber trabajado en tres universidades en Bogotá y en la universidad donde culmina su doctorado. Allí imparte cursos de escritura académica para estudiantes norteamericanos y de otras nacionalidades.

Las dificultades también han estado presentes en su trayectoria como autor. Respecto a sus vivencias durante el proceso de evaluación de su primer artículo publicado en *Profile*, José precisa: *tuve que ir a buscar más en la biblioteca, ampliar ... pero no fue traumático ... Lo más traumático fue la escritura propia ... Cuando yo lo empecé a mirar críticamente dije: “estoy mirando un montón de cosas que no tienen sentido”*. Entonces logra discernir: *pues es que eso era un paper para una clase y ya esto es un artículo. Obviamente me sirvió mucho mirar ejemplos.*

José ha experimentado tres rechazos, dos de ellos durante sus estudios de doctorado. El primero ocurrió con el reporte de la tesis de la primera maestría que cursó y provino de una revista editada en Colombia, clasificada en un alto nivel del índice nacional. Como ocurre frecuentemente los mismos reviewers [evaluadores] se contradicen ... Y eso se ha vuelto una locura ... ¿A quién debe hacerle caso, a todos? ... Entonces le dije [al editor]: “Mire, yo lo corregí ya pero por favor, no estoy de acuerdo con que lo envíe a nuevos reviewers porque seguramente me van a volver a decir que cambie aquí, lo que yo ya he cambiado.” José envió el artículo revisado y nunca obtuvo respuesta. *Entonces dije ... me han rechazado de una manera de burla y sin ningún mensaje de comunicación ... “después de todo lo que le he hecho a este artículo, lo voy a mandar a una revista internacional”* editada en Brasil. Allí lo aceptaron, pero el primer rechazo le dejó dos lecciones: *No sé si el tono mío no fue apropiado para decirle [al editor] “no estoy de acuerdo” ... Eso lo he aprendido ahorita mucho más que estoy en Estados Unidos donde siempre le dicen a uno “si no se lo publican aquí, busque en otro lado” ... aproveche lo que más pueda de la retroalimentación que recibí.*

El segundo rechazo ocurre con un manuscrito referente a una revisión del estado del arte sobre interculturalidad en Colombia. Lo envió a una revista especializada en variedades del idioma inglés que conceptuó: *su paper no ha sido aceptado para publicación y ya. No hay ni un comentario, no hay nada. Entonces lo recibí y pues yo ya tengo piel gruesa ... Lo leí y ya me había distanciado de él por un tiempo y ... “Con razón. ¡Qué pena!” Sí, necesita todavía mucho trabajo. Volví ... lo trabajé ... le corté ... más cosas y lo envió a otra revista y ahí estoy esperando. Tengo la sensación de que me lo van a rechazar pero lo que me interesa es que me den retroalimentación.* Afortunadamente, este artículo fue publicado en abril de 2014 y José lo compartió a través de un

¹¹⁹ SCImago Journal & Country Rank. En este sistema de clasificación, el cuartil 1 es el máximo nivel que se otorga a las publicaciones seriadas.

correo electrónico masivo. No ocurrió así con otro texto sobre multimodalidad, elaborado recientemente con una colega norteamericana. Surgió *de una presentación ... muy laureada ... que hicimos en un congreso grande [en Estados Unidos]*. Recibieron tres evaluaciones: *el primero lo aprueba; el segundo dice “lo aprueba, pero hay que hacer”* cambios y el tercero ... ***Nos volvió papilla***. Aunque hallaron pautas para mejorar, el tener que rehacer buena parte del artículo y culminar el doctorado les hizo aplazar su revisión.

Con todo, José reconoce valiosos aprendizajes en la escritura académica. Ocho de sus publicaciones han sido en coautoría, lo cual le ha aportado valiosas experiencias. Rememora lo ocurrido con Juan, cuando empezaron a elaborar su manuscrito: *no nos compaginamos ... No encontrábamos forma de escribir los dos juntos ... Juan siempre me decía: “Usted es el bueno pa’ escribir, yo soy el bueno para hablar.”* De ese primer reto de escritura en equipo aprendió que es mejor elaborar partes individuales, intercambiarlas y acordar cuál puede ser el producto final. Y si bien no realizó más trabajos con Juan, a lo largo de su carrera ha escrito con profesores con menor o más trayectoria en el área.¹²⁰ Considera que *en un grupo de escritura siempre hay alguien con mucha más experiencia y hay que dejar que esa persona aporte, le aporte a uno y uno aportar en lo que más pueda ... creo que todo eso de los egos tiene que estar por fuera de la construcción académica que es totalmente dialógica*. Primordialmente ha aprendido que para producir un buen texto se requiere leer y pensar mucho. Igualmente destaca que para aventurarse a abordar una temática es preciso definir el tipo de escrito y ser consciente del nivel de conceptualización que se posee en un momento determinado. Así lo ha podido constatar durante la escritura y revisión de los trabajos publicados en los últimos años.

José ha vivido el paso de autor a par evaluador y está comprometido en apoyar a otros porque estima que también merecen oportunidades para publicar. José empezó como par evaluador en 2008, en la revista de ASOCOPI.¹²¹ Además del significado de ese paso, *siempre había querido ser par en Profile*. Siempre dije *“cuando Melba Libia me invite a evaluar en Profile me voy a sentir un evaluador de verdad.”* Esto ocurrió en 2013 y lo considera *un honor ... una oportunidad de aprendizaje*. Actualmente es evaluador permanente de dos revistas editadas en Colombia [de *HOW*, *Profile*, es lo que mencionas en la entrevista... o hay más?] y ha colaborado en otras siete [mencionaste *Íkala, Folios, Lenguaje, Matices*], tres de ellas editadas en Estados Unidos, Japón y

120 Tuve la ocasión de escribir con José y con otra profesora colombiana un artículo y un capítulo de un libro que se publicaron en Colombia. Los textos se derivaron de un proyecto de investigación contratado por el Ministerio de Educación Nacional, en el cual participamos cinco profesores de distintas universidades del país. En el caso del capítulo, y como reconocimiento a su dedicación, acordamos que él debería ir como primer autor.

¹²¹ José pertenecía a la Junta Directiva de la Asociación y desde entonces ha aportado al fortalecimiento de su revista.

Australia. Además, durante un año fue editor junior de una de ellas, liderada por el programa de doctorado que estudió.

Creo que corregir papers [textos] tiene que ver mucho con haber sido escritor. José es exigente al leer un artículo y el haber estado inmerso por varios años en el mundo académico norteamericano ha sido muy enriquecedor. Es claro al señalar que *uno se ubica dependiendo de la revista y ... de lo que uno percibe del autor*, pero no se puede publicar un artículo *solamente porque lo enviaron tres veces*. A partir de la experiencia ganada como *evaluador de los artículos y de las revistas que me llegan, me doy cuenta que hace más falta* trabajo metodológico de las investigaciones en Colombia y que nos estamos cerrando a unos temas que se están volviendo muy repetitivos. No obstante, *siempre soy consciente de que hay que tratar de ayudar para que se publiquen los artículos*.

Esto último está determinado por las improntas que le dejaron su primera publicación en *Profile*, que encierran matices emocionales y su *visión crítica frente a la responsabilidad del evaluador en la trayectoria de un autor potencial*:

En retrospectiva yo digo, la revista era naciente, yo era un escritor ... naciente ... creo que en esa medida fui tratado. El artículo es lógico en su estructura ... pero ... ya en el nivel académico en el que yo estoy en el momento y después de muchos años, yo miro hacia atrás y digo “bueno, fue un paper [escrito] básico en un momento académico de mi vida” ... y digo: “Fue un hijo. No es siempre bien parido, pero es un hijo” ... lo miro y digo: fue bonito ... Creo que de ahí yo pude entender que no era tan difícil ... solamente, hay que ser disciplinado, hay que ser concentrado ... Yo siempre pienso ... si yo mandé mi primer artículo ... y me lo vuelven papilla y me dicen: “¿Sabe qué? Eso no se puede publicar” ... creo que de ahí no hubiera pasado yo ... Entonces ... eso de alguna manera influencia en la manera en que yo reviso los artículos. De hecho, con la convicción de que el conocimiento construido con juicio merece ser compartido, anima a sus estudiantes a hacerlo y algunos de ellos lo han logrado en revistas colombianas.

A sus 35 años, la perseverancia, la disciplina, el apoyo de su familia y el reconocimiento de sus méritos le han permitido alcanzar importantes logros. Ahora *estoy en un proceso donde quiero consolidar un proyecto académico*. Culminará un año de trabajo en Estados Unidos y regresará a Colombia, donde acaba de ganar un concurso docente para vincularse a una universidad pública localizada en el occidente del país. Su trabajo *siempre ha sido en el lenguaje y la enseñanza de lenguas ... Yo he estado trabajando con análisis del discurso ... pero ... lo que falta es mirar el lenguaje desde la multimodalidad, desde la semiótica y eso se está constituyendo en un paradigma*

... apenas se están explorando la teoría y la metodología es todavía muy difusa ... creo que por ahí es por donde va la cosa.

