

CAPÍTULO 5

EL LUGAR DEL MAESTRO
EN LAS TRANSFORMACIONES
CURRICULARES, MEDIADAS
POR LA ESCRITURA ACADÉMICA

CAPÍTULO 5

EL LUGAR DEL MAESTRO EN LAS TRANSFORMACIONES CURRICULARES, MEDIADAS POR LA ESCRITURA ACADÉMICA

Sandra Maritza Moreno Cardozo¹⁵

RESUMEN

El trabajo que se presenta recoge los resultados de la investigación en relación con las concepciones docentes sobre escritura académica en Básica Secundaria: una propuesta para resignificarla a partir de renovación del currículo¹⁶. La investigación centró su interés en tres aspectos: en primer lugar, comprender cuáles son las concepciones de los docentes sobre escritura académica en de Educación Básica y Media Básica y cómo se manifiesta. En segundo lugar, analizar cuál es el lugar de la escritura académica, qué relaciones se establecen entre ésta y el currículo, para finalmente pensar y desarrollar una propuesta, que tomando como pretexto el diseño curricular, resignifique la escritura académica en los docentes y al hacerlo, movilizar las concepciones docentes a través de comunidades de práctica y aprendizaje que permitan empoderar a los maestros en procesos de renovación curricular en las instituciones educativas, posibilitando la formación de profesionales reflexivos en y sobre la acción.

Palabras clave: escritura académica, literacidad, currículo, comunidades de práctica y aprendizaje, concepciones docentes.

¹⁵ Doctoranda en Educación Universidad Santo Tomás, Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciada en Español- Francés Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora académica Gimnasio Moderno. Docente catedrática Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Email: sandramoreno@gimansiomoderno.edu.co, smmorenoc@gmail.com

¹⁵ Las reflexiones presentadas hacen parte del trabajo de tesis doctoral: La Escritura Académica: Resignificar su Sentido a través del Cambio Curricular en Docentes de Educación Básica y Media

¹⁶ Las reflexiones presentadas hacen parte del trabajo de tesis doctoral: La Escritura Académica: Resignificar su Sentido a través del Cambio Curricular en Docentes de Educación Básica y Media.

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI se desarrolla en un contexto que nos invita a pensar en las nuevas realidades sociales de los sujetos que actuamos en ellas, en las interacciones que se propician. El nuevo milenio ha vivido una revolución centrada en las tecnologías de la información que está modificando las prácticas letradas contemporáneas y que lleva a repensar preguntas claves en las instituciones educativas: qué y para qué educamos, ya que educarse en la sociedad de la información y comunicación implica reconocer varios desafíos: en primer lugar, comprender los diversos entramados sociales que comportan la cultura, y ser partícipe de ellos; en segundo lugar, entender cómo ocurren las actividades comunicativas en estos nuevos escenarios, ya que como lo señala Sacristán, (2010) en la sociedad de la información la variedad de conocimiento se acrecienta y a la vez está más disponible, haciendo que la circulación de contenidos se incremente y haya más presencia de actividades y agentes que reproducen o interpretan el conocimiento, pero a la vez más individuos pueden participar de ellos y en tercer lugar, cómo los maestros y las instituciones escolares se sitúan en estos nuevos escenarios.

Sin lugar a duda, estos desafíos nos invitan a pensar en cómo se reconfiguran las nuevas prácticas letradas y cuál es papel de la Educación Básica y Media para generar nuevos aprendizajes que le permitan a las instituciones escolares entrar de lleno al siglo XXI. Un aspecto clave, tiene que ver precisamente por entender cómo se reconoce el capital cultural de los estudiantes y cómo se ayuda a construirlo, para que desde allí se propongan formas de enseñar y aprender que tengan en cuenta estos desafíos que nos está dejando el nuevo milenio. Esto implica elaborar una nueva narrativa a la luz de las condiciones de la sociedad actual.

En esa narrativa, es necesario pensar en el papel del lenguaje y de las prácticas pedagógicas¹⁷ docentes, ya que la sociedad de la información ha generado nuevas formas de encontrarse con el conocimiento en donde las prácticas letradas desde el enfoque de literacidad académica cobran un papel fundamental y, es precisamente allí, donde se debe empezar a transformar la experiencia educativa. Para hacer esta transformación el docente tiene un papel fundamental, por esta razón es necesario comprender cuáles son sus concepciones sobre escritura y cómo ellas permean las acciones y decisiones en el aula, dado que gran parte de las actividades que se realizan en las instituciones escolares se desarrollan desde prácticas de lectura, escritura y oralidad.

¹⁷ En este texto se va a entender la práctica pedagógica del docente como una actividad dinámica de praxis social, que está determinada por el contexto social, histórico, cultural e institucional, involucrando acciones, reflexiones y decisiones del docente en el aula. La práctica no se limita solo al concepto de docencia, sino a las decisiones de intervención pedagógica y didáctica del maestro en relación con el currículo, entre otros aspectos. Para esta investigación, los aspectos señalados están vinculados con la escritura académica.

Ahora bien, es necesario precisar que trabajar en espacios institucionales educativos, con un objeto social tan complejo como es la escritura académica en Educación Básica y Media, supone advertir en primer lugar, que es un campo que presenta tensiones, contradicciones entre discursos y prácticas, pero además que invita a explorar este contexto, ya que las investigaciones que se han realizado en los últimos años, se han ocupado por comprender el fenómeno de la escritura académica sobre todo en la educación universitaria.

En ese orden de ideas, incluir este tema como objeto de investigación no solo es un interesante desafío, sino que también permitirá a través de su comprensión, la movilización de los currículos en relación con una de las preguntas fundamentales: ¿cuál es ese sujeto que educamos en la era de la sociedad de la información? Comparto con Sacristán (2015), Santos Guerra (2015), Marrero (2015) que el currículo es, sobre todo, un proyecto cultural, esto es, que la escuela se involucra decididamente en la apuesta por la construcción de un ciudadano que se vincule, comprenda e interroge las culturas, y en ese orden de ideas, proponer e interrogar sus contextos. Si esto es así, es fundamental reconocer cuáles son las concepciones que los maestros tienen sobre la escritura académica en el ámbito escolar, cuáles son los desafíos que enfrentan, y qué es lo que puede considerarse desde la Educación Básica Secundaria la escritura académica y cómo ocurren sus prácticas.

