

**La Escritura Académica: Resignificar su Sentido a través del Cambio Curricular en Docentes de
Educación Básica y Media**

Sandra Maritza Moreno Cardozo



Universidad Santo Tomás

División de Universidad Abierta y a Distancia DUAD

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá D.C.

2020

**La Escritura Académica: Resignificar su Sentido a través del Cambio Curricular en Docentes de
Educación Básica y Media**

Sandra Maritza Moreno Cardozo

Trabajo de grado para optar por el título de Doctora en Educación

Director

Ph.D. Rubén Darío Vallejo Molina



Universidad Santo Tomás

División de Universidad Abierta y a Distancia - DUAD

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá 2020

Tabla de Contenido

Dedicatoria	5
Agradecimientos	6
Introducción	7
1. Pensar la Escritura Académica en Educación Básica y Media	15
1.2. Panorama del Problema	15
1.3. Contextualización del Problema	23
1.4. Justificación de la Investigación	25
1.5. Pregunta de Investigación	29
1.5.1. Preguntas Secundarias	29
1.6. Objetivo General	29
1.6.1. Objetivos Específicos	29
2. Marco Referencial de la Escritura Académica	31
2.1. Estado de la Cuestión	31
2.1.1. Escribir a través del Currículo	32
2.1.2. Escribir a través del Currículo en la Educación Básica y Secundaria	40
2.1.3. La Literacidad Académica	46
2.1.3.1. Contexto Internacional.....	47
2.1.3.2. Contexto Latinoamericano.....	54
2.1.3.3. Contexto Nacional	57
2.2. Marco Conceptual	58
2.2.1. Concepciones sobre escritura	60
2.2.2. El Currículo	62
2.2.2.1. Las coordenadas para comprender el currículo.	64
2.2.3. Las Concepciones Docentes	71
2.2.3.1. Las Teorías Implícitas.....	75
2.3. Sobre la Escritura Académica	78
2.3.1. Lenguaje y Escritura en la Educación	78
2.3.2. De la Escritura como Proceso a la Literacidad	80

2.3.2.1. La Escritura como Proceso.	81
2.3.3. De la Alfabetización Académica a la Literacidad.	87
2.3.4. Literacidad y Currículum en la Escuela.....	95
2.3.5. Leer y Escribir para Aprender y Generar Conocimiento	99
2.3.6. Escritura y Producción Investigativa en el Entorno Escolar	102
3. Metodología	110
3.1 Postura Epistemológica	111
3.2 Paradigma Cualitativo	111
3.3. Contexto, Población y Muestra	115
3.3.1 Población	115
3.3.2. Criterios de Inclusión.....	116
3.3.3. Criterios de Exclusión.....	117
3.3.4. Validez y Criterios de Cientificidad	117
3.3.5. Muestra	118
3.3.6. Sobre el Diseño	118
3.4. Técnicas e instrumentos de investigación	122
3.4.1. Entrevista Semiestructurada y Cuestionario	122
3.4.2. La Observación no Participante	124
3.4.3. El Diario de Campo	124
3.4.4. Análisis de Contenido	125
3.5. Modelo de Intervención	130
4. Resignificación de la Escritura Académica desde el Rediseño Curricular en Docentes de Educación Básica y Media: Gimnasio Moderno	133
4.1. Contexto de la Investigación.....	134
4.1.1. El Gimnasio Moderno en la Vida de Colombia.....	134
4.1.2. Por una Educación que Entre de Lleno en el Siglo XXI	139
4.1.3. Cambio Curricular, Docentes y Construcción de Futuro en el Gimnasio Moderno	141
4.1.3.1. El Maestro, Entre la Heteronomía y la Autonomía Curricular: un Pulso Vigente	142
4.1.3.2. El Fomento de la Investigación y la Producción de Conocimiento, Tarea del Maestro Mediador	144
4.1.3.3. Sobre el Rediseño Curricular	146
4.2. Concepciones Docentes en Escritura	156
4.2.1. Énfasis de la Lectura Sobre la Escritura en las Pruebas Estandarizadas	158

4.2.2. Ausencia de Enseñanza Explícita de la Escritura Académica Desde las Disciplinas	160
4.2.3. Enfoques Diversos Sobre la Escritura Académica por Parte de los Docentes	161
4.2.4. Las Consignas Propuestas por el Docente Sobre la Escritura Tienen Énfasis en Funciones Némica y Registrativa de la Escritura	163
4.3. Modelo de Intervención	165
4.3.1. Selección del Grupo.....	172
4.3.2 Sensibilización.....	176
4.3.3. Formando Maestros Investigadores	178
4.3.4. Construcción de Acuerdos: Hacia una Comunidad de Práctica y Aprendizaje	179
4.3.5. Investigación Formativa	184
4.3.6. Acuerdos de Organización para Escribir los Textos que se Presentan a los Colegas de la Institución	188
4.3.7. Leyendo el Mundo	189
4.3.8. Transformando el Currículo	190
4.3.8.1. Escuela Activa.	190
4.3.8.2 Rol Docente	191
4.3.8.3 Ámbitos de Aprendizaje	193
4.3.8.4 Investigación escolar	196
4.3.8.5. Lectura y Escritura Académicas	198
4.3.8.6. Competencias Transversales.....	199
4.3.8.7. Aprendizaje por Indagación.....	200
4.3.8.8. Unidad Didáctica	203
4.3.8.9 La Evaluación	205
4.3.9. Compartiendo Saberes	206
4.3.10. Divulgación y Formación	207
4.3.11. Reconociendo lo Andado.....	208
4.3.12. La Escritura Académica la Experiencia que la Resignifica	209
4.4. Evaluación del Modelo	226
4.4.1. Análisis General de Codificación	229
4.4.2. Categoría Vinculación	234
4.4.3. Categoría Permanencia	241
4.4.4. Categoría Comunidad de Práctica y Aprendizaje	246
4.4.5. Categoría Escritura Académica	253
4.4.6. Categoría Escritura y Currículo	263

4.5. Orientaciones Pedagógicas para Resignificar la Escritura Académica	267
5. Conclusiones, Recomendaciones y Retos	275
5.1. El Problema	276
5.2. Cumplimiento de los objetivos.....	288
5.3 Sobre lo Metodológico	297
5.4. Recomendaciones	299
Referencias Bibliográficas	309
Anexos	329
Anexo 1 Información Profesores Grupo de Innovación curricular GIC	329
Anexo 2 Protocolo de la encuesta	332
Anexo 3 Instrumento de validación de expertos	335
Anexo 4 Cuadro de resumen de lectura	341
Anexo 5 Mapa conceptual currículo integrado elaborado por grupo integrantes GIC	345
Anexo 6 Presentación de lecturas.....	346
Anexo 7 Mallas curriculares	348
Anexo 8 Sitio Web de innovación Manual de buenas prácticas	351
Anexo 9 Informe Ejecutivo GIC	352
Anexo 10: Figura 21: Presentación del taller: anexos	371
Anexo 11 Figura 19: Presentación Evaluación docente	374
Anexo 12: Tabla 14: <i>Informe Ejecutivo GIC</i>	378
Anexo 13: Figura 13: Resultados de las etapas del modelo de intervención	381
Anexo 14 Tabla 6: Problemáticas en relación con la escritura académica	388

Dedicatoria

A mi esposo Oscar, a mis hijos Daniel y Santiago, que soportaron algunas ausencias y me acompañaron en esta aventura llenando con sus palabras de aliento y con su humor las jornadas difíciles. A mi madre Myriam y mi Hermana Belén del Rocío, que me impulsaron en la travesía con su entusiasmo y ejemplo.