Anexo 15: Muestra de correos cruzados con los participantes durante la restitución al campo de los relatos de vida



Proyecto de investigación:

Hacia la elaboración de factores de impacto cualitativos de las revistas científicas: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile

RESTITUCIÓN AL CAMPO DE LOS RELATOS DE VIDA

Apreciada Milena [Nombre usado como seudónimo para ti en el proyecto]:

Una vez más, agradezco tu colaboración en esta investigación. Hoy deseo compartir contigo el relato de vida que he elaborado a partir de los siguientes elementos, que he ido preparando para el informe final:

Los relatos de vida se escribieron para conocer las experiencias de los participantes como escritores. Para ello usamos diversos referentes explícitos: entrevistas en profundidad y evidencias documentales. Estas últimas fueron fuentes complementarias o secundarias y englobaron datos recopilados en las hojas de vida de los participantes, comunicaciones establecidas con ellos por correo electrónico, registros contenidos en el flujo editorial de la revista, algunos detalles compilados en el diario de campo de la investigadora e información conocida acerca de la vida de los participantes gracias a los nexos que hemos tenido bien sea como editora, docente de algunos de ellos o colega.

Como se indicó en el consentimiento informado que firmaste para participar en esta investigación, se previeron procesos de triangulación con el fin de establecer la validez o credibilidad y la fiabilidad o transferibilidad del estudio. Estos incluyen la validación del respondiente o verificación por parte de los mismos participantes ('member checks'). En consecuencia, comparto contigo este relato de vida que he escrito. Por favor, léelo y cuéntame qué opinas al respecto. Siéntete en libertad de señalar imprecisiones, aspectos que quieras completar o modificar. Para ello puedes escribir tus comentarios en un correo o en un documento nuevo. También puedes usar la herramienta comentarios directamente en el relato o insertar en él mismo los cambios. En este último caso, por favor, resáltalos con color, así: **xxxx**.

Como siempre, no dudes en contactarme en caso de tener alguna inquietud o de requerir aclaración acerca del proyecto.

Agradezco tu gentil atención.

Melba Libia Cárdenas B.

Editora Revista *Profile* – Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Estudiante de Doctorado en educación - Universidad de Zaragoza (España)

mlcardenasb@unal.edu.co

de: Milena [xxx]¹²²@yahoo.com>

responder a: Milena [xxx]@yahoo.com>

para: Melba Cárdenas <melbalibiacardenas@gmail.com>

fecha: 25 de junio de 2014, 16:40

asunto: Re: sobre el relato de vida

enviado por: yahoo.com

firmado por: yahoo.com

Hola profe,

He leído el documento y me parece que la descripción e interpretación que haces de mi proceso es muy acertada y completa. En el documento cambiaste los nombres, pero en la página 5 aparece el nombre de [xxx], no sé si allí es necesario cambiar el nombre de él, como lo has hecho en todo el documento.

al principio, con [xxx], cuando recibimos los comentarios pensamos: ‘¡No, pues no! ¡Escribimos pésimo! ¿Para qué seguimos escribiendo si esto es ya como el fin? Y no, ¡esto no sirve para nada! (página 5)

Un abrazo :D

Milena

¹²² [xxx] Información omitida para mantener el anonimato de instituciones y personas.

de: Jose[xxx]@yahoo.com>

responder a: Jose[xxx]@yahoo.com>

para: Melba Cárdenas <melbalibiacardenas@gmail.com>

fecha: 14 de julio de 2014, 18:58

asunto: Re: sobre el relato de vida

enviado por: yahoo.com

firmado por: yahoo.com

Hola Melbita,

gracias por incluirme como una de las voces de este trabajo. Me gusta la narración y recoge la mayoría de los aspectos que me han erigido como escritor.

Hice un para de anotaciones.

Saludos

José

PhD in ... Department of English

University of ...

de: Jose[xxx]@yahoo.com>

responder a: Jose[xxx]@yahoo.com>

para: Melba Cárdenas <melbalibiacardenas@gmail.com>

fecha: 15 de julio de 2014, 20:58

asunto: Re: sobre el relato de vida

Hola Melbita,

Gracias, ya miré el relato de nuevo. Respecto a la pregunta que me haces, un elemento que me ha guiado también en mi formación como escritor es la filosofía que los académicos tenemos, o al menos los que tenemos formación avanzada, una obligación social de compartir nuestro conocimiento. No estoy seguro si yo mencioné esto alguna vez. Yo desde hace muchos años he

sentido que, especialmente, los que hemos sido formados en universidades públicas tenemos mucha obligación social ya que básicamente nos hemos formado con el dinero de los impuestos que ha pagado cada ciudadano. Creo que a través de la escritura uno puede compartir con otros colegas conocimiento que puede ser útil para mejorar la educación y la vida de otros. Tener la cabeza llena de conocimiento guardado para uno, no me parece tan útil como el poderlo compartir con otros y ponerlo en práctica para producir más conocimiento que genere impactos en poblaciones. Es una cuestión de reciprocidad con las oportunidades que nos ha dado la sociedad. Creo que por eso me parece importante volver a Colombia, y por eso me estoy quedando un año más aquí, para formarme mejor y poder aportar más.

Un abrazo

José

PhD in ... Department of English

University of ...

de: Jose[xxx]@yahoo.com>

responder a: Jose[xxx]@yahoo.com>

para: Melba Cárdenas <melbalibiacardenas@gmail.com>

fecha: 16 de julio de 2014, 19:51

asunto: Re: Tu opinión, por favor

Hola Melbita, de acuerdo con tu relato.

Saludos

José

PhD in ... Department of English

University of ...

de: Yesid<[xxx]@gmail.com>
para: Melba Cárdenas <melbalibiacardenas@gmail.com>
fecha: 15 de julio de 2014, 19:26
asunto: Re: Tu opinión, por favor
enviado por: gmail.com
firmado por: gmail.com
de: **Yesid**<[xxx]@gmail.com>

Buena tarde, estimada Melba.

Una vez revisado y leído el formato de relato de vida, doy mi visto bueno sobre su contenido y forma. Agradezco ese esfuerzo por resumir de manera adecuada lo que ha sido mi camino en la escritura académica.

Un abrazo

Yesid

Ejemplo de correo electrónico intercambiado con autores

Correo electrónico de Milena, enviado en la fase de definición de su proyecto de investigación de maestría

On Thursday, March 5, 2009 8:42 PM, Milena <[xxx]@yahoo.com> wrote:

Hola profe,

¿Cómo estás? Me imagino que con mucho trabajo pero bien. Profe, yo otra vez te voy a molestar con la siguiente pregunta:

Para el proyecto formulé las siguientes preguntas:

- ◆ What language learning strategies do a group of students from the [xxx] program use to approach the tasks proposed?
- ◆ What opportunities do the tasks provide the students for the exercise of autonomy?

Estas preguntas las formulé basada teniendo en cuenta los siguientes problemas:

1. En el programa [xxx] no se ha hecho ningún tipo de indagación al respecto.
2. La profesora [xxx], en la investigación que hizo identificó que algunos estudiantes mostraban una actitud negativa hacia los programas que intentaban promover la autonomía porque carecen del entrenamiento en estrategias de aprendizaje y de objetivos de aprendizaje.

Tú crees profe que la formulación del problema está bien o si tengo que formularlo nuevamente y empezar desde ceros.

Muchas gracias profe por tu colaboración.

Att, Milena

Anexo 16: Sobre la difusión durante el desarrollo de la investigación

Incorporamos algunos apartados que forman parte de publicaciones derivadas del presente estudio. Esto se hizo en consonancia con la importancia de difundir la investigación que realizamos y, asimismo, validar los resultados que íbamos obteniendo. Ellas son:

Cárdenas, M. L. (2013b). Inclusión y enseñanza del inglés en Colombia: panorama desde una revista. En B. Vigo-Arazola & J. Soriano-Bozalongo (Coords.), *Educación inclusiva: desafíos y respuestas creativas* (pp. 434-446). Zaragoza, España.

Cárdenas, M. L. (2014b). Publishing and academic writing: Experiences of authors who have published in PROFILE. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 11-20.

Cárdenas, M. L. (2017). Elaboración de relatos de vida de docentes-escritores de lengua inglesa: consideraciones metodológicas. En M. L. Cárdenas y N. M. Basurto Santos (Eds.), *Investigación – Research – Recherche ... En lenguas extranjeras y lingüística aplicada* (pp. 57-85). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Cárdenas, M. L., & Rainey, I. (2018). Publishing from the ELT periphery: The Profile journal experience in Colombia. In M. J. Curry, & T. Lillis (Eds.), *Global academic publishing: Policies, perspectives, and pedagogies* (pp. 151-165). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cárdenas, M. L. (2019a). Dificultades de docentes de inglés para publicar artículos científicos en contextos periféricos: percepciones de autores y evaluadores. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 181-197. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a11>

Cárdenas, M. L. (2019b). Huellas de la primera publicación en un docente de inglés: un relato de vida. *Folios*, 49, 161-175. <https://doi.org/10.17227/Folios.49-9403>

Cárdenas, M. L. (2020). Razones de profesores de inglés para publicar en una revista y las lógicas del razonamiento sociocientífico. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 207-228. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7357>

Referencias

- Abadal, E. (2012). *Acceso abierto a la ciencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Abadal, E. y Rius, L. (2006). Revistas científicas digitales: características e indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 6-20. <https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.272>
- Academia Colombiana de la Lengua, Comisión de Lexicografía. (2012). *Breve diccionario de colombianismos* (4ª ed. revisada). Bogotá: Autor.
- Acevedo Pineda, E. B. (s.f.). *Lo que la cienciometría no alcanza a medir*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/elsa6.htm>
- Adnan, Z. (2009). Some potential problems for research articles written by Indonesian academics when submitted to international English language journals. *Asian EFL Journal*, 11(1), 107-125.
- Aguado-López, E. y Rogel-Salazar, R. (2009). Las revistas multidisciplinares como medios de exposición del trabajo en colaboración: CIENCIA ergo sum, 1999-2006. *Ciencia Ergo Sum* 16(2), iv-x. Recuperado de <http://248.redalyc.org/articulo.oa?id=10411360013>
- Aguado López, E., Rogel Salazar, R., Garduño Oropeza, G., y Zúñiga, M. F. (2008). Redalyc: una alternativa a las asimetrías en la distribución del conocimiento científico. *Ciencia, docencia y tecnología*, (37), 11-30. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162008000200002&lng=es&tlng=en
- Aguado-López, E. y Vargas Arbeláez, E. J. (2016). Reapropiación del conocimiento y descolonización: el acceso abierto como proceso de acción política del sur. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2), 69-88. <https://doi.org/10.15446/rcs.v39n2.58966>
- Aguillo, I. F. (2014). Políticas de información y publicación científica. *El Profesional de la Información*, 23(2), 113-118. <https://doi.org/10.3145/epi.2014.mar.02>
- Ajayi, A. A. L. (2004). Impact factor misleading, citing all references. *Journal of the National Medical Association*, 96(10), 1374.
- Aldana Prieto, G. N. y Cárdenas, M. L. (2011). Una red de docentes de inglés: ¿Una posibilidad para la continuidad de grupos de estudio? *Folios*, 34, 57-75.