En este sentido, es necesario reconocer las propuestas teóricas, que permitan comprender de qué hablamos cuando hablamos de escritura académica en la Educación Básica y Media, cuáles son sus relaciones con la sociedad de la información, cuáles son las concepciones que han construido maestros, y cómo viven la experiencia de escritura académica dentro la institución escolar. En este marco, la investigación se propuso desarrollar una propuesta para resignificar la escritura académica en un grupo de docentes de una institución educativa de carácter privado. Para ello, fue necesario, en primer lugar, analizar sus prácticas a través de observaciones de clase, revisión de documentos y las voces de los maestros, con el fin de develar las concepciones docentes sobre escritura que configuran tales prácticas. En segundo lugar, implementar una estrategia de intervención docente orientada a la resignificación de la escritura académica fundamentada en el rediseño curricular en docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno. Finalmente, evaluar el alcance y las limitaciones del modelo de intervención propuesto en la movilización de concepciones docentes sobre escritura académica en Educación Básica Secundaria.

CONSIDERACIONES INICIALES

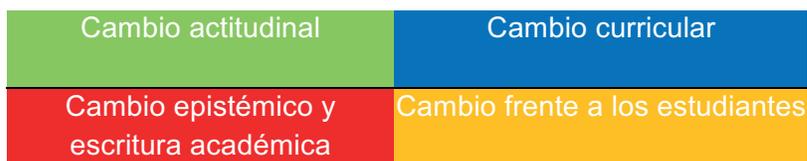
1.1 POR UNA EDUCACIÓN QUE ENTRE DE LLENO EN EL SIGLO XXI

La propuesta de cambio curricular en cualquier institución educativa no es tarea menor, pues innovar en educación implica una perspectiva doble: observar críticamente la tradición propia de las instituciones y dialogar con un presente complejo. La educación todavía puede tener un peso político transformador, por eso es fundamental comprender cuál es el lugar de la escritura académica en los docentes, y cómo ella permite también construir ese escenario de renovación, por eso es necesario que los docentes se involucren en el cambio curricular, que se vuelvan en investigadores que interroguen sus contextos y propongan soluciones, dejando de lado la idea que permea muchas instituciones de educación Básica y media en donde el currículo es un asunto privado, en el que solo participan “expertos” que no conocen los contextos particulares de las instituciones y que terminan planteando la hoja de ruta de las instituciones sin tener en cuenta las tensiones que se da entre lo local y lo global, las realidades propias de los maestros, padres, estudiantes, el currículo nulo, el oculto y en donde se aplican de manera acrítica políticas que definen la ruta, para que los docentes apliquen, sin reconocer que son los docentes los principales implicados en este asunto. ¿Pero cómo implicarlos?

Cambio curricular, docentes y construcción de futuro

Para este caso, se invitó a un grupo de docentes que correspondieron al 50% de la planta de la institución y organizados en el Grupo de Innovación Curricular (GIC), iniciaron un proceso de reflexión del currículo del colegio, del concepto de formación integral y de evaluación de su gestión. Con esa decisión han asumido una postura autorreflexiva, que les permite ver las propias prácticas desde una perspectiva crítica en cuatro dimensiones, como se muestra en la figura 1:

Figura 1. Docente Crítico



Fuente: Elaboración propia

Cambio actitudinal. Los docentes críticos están constantemente mirando y evaluando su propio trabajo, su relación con los estudiantes, con el área de enseñanza. Valoran la empatía como dinamizador educativo.

Cambio curricular. Los profesores críticos se liberan de la idea de que tienen que enseñar algo porque lo manda el Ministerio, o los libros de texto, o la presión de los colegas. Observan el contexto social y cultural, y se proponen explorarlo para desde allí plantear problemas académicos donde los estudiantes se sientan involucrados.

Cambio epistémico y escritura académica. Los maestros críticos asumen una posición relativista frente a su área de enseñanza y la problematizan. Los saberes no están dados; nada de lo descubierto hasta ahora es definitivo; la cultura requiere ser preguntada de nuevo; es necesario crear nuevos “métodos” que lleven a los estudiantes a interesarse por preguntar e investigar. Resignifican el lugar de la escritura en su contexto como profesionales de la educación y el papel que ésta juega en la renovación del currículo, pero también la comprensión de la función epistémica que esta cumple.

Cambio frente a los estudiantes. Para el profesor crítico los niños y jóvenes no son seres pasivos, adiestrados para quedarse cómodos en sus pupitres oyendo la voz magisterial del gurú, sino que ellos mismos se pueden convertir en expertos a partir del trabajo investigativo. Se empodera a los estudiantes de su propio aprendizaje y se les reta a adquirir valores de responsabilidad y compromiso.

Esta mirada crítica se explica si se conocen algunos aspectos relacionados con la autonomía curricular que inauguró la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

El maestro, entre la heteronomía y la autonomía curricular: un pulso vigente

La Ley General de Educación, expedida en Colombia en 1994, estableció, sin duda alguna, un nuevo ciclo en la historia educativa del país, de los movimientos sociales y pedagógicos que la promovieron, y fueron muestra del anhelo colectivo nacional por renovar un país que intentaba entrar a la naciente sociedad del conocimiento y que debía asumir reformas urgentes. Sus propuestas fueron valiosas y varias siguen generando controversias, lo que demuestra su vitalidad, más de dos décadas después de expedida¹⁸.