Agradecimientos

A mi director, Rubén Darío Vallejo Molina, por toda su sabiduría, por el rigor y el entusiasmo que acompañaron todos los espacios de trabajo, por su generosidad con el tiempo y sus conocimientos. En estos momentos se vienen a mi mente, las palabras de Ernesto Bein, un pedagogo Belga, que llegó al Gimnasio Moderno y se enamoró del país, haciendo del colegio su alcázar de ilusión. El Prof, como cariñosamente le decían, nos recordaba que “*un buen maestro hace fácil lo difícil*” y mi director logró hacerlo plenamente, me guió en este camino maravilloso, me enseñó a enfocarme en lo fundamental a desprenderme de lo accesorio, en las largas jornadas de trabajo, me llenó de entusiasmo valorando cada paso andado. A él toda mi admiración y reconocimiento.

Al Gimnasio Moderno, al Rector Víctor Alberto Gómez, al Vicerrector Juan Sebastián Hoyos, por creer en esta propuesta y dejar alzar el vuelo a la transformación curricular del Gimnasio Moderno. A Marcela Betancourt, por su compañía en todas las Jornadas de GIC y su sensatez. A Santiago Espinosa, por su enorme entusiasmo y apoyo. A Carlos Sánchez por ser compañero eterno de empresas de cambio, por su larga experiencia y sus saberes.

A Rubén Hernández, por ser faro, amigo y motor, por animarme, por recordarme que el camino se forja en cada paso y que no hay que arredrarse. Sus tiempos, sus análisis y guía permitieron consolidar esta investigación y llevarla a buen puerto.

Introducción

La educación del siglo XXI se desarrolla en un contexto diverso que nos invita a pensar en las nuevas realidades sociales de los sujetos que actuamos y en las interacciones que se derivan de ellas. El nuevo milenio ha traído una revolución centrada en las tecnologías de la información y la comunicación, modificando nuestras acciones y las interacciones sociales vertiginosamente. Esta eclosión de un mundo interconectado, donde los tiempos y las distancias geográficas se han superado, ha hecho que las economías de todo el mundo se hayan vuelto interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad (Castells, 1997).

Desde este escenario, educarse en la sociedad de la información y comunicación implica reconocer diversos desafíos: en primer lugar, comprender los entramados sociales que comporta 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, (2005) en la sociedad de la información el capital de conocimiento se acrecienta, es de más fácil acceso, 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.

Estos desafíos nos invitan a pensar en cómo se reconfiguran las prácticas letradas puesto que, con el frecuente uso de nuevas tecnologías, tenemos la posibilidad de comunicarnos en tiempos reales accediendo a todo tipo de información, desde la más especializada hasta la más banal, con tan solo dar clic a una tecla del ordenador o de la pantalla del celular. Los usuarios se encuentran con que tienen que comprender y producir textos en formatos multimodales, analógicos y digitales y en estos se generan aprendizajes, que en muchas ocasiones no son tenidos en cuenta en las instituciones educativas, pues persisten prácticas analógicas que

desconocen este tipo de discursos. Este sin lugar a duda se convierte en un desafío para la escuela actual, pues en la sociedad de la información, es fundamental poder reconocer, usar e interrogar los contenidos, a qué tipo de ciudadano se dirigen, cómo se construye la voz de los sujetos analizando los discursos desde perspectiva crítica que permita comprender sobre formas de ciudadanía, pero también sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico. Como lo indica Sacristán (2005) “resulta difícil elaborar una normativa que se adopte como una orientación segura en la educación escolarizada, porque lo que nos reta son las transformaciones que proyectan en todo y que están moviéndose constantemente” (p. 39). En ese sentido es necesario reconstruir nuestra visión de una sociedad cambiante, que se relaciona y genera conocimiento de una manera diversa. En este punto, es necesario comprender el papel de la Educación Básica y Media y de las escuelas, sus fines en estos nuevos escenarios y reconocer cuál es el capital cultural de los estudiantes, cómo se ayuda a construirlo, y desde allí proponer 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 sus prácticas pedagógicas¹ ya que la sociedad de la información ha revolucionado el mundo con un cambio de paradigma, -como en su momento lo hizo la imprenta- generando nuevas formas de encontrarse con el conocimiento. Esta eclosión de formas de divulgación, nos sitúan en un punto en el que fundamental reconocer cómo se están configurando estas representaciones sociales sobre los

¹ 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.

discursos que circulan y las formas como se construyen a través de la lectura y la escritura, para desde allí construir nuevas posibilidades que permitan transformar la experiencia educativa, donde el docente tiene un papel fundamental.

En ese orden de ideas, el presente trabajo de investigación centra su interés en tres aspectos: en primer lugar, comprender qué se entiende por escritura académica y cómo se manifiesta en docentes de Educación Básica y Media Básica del Gimnasio Moderno. En segundo lugar, analizar cuál es el lugar de la escritura académica, qué relación se establece entre ésta y el currículo de la institución, para finalmente pensar y desarrollar una propuesta, que tomando como pretexto el diseño curricular, resignifique la escritura académica en la Educación Básica Secundaria de la institución, dado que la mayoría de tareas que se desarrollan en estos espacios pasan por actividades de leer y escribir y gran parte del conocimiento que elaboran los docentes, se plasma a través de los textos que producen. Sin embargo, éstos no son considerados dentro del marco de la escritura académica.

Para comprender esta problemática y las tensiones que de ella se derivan, es necesario reconocer la categoría de escritura académica involucran una gran cantidad de conceptos, teorías, discursos y prácticas, que provienen de diferentes enfoques, planteando de esta manera para la investigación desafíos interesantes en diferentes niveles: epistemológicos, institucionales y metodológicos. Ahondar en ellos permitirá reescribir una nueva narrativa para comprender las relaciones y vínculos de la escritura académica en la Educación Básica y Media y las concepciones que los profesores construyen sobre escritura en este espacio.

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 interrogue 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 propone desarrollar una propuesta para resignificar la escritura académica en un grupo de docentes del Gimnasio Moderno. Esta institución educativa es un colegio con una amplia trayectoria en el país, es reconocido por ser la primera institución educativa que trabajó los conceptos de la *Escuela Activa* y fue pionera de cambios curriculares que permearon a Colombia y a abrieron las puertas a pensar en nuevas foras de educación en Latinoamérica. Su fundador, Agustín Nieto Caballero, consolidó un colegio en constante renovación, su propuesta, pionera en Iberoamérica partió del firme convencimiento de que solo

transformando la educación en Colombia se podría alcanzar el progreso y la modernización del país. Esta institución fue fundada en 1914 y desde esta época ha sido centro de debate pedagógico en el país generando espacios para la investigación y construcción de conocimientos de diversa índole.

Ahora bien, para resignificar la escritura académica en el grupo de docentes, 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.

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 & Bojacá, 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, & Schumacher, 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. El modelo implementado atendió a las fases del estudio de caso en su diseño e implementación, pero éste se fue ajustando, a través del dialogo constante de la investigadora no solo con el marco conceptual que lo sustenta, sino con la experiencia misma del contexto y los participantes, es así como se tuvieron en cuenta las vicisitudes de tiempo, el diálogo con los maestros, los procesos de evaluación interna y externa, que permitieron entender esta investigación como un proceso vivo, que se nutrió y avanzó en espiral, atendiendo al ir y venir constante, que se enriqueció con las reflexiones y evaluaciones de cada uno de los momentos y que a su vez, abrió las puertas a nuevas comprensiones sobre la escritura académica y sus relaciones con el currículo.

De manera sucinta, en relación con las intenciones y preguntas que orientaron la investigación, se construyeron una serie de conclusiones, que se esbozan de manera general a continuación. En primer lugar, en relación con la comprensión de qué se entiende por escritura académica y cómo se manifiesta en docentes de Educación Básica y Media Básica del Gimnasio Moderno, se puede concluir que predominan concepciones de la escritura arraigadas a funciones nómicas o registrativas, ancladas en una visión estructuralista de la lengua, que no reconoce la noción de género discursivo ni de prácticas letradas asociadas, así como la escasa potencia de una perspectiva de la escritura como potenciadora del pensamiento.