- Al-Hoorie, A. H., & Vitta, J. P. (2019). The seven sins of L2 research: A review of 30 journals' statistical quality and their CiteScore, SJR, SNIP, JCR Impact Factors. *Language Teaching Research*, 23(6), 727-744.
- Allen, H. (1967). TESOL and the Journal. *TESOL Quarterly*, 1(1), 3-6. <https://doi.org/10.2307/3585906>
- Allwright, D. (2001). Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In B. Johnston & S. Irujo (Eds.), *Research and practice in language teacher education: Voices from the field* (pp. 115-133). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Almeida Acosta, F. (2008). Las sociedades del conocimiento y los procesos proximales del desarrollo humano. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 23-51.
- Alonso, J., Subirats, I. y Martínez Conde, M. L. (2008). *Informe APEI sobre acceso abierto*. Gijón: APEI, Asociación Profesional de Especialistas en Información. Recuperado de <http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/189/8/978-84-691-7725-9.pdf>
- Alonso-Gamboa, J. O. y Cetto, A. M. (2016). Latindex: revistas científicas iberoamericanas y cooperación regional. *Ciência da Informação*, 44(2), 187-198.
- Alperin, J. P. (2013, October 11). Are ALMs/altmetrics propagating global inequality? [Web log post]. Retrieved from <https://speakerdeck.com/jalperin/altmetrics-propagating-global-inequality>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez, J. A., Cárdenas, M. y González, A. (2011). Cobertura vs. continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J.

- A. Bastidas y G. Muñoz Ibarra (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 119-154). Pasto: Universidad de Nariño.
- Anaya Rosique, J. (2010). *Editar en la universidad: paradojas y retos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (s.f.). *Plan de mejoras: herramienta de trabajo*. Recuperado de http://www.uantof.cl/public/docs/universidad/direccion_docente/15_elaboracion_plan_de_mejoras.pdf
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. W. (2002). *Educación como Dios manda, mercados, niveles, religión y desigualdad* (G. Sánchez Barberán, Trad., 2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus Revista de Educación*, 13(24), 76-92.
- Arhar, J. M., Holly, M. L., & Kasten, W. (2001). *Action research for teachers. Traveling the yellow brick road*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Arias Restrepo, C. I. y Restrepo Marín, M. I. (2009). La investigación-acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 109-122.
- Arraiz Pérez, A. y Sabirón Sierra, F. (2011). Las narrativas personales en la comunicación educativa y su discusión metodológica. En S. Nieto Martín y M. A. Escamilla Santana (Eds), *Investigación y conocimiento científico* (pp. 20-47). Madrid: Dykinson.
- Arraiz Pérez, A. y Sabirón Sierra, F. (2013). Re-orientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socioconstructivista al servicio del aprendizaje profesional. *REVALUE: Revista de evaluación educativa*, 2(1), 153-179. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/62>
- Arraiz Pérez, A. y Sabirón Sierra, F. (2019). Investigación a través de historias de vida (pp. 161-224). En Belén Ballesteros Velázquez (coord.), *Investigación social desde la práctica educativa*, Madrid, UNED.

- Arraiz Pérez, A., Sabirón Sierra, F. y Suárez Ortega, M. (2020). Enterprising people: Exemplary lives and educational keys to career guidance [Personas emprendedoras: Vidas ejemplares y claves educativas para la reorientación de la carrera]. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 217-247. DOI: 10.17583/qre.2020.5395
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El Cotidiano*, 24(158), 75-80. Recuperado de http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/articulo.asp?id_articulo=3055
- Balistreri, W. F. (2007). Landmark, landmine, or landfill? The role of peer review in assessing manuscripts. *The Journal of Pediatrics*, 151(2), 107-108. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.049>
- Banegas, D. L. (2012). Identity of the teacher-researcher in collaborative action research: Concerns reflected in a research journal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 29-43.
- Banegas, D. L. (2018). Towards understanding EFL teachers' conceptions of research: Findings from Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 57-72. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.61881>
- Banegas, D. L., & Lauze, C. (2020). CLIL and comprehensive sexual education: A case of innovation from Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 199-209. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80528>
- Banegas, D. L., & Velázquez, A. (2014). Enacting a people-centred curriculum in ELT with teenage learners. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 199-205. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.40902>
- Baracaldo-Lozano, N. A. (2013). ¿Es garante del principio de transparencia la implementación de normas internacionales en Colombia? *Cuadernos de Contabilidad*, 14(spe36), 1097-1120. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-14722013000300009&lng=es&tlng=es
- Barcelos, A. M. F. (2013). We teach who we are (becoming). *PeerSpectives*, 10, 2-6.
- Barcelos, A. M. F. y Da Silva, D. D. (2015). Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, 24, 6-19.

- Barkhuizen, G. (2008). A narrative approach to exploring context in language teaching. *English Language Teaching Journal*, 62(3), 231-239.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414.
- Barrios Fuentes, E. (2016). *Reformas y cambios en la educación chilena: la perspectiva de los maestros desde una mirada etnográfica* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España.
- Bartle, P. (2007). *¿Qué es una comunidad? Una descripción sociológica*. Recuperado de <http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/whats.htm>
- Bautista, R. (2012). ¿Qué quiere decir comunidad? *Bolivian Studies Journal/Revista de Estudios Bolivianos*, 19, 159-189.
- Becerra Naranjo, L. M. y Carvajal Muñoz, T. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas y su contribución a la formación de docentes autónomos: una visión desde el estudiante. En M. L. Cárdenas (Ed.), *Investigación en el aula en L1 y L2: estudios, experiencias y reflexiones* (pp. 173-194). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Begley, S. (2006, June 5). Scientific journals artfully try to boost their ratings. *The Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/SB114946859930671119>
- Belcher, D. D. (2007). Seeking acceptance in an English-only research world. *Journal of Second Language Writing*, 16, 1-22.
- Benson, M. J. (2000). Writing an academic article: An editor writes... *English Teaching Forum*, 38(2), 33-35.
- Berbegal, A.; Sabirón, F y Boumard, P. (2020). Inside Companionship. In L. Richards, *Handling Qualitative Data: a practical guide*, London: Sage. <https://study.sagepub.com/richards4e/student-resources/methods-in-practice/inside-companionship>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Binfield, P., Rolnik, Z., Brown, C., & Cole, K. (2008). Academic journal publishing. *The Serials Librarian*, 54(1-2), 141-153.
- Binimelis Espinoza, H. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos*, 23(62), 203-224.
- Blumer, H. (2001). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Bonilla Ramírez, A. P. (2012). Prólogo. En D. C. Ramírez Martínez, L. C. Martínez Ruiz y O. F., Castellanos Domínguez (2012), *Divulgación y difusión del conocimiento: las revistas científicas* (pp. 17-19). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bonilla, Á. P. (2013, septiembre). *Estrategia de fortalecimiento de las capacidades nacionales de ciencia, tecnología e innovación*. Presentación organizada por el Servicio de Indexación y Homologación – Publindex, Colciencias, Bogotá.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391-429. doi:10.1017/S0261444810000170
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Bruner, E. M. (1997). Ethnography as narrative. In L. P. Hinchman & S. K. Hinchman (Eds.), *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences* (pp. 264-280). Albany: State University of New York Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buela-Casal, G. (2003). Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: propuesta del factor de impacto ponderado y de un índice de calidad. *Psicothema*, 15(1), 23-35.
- Burden, P. (1982). Implications of teacher career development: New roles for teachers, administrators and professors. *Action in Teacher Education*, 4(4), 21-25.

- Burke, P., Christensen, J., Fessler, R., McDonnell, J., & Price, J. R. (1987, April 20-24). *The teacher career cycle: Model development and research report*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York, US: Routledge.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Burns, A. (2019a). Action research: Developments, characteristics, and future directions. In J. Schwieter & A. Benati (Eds.), *The Cambridge handbook of language learning* (Cambridge handbooks in language and linguistics, pp. 166-185). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108333603.008
- Burns, A. (2019b). Action research in English language teaching: Contributions and recent developments. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching*. Cham: Springer.
- Burns, A., & Westmacott, A. (2018). Teacher to researcher: Reflections on a new action research program for university EFL teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 15-23. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.66236>
- Burton, J. (2005). The importance of teachers writing on TESOL. *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(2), 1-18.
- BWR. (1967). Editorial. *TESOL Quarterly*, 1(1), 2.
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - UNESCO – IESALC.
- Cameron, B. D. (2005). Trends in the usage of ISI bibliometric data: Uses, abuses, and implications. *Portal: Libraries and the Academy*, 5(1), 105-125.
- Canagarajah, A. S. (1996a). From critical research practice to critical research reporting. *TESOL Quarterly*, 30(2), 321-330.