Uno de los grandes logros que tuvo esta ley fue promover la autonomía curricular para las instituciones educativas de educación básica y media a través del PEI (Proyecto Educativo Institucional). Colombia se distanciaba así en el ámbito latinoamericano de

¹⁸ El Movimiento Pedagógico –como se denominó a los diferentes grupos de presión que en los años 70, 80 y 90 del siglo XX fueron protagonistas del cambio educativo en Colombia–, surgió según Humberto Quiceno (2002), de la convergencia de cuatro situaciones: “en primer lugar, el interés y la práctica de algunos maestros que se reunieron y organizaron en pequeños grupos con el fin de reflexionar conjuntamente sobre sus prácticas en la escuela. En segunda instancia, concurrieron y fueron de gran utilidad las investigaciones que realizaron profesores universitarios sobre la ‘identidad intelectual’ del maestro, la enseñanza de las ciencias y el papel del conocimiento en la escuela. En tercer lugar, el autor recuerda y subraya la importancia de las resistencias del magisterio a las políticas educativas que preconizaron el instruccionismo y la tecnología educativa. Finalmente, en el movimiento concurrieron experiencias de pedagogos y educadores no formales que, inspirados en las tesis de Paulo Freire y en general de la educación popular, también hicieron algunos aportes”. (Citado por Tarazona, 2013, p. 72).

otros países como Ecuador, Perú, Paraguay, y de los países centroamericanos, que aún hoy mantienen rígidos programas obligatorios de enseñanza establecidos por el Estado que todos los docentes deben seguir de manera obligatoria.

Colombia pasaba de la heteronomía a la autonomía curricular. ¿Pero estaban las instituciones y los docentes preparados para ese enorme reto? El ejemplo de muchas prácticas docentes centradas en la rutinización de la enseñanza de conocimientos declarativos, en miles de colegios del país, nos indicaría que no. En este paradigma de una autonomía curricular formal, pero heterónoma en la práctica, el rol del docente persistía en enseñar “contenidos” (probablemente apoyado en un libro de texto) y evaluar que fueron recuperados según su criterio. Vino nuevo en odres viejos.

Esta perspectiva educativa generó reacciones de inconformidad en muchos estudiantes que de forma intuitiva o razonada criticaron todo el sistema, pues los frustraba como agentes creativos y productivos en una sociedad, la cual, además, centraba sus expectativas en superar los conocimientos muertos y producir nuevos, en un ámbito de rápidos cambios en el uso del conocimiento.

La autonomía curricular, propuesta en la Ley General de Educación, (1994) exige de los docentes:

Artículo 77. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Esto implica:

- Proponer cambios visibles en sus formas de enseñanza y aprendizaje;
- Reorganizar los tiempos y los espacios escolares;
- Poner en cuestionamiento el asignaturismo rígido;
- Dar un papel protagónico a los estudiantes;
- Organizar proyectos que solucionen problemas de la realidad.

Sin embargo, un alto número de instituciones se quedaron ancladas en el pasado seguro. Persistían el tradicionalismo en la enseñanza, los aprendizajes basados en seguir las unidades didácticas de los libros de texto, enfocadas en los contenidos y no el desarrollo, en consecuencia, la escritura tanto para los docentes como para los estudiantes se quedó cumpliendo una función netamente registrativa, sin tener en cuenta el potencial epistémico de la misma.

Estas ideas que son claves han exigido una nueva interpretación del acto educativo, en su tríada básica: currículo, actividades y evaluación. Si bien hay docentes que se han mantenido en el paradigma de la enseñanza de los contenidos temáticos, un grupo muy empoderado del cambio ha entendido que las ciencias no se enseñan como una asignatura cerrada, sino que se reconstruyen, se aprenden investigando, se confrontan con las ideas previas que tienen los niños sobre los fenómenos de la naturaleza.

La posibilidad de abrir el currículo e involucrar la realidad (el mundo de la vida) en las aulas de la escuela, como lo proponen Da Silva(1999), Sacristán (2010), Santos Guerra (2015), nace de una profunda necesidad histórica de articular los conocimientos escolares con los problemas de las personas y de las comunidades. Montessori, Decroly, Freinet, Agustín Nieto Caballero, la Escuela Nueva señalaron la relevancia de aprender para la vida, de aprender con sentido, con los pies en la tierra. Dicho en las palabras de Francisco Cajiao (1998): el centro del aprendizaje no son las disciplinas, sino los objetos de conocimiento. Por eso son los maestros los que tienen la llave del cambio curricular.

Persiste en nuestro medio una confusión marcada entre currículo y plan de estudios. El currículo –como lo señala la Ley General de Educación- es autónomo y cada institución escolar, de acuerdo con su PEI, lo puede organizar de acuerdo con su filosofía y parecer y en correspondencia con el contexto local. El plan de estudios (las asignaturas obligatorias) lo establece el Ministerio de Educación Nacional. Pero incluso, hay la posibilidad de abrir ámbitos opcionales del conocimiento y organizar proyectos que permiten a los docentes en sus instituciones educativas la posibilidad de que los niños y jóvenes en Educación Básica y Media tengan espacios para producir conocimiento, pero esto no ocurre si los maestros de la Educación Básica y Media viven la experiencia de reconocer las funciones de la escritura académica en sus contextos, de saber la potencia de ésta como herramienta epistémica, sin reconocer cómo ésta ocurre, sin construir una voz propia en sus discursos al interrogar el currículo, pero como estimular estos aprendizajes en los docentes.

El físico teórico estadounidense Michio Kaku (2011) ha recordado que todos nacemos investigadores y que los niños son los primeros en demostrarlo, pues todo lo preguntan. ¿Por qué luego se pierde ese interés en las preguntas, en la aventura interrogativa, base de toda la producción de conocimiento? La respuesta está relacionada con las concepciones sobre la escritura.

2. MARCO METODOLÓGICO

Metodológicamente la investigación se abordó desde el paradigma cualitativo ya que “favorece las formas de relación entre sujetos y objetos de estudio, privilegiando la complejidad del comportamiento humano en los contextos de interacción cotidiana con la intencionalidad de comprenderlo y estudiarlo en su riqueza y amplitud” (Morales, R. & Bojaca, B., 2002) p. 120. Este tipo de investigación se caracteriza fundamentalmente por estudiar los sujetos en sus escenarios naturales, teniendo el contexto de interacción, sus opiniones y conductas tanto individuales como colectivas. (McMillan, J. & Schumacher, S. , 2010).

En el desarrollo de la investigación se consideraron los aportes de Flick (2004) quien propone que en la investigación cualitativa, es pertinente considerar cuatro aspectos: el primero, la conveniencia de los métodos y teorías asumidas en la propuesta y desarrollo de la investigación; el segundo, la perspectiva de los participantes y su diversidad en relación con aspectos socioculturales; el tercero, la capacidad constante de reflexión del investigador en el marco mismo de la investigación y finalmente, la posibilidad del uso y convergencia de diversidad enfoques y métodos de manera coherente.