En segundo lugar, al analizar cuál es el lugar de la escritura académica, qué relación se establece entre ésta y el currículo de la institución, se evidencia la potencia que tiene la formación de maestros y su movilización frente a las concepciones de escritura académica a partir de un diseño que potenció y construyó vasos comunicantes con el currículo. Esta experiencia no solo favoreció nuevas comprensiones sobre lo que implica el currículo para una institución educativa de Educación Media y Básica, sino que además se resignificó el papel del maestro como intelectual de la educación, que se pregunta, indaga, investiga y es protagonista en los procesos de cambio curricular, haciendo parte de comunidades de práctica y aprendizaje, construyendo una identidad y un lugar en la institución, en el que se aleja de ser un consumidor acrítico de teorías, para ponerlas en diálogo e interlocución con sus prácticas y con la potencia y motor como sujeto que moviliza el aula y la institución educativa. Este trabajo, en este sentido aporta a considerar que la escritura académica, no solo es propia de los ámbitos universitarios, sino que lo que hace el maestro en las instituciones escolares, desde la perspectiva en que se abordó en esta investigación, también puede considerarse como escritura académica, ideas que se presentan de manera más amplia en el capítulo de análisis.

Finalmente, pensar y desarrollar una propuesta, que tomando como pretexto el diseño curricular, resignifique la escritura académica en la Educación Básica Secundaria de la institución, fue esencial en la investigación, dado que permitió reconocer cómo la mayoría de tareas que se desarrollaron en estos espacios necesitan de prácticas discursivas y de la movilización de las concepciones sobre escritura, dado que gran parte del conocimiento que elaboran los docentes, se plasma a través de los textos que producen.

Los anteriores aspectos se presentan y desarrollan más ampliamente en cada uno de los apartados de este documento. Es así como en el primer capítulo, se expone qué implica pensar la

escritura académica en Educación Básica, atendiendo a contextualizar el panorama del problema y la necesidad de este tipo de investigación. En el segundo capítulo, se señala el marco referencial de escritura académica que se acogió en esta investigación, se hace especial énfasis en la construcción de un estado de la cuestión, en donde se desarrollan tres líneas: escribir a través del currículo, escribir a través del currículo en educación básica y literacidad académica. Posteriormente, se presenta el marco conceptual de escritura académica, partiendo de las concepciones de escritura, la visión sobre el currículo y las concepciones docentes, así como la manera como el concepto de escritura académica se ha venido transformando y llenado de nuevos significados a partir de las investigaciones realizadas en el campo y atendiendo a los diferentes niveles de formación.

En el tercer capítulo, se describe los elementos considerados en la metodología, se parte de señalar la postura epistemológica desde donde se abordó la investigación, el paradigma y diseño de estudio de caso, así como las técnicas e instrumentos y el modelo de intervención. En el cuarto capítulo, se presenta la propuesta de escritura académica y se analiza y evalúa la potencia del modelo, los alcances de este y se examinan los hallazgos encontrados a partir de categorías inductivas y se proponen orientaciones pedagógicas para resignificar la escritura académica. En el quinto capítulo, se muestran las conclusiones de la investigación y las recomendaciones.

1. Pensar la Escritura Académica en Educación Básica y Media

En este capítulo se presenta el panorama del problema, la contextualización, la justificación, la pregunta problema, los objetivos.

1.2. Panorama del Problema

En diferentes espacios académicos desde la escuela primaria, secundaria y media, así como en la educación universitaria, aparece una preocupación por parte de los docentes: "*los alumnos no saben escribir*", "*no entienden lo que leen*", su comprensión es fragmentaria y no producen textos adecuados a las exigencias de cada disciplina. Las dificultades de los estudiantes para acceder a los textos académicos y a las tareas de redacción suelen atribuirse, por lo general, a la etapa de educación anterior. Es así como la universidad señala que existen falencias de la Educación Básica Primaria y la Educación Básica Secundaria enfatiza en la carencia de conocimientos esenciales para enfrentar las nuevas tareas de escritura (Lea y Street, 1998; Marucco, 2005; Carlino, 2007). Estos señalamientos mutuos, terminan en una cadena de responsabilidades que llega incluso a la educación preescolar y primaria en los que aparecen interrogantes no solo de conocimientos discursivos, lingüísticos y metalingüísticos, sino aspectos asociados con el capital cultural de los aprendices y las concepciones sobre la escritura que se construyen a través de las prácticas pedagógicas de escritura tanto de docentes como de estudiantes, como si el asunto de leer y escribir se resolviera de una vez y para siempre en una etapa de la vida escolar.

Estas dificultades se presentan por diferentes factores: bien sea por las relaciones entre lectura y escritura y la comprensión fragmentaria de los textos que circulan, por la capacidad de leer críticamente para poder hacer juicios que permitan a su vez tomar posición sobre lo leído (Cassany 2012), por la capacidad de aprender y utilizar las prácticas de comunicación oral y

escrita tipificadas y reconocidas en las comunidades de aprendizaje, (Thaiss, 1986; Castelló, 2007) o por la emergencia de las nuevas tecnologías y su relación con la forma como se usa la lengua en los formatos analógicos y digitales. (Prensky, 2001; Yus, 2007; Cassany 2012).

Sumado a estos aspectos, es necesario recalcar que las prácticas comunicativas, en las que predomina la escritura, se adquieren a lo largo de todas las etapas de la escolaridad, sin embargo, su enseñanza no es explícita, y menos aún es curricularizada. Es así como las tareas de escritura se vuelven complejas y se constituyen en un desafío para los estudiantes de menores recursos y capital cultural. (Otte, G. & Williams, M., 2010). Este hecho es paradójico, ya que la escritura está presente en el currículo, en muy diversas y variadas situaciones: por ejemplo, en la elaboración de guías, laboratorios, talleres, unidades didácticas que diseña el docente, pero también en las respuestas a los exámenes, en los portafolios de trabajo, en las explicaciones de un laboratorio o en las narraciones de un acontecimiento social, así como en los ejercicios de indagación, o en los proyectos de investigación escolar que desarrolla el estudiante, por solo señalar algunos.

Es también, gracias a la escritura, que el maestro descubre lo que a los estudiantes les cuesta entender y en lo que se debe enfatizar en la enseñanza. Por medio de la escritura se evalúan los avances de los estudiantes, los tipos de pensamiento, los análisis que realizan, la forma como aprenden a expresar argumentos y la comprensión de textos fundamentales, teorías y hallazgos que en las diferentes áreas del conocimiento han aprendido, pero a la vez, la manera como los aplican en la resolución de problemas. Al aprender a expresar pensamientos apropiados para ese campo de conocimiento, se llega a pensar de manera disciplinar y se aprende a dominar el pensamiento, esto es poder entender el mundo de un modo diferente. (Bazerman, 2018). De

esta manera, se supera la mirada de un aprendizaje declarativo, ya que se apropia e internaliza el conocimiento a través de conceptos y teorías especializadas en los diferentes campos del saber.

Estas ideas implican un desafío para los currículos escolares, pues si se entiende el currículo como un proyecto cultural como lo plantean Da Silva (1999), Sacristán (2010), Santomé (2015), es necesario que se favorezca un espacio enriquecido de prácticas de escritura académica basada en géneros discursivos para que los docentes la reconozcan como una herramienta clave -en términos vigostkianos- que permite ordenar, conceptualizar y desarrollar el pensamiento, para a su vez, hacer posible que se viva la práctica democrática, esto es, que se desarrolle la experiencia no solo de recibir, sino de dar como lo señala Berstein (1990), quien establece que es necesario garantizar tres derechos: al crecimiento individual, a ser incluido y a la participación. Estos derechos se hacen posibles en la medida que se generen espacios para vivir la experiencia de superar aprendizajes memorísticos o declarativos, para dar paso a un escenario más crítico para construir caminos hacia la mejora democrática en la escuela, en ese orden de ideas, como lo plantea Santos Guerra “vivir una experiencia democrática no solo hace posible que los individuos la puedan reproducir en otros contextos, sino que los hará críticos para denunciar las trampas que la hacen inviable, y comprometidos para exigir las condiciones que la hagan posible (Santos Guerra, 2015, p.22).”