- Canagarajah, A. S. (1996b). "Non-discursive" requirements in academic publishing, material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production. *Written Communication*, 13(4), 435-472.
- Canagarajah, A. S. (2002a). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh, US: University of Pittsburgh Press.
- Canagarajah, A. S. (2002b). *Critical academic writing and multilingual writers*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Canagarajah, A. (2006). TESOL at Forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40(1), 9-34. <https://doi.org/10.2307/40264509>
- Canagarajah, S. (2016), TESOL as a professional community: A half-century of pedagogy, research, and theory. *TESOL Quarterly*, 50(1), 7-41. <https://doi.org/10.1002/tesq.275>
- Cañedo Andalia, R. (2003). Análisis del conocimiento, la información y la comunicación como categorías reflejas en el marco de la ciencia. *ACIMED*, 11(4), 53. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000400002&lng=es&tlng=es
- Capurro, R. (2015). ¿Qué es una revista científica? *Informatio: Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación*, 20(1), 3-24. Recuperado de <http://informatio.eubca.edu.uy/ojs/index.php/Infor/article/view/169/250>
- Cárdenas, M. L. (2000). Action research by English teachers: An option to make classroom research possible. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2(1), 15-26.
- Cárdenas, M. L. (2002). Teacher research as a means to create teachers' communities in inservice programs. *HOW, A Colombian Journal for English Teachers*, 9, 1-6. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/185/234>
- Cárdenas, M. L. (2003). Teacher researchers as writers: A way to sharing findings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5, 49-64.
- Cárdenas, M. L. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 105-137.
- Cárdenas, M. L. (2006). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción en el aula. *Lenguaje*, 34, 187-216.

- Cárdenas, M. L. (2010). Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: una mirada a las políticas del 'Programa Nacional de Bilingüismo'. In T. Gimenez & M. C. De Góes Monteiro (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social* (pp. 19-44). Campinas, S. P. Brasil: Pontes.
- Cárdenas, M. L. (2012a, septiembre 14). *Razones de profesores de inglés para publicar en una revista científica: análisis desde las lógicas instrumental, comunicativa y crítica* [Ponencia]. IV Coloquio internacional sobre investigación en lenguas extranjeras, Bogotá, Colombia.
- Cárdenas, M. L. (2012b, agosto 3). *Why are some manuscripts left behind? Experiences from an ELT Journal* [¿Por qué se descartan algunos manuscritos? Experiencias de una revista en la enseñanza del inglés; Ponencia]. IV International Seminar on the Professional Development of Foreign Language Teachers, Medellín, Colombia.
- Cárdenas, M. L. (2013a, junio 28). *Dificultades para publicar artículos en inglés: percepciones e implicaciones* [Ponencia]. V Coloquio internacional sobre investigación en lenguas extranjeras, Veracruz, México.
- Cárdenas, M. L. (2013b). Inclusión y enseñanza del inglés en Colombia: panorama desde una revista. En B. Vigo-Arazola & J. Soriano-Bozalongo (Coords.), *Educación inclusiva: desafíos y respuestas creativas* (pp. 434-446). Zaragoza, España.
- Cárdenas, M. L. (2013c, febrero 27-marzo 1). *You got published in an ELT Journal... What was your experience as an author like?* [Publicaste en una revista en la enseñanza del inglés ... ¿Cómo fue la experiencia como autor?; Ponencia]. IV Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, Brasília, Brasil.
- Cárdenas, M. L. (2014a, abril 29). *Can EFL teacher-researchers have a voice in Profile Issues in Teachers Professional Development?* [¿Pueden los profesores de inglés como lengua extranjera tener presencia en *Profile*?; Ponencia]. 1st Symposium on Innovative Pedagogical Project Implementations: Raising EFL Teacher-Researchers, Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia.
- Cárdenas, M. L. (2014b). Publishing and academic writing: Experiences of authors who have published in PROFILE. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 11-20.
- Cárdenas, M. L. (2016). Challenges of the HOW journal in spreading teachers' works in times of ranking pressures. *HOW*, 23(2), 35-57. <https://doi.org/10.19183/how.23.2.333>

- Cárdenas, M. L. (2017). Elaboración de relatos de vida de docentes-escritores de lengua inglesa: consideraciones metodológicas. En M. L. Cárdenas y N. M. Basurto Santos (Eds.), *Investigación – Research – Recherche ... En lenguas extranjeras y lingüística aplicada* (pp. 57-85). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cárdenas, M. L. (2019a). Dificultades de docentes de inglés para publicar artículos científicos en contextos periféricos: percepciones de autores y evaluadores. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 181-197. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a11>
- Cárdenas, M. L. (2019b). Huellas de la primera publicación en un docente de inglés: un relato de vida. *Folios*, 49, 161-175. <https://doi.org/10.17227/Folios.49-9403>.
- Cárdenas, M. L. (2020). Razones de profesores de inglés para publicar en una revista y las lógicas del razonamiento sociocientífico. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 207-228. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7357>.
- Cárdenas, M. L., González, A. y Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-67.
- Cárdenas, M. L. y Nieto, M. C. (2007, mayo). *El papel de la investigación acción en el trabajo de grupos de estudio de docentes de inglés de educación básica y media del sector oficial*. Simposio Internacional Investigación Acción y Educación en Contextos de Pobreza. Universidad de la Salle, Bogotá.
- Cárdenas, M. L. y Nieto, M. C. (2010). *El trabajo en red de docentes de inglés*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cárdenas, M. L., Nieto Cruz, M. C. y Del Campo, R. M. (2011). El Programa de Desarrollo Profesional Docente PROFILE: experiencias, reflexiones e implicaciones para el contexto colombiano. En J. A. Bastidas y G. Muñoz Ibarra (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 135-167). Pasto: Universidad de Nariño.
- Cárdenas, M. L., & Rainey, I. (2018). Publishing from the ELT periphery: The *Profile* journal experience in Colombia. In M. J. Curry & T. Lillis (Eds.), *Global academic publishing: Policies, perspectives, and pedagogies* (pp. 151-165). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cárdenas Londoño, R. (2000). Espacios de comunicación que promueven la generación de comunidad científica. En Grupo de Estudio y Trabajo Con Sentido (Ed.), *Comunicación organizacional: Monografías* (pp. 123-183). Medellín: Pregón Ltda.

- Cárdenas Ramos, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 71-106.
- Cárdenas Ramos, R., & Faustino, C. C. (2003). Developing reflective and investigative skills in teacher preparation programs: The design and implementation of the classroom research component at the foreign language program of Universidad del Valle. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (5), 22-48.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Casares, J. (1989). *Diccionario ideológico de la lengua española* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Castro Garcés, A. Y., & Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 39-54. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148>
- Chalmers, A. F. (1989). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (3ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Charum, J. (2004). La construcción de un sistema nacional de indexación: el caso de Publindex. *Convergencia*, 11(35), 293-309.
- Charum, J., Murcia, C., Usgame, D., Silva, A., Barbosa, C. y Rodríguez, S. (2003). *La búsqueda de la visibilidad a través de la calidad: el reto del editor*. Bogotá: ICFES.
- Chávez González, D. y Cienfuegos Suárez, G. (s.f.). *Guía de metadatos para el Open Journal Systems: versión 1.1*. Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/public/servicios/manuales/Gu%EDa+de+m...pdf>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clavijo, A. (2000). *Formación de docentes, historia y vida: reflexión y praxis del maestro colombiano acerca de la lectura y la escritura*. Bogotá: Plaza y Janés.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.
http://www.jstor.org/stable/1176137?seq=1#page_scan_tab_contents
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Colciencias. (2005, julio). *Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. Base Bibliográfica Nacional – BBN. Índice Bibliográfico Nacional Publindex – IBN*. Bogotá: Autor.
- Colciencias. (2013). *Documento guía para el servicio permanente de indexación de revistas colombianas de ciencia, tecnología e innovación*. Bogotá: Autor.
- Colciencias. (2015, diciembre). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2015*. Bogotá: Autor. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/mediciondegrupos-actene2015.pdf>
- Colciencias. (2016a). *Convocatoria No. 768 de 2016 para indexación de revistas científicas colombianas especializadas – Publindex* (términos de referencia firmados). Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/terminosdereferencia-conv768-2016-firmados.pdf>
- Colciencias. (2016b). *Política nacional para mejorar el impacto de las publicaciones científicas nacionales* (Documento No 1601). Bogotá: Autor.
- Concha Peña, S. (2015). *¿Qué entendemos por comunidad?* Recuperado de academia.edu.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación institucional*. Bogotá: Corcas Editores. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186376_indica_educa.pdf

- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos*, 50(95), 337-360.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyke*, 17(1), 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Correa, D., & Domínguez, C. (2014). Using SFL as a tool for analyzing students' narratives. *HOW*, 21(2), 112-133. <https://doi.org/10.19183/how.21.2.7>
- Cortés Cárdenas, L., Cárdenas, M. L. y Nieto, M. C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Costas, R. y Bordons, M. (2007). Una visión crítica del índice h: algunas consideraciones derivadas de su aplicación práctica. *El Profesional de la Información*, 16(5), 427-432.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crossouard, B. (2011). The doctoral “Viva Voce” as a cultural practice: The gendered production of academic subjects. *Gender and Education*, 23(3), 313-29.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4), 663-688.
- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2010). Academic research networks: Accessing resources for English-medium publishing. *English for Specific Purposes*, 29(4), 281-295.
- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2013). Introduction to the thematic issue: Participating in academic publishing—consequences of linguistic policies and practices. *Language Policy*, 12(3), 209-213. DOI: 10.1007/s10993-013-9286-7.