De manera particular, en el diseño metodológico se consideró el estudio de caso, como una estrategia pertinente para alcanzar los objetivos propuestos, puesto que como lo anotan Merriam (1998) y Stake (1998) éste permite evaluar innovaciones educativas, documentado e interpretando la complejidad de relaciones en su propio contexto.

3. CONCEPCIONES DOCENTES EN ESCRITURA

Para presentar las concepciones docentes sobre escritura académica, se proponen dos aspectos que se han anunciado a lo largo del planteamiento del problema: escritura académica y las prácticas pedagógicas que subyacen, en un grupo de docentes de Educación Básica y Media. Para reconocer los hechos que permiten situar el problema de investigación, se recurrió a la una lectura del contexto, entendida como una serie de acciones que permitieron aportar y sustentar tanto en lo teórico como en lo metodológico las evidencias de ausencias o dificultades inscritas en el área interés. Como lo señala Tamayo y Tamayo, (2007) que, para este caso, es cómo las concepciones docentes sobre escritura permean sus prácticas pedagógicas y su relación personal con la escritura.

En relación con la escritura académica y producto de la revisión de la literatura se encontraron una serie de recurrencias que también se han identificado en otros trabajos de investigación llevados a cabo en otros contextos tanto nacionales e internacionales entre los que se destacan los Carlino (2004), Otte (2010), Bazerman, (2018), Vargas (2017) Navarro (2019) entre otros, que permiten reconocer la importancia de desarrollar investigaciones en el campo. Las problemáticas que se presentan en la tabla 1, producto de la lectura crítica, se identificaron y organizaron a partir de criterios que permitieron sistematizar la información. Algunas de ellas también se identificaron en los profesores de Educación Básica y Media donde se desarrolló la investigación:

Tabla 1 *Problemáticas en relación con la escritura académica*

Criterios	Hallazgos
Escritura en las áreas	<p>Enseñanza de la escritura en las áreas no es explícita.</p> <p>No es objeto de reflexión en los currículos de las áreas en cuestión.</p> <p>Currículos tradicionales centrados en contenidos, que no apuntan a la comprensión. En consecuencia, los alumnos no aprenden a representar el conocimiento del área ni a pensar de forma disciplinar, tampoco a observar el mundo por medio de las categorías de las disciplinas.</p> <p>Los estudiantes tienen un papel pasivo en su proceso de apropiación del conocimiento. Se da más valor a los aprendizajes de tipo declarativo que a los procedimentales. Este problema hace que los estudiantes les cueste articular lo que ha aprendido y hacer progresar su pensamiento mediante la escritura.</p>

Tabla 1. (Continuación)

Tareas de escritura	<p>Se vuelven complejas y se constituyen en un desafío para los estudiantes de menores recursos y capital cultural.</p> <p>Se presentan descontextualizadas y con poco apoyo para que los estudiantes avancen en su pensamiento.</p> <p>No se tienen en cuenta las nuevas formas de divulgación, ni los nuevos géneros que han surgido en los entornos digitales.</p> <p>Los estudiantes no llegan a pensar de manera disciplinar, esto es poder entender el mundo de un modo diferente y desde los principios desde donde se construye conocimiento desde las disciplinas.</p>
Aprender a expresar pensamientos apropiados para la disciplina	<p>No se superan los aprendizajes declarativos, dado que los estudiantes poco se apropian a través de la escritura de conceptos y teorías en los diferentes campos del saber.</p>
Las voces de los estudiantes	<p>Desde las tareas de escritura no se ayuda a descubrir lo que los estudiantes quieren decir, a quién, en qué situaciones, roles sociales, y hay escasa colaboración de los maestros en el desarrollo de su capacidad técnica para la elaboración de afirmaciones persuasivas.</p> <p>Las voces de los estudiantes quedan supeditadas o bien al discurso de profesor, o bien al teórico que referencian.</p>
Las tareas de escritura solo se trabajan en el área de lenguaje	<p>Solo el maestro de lenguaje se encarga de hacer reflexiones sobre la escritura.</p> <p>Los maestros solicitan productos de escritura, pero no reflexionan con los estudiantes sobre su construcción ni dan andamiajes pertinentes para resolver las tareas propuestas por ellos mismos, a excepción de la clase de lengua.</p> <p>Las historias de los docentes como lectores escritores y las concepciones que tienen de estas habilidades discursivas indican en las decisiones, tareas y formas de evaluar la escritura.</p>
Las representaciones de la escritura de docentes permean sus prácticas	<p>Las representaciones de los docentes sobre escritura están mediadas por los contenidos que aparecen en el libro de texto.</p> <p>Fragmentación del conocimiento, poco apoyo en las tareas y retroalimentación escasa que no ayuda a avanzar en el conocimiento disciplinario.</p>
Los enfoques de enseñanza de la escritura son variados en la institución como	<p>Circulan entre lo normativo, léxico, gramática y semántico, discursivo.</p> <p>Las pruebas estandarizadas nacionales demuestran que los estudiantes tienen dificultades en los niveles semánticos,</p>

las dimensiones en sintácticos y pragmáticos.
las que se evalúa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes Bazerman, Carlino, Otte, Navarro, Vargas

En relación con las concepciones, se tuvo en cuenta los postulados de Pozo,P., Schueurerm N, Pérez, E., Mateos,M, Martín , Cruz M. (2006) y se realizaron una serie de observaciones en la institución. A partir de la lectura del contexto que abarcó resultados de las Pruebas Saber, las prácticas de los docentes y análisis documental sobre las concepciones docentes, se registraron datos que, a través de la triangulación, y descripción de los hechos observados, permitieron encontrar los siguientes hechos:

3.1. ÉNFASIS DE LA LECTURA SOBRE LA ESCRITURA EN LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

En relación con las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se pudo reconocer que las pruebas Saber de lenguaje en Educación Media evalúa la competencia comunicativa a partir de dos procesos: la comprensión e interpretación textual (lectura) y la producción textual (escritura). La evaluación realizada por el MEN, que tiene como referente los estándares de lenguaje y ahora los DBA, propone una evaluación del proceso de escritura, entendiéndola no como una actividad mecánica y apartándose así de una concepción tradicional. En ese orden de ideas, atiende a los procesos de producción de textos teniendo en cuenta los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.