De manera específica, para el caso de los docentes de Educación Básica y Media, estas ideas deben tomar fuerza en la actividad de diseñar el currículo, esto implica reconocer el proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares, en coherencia con los propósitos mismos de éste. Diseñar es fundamental, dado que implica elaborar un esquema que representa la idea, unas acciones y construir un proyecto para lograr que esa aspiración curricular quede representada.

Se comparte con Sacristán (2015) que el currículo no solo es el compendio de contenidos, y el diseño entonces tampoco puede ser únicamente hacer un esbozo ordenado de los temas que se deben aprender o transmitir desde una asignatura, pues se reduce de manera significativa su impacto. El currículo es más un complejo “entramado de experiencias que obtiene el alumno” p. (98) el diseño, debe entonces contemplar no solo la actividad de enseñanza de los profesores sino también las condiciones del ambiente de aprendizaje.

En el caso de la escritura académica en la Educación Básica Secundaria, es necesario preguntarse por la importancia que ésta tiene en el diseño curricular, cuáles son las condiciones y el ambiente enriquecido que ofrece la escuela para que ésta se desarrolle, en qué situaciones se planifica, cuáles son las acciones que desde los centros escolares se organizan, cómo se socializan, cómo se evalúan. Sin lugar a duda, todos estos interrogantes se convierten en un desafío para los docentes, que consideran que lo que debe hacer la escuela para resolver el problema es que todas las competencias de lectura, escritura y oralidad los trate el docente de lengua ya que es el más idóneo para resolver estas dificultades. Estas concepciones son de suyo problemáticas, porque es claro que cada disciplina comporta una manera de decir el conocimiento y, además, porque todos los docentes tratan con el lenguaje, en ese orden de ideas, todos somos docentes de lengua. Bazerman (2014) enfatiza en que lo que hacemos los docentes es ayudar a que la voz de los estudiantes emerja, y a través de ella, lo que éstos piensan y comprenden:

Como educadores de escritura hay muchas cosas que debemos atender, pero en el centro de lo que hacemos está alimentar las voces de los estudiantes. Tenemos que ayudarles a descubrir lo que quieren decir, a quién, en qué situaciones, roles sociales, y colaborarles en el desarrollo de su capacidad técnica para la elaboración de afirmaciones persuasivas y enérgicas, que aprovechen toda la fuerza de los conocimientos que han adquirido en su

educación. Sus voces se descubren en cómo se posicionan en los mundos sociales y del conocimiento que los rodea, y sus voces crecen con sus experiencias y sus intentos exitosos de ser escuchados. (p. 23).

Ahora bien, si estas concepciones docentes fueran consideradas como la única vía para comprender y resolver esta problemática, se estaría pensando en que la alfabetización ocurre en un estadio particular de la vida y se alejaría de la idea de que ésta es un proceso y no un estado (Marucco, 2005). Por otro lado, en los diferentes niveles educativos y en cada disciplina no se reconocen, ni tienen en cuenta los códigos, requerimientos y formas de hacer particulares que exige cada disciplina, y éstos no se convierten en objetos de reflexión sistemática. En el caso de la Educación Básica Secundaria, los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- (2017) que desarrolló el MEN en su segunda versión no incluyen con claridad el asunto de la escritura en la generación de conocimiento, es así como desde el área de lengua se plantean los siguientes:

1. Confronta los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúa en el medio para afianzar su punto de vista particular.
2. Incorpora símbolos de orden deportivo, cívico, político, religioso, científico o publicitario en los discursos que produce, teniendo claro su uso dentro del contexto.
3. Analiza el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones.
4. Compara los formatos de obras literarias y de producciones audiovisuales con el propósito de analizar elementos propios de la narración.
5. Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social.

6. Interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura.
7. Produce textos orales, a partir del empleo de diversas estrategias para exponer sus argumentos.
8. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística.

MEN, (2017) DBA.

En las áreas de sociales, ciencias y matemática, las prácticas de lectura y escritura tampoco se convierten en objeto de reflexión, ya que como se ha señalado éstas no pueden reducirse únicamente a procedimientos sistemáticos de corrección lingüística. Lo anterior, complejizan aún más la tarea de enseñar a leer y escribir en las disciplinas, así como las concepciones que los docentes construyen alrededor de estos procesos.

Las ideas sobre concepciones docentes en relación con la lectura y la escritura han sido objeto de reflexión y de investigación los últimos años en diversos lugares del mundo y se ha señalado por parte de investigadores como Lomas (1999), Calsamiglia y Tusón (1999), Kiefer, (2000), Radloff & de la Harpe, (2000), Carlino (2003), Bazerman, Little, Bethel, Chavkin & Fouquete (2016) y Navarro (2018) que esta cadena de responsabilidades no es más que la imposibilidad de comprender lo que se hace con la escritura en cada ciclo de formación.

Hasta aquí la escritura siempre ha estado presente en el currículo y las tareas que propone la Educación Básica y Media se convierten en un aspecto esencial de su aprendizaje. Chalmers y Fuller (2011) proponen que enseñar a leer y a escribir implica enseñar estrategias de aprendizaje y en ese sentido, hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir es ayudar a los alumnos a aprender. Esto requiere una aproximación del docente a las actuales formas de concebir los procesos de

escritura desde las áreas y cómo éstos influyen en las prácticas letradas en el entorno escolar. La escritura como práctica letrada², también nos devela también condiciones sociales, culturales y de identidad que construyen los sujetos. Si esto es así, la escritura es un aprendizaje que se da a lo largo de toda la vida y que, gracias a ella, los individuos logran un lugar desde el cual comprenden el mundo y, sobre todo, a sí mismos.

Sin embargo, los aspectos hasta aquí presentados no hacen parte de los planes de estudio, ni de los currículos en Educación Básica Secundaria, salvo, parcialmente, en los del área de lenguaje. Por lo tanto, esta problemática que se señala plantea una paradoja, ya que la mayoría de las actividades que se realizan en la escuela requieren del lenguaje, de hablar, leer y escribir. Es a través de la escritura que los estudiantes demuestran lo que saben. (Bazerman, 2016). En cualquiera de las áreas curriculares se espera que los estudiantes puedan elaborar resúmenes, tomar apuntes, seguir instrucciones, elaborar textos que den cuenta de la comprensión de los conceptos, escribir reseñas, ensayos, artículos y a través de estos ejercicios que se dan a lo largo de la escolaridad construyen su imagen como escritores Sin embargo, la escritura de los estudiantes presenta diferentes problemas, que pasan no solo por asuntos de composición, sino por identificar y comprender en qué consiste la escritura científico-académica y cómo varía en diferentes esferas académicas. Es decir, los estudiantes no reconocen con claridad los modos de decir de cada disciplina. Es así como las consignas que se señalan en la escuela como “justificar, analizar, comentar y definir” corresponden con exigencias de diferentes tipos en las distintas

² Las prácticas letradas se entienden como actividades situadas, enraizadas en un contexto cultural, que, como señala Cassany (2009), implica reconocer que dichas prácticas permiten a los sujetos participar en dinámicas preestablecidas socialmente que requieren adoptar un rol determinado, acoger unos valores implícitos, reconociéndose como miembro de una institución o una comunidad. Estas prácticas, se corresponden con el enfoque de literacidad académica que desarrollará más adelante.

asignaturas. (Navarro, 2013). Estas tareas se convierten entonces en un ejercicio complejo para los estudiantes, dado que tienen distintas connotaciones y alcances de acuerdo con las disciplinas.