- Curry, M. J., & Lillis, T. (Eds.). (2017). *Global academic publishing: Policies, perspectives and pedagogies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, R. A. (1983). *How to write and publish a scientific paper* (2nd ed.). Philadelphia, PA: ISI Press.
- Day, R. A. (1998). *How to write and publish a scientific paper* (5th ed.). Phoenix, AZ: Oryx.
- de Coninck, F. y Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones: formas temporales de causalidad. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (Coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II* (pp. 250-292). Anthropos.
- De la Vega, I. (2009). El uso de la cienciometría en la construcción de las políticas tecnocientíficas. *Redes*, 15(29), 217-240.
- De Lella, C. (1999). *I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación: modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- De Sousa Santos, B. (2010). La universidad europea en la encrucijada. *El viejo topo*, 274, 49-55.
- De Sousa Santos, B. (2016). La incertidumbre: entre el miedo y la esperanza. En P. Gentili y N. Trotta (Eds), *América Latina: la democracia en la encrucijada* (1^a ed., pp. 161-169). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial La Página.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Antropos.
- Declaración sobre los índices de citación y las prácticas editoriales. (2015). *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 17(2); 11-18. <https://doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51271>
- Declaration on citation indices and editorial practices. (2016). *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 7-13.
- Delgado, J. E. (2009a, June). *Advances and challenges in scientific journal publication in Colombia - Analysis of institutions and publications*. Paper presented at the 2009 LASA (Latin American Studies Association) conference. Panel: Scientific publication and higher education in Latin America and their impact in increasing/reducing inequalities, Rio de Janeiro, Brasil.

- Delgado, J. E. (2009b, March 21). *University policies and strategies to promote the publication of scientific academic journals in Colombia and Venezuela*. Paper presented at the annual meeting of the 53rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Francis Marion Hotel, Charleston, South Carolina. Retrieved from http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/9/7/2/6/pages297267/p297267-1.php
- Delgado, J. E. (2011). *Journal publication in Chile, Colombia, and Venezuela: University responses to global, regional, and national pressures and trends* (Doctoral dissertation). University of Pittsburgh, USA. Retrieved from <http://d-scholarship.pitt.edu/9049/>
- Delgado, J. E. (2014). Revistas científicas de universidades de Chile, Colombia y Venezuela: actores y roles. *Education Policy Analysis Archives*, 22(34). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n34.2014>
- Delgado-Crespo, V., Mur-Dueñas, P., Pellicer-Ortín, S., & Gil, V. (2020). Developing communication and thinking skills in English as a Foreign Language Education undergraduate students: A proposal for a syllabus model. *Onomázein: Journal of Linguistics, Philology, and Translation*, (Special Issue 6), 104-125. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.06>
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- Denzin, N. K. (2008). The new paradigm dialogs and qualitative inquiry. *International journal of qualitative studies in education*, 21(4), 315-325. <https://doi.org/10.1080/09518390802136995>
- Denzin, K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Denzin, K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa: el campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Barcelona: Gedisa.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2010). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para Todos*. Bogotá: Autor.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país: Paz Equidad Educación* (Tomos I y II). Bogotá: Autor.

- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2018). *Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Retos, estrategias y metas*. Bogotá: Autor.
- Derntl, M. (2014). Basics of research paper writing and publishing. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(2), 105-123. Retrieved from <http://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJTEL.2014.066856>
- Díaz, G. M. (2017). Incertidumbre ante la implementación del nuevo modelo de medición de revistas científicas en Colombia. *TecnoLógicas*, 20(38), 09-13.
- Díaz, J. A. (1997). Las comunidades académicas. *Revista Colombiana de Educación*, (34), 109-114.
- Durán Narváez, N. C., Lastra Ramírez, S. P., & Morales Vasco, A. M. (2013). Autobiographies: A way to explore student-teachers' beliefs in a teacher education program. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 35-47.
- Edge, J. (2001). *Action research: Case studies in TESOL practice series*. Alexandria, VA: TESOL.
- Edge, J., & Richards, K. (Eds.) (1993). *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinemann.
- Egbert, J. (2007). Quality analysis of journals in TESOL and applied linguistics. *TESOL Quarterly*, 41(1), 157-171. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00044.x>
- Elliot, J. (2007). Reinstating social hope through participatory action research. In C. O'Hanlon, J. Elliott, O. Zuber-Skerritt, S. Grundy, R. McTaggart, & S. Kemmis (Eds.), *Action research and education in contexts of poverty: A tribute to the life and work of professor Orlando Fals Borda* (pp. 35-47). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Elsevier. (2007). Journal publishing at Elsevier: Facilitating communication, creating community (Appendix II: STM journal types). *Pamphlet*, 10(1). Retrieved from <http://archive.li/5VLUM#selection-765.1-765.31>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis Político*, (38).
- Fals-Borda, O. (1997). Participatory action research in Colombia: Some personal feelings. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International contexts and consequences* (pp. 107-112). New York: State University of New York Press.
- Fandiño-Parra, Y.-J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(22), 122-143. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000200122&lng=es&tlng=es

- Ferrater Mora, J. (2009). *Diccionario de filosofía. Q/Z* (2ª ed.). Barcelona: Ariel Filosofía.
- Fessler, R., & Christensen, J. (Eds.). (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fischman, G. E., Alperín, J. P., & Willinsky, J. (2010). Visibility and quality in Spanish-language Latin American scholarly publishing. *Information Technologies & International Development*, 6(4), 1-21.
- Flowerdew, J. (1999). Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 243-264.
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150.
- Flowerdew, J. (2001). Attitudes of journal editors to nonnative speaker contributions. *TESOL Quarterly*, 35(1), 121-150.
- Flowerdew, J. (2007). The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication. *AILA Review*, 20(1), 14-27.
- Flowerdew, J. (2015). Some thoughts on English for research publication purposes (ERPP) and related issues. *Language Teaching*, 48(2), 250-262.
- Flowerdew, J., & Li, Y. Y. (2009). English or Chinese? The trade-off between local and international publication among Chinese academics in the humanities and social sciences. *Journal of Second Language Writing*, 18, 1-16.
- Flowerdew, J., & Wang, S. H. (2016). Author's editor revisions to manuscripts published in international journals. *Journal of Second Language Writing*, 32, 39-52. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.03.004>
- Fog, L. (2011, diciembre 16). Las científicas colombianas son invisibles. *ElEspectador.com*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/impreso/vivir/articulo-317136-cientificas-colombianas-son-invisibles>
- Forero Pineda, C. (2000). De la trampa al desarrollo endógeno: limitaciones y potencial de la comunidad científica colombiana. *Colombia, Ciencia y Tecnología*, 18(4), 3-11.

- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento: la epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Francis Salazar, S. y Marín Sánchez, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-29.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- García Ibáñez, J. (2006). Modelos de incentivación y la carrera profesional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 26(1), 89-104.
- Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Science*, 178, 471-479.
- Garfield, E. (1996). How can impact factors be improved? *BMJ: British Medical Journal*, 313, 411-413.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Giménez Toledo, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la publicación científica. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 13-23. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.190251>
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. Massachussets: Bergin & Garving Publishers.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Glänzel, W., Moed, H. F., Schmoch, U., Thelwall, M. (2019). *Springer handbook of science and technology indicators*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(3), 307-327.

- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>.
- Gómez, N. D. y Arias, O. M. (2002). El cambio de paradigma en la comunicación científica. *Información, cultura y sociedad*, (6), 93-102. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402002000100007&lng=es&tlng=es
- Gómez, Y. J. (1999). A propósito de un ejercicio de evaluación de publicaciones seriadas científicas. En A. M. Cetto y O. Alonso (Comps.), *Revistas Científicas en América Latina – Scientific Journals in Latin America* (pp. 375-390). México: International Council of Scientific Unions, Universidad Nacional Autónoma de México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, Y. J. (2005). Política científica colombiana y bibliometría: usos. *Nómadas*, 22, 241-254.
- Gómez, Y. J. (2015). Usos y abusos de la bibliometría. *Revista Colombiana de Antropología*, 51(1), 291-307. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252015000100013&lng=en&tlng=es
- Gómez, Y. J., Anduckia, J. C. y Rincón, N. (1998). Publicaciones seriadas científicas colombianas. *Interciencia*, 23(4), 208-217.
- Gómez Dueñas, L. F. (2005). La iniciativa de archivos abiertos (OAI): un nuevo paradigma en la comunicación científica y el intercambio de información. *Revista Códice*, 1(2), 21-48.
- Gómez, Y. J., Jaraba-Barrios, B., Guerrero-Castro, J. y López-López, W. (2012). Entre internacionalización y consolidación de comunidades académicas locales: sobre la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(1), 97-110.
- Gómez-Morales, Y. J. (2015). Usos y abusos de la bibliometría. *Revista Colombiana de Antropología*, 51(1), 291-307. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252015000100013&lng=en&tlng=es
- González, A. (2007). The professional development of Colombian EFL teachers: Between local and colonial practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332.