En la tabla 3 se presentan la descripción de las competencias escriturales evaluadas por el Ministerio de Educación Nacional MEN y que dan cuenta de la apropiación de la diversidad textual que deben poseer los estudiantes, así como la apropiación de un capital cultural que le permita solucionar la tarea de escritura:

Tabla 2. Descripción de los procesos evaluados en Lenguaje

Cuadro 2.1 Descripción de los procesos evaluados en lenguaje

Proceso	Descripción
Lectura	Abarca la forma cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos y su capacidad para movilizar y comprender información explícita e implícita, establecer relaciones entre sus contenidos, hacer inferencias, extraer conclusiones y tomar posiciones argumentadas frente a los mismos.
Escritura	Comprende la producción de textos escritos. Evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí, de manera que se atiendan los siguientes requerimientos: <ul style="list-style-type: none"> • Responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. • Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. • Utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como del funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones.

Fuente: MEN

Ahora bien, es necesario reconocer que, si bien la prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí, pero que, al evaluar este aspecto, se pueden reconocer elementos propios de entender la escritura desde un enfoque comunicativo. Este tipo de evaluación genera visiones parcializadas del proceso de la escritura, y aunque se plantea que las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un “determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido” (MEN, 2017 p. 18) , se da más énfasis en la lectura. En consecuencia, los docentes se preocupan más por desarrollar competencias lectoras que por las tareas de escritura. Queda pendiente un asunto fundamental acerca de la forma de escribir en las diferentes áreas curriculares, pues estos no se enseña de manera explícita en las áreas.

En las entrevistas con los docentes y los diarios de campo de muestra que, aunque se usa todo el tiempo en las aulas, se convierten en tareas poco significativa, no se escribe con un propósito, ni teniendo en cuenta la situación discursiva, porque escribe solo para el profesor. Se muestra cómo se desvirtúa la enseñanza de la escritura desde la disciplina y se desconoce en enfoque de literacidad, en ese sentido, no se desarrolla lo propuesto por Radloff, A. Y De la Harpe, B., (2000) al señalar que desde este enfoque es necesario contempla las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Si esto es así, es poco probable que los estudiantes aprendan a comunicar desde la disciplina y a apropiarse de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino 2002). Por otra parte, se evidencia que el enfoque de enseñanza desde la literacidad tampoco es trabajado como una propuesta que permea todas las áreas del conocimiento,

3.2. ENFOQUES DIVERSOS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA POR PARTE DE LOS DOCENTES

Se evidenció que los docentes solo se tenían en cuenta las habilidades de composición y que éstas se encontraban señaladas en el área de lengua castellana, en las otras áreas, no se evidencia de manera explícita. Por ejemplo, en el caso de ciencias naturales, sociales, se les pide describir, explicar, hacer ensayo e informes de laboratorio, sin trabajar el texto como un discurso situado, en el que es necesario desarrollar habilidades cognitivas lingüísticas que favorezcan los procesos de escritura propios de la disciplina. Si bien se puede reconocer que la escritura es parte esencial del trabajo solicitado por los docentes, al revisar qué tan explícitas son las tareas, éstas se orientan a los aspectos formales como tamaño y tipo de letra, interlineado, uso de normas APA) que hacen énfasis en los aspectos superficiales de la escritura y con explicaciones no tan precisas como se puede ver en las consignas que se presentan, las cuales fueron recurrentes tanto en las observaciones de clase, los cuadernos, y en los discursos de los docentes en las reuniones de área. En relación con el contenido, solicitan que el ensayo sea claro, que cumpla con las características del tipo de texto, presentado ideas generales de conocimientos de tipo declarativo, en relación con sus partes (tesis- argumentos – cierre introducción, desarrollo y cierre). En algunos casos, se solicita textos para que comparen dos teorías, perspectivas, tendencias. Igual sucede en los informes de laboratorio que tienen una estructura determinada, que los estudiantes deben seguir y que los docentes toman como criterio de evaluación sin realmente explicitar la enseñanza de la escritura y las formas de razonamiento y comunicación desde cada disciplina.

Lo anterior, permiten reconocer las siguientes concepciones:

La escritura es vista como un producto mecánico y no como un proceso que involucra el desarrollo del pensamiento.

Las prácticas de escritura no son vistas como prácticas discursivas, desde el enfoque de la literacidad, esto es, que involucren prácticas de lectura, escritura y oralidad.

La formación de escritura académica es responsabilidad del área de lenguaje.

Las competencias de escritura son las mismas para todas las áreas, en consecuencia, deben ser enseñadas por el área de español, para hacer la transferencia de esas competencias en las demás áreas.

Las concepciones que arriba se señalaron, obedecen a entender las tareas de escritura como un producto, además se evidencia que no hay una enseñanza intencionada del proceso escritural, en relación con los tipos de textos que son característicos de cada una de las disciplinas.

Tampoco se demostró que existiera una caracterización clara y específica -ni en lo escrito ni en las clases observadas- de los elementos didácticos o metodológicos para desarrollar los procesos de composición escrita, ni una propuesta que apuntara a reconocer las literacidades académicas de acuerdo con los postulados señalados por Cassany. (2012). Estas concepciones se reflejan en la práctica pedagógica docentes, así como en las composiciones escritas de los estudiantes, estas afirmaciones se sustentan en la revisión que hizo la investigadora de los cuadernos, los portafolios y los talleres en varios niveles de formación.

Al entender la escritura como un producto acabado y no como un proceso, no se enseñanza estrategias de autorregulación de la misma, no se planifica y. tampoco se tiene en cuenta la necesidad de revisión constante de los textos, y la escasa retroalimentación no favorece andamiajes propicios para enfrentar la revisión y reescritura de los textos, así como la idea de hacer entregas previas a los profesores o compañeros que permite situar la escritura como discurso que circula en la comunidad y no solo como una tarea de carácter privado con un único lector: el profesor. Estos aspectos se tomaron en cuenta para el diseño del modelo de intervención con los docentes del grupo de innovación curricular que pensó y diseño la propuesta de innovación curricular de la institución.