Esto ocurre entre otras, por dos razones fundamentales: la primera, como ya se ha señalado, porque enseñar a leer y escribir es una responsabilidad que debe ser compartida a través de todos los niveles educativos (iniciales, medios y superiores) y en cada una de las materias, y no solamente en lengua, puesto que los conceptos de las asignaturas, no están dados únicamente por las nociones teóricas que se desarrolla, sino por las prácticas letradas que las caracterizan, esto es, por lo que se lee y escribe en cada campo que está ligado a un marco epistemológico.

La segunda razón, tiene que ver con lo que señala Navarro (2013) en relación con cómo se construye el capital cultural y el desarrollo del pensamiento crítico:

Las prácticas letradas forman parte de un conjunto de saberes de los estudiantes -ligados al saber estudiar y saber aprender, la mayoría de ellos procedimentales- que suelen englobarse bajo el concepto capital cultural (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2011). Este concepto integra ciertas habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas (monitorear el aprendizaje, organizar el tiempo) e informaciones, conceptos y marcos de pensamiento. (p.22).

En general, estos saberes no se constituyen como objeto de enseñanza explícito en la escuela, pero, no obstante, sí son evaluados. En ese orden de ideas, si se reconocen y desarrollan estas prácticas en la escuela, los estudiantes lograrán construir un capital cultural que favorezca el pensamiento crítico, la toma de decisiones en relación con cómo valoran la información y se relacionan con el conocimiento.

Los aspectos arriba mencionados, se hacen extensivos tanto a las prácticas de escritura, como las concepciones de los docentes. Son extensos y diversos los estudios que han circulado acerca de cómo los docentes ayudan a enfrentar las tareas de escritura académica en las instituciones escolares, sin embargo, es necesario considerar cuáles escenarios se proponen para reflexionar y sistematizar la experiencia de escritura académica en los docentes. En ese sentido, es necesario revisar cómo es la implementación de estas prácticas en el ámbito escolar, para que sea posible otorgarle un lugar distinto a los docentes escritores en la escuela, de tal forma que puedan elaborar conocimiento escolar, desde el balance y la correlación entre los marcos epistemológicos de cada asignatura y las prácticas discursivas que son comunes lo que implica repensar el enfoque que actualmente tiene la escritura en la Educación Básica y Media, para la construcción de concominamiento pedagógico y didáctico.

Ahora bien, esta exigencia plantea una tensión entre las necesidades de los estudiantes, las expectativas de los docentes y las instituciones escolares, así como las formas como éstas se resuelven a lo largo de la escolaridad. Entendiendo que la escritura es un proceso que se da a lo largo de toda la vida y que implica que cada una de las áreas de conocimiento esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseñan. Carlino, (2002) y dado el problema identificado de manera particular en una institución escolar como el Gimnasio Moderno.

1.3. Contextualización del Problema

Para dar marco a la investigación, es necesario situar el contexto en que se realiza. Como se sabe el término de contexto es polisémico. Van Dijk (2012) señala que en el discurso cotidiano se suele relacionar con “situación”, “circunstancia” o “escenario”, en tal sentido, se usa el término contexto “siempre y cuando queramos indicar un fenómeno, evento, acción o discurso que tiene que verse o estudiarse en relación con su escenario, es decir, con las condiciones y

consecuencias circundantes” (Van Dijk, 2012, p. 23). Para efectos de esta investigación, se tienen en cuenta estos elementos, pero también la idea que el contexto también tiene en cuenta el entorno físico, político, histórico y cultural de un hecho. Lo que permite situar histórica y culturalmente las situaciones que en el marco de esta tesis serán trabajadas.

Los participantes de la investigación son maestros de Educación Básica y Media de una institución de carácter privado de Bogotá, de inspiración liberal y humanista que cuenta con una trayectoria de más de cien años en educación, y que es referente para la ciudad y el país. Su modelo educativo se basa en la Escuela Activa, y en el rol fundamental de los maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esta institución, de carácter y talante humanista, la formación en competencias básicas en lectura y escritura constituye un asunto central de su política académica y curricular. Sin embargo, tanto en el currículo y como en las prácticas de los docentes se han venido anquilosando, situándose en enfoques tradicionales de la educación, haciendo que la escritura se vea como un producto y no como un proceso y sin que ésta permita desarrollar competencias para el pensamiento y la investigación. Este hecho contrasta con el enfoque discursivo que aparece en los documentos institucionales, además se encuentra que las concepciones docentes sobre la escritura movilizan acciones muy distintas a las que se señalan en el Proyecto Educativo Institucional, en adelante PEI de la institución. De manera particular, para la contextualización del problema, se recurrió realizar un diagnóstico del mismo, teniendo en cuenta instrumentos de la investigación cualitativa en la que se enmarca este trabajo. Es así como se recurrió al diseño y aplicación de una serie de instrumentos, como entrevistas a los docentes, diarios de campo de diferentes espacios como reuniones de profesores, comisiones de evaluación, consejos académicos, observación no participante (de reuniones de área, nivel, secciones) análisis documental (mallas curriculares, portafolios docentes) que permitieron comprender y

situar la problemática, con el fin de diseñar una propuesta de intervención encaminada a la resignificación³ de la escritura académica en los docentes del Gimnasio Moderno.

Dentro de las dificultades identificadas se encontraron que los maestros solo tenían en cuenta las habilidades de composición y que éstas se encontraban explícitamente señaladas en el área de lengua castellana. No se encontró 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 en otras áreas y en las consignas de los maestros se reflejan una concepción de la escritura entendida como producto. Tampoco se identificó una propuesta que apuntara a reconocer en las prácticas pedagógicas de los docentes, una perspectiva de enseñanza de la escritura articulada con el concepto de prácticas letradas, enfoque considerado actualmente como una propuesta más pertinente de abordar estos aspectos, de acuerdo con los postulados señalados por Cassany (2008). Por otro lado, en los espacios de trabajo de los maestros se observó una ausencia de producciones escritas propias de los maestros.

1.4. Justificación de la Investigación

El trabajo de investigación que se presenta tiene una relevancia para Colombia y Latinoamérica en tanto se enmarca dentro del ODS4, uno de Objetivos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible - PUND-: la calidad de la educación, buscando generar nuevas comprensiones sobre cómo se entiende el problema de la escritura académica en la Educación Básica y Media, los vínculos entre lectura y escritura, para desde allí diseñar y

³ En este trabajo, la resignificación se entiende desde la posibilidad de otorgarle un nuevo significado y sentido a la escritura académica. Este planteamiento conlleva a configurar nuevas lógicas sobre la manera como se entienden los procesos de lectura y escritura desde el enfoque de literacidad y cómo éstos permean las prácticas discursivas de los docentes, a partir de una nueva comprensión. Lo cual tiene implicaciones tanto en el currículo, como en las acciones que desarrollan los docentes con sus colegas en los espacios de diseño y planeación, así como en las apuestas didácticas que lleva al aula. En síntesis, implica una apuesta por reconocer y situar el valor de epistémico de la escritura.

desarrollar una propuesta que integre la escritura al currículo de manera más articulada y consiente, propiciando cambios en las concepciones docentes en la forma como se usa la escritura para aprender, abriendo el camino para que los docentes se integren a una comunidad académica.

Estos propósitos se convierten en un desafío fundamental en las instituciones educativas y abren posibilidades de investigación para monitorear y mejorar la calidad de la educación en los diferentes niveles de escolaridad. Ahora bien, uno de los aspectos que permea de manera potente las aulas y la calidad de la educación se relacionan con las prácticas letradas. Se comparte con Vygotsky (1979), Bruner (1984), Tolchisnky y Simó (2001), Cassany (2011), y Navarro & Revel (2013), Rose (2017) que las relaciones entre lenguaje y pensamiento permiten una relación activa y crítica con el conocimiento. En ese orden de ideas, las prácticas letradas se convierten en un aspecto fundamental en el marco de las prácticas pedagógicas de los docentes de todas las áreas de Educación Básica y Media, las cuales deben constituirse en un aspecto transversal en las instituciones educativas y por ende ser objeto de reflexión a nivel curricular.