- González, A., & Quinchía, D. (2003). Tomorrow's EFL teacher educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (5), 86-104. Retrieved from <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/183>
- González, A. G. y Zych, I. (2011). Análisis de los criterios de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la concesión de los tramos de investigación en Educación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(2), 117-140.
- González, F. (2012, abril 11). Sobre el impacto de las publicaciones científicas. *Boletín de la DIB*, Año 3, No. 105. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González Figueroa, F. (2013). Complejidad y multirreferencialidad en el contexto educativo. *Revista Xihmai*, 5(10).
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Granell, C. G. y Salvador, C. C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de pedagogía*, 221, 8-10.
- Grünewald, H. (1982). *Directrices para los directores de revistas científicas y técnicas*. París: UNESCO.
- Guerrero, C.H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 33-49.
- Guerrero, C. H. y Quintero Polo, A. (2010). Dimensión social de la educación de docentes de inglés: intersección entre la innovación pedagógica e investigación formativa. En T. Gimenez & M. C. De Góes Monteiro (Orgs.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 167-186). Campinas, S. P. Brasil: Pontes.
- Guillamón, C. (2011). Los condicionantes de la carrera investigadora en la universidad que encuentran las mujeres. En M. Tomàs (Coord.). *La universidad vista desde la perspectiva de género: estudios sobre el profesorado* (pp. 75-111). Barcelona: Octaedro.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. I). Madrid: Taurus.

- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista* (Vol. II). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hare, W. (2004). Education for an unsettled world: Dewey's conception of open-mindedness. *Journal of Thought*, 39(3), 111-127.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona. Octaedro.
- Heredia, A. (2010, noviembre). *¿Por qué y cómo publicar artículos científicos en revistas internacionales? Seminario para autores*. Conferencia presentada en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J. J. (2010). Indicadores de calidad de las revistas científicas y sistema de gestión editorial mediante OJS. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 13-29.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., y Rafols, I. (2015). El manifiesto de Leiden sobre indicadores de investigación. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 10(29), 275-280.
- Hooper, B., & Kramsch, O. (2007). Post-colonising Europe: The geopolitics of globalisation, empire and borders: Here and there, now and then. *Tijdschrift Voor Economische en Sociale Geografie*, 98(4), 526-534.
- Howard, A., Basurto-Santos, N. M., Gimenez, T., González Moncada, A., McMurray, M., & Traish, A. (2016). *A comparative study of English language teacher recruitment, in-service education and retention in Latina America and the Middle East*. London: British Council.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2006). The 'other' English: thoughts on EAP and academic writing. *The European English Messenger*, 15, 34-38.

- Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing, 31*, 58-69.
- Hyland, K. (2019). Participation in publishing: The demoralizing discourse of disadvantage. In *Novice writers and scholarly publication* (pp. 13-33). Palgrave Macmillan, Cham.
- Irizar, L. B., Estupiñán Achury, L., Noguera Pardo, C., González Camargo, J., y Barragán, L. C. (2015). Lo que el dinero no puede comprar... ni la cienciometría medir: una propuesta humanista del conocimiento frente al mercantilismo cuantitativo. *Revista Lasallista de Investigación, 12*(1), 162-176.
- Jiménez Contreras, E. (1992). Las revistas científicas: el centro y la periferia. *Revista Española de Documentación Científica, 15*(2), 174.
- Jiménez-Hidalgo, S., Giménez-Toledo, E., y Salvador-Bruna, J. (2008). Los sistemas de gestión editorial como medio de mejora de la calidad y la visibilidad de las revistas científicas. *El Profesional de la Información, 17*(3), 281-291. <https://doi.org/10.3145/epi.2008.may.04>
- Jiménez Medina, J. A. y González Hernández, D. L. (2013). Cambios de paradigma de la divulgación del conocimiento en la educación superior en Colombia: crisis desde el campo editorial universitario. *Hallazgos, 10*(20), 171-191.
- Johnson, K. A. (2002). Action for understanding: A study in teacher research with exploratory practice. In K. E. Johnson & P. R. Golombek (Eds.), *Teacher's narrative inquiry as professional development* (pp. 60-71). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2002). *Narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in L2 teacher education. *TESOL Quarterly, 45*(3), 486-509.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2018). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168818777539>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.

- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krause, J. M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad: cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología, 10*(2), 49-60.
- Kreimer, P. (1998). Publicar y castigar: el *paper* como problema y la dinámica de los campos científicos. *Redes, 12*, 51-73.
- Krings, H., Baumgartner, H. M., y Wild, C. (1979). *Conceptos fundamentales de filosofía* (Tomo tercero). Barcelona: Editorial Herder.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lara González, J. D. (2011). Sociedad del conocimiento en medio de una sociedad del desconocimiento. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 32*(4). https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v32.n4.38077
- Latorre Beltrán, M. A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Laufer, M. (2010). La calidad en una revista científica. *Interciencia, 35*(10), 713.
- Leon-Sarmiento, F., Bayona-Prieto, J., Bayona, E., y León, M. (2005). Colciencias e inconciencias con los científicos colombianos: de la Edad de Piedra al factor de impacto. *Revista de Salud Pública, 7*(2), 227-235.
- Ley 1951 del 24 de enero de 2019, Congreso de Colombia (2019). <https://bit.ly/3dcgHFF>
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication, 23*(1), 3-35. <https://doi.org/10.1177/0741088305283754>
- Lillis, T. M., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in global context: The politics and practices of publishing in English*. New York, US: Routledge.
- Lillis, T., Magyar, A., y Robinson-Pant, A. (2010). An international journal's attempts to address inequalities in academic publishing: Developing a writing for publication programme. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 40*(6), 781-800.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lledó, E. (2011). *El silencio de la escritura* (3ª ed.). Barcelona: Austral.
- Lockheed, M. E., & Stein, S. L. (1980). The status of women's research in educational publications. *Educational Researcher*, 9(2), 11-15.
- Londoño, G. F. (2006). Factor de impacto. *Revista Universidad EAFIT*, 42(141), 5-8.
- López, M. M. y Zuluaga, C. (2011). Impacto de la formación investigativa en los estudiantes de licenciatura de idiomas de la Universidad de Caldas. *Lenguaje*, 33, 286-303.
- López Ornelas, M. y Cordero Arroyo, G. (2005). Un intento por definir las características generales de las revistas académicas electrónicas. *Razón y Palabra*, 43. Recuperado de <http://w.razonypalabra.org.mx/libros/libros/caracrevelec.pdf>
- Lovelock, C. y Wirtz, J. (2009). *Marketing de servicios personal, tecnología y estrategia* (6a ed.). México: Pearson.
- Lucio-Arias, D., Rivera Torres, S. C., Tique Ortiz, J., Villarreal, N. F., Lucio, J., Mora, H., . . . Garavito Muñoz, M. P. (2015). *Indicadores de ciencia y tecnología, Colombia 2014*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/investigaciones_publicaciones/images/Documentos/OCyT_Indicadores_2014.pdf
- Lux, M. y Pérez, A. (2017). Reflexiones sobre la producción, circulación y uso de las publicaciones académicas en las ciencias sociales. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(1), 125-143.
- Lynn, S. (2002). The winding path: Understanding the career cycle of teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 179-182.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Macías Llanes, M. E., Rivero Macías, M. E., y Cabrera Cruz, J. L. (2015). Proceso de evaluación de las publicaciones científicas seriadas a través de indicadores. *Humanidades Médicas*, 15(3), 440-451.
- Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

- Madrid, D. (1999). Modelos para investigar en el aula de LE. En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 126-181). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En M. E. García Sánchez y M. S. Salaberri (Eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.
- Madrid, D., & Julius, S. (2020). Profiles of students in bilingual university degree programs using English as a medium of instruction in Spain. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 79-94. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80735>
- Madrid, D., & Ortega-Martín, J. L. (2015). The internalisation and European dimension of school experience in teacher education. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 22(4), 119-132.
- Mafia, D. (1993). Feminismo y epistemología: ¿tiene sexo el sujeto de la ciencia? *Revista Feminaria*, VI(10), 10-13.
- Malagón, L. y Cárdenas, M. L. (2007). La creación de grupos de estudio: vivencias en el marco de un programa de formación permanente de docentes de inglés. *Signum*, 10(1), 73-94.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Martesan, M. (2009, diciembre). *Innovación en el ámbito de las revistas científicas en el EEES*. Jornadas de reflexión para la profesionalización de la calidad de las Revistas Científicas Españolas. Madrid: FECYT, Universidad Complutense de Madrid y UNE.
- Martínez Cáceres, M. (2016). Panorama de la recherche formative dans la Licence en Langues à l'Université de Pamplona. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 227-236. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a08>
- Martínez M., M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- McNulty Ferri, M., & Usma Wilches, J. (2005). Evaluating research skills development in a Colombian undergraduate foreign language teaching program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 10(16), 95-125.