3.3. LAS CONSIGNAS PROPUESTAS POR EL DOCENTE SOBRE LA ESCRITURA TIENEN ÉNFASIS EN FUNCIONES NÉMICA Y REGISTRATIVA DE LA ESCRITURA

En relación con las prácticas pedagógicas de los docentes, es necesario precisar que se parte del concepto de “hacer pedagógico como la realización de sucesos agenciados y controlados de manera relativa por el docente en el espacio de aula, en interacción con las acciones de sus estudiantes”. (Morales, R., Bojacá B., Sánchez, J., Arbeláez D., & Bustamante, B. (2000 p. 94). El hacer se manifiesta cuando el maestro genera consignas, propone actividades mediadas que permiten modificar las estructuras cognitivas del estudiante.

En los registros analizados, se suelen solicitar en las clases escritos como resúmenes, reseñas, escritos para que los alumnos consulten información. Las consignas de los maestros atienden a lo siguiente:

M1: “busquen en la red”, no admito impresiones, deben escribir lo que entendieron”

Pero al revisar los cuadernos de los estudiantes, se observa en la mayoría de los casos un ejercicio de transcripción de la información de la fuente de consulta y no existen comentarios del profesor.

Se evidencia en estas prácticas una concepción registrativa, se usan las consultas y el libro de texto como guía o conductor del transcurso de la clase, se solicita a los estudiantes la transcripción literal, por parte de los docentes al tablero y luego de los estudiantes a sus cuadernos, de los ejercicios y definiciones que allí se proponen, esto ocurre con mayor énfasis en las clases de sociales y ciencias, sin embargo, en las otras materias de ciencia naturales se modela un ejercicio y esto hace parte de los registros de los cuadernos.

Estos hechos hacen que la enseñanza de la escritura se aborde como un ejercicio operativo, donde se le da mayor preeminencia a la función némica o registrativa y refleja un distanciamiento en su abordaje pedagógico como en su apropiación frente a las otras funciones que cumple la escritura. Es curioso cómo a pesar de que en las voces de los maestros se evidencia un mayor énfasis por la función epistémica y de construcción de identidad escritora, al contrastar con las prácticas se evidencia un distanciamiento entre el decir y el hacer del maestro. Como se registra en las voces que aparecen en la tabla 3:

Las cuatro categorías que aparecen en la tabla en relación con las funciones de la escritura entrevista, y en su respectivo análisis, se retoman de los trabajos desarrollados por Tolchisky & Simó (2001), Carlino (2005) Cassany (2008) y Zavala a. (2009), Zavala b. (2011).

Tabla 3. Funciones de la escritura

Funciones de la escritura	Némica	Registrativa	Epistémica	Construcción de identidad
¿Cómo usa la escritura en clase?	M2. “copian los ejercicios de clase para luego estudiar para el examen” “escriben resúmenes”	E 1 “Copio en el tablero” “hacen mapas conceptuales”	M3 “les pido que tomen apuntes” “Hacen informes de laboratorio” “Los llevo a que construyan pensamiento crítico”	M4 “Elaboran ensayos y presentan su punto de vista”

Fuente: Elaboración propia

La concepción docente que predomina es la enseñanza de la escritura normativa desde un énfasis de enseñanza gramatical. Por tanto, ésta es concebida como un ejercicio para fortalecer la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas, no se menciona la producción de textos, ni de la tipología textual. La escritura es abordada desde aspectos

formales, sin atender a las prácticas discursivas, que incluyen los contextos, las intenciones y la audiencia entre otros.

En relación con los enfoques de la enseñanza de la escritura, las concepciones de los docentes se pueden ubicar desde tres enfoques planteados por Börjk et al (2003): el primero, autor/ escritor, que se enfoca en desarrollar destrezas para el aprendizaje de la escritura, haciendo énfasis en aspectos formales de la lengua, que el estudiante, de manera individual, debe transferir a otra áreas y tipos de textos. Este modelo al estar centrado en el autor no tiene en cuenta la situación de enunciación, ni la escritura como un producto de las prácticas sociales y culturales.

El segundo, cuya perspectiva se centra en el texto académico, atendiendo a los discursos de las disciplinas y las maneras cómo éstos contenidos se manifiestan en las tipologías textuales, usando diferentes recursos para identificar su estructura e identificar su producción.

El tercero, que resalta la importancia de la escritura como una práctica social, en donde se reconocen los discursos específicos de las disciplinas y la relevancia que tiene que el sujeto pueda integrarse a una comunidad académica y se reconozca como parte de ella.

Frente a lo expuesto, se encontró que en la institución predominan los dos primeros enfoques. Lo que muestra una ausencia en la enseñanza de la escritura desde un enfoque más pertinente, que considere el enfoque de la literacidad y el papel central que tiene el docente frente al diseño de escenarios de prácticas pedagógicas situadas y contextualizadas. Esta ausencia, justifica y resalta la pertenencia del trabajo de investigación que se desarrolló y que propone no solo un escenario, sino un contexto para que la escritura académica se potencia en los docentes desde el enfoque de la literacidad. Esta ausencia, justifica y resalta la pertenencia del trabajo de investigación que se desarrolló y que propone no solo un escenario, sino un contexto para que la escritura académica se potencia en los docentes desde el enfoque de la literacidad.

3.4. LA AUSENCIA DE ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Si bien se reconoce avances en el campo de la escritura académica, que se pueden identificar en la producción investigativa, producto de la puesta en marcha de experiencias que se abordan desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, particularmente a nivel universitario, actualmente, se identifica las escasas investigaciones en educación Básica y Media. Esto ocurre, probablemente, porque las instituciones educativas han sido consumidoras de teorías pedagógicas y didácticas, el docente no es visto como productor de conocimiento, la enseñanza de la escritura está centrada en un área particular y bajo modelos o perspectivas, como se mencionó antes, centradas en lo nómico y registrativo.

También a la falta de escenarios para que el docente se situé como escritor, se reconozca como tal y conforme comunidad académica a través de la experiencia situada de su práctica pedagógica.

En la apertura de estos escenarios, es necesario considerar, no solo sobre qué va a escribir el docente, sino cómo va a escribir, cómo se integra y cómo se transforma cómo escritor y cómo estos aspectos favorecen su quehacer pedagógico en el aula con los alumnos. Elementos que fueron considerados en la propuesta que más a continuación se describe.