Los esfuerzos de poner en el centro del debate la escritura como herramienta para favorecer el pensamiento, han venido tomando fuerza en los últimos años. Varios movimientos educativos han propuesto la iniciativa de trabajar la escritura a través del currículo desde enfoques cognitivos y discursivos. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde 1994 en la Ley General de Educación se ha preocupado sobre los procesos de calidad en educación y lo ha hecho a través de documentos informativos y de evaluación. En esa orientación ha expedido, en diferentes áreas del conocimiento, *Lineamientos curriculares* (1998), *Estándares Básicos de Competencias* (2006), *Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-*(2015-2017) y *Mallas curriculares* (2018) con el propósito de aunar esfuerzos en beneficio de la calidad. Los DBA, en

particular, constituyen un referente para el desarrollo de competencias, pues proponen reconocer cuáles son los saberes básicos que un estudiante debe adquirir en su escolaridad.

Si bien los DBA en el campo de Lenguaje, requieren una revisión por parte de la comunidad académica, dado que presentan postulados desde una perspectiva del lenguaje, en ocasiones gramatical. El principio de garantizar la calidad, no cómo lo mínimo que un estudiante debe adquirir, sino como lo fundamental que le permitirá constituirse como ciudadano, es una apuesta interesante. Sin embargo, en todas las propuestas por la mejora de la calidad educativa, en los documentos presentados, no se ha pensado, desde el Ministerio de Educación Nacional, la escritura como eje transversal del currículo, y se continúan privilegiando saberes desarticulados de las otras disciplinas, lo que puede generar fragmentación del conocimiento. Ahora bien, no basta con la formulación de una política, sino que es fundamental que ésta sea interpretada y adaptada a la luz de los contextos sociales y culturales en los que está inmersa la escuela. Esto requiere que las instituciones escolares den un lugar a los docentes, para pensar en la calidad de educación, reconceptualizar y recontextualizar las teorías a la luz de sus necesidades particulares que involucran, la toma de decisiones frente al currículo como proyecto cultural.

En ese orden de ideas, vale la pena reflexionar sobre estas preguntas con los docentes:

¿cómo construir esos conocimientos que son fundamentales?, ¿cómo serían los procesos curriculares que dan lugar a la apropiación de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes?, ¿Cómo el docente se apropia de las nuevas miradas que actualizan sus prácticas pedagógicas? Ya que educarse en la sociedad de la información y comunicación implica reconocer diversos desafíos: en primer lugar, comprender los entramados sociales que comportan el desarrollo de la cultura digital, y ser partícipe de ellos; en segundo lugar, entender cómo ocurren las prácticas discursivas en estos nuevos escenarios, ya que el stock de conocimiento

disponible se acrecienta y a su vez aparecen nuevas prácticas pedagógicas sobre la escritura que las movilizan; en tercer lugar, identificar cómo se construyen conocimientos en un escenario más enriquecido de aprendizaje y centrados en la investigación, pues en la actualidad la renovación del conocimiento es permanente, estos conocimientos no son estáticos y se actualizan en la medida que se forman comunidades de práctica, entendidas según lo plantea (Wenger, 2001) como un proyecto compartido en el que construyen saberes que posibilitan el espacio para pertenecer a una comunidad, en este caso, comunidad académica de aprendizaje escolar.

Estos desafíos nos invitan a pensar en cómo se reconfiguran las prácticas pedagógicas sobre la escritura y de ese modo superar ideas que circulan con potencia en diferentes espacios académicos: *"los alumnos no saben escribir"*, *"deberían llegar ya con competencias escriturales desarrolladas"* o que la responsabilidad de su aprendizaje es fundamentalmente del área de humanidades. En estos debates y preocupaciones siempre aparece una responsabilidad anterior frente al asunto que ocupa la discusión y que suele dirimirse con el compromiso que tiene el otro en el proceso de formación, como si el asunto de leer y escribir se resolviera de una vez y para siempre en una etapa de la vida escolar.

La presente investigación además es relevante para la línea de investigación "currículo y evaluación de la educación" del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, en tanto aborda un problema central en todas las instituciones educativas y que tiene que ver en cómo se plantean nuevas formas de organizar las prácticas letradas de los docentes a través del currículo para que éstas se incorporen a sus prácticas pedagógicas y además se amplíe el marco de comprensión a propósito de las implicaciones que tiene la escritura académica en las instituciones de Educación Básica y Media y cómo se aprende a escribir en ámbitos académicos de acuerdo con los exigencias de cada nivel de formación.

1.5. Pregunta de Investigación

A partir de los aspectos expuestos, se formula la siguiente pregunta de investigación, que orienta el objetivo general, así como las preguntas secundarias, que sustentan los objetivos específicos.

¿Cómo resignificar la escritura académica desde el rediseño curricular en docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno?

1.5.1. Preguntas Secundarias

- ¿Cuáles son las concepciones sobre la escritura académica que tienen los docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno?
- ¿Qué aspectos debe considerar un modelo de intervención para resignificar la escritura académica fundamentado en el rediseño curricular en docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno?
- ¿De qué manera el modelo de intervención moviliza las concepciones docentes sobre escritura académica y favorece el rediseño curricular de la institución?

1.6. Objetivo General

Resignificar la escritura académica fundamentada en el rediseño curricular en docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno.

1.6.1. Objetivos Específicos

- Comprender las concepciones que los docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno tienen sobre escritura académica.
- Implementar en docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno un modelo de intervención para resignificar la escritura académica fundamentada en el rediseño curricular.

- Evaluar los alcances y limitaciones del modelo de intervención propuesto en la movilización de concepciones docentes sobre escritura académica y sus implicaciones en el rediseño curricular en Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno.

2. Marco Referencial de la Escritura Académica

En este capítulo se presentan, por un lado, la revisión sistemática de la literatura que permitió construir el estado de la cuestión en relación con la escritura académica, aspecto en la que se centra la problemática de la investigación, y por otro, el marco conceptual, es decir, aquellos elementos de orden teórico que permiten comprender con mayor profundidad, los conceptos asociados a esta investigación como lenguaje, prácticas letradas, escritura académica, prácticas pedagógicas y concepciones docentes y currículo.

2.1. Estado de la Cuestión

Indagar sobre antecedentes investigativos que orientan la escritura académica a través del currículo permite evidenciar la vigencia investigativa del problema planteado y su importancia en el momento actual. Para tal efecto, el estado de la cuestión que se presenta se caracteriza por tener un límite temporal amplio, dado que no se quieren desestimar investigaciones anteriores ya que ellas proporcionan elementos claves en la comprensión del tema, en su desarrollo y en la aparición de nuevos conceptos que permiten ampliar la mirada sobre el currículo y la en el entorno escolar. Las investigaciones desarrolladas en este campo en contextos internacionales, nacionales y locales regionales (Latinoamérica) y locales (Colombia), y permiten construir un marco de análisis para comprender el asunto de la escritura académica en diferentes niveles de escolaridad y cómo ésta posibilita el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la investigación, así como sus incidencias en el currículo. En consecuencia, para la construcción del estado de la Cuestión, se organizaron las siguientes líneas: escribir a través del currículo; escribir a través del currículo en la educación preescolar, primaria y secundaria; literalidad académica; literacidad y currículo en la escuela y, leer y escribir para aprender y generar conocimiento. La contribución de cada una de estas líneas permitió caracterizar e interpretar la escritura académica y su relación con el currículo.

Los criterios de selección de la revisión sistemática de la literatura se enmarcaron en los aspectos siguientes: (a) documentos realizados por instituciones de renombre REDLEES, GICIOLEM, entre otros; (b) publicaciones en revistas internacionales indexadas en bases de datos reconocidas (EBSCO, ERIC, Scopus, SciELO, Redalyc, Elsevier y Springer) (c) libros o secciones de libros sobre las principales reflexiones del tema., se revisaron 60 artículos académicos, 20 tesis doctorales, 15 libros en el campo.