- McTaggart, R. (2007). The role of professors in participatory action research. *Seminario internacional investigación acción y educación en contextos de pobreza*, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Melero, R. (2005). Acceso abierto a las publicaciones científicas: definición, recursos, copyright e impacto. *El Profesional de la Información*, 15(4), 255-266.
- Mendieta Aguilar, J. A. (2011). Teachers' knowledge of second language and curriculum: A narrative experience. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(1), 89-110.
- Mendoza, S. y Paravic, T. (2006). Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas. *Investigación y postgrado*, 21(1), 49-76.
- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesa Villa, C. P., Gómez-Giraldo, J. S., & Arango Montes, R. (2020). Becoming language teacher-researchers in a research seedbed. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 159-173. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78806>
- Miller, I. K. D., Barreto, B., Braga, W. G., Cunha, M. I. A., Kuschnir, A. N., Moraes Bezerra, I. C. R., & Sette, M. L. (2008). Prática exploratória: questões e desafios. En G. Gil & M. H. Vieira-Abrahão (Eds.), *Educação de professores de línguas: os desafios do formador* (pp. 145-165). Campinas: Pontes Editores.
- Minciencias. (2020a). *Modelo de clasificación de revistas científicas – Publindex*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://minciencias.gov.co/convocatorias/fortalecimiento-capacidades-para-la-generacion-conocimiento/convocatoria-para>
- Minciencias. (2020b). *Convocatoria para indexación de revistas científicas colombianas especializadas - Publindex 2020*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://minciencias.gov.co/convocatorias/fortalecimiento-capacidades-para-la-generacion-conocimiento/convocatoria-para>
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. Ciudad de México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica/UNAM.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de inglés en las entidades territoriales*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
- Molina-Molina, S. y De-Moya-Anegón, F. (2013). Política nacional y visibilidad internacional: el caso colombiano. *El Profesional de la Información*, 22(6), 529-536. <https://doi.org/10.3145/epi.2013.nov.05>
- Monastersky, R. (2005). The number that's devouring science. *The Chronicle of Higher Education*, 52(8). Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/The-Number-Thats-Devouring/26481>
- Monteagudo, J. G. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la educación*, 15, 227-246.
- Montes, I. C. y Mendoza, P. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Education Policy Analysis Archives*, 26(40). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3220>
- Mora-Osejo, L. E. y Fals-Borda Borda, O. (2002). *La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Exactas y Naturales.
- Mora Saavedra, D. (2015). *¿Neoliberalismo 3.0? Análisis de la hoja de ruta para el ingreso de Colombia a la OCDE y su influencia en el articulado del PND 2014-2018: Todos por un nuevo país "paz, equidad, educación"* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18945/MoraSaavedraDaniela2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, A. I., Rey-Rocha, J., Burgess, S., López-Navarro, I., & Sachdev, I. (2012). Spanish researchers' perceived difficulty writing research articles for English-medium journals: the impact of proficiency in English versus publication experience. *Ibérica*, (24), 157-183.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Mur-Dueñas, P. (2007). 'I/we focus on...': A cross-cultural analysis of self-mentions in business management research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 143-162.
- Mur-Dueñas, P. (2012). Getting research published internationally in English: an ethnographic account of a team of Finance Spanish scholars' struggles. *Ibérica*, 24,139–156.
- Mur-Dueñas, P. (2013). Spanish scholars' research article publishing process in English-medium journals: English used as a lingua franca? *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(2), 315-340.
- Murillo Torrecilla, J., González de Alba, V. y Rizo Moreno, H. H. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa*. Santiago: UNESCO.
- Navarro, I. L., Fernández, A. I. M., y Rocha, J. R. (2017). Dificultades de los investigadores españoles para publicar en revistas internacionales: métricas, editores y multilingüismo. *Teknokultura*, 14(1), 13-33. <https://doi.org/10.5209/TEKN.54142>
- Newman, K., Burden, P., & Applegate, J. (1980). *Helping teachers examine their long-range development*. Paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Educators, Washington, D.C. (ERIC ED204321)
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Nieto, S. (Ed.). (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Noffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. In M. Apple (Ed.), *Review of research in education* (pp. 305-343). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage handbook of educational action Research* (pp. 6-23). London: Sage Publications. <http://doi.org/10.4135/9780857021021.n3>
- Noffke, S., & Brennan, M. (1997). Reconstructing the politics of action in action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational research* (pp. 63-69). Washington, DC: The Falmer Press.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Eds.). (2009). *The Sage handbook of educational action research*. London: Sage Publications.

- Okamura, A. (2006). Two types of strategies used by Japanese scientists, when writing research articles in English. *System*, 34(1), 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.03.006>
- Oppenheim, C., Greenhalgh, C., & Rowland, F. (2000). The future of scholarly journal publishing. *Journal of Documentation*, 56(4), 361-398.
- Orrego, L. M. y Mesa, C. (2005). Evaluación del componente investigativo de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. En F. Vázquez Rodríguez (Ed.), *La didáctica de la lengua extranjera. Estado de la discusión en Colombia* (pp. 29-42). Cali: Universidad del Valle, Icfes.
- Ortega Martín, J. L. y Madrid, D. (2009). ¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés? *Porta Linguarum*, 12, 183-204.
- Osorio Madrid, R. (2005). Las mujeres investigadoras en educación; sus logros y sus retos. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 21, 143-186.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, XXXII(1), 119-133. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext
- Oviedo, Y. C. (2009). Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Apertura*, 1(11). Disponible <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815006>
- Pageau, C. (2010). Producción de saberes hegemónicos y periféricos: hacia una apertura del horizonte epistemológico. *Tinkuy*, 12(mayo), 181-197. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-254919_archivo_pdf.pdf
- Palacios Ibáñez, L. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 65-75.
- Paltridge, B. (2015). Referees' comments on submissions to peer reviewed journals: When is a suggestion not a suggestion? *Studies in Higher Education*, 40(1), 106-122. doi: 10.1080/03075079.2013.818641
- Parra Sandoval, R. (1993). La sociología en Colombia 1959-1969. En S. Kalmanovitz, R. Parra Sandoval, T. Peña Correal, G. Restrepo Forero, y G. Restrepo Forero (Eds.), *Historia social de la ciencia en Colombia: ciencias sociales* (Tomo IX, pp. 65-96). Bogotá: Colciencias.

- Patalano, M. (2005). Las publicaciones del campo científico: las revistas académicas de América latina. *Anales de Documentación*, 8, 217-235. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1451>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pérez, D. L. (2006). *La mal llamada "sociedad del conocimiento"*. Recuperado de <http://www.pedagogiaydialectica.org/recursos/investigacion/dianasociedadcono.doc>
- Pérez-Acosta, A. M. (2016). La psicología del autor académico: del placer temprano al miedo paralizante. *Unilibros de Colombia*, (23), 8-11. Recuperado de <http://www.lalibreriadelaui.com/lu/pageflip/Unilibros-de-Colombia-23-2016/#/10/>
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 17-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002>
- Pérez-Llantada, C., Plo, R., & Ferguson, G. R. (2011). "You don't say what you know, only what you can": The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30(1), 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.05.001>
- Peritz, B. (1983). Are methodological papers more cited than theoretical or empirical ones? The case of sociology. *Scientometrics*, 5(4), 211-218.
- Perlo, C. L. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio: Revista de investigación académica*, 9(16), 89-107.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164. <https://doi.org/10.1080/002202797184107>

- Prat, A. M. (2005). Revistas electrónicas y la comunicación científica en mutación. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/182393420/Prat-com-cientifica-en-mutacion>
- Publindex, “la purga” de las revistas universitarias. (Febrero 26, 2018). *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/forma-para-que-las-revistas-cientificas-sean-indexadas/557701/>
- Quevedo, V. E. (1997). Las relaciones de poder en la investigación y la construcción de una comunidad científica. *Nómadas (Col)*, 7, 21-37.
- Quintas-Froufe, N. (2016). Indicadores de calidad de las publicaciones científicas en el área de Ciencias Sociales en España: un análisis comparativo entre agencias evaluadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 259-272. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.210191>
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A. y Munévar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42.
- Quintero Polo, A. H. (2016). Creating a pedagogical space that fosters the (re)construction of self through life stories of pre-service English language teachers. *HOW*, 23(2), 106-124. <https://doi.org/10.19183/how.23.2.293>.
- Quispe Gerónimo, C. (2004). ¿Es el factor de impacto un buen indicador para medir la calidad de las revistas científicas? Análisis de algunos problemas generados por su uso. *Infobib*, (3).
- Rahman, A. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En M. C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 205-230). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rainey, I. (2005). EFL teachers’ research and mainstream TESOL: Ships passing in the night? *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 6(1), 7-21.
- Ramírez Martínez, D. C., Martínez Ruiz, L. C. y Castellanos Domínguez, O. F. (2012). *Divulgación y difusión del conocimiento: las revistas científicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Reagan, S. (1991, March). *Women in composition: Where are we going and how do we get there?* Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and

- Communication, Boston, USA. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333466.pdf>
- Rebolledo, P., Smith, R., & Bullock, D. (Eds.). (2016). *Champion teachers: Stories of exploratory action research* [e-Book]. Retrieved from <http://englishagenda.britishcouncil.org/books-resource-packs/champion-teachersstories-exploratory-action-research>
- Rebolledo Cortés, P. A. (2013). *Exploring action research on a professional development course in Chile* (Doctoral dissertation). University of Leeds, England.
- República de Colombia. (2002). *Decreto 1279 de junio 19 de 2002: por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales*. Bogotá: Presidencia de la República. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf
- Reyes Cruz, M. y Hernández Méndez, E. (2014). Productividad y condiciones para la investigación: el caso de los profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, 42, 1-17.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data: A practical guide* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ricœur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ríos Ortega, J. (2000). Normalización de revistas científicas mexicanas: campo de investigación y aportación. *Biblioteca Universitaria*, 3(2), 85-91.
- Rodríguez, E. (2011, noviembre 4). *Publindex: un balance de 10 años y sus efectos en el SNCTI* [Presentación en PowerPoint]. Bogotá: Colciencias.
- Rodríguez, E., Naranjo, S. y González, D. L. (2015). Publindex: más que un proceso de indexación. *Revista El Ágora USB*, 15(1), 29-41.
- Rodríguez, F. (2011). Publicaciones académicas, indexaciones y resistencia. *Hallazgos*, 8(15), 91-116.
- Romero Serna, J. D. (2000). *Pequeñas comunidades académicas*. Barranquilla: Editorial Antillas.
- Romero-Torres, M., Acosta-Moreno, L. A., y Tejada-Gómez, M. A. (2013). Ranking de revistas científicas en Latinoamérica mediante el índice *h*: estudio de caso Colombia. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(1). <https://doi.org/10.3989/redc.2013.1.876>