De manera particular, en relación con el grupo de treinta (30) docentes, ocho (8) de ellos han realizado publicaciones y solo 4 de ellas en el campo pedagógico o didáctico. Un aspecto importante para destacar tiene que ver con la génesis de esos escritos, los cuales están en relación con un ejercicio que están articulado a exigencias académicas de los estudios posgraduales. Solo cinco (5) de ellos corresponden a iniciativas propias que están vinculadas con su ejercicio de reflexión docente.

4. Una propuesta para generar el cambio: Modelo de intervención

La propuesta se diseñó teniendo en cuenta el paradigma de investigación, en tanto desde el diseño de este se dio respuesta a la pregunta de investigación. Para ello fue fundamental atender al contexto cultural de los participantes, así como la comprensión sobre del problema de la escritura académica y los aspectos que están relacionados con ella, para comprender la complejidad de esta realidad.

Para poder situar el lugar de inicio de la propuesta se empezó por comprender las concepciones docentes, que subyacen a las prácticas pedagógicas de los maestros. El modelo toma en cuenta, los siguientes aspectos, señalados por (Hernández R. , 2017):

- La participación de los sujetos debe ser voluntaria y autónoma.
- Privilegiar la reflexión personal, el diálogo y el trabajo colaborativo.
- Atender a movilizar las prácticas de los docentes, es decir se interviene sobre las concepciones de los docentes, con el propósito de movilizarlos a los discursos más actuales.
- Abrir la posibilidad en cambiar las formas de pensar, sentir y actuar del docente en relación con la escritura académica.
- Relaciones respetuosas de tipo horizontal, con la posibilidad de expresar discrepancias.

El modelo de intervención tuvo como como propósito trabajar desde el enfoque de literacidad, que comporta prácticas discursivas de lectura, escritura y oralidad, para favorecer la movilización de las concepciones docentes sobre escritura académica en docentes de Educación Básica y Media, pero que, a su vez, que los maestros se enfrenten a la tarea de escribir textos académicos a partir de la propuesta curricular de la institución.

Esto con el fin de que, al movilizar sus concepciones, el docente pueda reconocer desde su experiencia vivida en el espacio de intervención del Grupo de innovación Curricular, prácticas situadas de escritura que puedan más adelante ayudar a tomar mejores decisiones en el momento de ejercer sus prácticas pedagógicas y a la vez, considerar el papel fundamental que tiene el maestro como profesional reflexivo, que propone nuevas experiencias de aprendizaje y curriculares. Dado que como lo proponen Bell y Gilbe (1994), citado por (Mellado, 2003) “El profesor solo cambiará su teoría personal cuando la percibe irrelevante para su propia práctica y disponga de nuevas estrategias y recursos que le resulten útiles para la enseñanza diaria de sus materias específica para él y sus estudiantes” p.347. En la tabla 5 se presentan las etapas del modelo de intervención.

Tabla 5 Diseño de intervención

Etapa	Propósito	Descripción
I. Selección del grupo	Seleccionar 30 maestros.	Maestros vinculados a la institución, con más de dos años de experiencia profesional en la institución, pertenecientes a diferentes áreas y secciones.
II. Sensibilización	<p>Reconocer el lugar del maestro como profesional reflexivo que reconoce su injerencia en el currículo.</p> <p>Favorecer el desarrollo de competencias investigativas que permitieran reflexionar sobre sus prácticas y el currículo del Gimnasio Moderno.</p>	<p>Se organizaron reuniones dos veces a la semana para trabajar con los maestros y reconocer la importancia de vincularse al proyecto, así como las responsabilidades que se derivan de pertenecer al grupo.</p> <p>Esta etapa fue fundamental, dado que se evidenció el paso de ser solo maestros, a convertirse en maestros reflexivos, investigadores.</p> <p>Evento de bienvenida, almuerzos con las directivas y reconocimientos por hacer parte del grupo.</p>
III. Construcción de acuerdos: hacia una comunidad de práctica y aprendizaje	<p>de Generar una comunidad de práctica y aprendizaje en relación con la interrogación del currículo del Gimnasio y la construcción de una nueva propuesta.</p>	<p>Organización por grupos de trabajo y por etapas para abordar el cambio curricular. Cada semestre se trabajó en una etapa: 1. Análisis de currículos concurrentes (investigación) con selección de textos base.</p> <p>2. Selección del material sobre teoría curricular, investigación en educación, evaluación, ciclos, integración curricular, escritura académica.</p>

		para ser leídos y analizados.
		Puesta en marcha de una investigación
IV. Acuerdos de organización para escribir los textos que se presentarán a los colegas de la institución	Identificar elementos de orden teórico y conceptual que invitarán a proponer y articular una nueva propuesta curricular para el Gimnasio Moderno	Presentación, discusión y escritura de propuestas.
V. Compartiendo saberes	Compartir las reflexiones y las propuestas generadas por el GIC con los otros docentes	Se proponen espacios de discusión con los otros maestros de la institución para incorporar propuestas y ajustes a la nueva propuesta curricular adelantada por el Grupo GIC. Invitación a expertos nacionales e internacionales para validar el modelo.
VI. Divulgación y formación	Escribir documentos para divulgar la nueva propuesta y construir talleres de formación docente a propósito de los nuevos espacios diseñados en el currículo.	A lo largo del proceso se establecieron diferentes formas de divulgación que permitieron ir consolidando el funcionamiento del grupo, como como comunidad de práctica y aprendizaje y por otro, las orientaciones curriculares establecidas. Todos estos aspectos, favorecieron consolidar la escritura académica, pensamiento pensar en el tipo de texto, a quien va dirigido, y por otro lado Lo cual favoreció la escritura académica. página web Documentos de cada etapa Diseño de talleres

Diseño de mallas
transversales
Diseño de propuesta de
evaluación.

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Dado que el estudio está en su etapa final, en este apartado, se presenta algunas de las conclusiones preliminares, que apuntan a la importancia del diseño propuesto y señalan aspectos fundamentales del trabajo realizado a lo largo estos años.

El diseño de la propuesta de intervención permitió que los docentes se convirtieran en maestros reflexivos y propositivos, se empoderaran de su rol como profesionales de la educación. En tanto, como señala Schön, (1987) la orientación, la práctica y reflexión en y sobre la acción se constituyen un aspecto clave en la profesionalización de docentes.