2.1.1. Escribir a través del Currículo

Reconociendo el campo del currículo, en los siguientes apartados, se revisó cómo las investigaciones se han preocupado por comprender las relaciones entre escritura y currículo. En esta línea se encuentran los estudios que abordan la enseñanza y el aprendizaje de prácticas pedagógicas de lectura y escritura a lo largo del sistema educativo en distintos contextos. Desde este enfoque estas prácticas han merecido el interés multidisciplinario desde las ciencias de la educación, las didácticas específicas y la lingüística aplicada, pero también desde los diseños curriculares. Si bien este movimiento nace desde las preocupaciones de las prácticas pedagógicas de escritura universitaria, esta perspectiva ha permeado en los últimos años la educación Básica Primaria y Media.

La escritura ha ocupado un lugar importante en las investigaciones relacionadas con el área de lengua, pero el enfoque de esta línea presenta una perspectiva novedosa desde donde se pueden analizar y comprender las tareas de escritura y la manera como se trabajan en los distintos ámbitos educativos, ya que propone que la enseñanza y el aprendizaje de prácticas formales de lectura y escritura escolar, académica y profesional no deben llevarse a cabo en espacios curriculares aislados de las asignaturas, esto es, que solo se enseñe en clase de lengua, y que luego estos conocimientos se transfieran a las otras disciplinas; sino que, por el contrario, debe

aprovecharse el potencial epistemológico de la escritura como herramienta de acceso a las formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar Carlino P. (2004), Garufis, J, (2005) y Bazerman, C., Little, J. Bethel, L, Chavkin. T, Fouquette. L, (2016).

Contexto Internacional. Ahora bien, para comprender el ámbito de la escritura académica, es necesario remitirse al movimiento Escribir a través del Currículum, (Writing across the Curriculum o su sigla en inglés “WAC”), que surge en Estados Unidos en los años setenta (70) (Kelly & Bazerman, 2003, p. 28) dentro del campo denominado retórica y composición como respuesta a una percepción de crisis de la lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la educación superior. Este campo está principalmente dedicado a la enseñanza de la escritura académica en los cursos generales del primer año universitario, se vincula a los estudios literarios y se ubica institucionalmente en los departamentos de inglés.

Este movimiento, cobra gran interés y es así como en Gran Bretaña tiene eco en respuesta a la crisis de alfabetización. La Universidad de Londres inicia en la década de los sesenta 60s, una investigación en la que se analizan escritos de diferentes áreas del conocimiento con el propósito de examinar el desarrollo lingüístico y de aprendizaje de los estudiantes, pero ésta no tiene en cuenta su diversidad cultural. Esta corriente durante las décadas de los setenta y ochenta sostiene que la escritura es una herramienta fundamental para aprender, por lo tanto, propone usarla más allá de las clases de lengua, señalando que escribir es un método para pensar.

Investigaciones como las de Lee, (1996), Russell, (2002), Castelló, (2005), Castelló Street y Donahue, (2009); Badia, & Dohanue, C, (2011); Starke-Meyerring, Paré, Artemeva; , Horne, & Yousoubova, (2011); Rose, & Martin, (2012); Klein, Boscolo, Kirkpatrick, & Gelati, (2014); Parker, Badía, & y Zawacki, , & Cox , (2014), Bazerman C. et all (2018) en el contexto anglosajón, europeo y australiano, indagan sobre estas prácticas demostrando la necesidad de

comprender cómo existen diversos usos de la escritura académica, desde escribir para aprender, la escritura y sus diferencias disciplinares, la retórica de la ciencia, hasta cómo involucrar a los estudiantes en las tareas de escritura. Estos movimientos han tenido mucha influencia en la educación superior en diferentes lugares del mundo, y hasta solo hace unos pocos años han empezado a permear las propuestas de escritura a través del currículum en Educación Básica y Media, que han sido mucho menos comunes.

Ahora bien, este enfoque ha tenido transformaciones, y gracias a las investigaciones sobre este ámbito, se propone que la enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura escolar, académica y profesional no debe llevarse a cabo en espacios curriculares aislados de las asignaturas, sino por el contrario, debe aprovecharse su potencial epistémico como herramienta de acceso a las formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar. (Navarro, 2013). Por su parte, Bazerman, (2016), hace énfasis en reconocer que el movimiento Escribir a través del Currículum no tiene por objeto que los maestros de disciplinas diferentes se conviertan en docentes de escritura dando clases de lengua y corrigiendo de manera minuciosa aspectos gramaticales, “sino que los profesores disciplinares involucren a sus estudiantes de un modo más profundo en la labor disciplinar que necesariamente se hace mediante la escritura” p.43. Es así como este movimiento se enfoca en las diferentes iniciativas de investigación sobre escritura en tanto se considera el carácter histórico, social y discursivo de la misma. En ese sentido, se propone en considerar, analizar y promover las diferentes estrategias institucionales, curriculares y didácticas que den cuenta de esas variaciones.

Contexto Latinoamericano. Escribir a través del Currículum es una denominación que ha venido cobrando mucha fuerza en el contexto latinoamericano en la última década, para referirse al enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura, pero enfatizando sobre todo en la escritura. Los trabajos de De Lella, & Ezcurra, (1995); Marinkovich, y Morán, (1998), se pueden reconocer como los primeros antecedentes en el campo. Los investigadores favorecieron el desarrollo de talleres de escritura masivos, para todos los estudiantes que ingresaban a la universidad, con el propósito de enseñar habilidades básicas de escritura académica. Estos talleres estaban a cargo de profesores que provenían de las ciencias del lenguaje, en general con poca formación específica en didáctica de la escritura académica ya que las carreras de grado en Letras no ofrecían un entrenamiento específico para esa tarea.

En el contexto Latinoamericano, es Paula Carlino (2003), (2004), (2009), quien abre los estudios con más fuerza en la región a partir de un concepto: la alfabetización académica que propone la necesidad de alfabetizar a los estudiantes de educación superior en escritura, dado que las tareas de la universidad presentan nuevas exigencias e implica ayudar a entrar a los estudiantes en la comunidad académica, más adelante, sus trabajos se desarrollan con el grupo de GICIOLEM, para reconocer las prácticas y representaciones de la escritura académica de los docentes y estudiantes en la universidad y proponer la necesidad de escribir a través del currículum.

Las investigaciones de los últimos cinco años del grupo GICIOLEM han abierto el campo a pensar lo que ocurre en los contextos de Educación Básica Secundaria y se encuentran estudios que se ocupan por comprender las relaciones entre escritura y permanencia escolar, tareas de la escritura de los docentes. Dentro de este grupo se reconocen las siguientes: Rosli, y Carlino, (2015), en la que se ocupan de reconocer las acciones de las instituciones para favorecer la

permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. Rosli y Carlino, (2017), las intervenciones docentes en las tareas de leer para responder cuestionarios, Venazco, y Carlino, (2018) revisan la evaluación y la escritura reflexiva en matemáticas y Rosli y Carlino, (2019) donde analizan las puestas en común de las respuestas escritas en las guías de lectura en materias de nivel secundario.

Por su parte, los países las universidades de países Argentina, Chile, Brasil, México, Colombia, proponen, en principio, talleres de lectura y escritura a los estudiantes para superar las percepciones acerca de no saber qué escribir y así superar la crisis de la escritura y la página en blanco. En algunos, casos se favorecieron el desarrollo de actividades de escritura masivas, que tenían por objetivo atender a la mayor cantidad de población posible para trabajar desde talleres de nivelación en habilidades básicas de escritura académica y sin ningún énfasis disciplinar, porque se tenía la idea que estas competencias no se habían desarrollado en la Educación Básica y Media, los encargados de estos espacios eran los maestros de lenguaje con poca formación específica en didáctica de la escritura académica.