- Romero Zertuche, R. G. (2008). Sociedad del conocimiento: una meta a lograr. *Reencuentro*, 51(abril), 28-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005104>
- Rousseau, R. (2002). Journal evaluation: Technical and practical issues. *Library Trends*, 50(3), 418-439.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruíz-Pérez, R., Delgado López-Cózar, E., y Jiménez-Contreras, E. (2010). Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989-2009. *Psicothema*, 22(4), 898-908.
- Ruíz-Pérez, R., Martín-Martín, A., y Delgado López-Cózar, E. (2015). Las revistas universitarias en el marco de los criterios de evaluación de la actividad investigadora en España. *Revista Española de Documentación Científica*, 38(2). <https://doi.org/10.3989/redc.2015.2.1191>
- Russell, J. M. (2001). La comunicación científica a comienzos del siglo XXI. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 168. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/rusell.pdf>
- Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sabirón Sierra, F. (2010). Sobre el cuestionamiento postmodernista en investigación etnográfica: galgos o podencos, son unos conejos. *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 7-8, 113-128.
- Sabirón Sierra, F. y Arraiz Pérez, A. (2005). El trabajo de campo en investigación etnográfica: dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial. *Revista Europea de Etnografía de la Educación*, 4, 11-25. Recuperado de <http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE4.pdf#page=11>
- Sabirón Sierra, F., & Arraiz Pérez, A. (2013). L'émergence de cinq paradoxes qui nous interrogent: vers un avenir complexe de la recherche en éducation. *La Recherche en Éducation*, 10, 69-87.
- Sabirón Sierra, F., & Arraiz Pérez, A. (2014). Complexité et recherche en éducation: la construction complexe des savoirs scientifiques en éducation. En Louis y Raoul Marmoz, *La recherche en éducation: pluralité et complexité* (pp. 31-42). L'Harmattan. Disponible en <http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/lharmattan.pdf>.

- Salager-Meyer, F. (2008). Scientific publishing in developing countries: Challenges for the future. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(2), 121-132. DOI: 10.1016/j.jeap.2008.03.009
- Salager-Meyer, F. (2014). Writing and publishing in peripheral scholarly journals: How to enhance the global influence of multilingual scholars? *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.11.003>
- Sánchez Lissen, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 16, 135-148.
- Sánchez Tarragó, N. (2007). La comunicación de la ciencia en los países en vías de desarrollo y el movimiento Open Access. *Biblios*, 8(27), Recuperado de <http://aww.redalyc.org/articulo.oa?id=16102703>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Seliger, H., & Shohamy, E. (1990). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sharkey, J. (2009). Can we praxize second language teacher education? An invitation to join a collective, collaborative challenge. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(2), 125-150.
- Simmel, G. (1918/2000). El conflicto de la cultura moderna (C. Sánchez Capdequí, trad.). *Reis*, (89), 315-330.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica* (R. F. Escolá, Trad.). Madrid: Morata.
- Singleton, A. (2014). The first scientific journal. *Learned Publishing*, 27(1), 2-4. <https://doi.org/10.1087/20140101>
- Smiles, T. L., & Short, K. G. (2006). Transforming teacher voice through writing for publication. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 133-147.
- Smith, R. C. (2007). The origins of ELT Journal. *ELT Journal*. Retrieved from <https://academic.oup.com/DocumentLibrary/ELTJ/The-origins-of-elt-journal.pdf>
- Smith, R. C. (2015a, December 8). A very brief history of ELT Journal [Web log post]. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2015/12/08/a-bite-sized-history-of-elt-journal/>

- Smith, R. (2015b). Exploratory action research: why, what, and where from? In K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (Eds). *Teacher-researchers in action* (pp. 37-45). Faversham: IATEFL.
- Smith, R., Connelly, T., & Rebolledo, P. (2014). Teacher-research as CPD: A project with Chilean secondary school teachers. In D. Hayes (Ed.), *Innovations in continuing professional development for ELT* (pp. 111-128). London: The British Council.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education, and emancipation*. London: Heinemann Educational Books.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basis of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Subirats-Coll, I. y Barrueco, J. M. (2004). Un archivo abierto en ciencias de la documentación e información. *El Profesional de la Información*, 13(5), 346-352.
- Swales, J. (1988). 20 Years of the TESOL Quarterly. *TESOL Quarterly*, 22(1), 151-163. <https://doi.org/10.2307/3587069>.
- Tassara, C. (2016). La política exterior de Colombia, la OCDE y la revisión entre pares de las políticas públicas. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2(2), 69-103.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. España: Paidós Ibérica.
- Tedesco, J. C. (1998). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Revista Colombiana de Educación*, (36-37). <https://doi.org/10.17227/01203916.5876>
- Tescione, S. M. (1998). A woman's name: Implications for publication, citation, and tenure. *Educational Researcher*, 27(8), 38-42.
- Thomas, G., & James, D. (2006). Reinventing grounded theory: Some questions about theory, ground and discovery. *British Educational Research Journal*, 32(6), 767-795.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* [The third wave]. Barcelona: Plaza & Janes.

- Tomàs, M. (Coord.). (2011). *La universidad vista desde la perspectiva de género: estudios sobre el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Tomàs, M., Castro, D., Dolors, M. Feixas, M., y Ion, G. (2011). Posibilidades y limitaciones de desarrollo profesional de las profesoras en función del horario docente. En M. Tomàs (Coord.) *La universidad vista desde la perspectiva de género: estudios sobre el profesorado* (pp. 161-203). Barcelona: Octaedro.
- Torres-Salinas, D. y Jiménez-Contreras, E. (2010). Introducción y estudio comparativo de los nuevos indicadores de citación sobre revistas científicas en Journal Citation Reports y Scopus. *El profesional de la información*, 19(2), 201-207.
- Trejo Delarbre, R. (2001). Vivir en la sociedad de la información: orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología e Innovación*, (1). Recuperado de <http://hfigueroabsociol.tripod.com/socinf.htm>
- UNESCO. (2005). *Informe mundial: hacia las sociedades del conocimiento*. París: Autor. Recuperado de <http://www.unesco.org/es/worldreport>
- Universidad Nacional de Colombia. (2010). Resolución 1053 de 2010 (26 de agosto) “Por la cual se establecen los lineamientos generales que garanticen criterios de calidad académica y editorial en los productos académicos publicados por los centros editoriales de la Universidad Nacional de Colombia”. Recuperado de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=38194>
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica, No. 25*. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Vaillant25.pdf>
- Vallejo Ruiz, M., Rojas Barahona, C., y Fernández Cano, A. (2002). Sesgos relativos al género en las políticas editoriales de revistas científicas españolas del campo de la educación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 166-174.
- Vasen, F. y Vilchis, I. L. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(231), 199-228.
- Vega Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Ediciones Ocean Sur.

- Vergara Luján, O., Hernández Gaviria, F., & Cárdenas Ramos, R. (2009). Classroom research and professional development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 169-192.
- Viáfara González, J. J. (2008). Pedagogical research in the practicum at Universidad Nacional: EFL pre-service teachers' conceptions and experiences. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (2). Retrieved from <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10704>
- Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 143-158. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78079>
- Vieira-Abrahão, M. H. (2010). Cognição de professores de línguas: formação, fatores contextuais e práticas de sala de aula. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, 16, 113-134.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2014). A Construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, 23, 161-191.
- Vizcarra Bordi, I., y Vélez Bautista, G. (2007). Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Estudios Feministas*, 15(3), 581-608.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Waltham, M. (2010). The future of scholarly journal publishing among social science and humanities associations: Report on a study funded by a planning grant from the Andrew W. Mellon Foundation. *Journal of Scholarly Publishing*, 41(3), 257-324. <https://doi.org/10.3138/jsp.41.3.257>
- Waltman, L., & Van Eck, N. J. (2012). The inconsistency of the h-index. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 63(2), 406-415

- Ware, M., & Mabe, M. (2009). *The STM report: An overview of scientific and scholarly journal publishing*. Oxford: International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers.
- Ware, M., & Mabe, M. (2015). *The STM report: An overview of scientific and scholarly journal publishing* (5th ed.). The Hague, The Netherlands: The International Association of Scientific, Technical and Medical Publisher.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, B. (2011). The vulnerable population of teacher-researchers; or, “Why I can’t name my coauthors”. *English Education*, 43(4), 321-340.
- Whitney, A. (2009). NCTE Journals and the teacher-author: Who and what gets published. *English Education*, 41(2), 101-113.
- Wilson, V., Powney, J., Hall, S., & Davidson, J. (2006). Who gets ahead? The effect of age, disability, ethnicity and gender on teachers’ careers and implications for school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 239-255.
- Wiśniewska, D. (2013). *Action research in EFL pedagogy: Theory and analysis of practice*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wodak, R. E. (2017). The “Establishment”, the “Élites”, and the “People”: Who’s who? *Journal of Language and Politics*, 16(4), 551-565. <https://doi.org/10.1075/jlp.17030.wod>
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Zambrano, M. (2018). Las políticas de investigación y publicación en Colombia: debates y propuestas. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 15-27.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.