Estos elementos se convirtieron en ejes centrales, dado que se logró pasar de ser un sujeto reproductor de conocimiento a docentes reflexivos y propositivos que actuaron en y sobre el conocimiento. Las preguntas cobraron un valor fundamental y se convirtieron en piezas esenciales de la reflexión, permitieron reconocer qué está sucediendo, por qué ocurre y plantear alternativas de transformación al pensar cómo van emergiendo hechos que sorprenden o no son habituales y convocan a análisis colectivos.

Todos estos cuestionamientos se desarrollaron a lo largo de dos años y medio de trabajo con los docentes en donde se conocieron y reconocieron como maestros reflexivos. Lo más interesante de este proceso, está en el hecho que estos aspectos de reflexión sistemática continúan permeando los espacios de discusión y práctica docente de la institución hasta el momento. A tal punto que en este momento los documentos de renovación curricular fueron construidos por los docentes, y son ellos, quienes en procesos de validación con pares nacionales e internacionales lograron argumentar la esencia del cambio curricular de la institución, asumiendo la responsabilidad histórica en el cambio curricular y reconocieran el valor de escribir en y para una comunidad y movilizar la escritura académica desde sus prácticas, entendiendo el valor que ésta tiene desde el enfoque de literacidad.

Por otro lado, se logró construir una comunidad de práctica y aprendizaje, permitiendo trascender más allá de las prácticas pedagógicas aisladas individuales, compartiendo un propósito común en donde los diálogos y las discusiones son vitales, no solo para pensar las innovaciones, sino para evaluarlas y generar los cambios que se necesitan.

Las discusiones se enriquecieron gracias a la diversidad de las disciplinas y este factor fue clave en la constitución del grupo, dado que se construyó conocimiento socialmente, como lo afirman Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. (1996), Salomón, (2001), la cognición, al igual que las herramientas, artefactos y sistemas simbólicos son saberes compartidos por los sujetos, de esta forma el pensamiento estaría y distribuido situado socialmente en contextos particulares. En ese sentido, podemos reconocer las

cogniciones distribuidas en el sentido que los saberes están presentes en diferentes personas, y que, al compartirse pasa a ser apropiados por el resto del grupo.

De igual manera, en esta misma línea, la conformación de grupo de maestros que al interior de la institución se piensen y se reconozcan como sujetos críticos y desde allí

conformen una comunidad de práctica y aprendizaje, contextualizada, tejida alrededor de unos propósitos comunes: el currículo y la resignificación de la escritura académica en los docentes, permitió asumir el aprendizaje desde como una actividad social, que lo organiza tal como lo señala (Wegner, 2001) “el aprendizaje transforma quiénes somos y lo que podemos hacer, es una experiencia de identidad.” p.260 y estas propuestas permitieron que en aquello que vivenciaron en el grupo, se permeará no solo en sus clases, sino en las discusiones y docentes se lograra en la institución un ambiente de renovación constante.

Por otro lado, se reconoció el valor de la escritura académica, los textos realizados por los docentes variaron de acuerdo con los propósitos discursivos, es así como elaboraron páginas web para divulgar los principales puntos del cambio, infografías para los estudiantes y docentes, talleres para los maestros, artículos para discutir con los demás maestros de la institución, mapas conceptuales, unidades didácticas, presentaciones, por solo señalar algunos de ellos, en donde vivieron la experiencia de la escritura situada y contextualizada y en la que reconocieron su valor, aspecto que fue fundamental para el proceso de innovación curricular, sino para que construyeran una voz propia y usarán su experiencia de escritura como proceso en sus clases.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazerman, e. a. (2018). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia.* Córdoba.: : Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2004). *Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad.* *Lectura y vida* 25(1),, 16-27.
- Cassany, D. (2012). *En-Línea.* Barcelona: Anagrama.
- Cajiao, F. (1998). *Selene. Segunda expedición de Pléyade.* Bogotá: MEN-Fundación FES-Colciencias.
- Díaz,F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo.* México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, A. (2014). *Currículo. Tensiones conceptuales.* Díaz Barriga A. (2014). *Currículo. Tensiones conceptuales y...* *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 5, No. 2 6 estandarizados para el sistema escolar.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Barcelona: Morata.
- Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. . (1996). *Cognition and learning.* *Handbook of Educational Psychology,* Macmillan, New York: 15-4, 15-4.
- Hernández, R. (2017). *El contexto cultura en las prácticas educativas de profesores del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ley General de Educación. (1994). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Kaku, M. 2011). *La física del futuro.* Barcelona: Penguin Random House.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2010). *La investigación educativa. Capítulo 10. Estudio de caso.*
- Marrero, A. (1993). . *Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza.* En M. J. Rodrigo, & y. M. Rodríguez, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pág. 245). Madrid: Visor.
- Morales, R. & Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? concepciones sobre la enseñanza de la lengua.* *Investigación Colciencias-*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 21(3), 343-358.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Navarro, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Balletera Journal of Teaching & Learning Language & Literature* vol.6 (1), febr.- marzo., 18-34.

Navarro, F. ((2012b). . Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza- aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 49-83.

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. 1-32.

McMillan, H y Schumacher,S. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Pearson.

McMillan, J. & Schumacher, S. . (2010). *La investigación educativa*. Capítulo 10. Estudio de caso.

Otte,G. & Williams , M. (2010). *Basic Writing*. Santa Barbara: Parlor Press.

Pozo,P., Schueurerm N, Pérez, E., Mateos,M, Martín , Cruz M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Da Silva:, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Auténtica. Belo Horizonte. .

Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.

Sacristán. G., Santos. M, Torres Santome.J., Jackson, P & Marrero, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Santos Guerra, M. (2015). Democracia Escolar o el problema de la nieve frita. En G. S. Sacristán, Ensayos sobre le curriculum: teoría y práctica (págs. 13-62). Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tolchisky, L., & Simó, R., (2001). Escribir y leer a través del currículum. Barcelona: Horsori.
- Wegner, E. (2001). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2009). La literalidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, Para ser Letrados. Voces y miradas sobre la lectura (págs. 23-36). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos comillas , 52-66.