Es así como en distintas universidades tanto privadas como públicas brindan cursos de escritura donde se enfatiza de manera intensiva en un marco determinado de tiempo el desarrollo de habilidades lingüísticas transferibles desde el área de lengua, a otras áreas del conocimiento hasta proponer la escritura desde las áreas de conocimiento, como se presenta en la figura 1:

Figura 1. Cursos de escritura académica



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los objetivos de cada uno de los cursos:

- **Los Cursos de Escritura Intensiva o con Énfasis en Escritura:** tienen como objetivo ofrecer apoyo y enseñanza en tareas específicas de escritura. Los estudiantes asisten a ciertos cursos que requieren la apropiación de aspectos básicos de escritura en relación con aspectos específicos de lengua en niveles lingüísticos específicos y haciendo énfasis en aspectos sintácticos y gramaticales, lo que requería una cantidad mínima de horas para su desarrollo.

- **Escribir en las Profesiones:** Estos cursos surgen de un movimiento curricular y de investigación paralelo que está dirigido a las profesiones que se desarrollan, en gran medida, fuera de la universidad, como derecho, ingeniería y las especialidades médicas. Este movimiento se superpone con los movimientos de escritura técnica y escritura en economía y administración. Escribir en entornos laborales es un programa curricular y de investigación similar que está asociado con programas de enseñanza de la lectura y la escritura para adultos. *Escribir en las áreas de contenido.* Escribir en las áreas de contenido es una denominación que en ocasiones se usa para referirse a iniciativas de escritura a través del Currículum en escuelas secundarias o, a veces, en escuelas primarias. Tal como lo señala Carlino (2004), (Navarro, 2013); Navarro y Brown, (2014); González (2015); Bazerman (2016).

Como se evidencia, este enfoque ha tenido transformaciones, y gracias a las investigaciones sobre este ámbito, ahora se propone que la enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura escolar, académica y profesional no debe llevarse a cabo en espacios curriculares aislados de las asignaturas, sino por el contrario, debe aprovecharse el potencial epistémico de la

escritura como herramienta de acceso a las formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar. (Navarro, 2013).

Contexto Nacional. En el contexto Nacional, se ha seguido la misma línea en relación con reconocer el problema de la escritura en educación superior, y la investigación en estos procesos es más bien reciente, ya que comenzó a estudiarse de manera sistemática hace unos catorce años. De igual manera, estos estudios en un primer momento se situaron en reconocer las dificultades de los estudiantes en relación con el proceso de escritura y al igual que en los ámbitos internacionales, se siguió en general la misma ruta en relación con la oferta de cursos ofrecidos. Esta problemática se convierte en objeto de discusión desde el 2006 en Universidades de Bogotá, Medellín, Cali y Pereira, entre otras.

A continuación, se señalan los principales hallazgos: en la investigación de Ramírez, (2005) sobre representaciones sobre escritura se pone de manifiesto la preponderancia del saber declarativo en las prácticas de escritura. Los resultados concluyen que los estudiantes atienden más a la estructura formal de la lengua y poco reconocen las características de los textos y se señala la poca orientación y retroalimentación de la escritura por parte de los docentes.

La línea de investigación más recurrente está situada en las representaciones y concepciones sociales sobre escritura de los estudiantes y profesores de la universidad. Camargo, Caro, Castrillón, & Uribe, (2008), a partir del análisis de más de cuarenta trabajos entre los que se contemplaron bases de datos, memorias en páginas web, congresos y coloquios se encontró que dentro de esta línea, aparece una tendencia marcada al enfatizar en los estudiantes como objeto de análisis, 77% y solo un 23% , para el caso de los docentes. Así mismo se concluye que las perspectivas teóricas sobre el estudio de la lengua que orientan las investigaciones en un 60% corresponden al enfoque lingüístico textual, 10% el sociocultural y 8 % el cognitivo. Por último,

el estudio señala los tópicos de las investigaciones que hacen énfasis en diagnosticar las dificultades de los procesos de escritura 32%, la dificultad de producir y comprender textos académicos 32% así como el uso de estrategias de regulación y control en el marco de la cognitivo y metacognitivo 15%, el desarrollo de competencias 10% y, los aspectos actitudinales 8%) y de motivación 3%.

Pérez y Rincón, (2013) en la investigación “¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? realizan una investigación que incluye diez y siete (17) universidades del país y tuvo como propósito la caracterizaron, descripción e interpretación de diferentes prácticas de escritura a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué se pide escribir? ¿qué se hace con lo que se escribe? ¿cómo se evalúa? Concluyen que en los documentos institucionales hay una ausencia en la política sobre lectura y escritura en general, sin embargo, aparece una oferta importante de cursos, en donde se ofrecen cursos en la misma línea del contexto internacional y latinoamericano, pero haciendo énfasis en los cursos escritura intensiva, más que en la línea de escribir en las disciplinas. A pesar del auge de los estudios en el contexto nacional, se encuentra una ausencia desde la perspectiva pedagógica y didáctica de las prácticas que circulan en la universidad colombiana y el énfasis desarrollado en las prácticas de los estudiantes.

Finalmente, la autora de esta tesis considera que las tendencias halladas en esta investigación explican, al menos en parte, los bajos índices de productividad científica del país. Los estudios recientes sobre el tema en América Latina y el Caribe (Santa & Herrero, 2010) indican que, en 2007, Colombia generó el 0,1 % de la productividad científica mundial y el 3,3 % de Latinoamérica y el Caribe. Por supuesto que estas cifras también se explican desde la débil tradición en producción científica de nuestro país, la baja inversión en investigación en educación

y el no contar con políticas claras y decididas al respecto. Esta preocupación por la productividad científica se vincula de modo directo con la idea de desarrollo de un país.

2.1.2. Escribir a través del Currículo en la Educación Básica y Secundaria

Las investigaciones de escribir a través del currículo que nacen por la preocupación de indagar sobre las prácticas de escritura presentes en las aulas de la universidad y el desarrollo de las habilidades de escritura que inauguró con el estudio de Britton, Burgess, , Martin, McLeod, & Rosen, (1975) de *Development of Writing Abilities*: esta línea, también tuvo repercusión entre los educadores del nivel preescolar, primario y secundario comprometidos con los modelos de pedagogía progresista de Dewey y abrió una ventana interesante para expandir la mirada a lo que ocurre en otros niveles de educación. Una anécdota que recuerda Bazerman (2016), a propósito del trabajo de Thaiss, & Suhor, (1984) cómo un maestro representa la tarea de escritura, da cuenta de la riqueza del campo de investigación, al señalar que la escritura, no se hace en tiempo fuera de clase, sino que es la forma en que los estudiantes aprenden a aprender y a pensar:

Le preguntaron a Rich Gottfried, profesor de ciencias de la tierra y química en la escuela secundaria de Chantilly (Virginia), cuánto “tiempo extra” necesitaba para que sus estudiantes escribieran exámenes en forma de ensayos, en lugar de exámenes con espacios en blanco para completar, y para ayudarlos a desarrollar proyectos grupales, en lugar de simplemente explicarles un tema determinado. Él respondió, desconcertado: “¿Tiempo extra? No es tiempo extra. Es la forma en la que enseño y en la que ellos aprenden. ¿Qué sentido tendría conocer datos sobre las rocas y los elementos si los estudiantes no aprendieran a pensar sobre esos hechos de la forma en la que piensan los científicos?” (Thaiss, & Suhor, 1984).

Es así como investigaciones más recientes en los niveles de Educación Básica y Media han encontrado que el aprendizaje y el razonamiento disciplinar se da a través de la escritura, y se correlacionan con el enfoque teórico *Escribir para Aprender*. Si bien la complejidad del vínculo con los contenidos disciplinares cambia según el nivel, el uso de la escritura con el fin de mejorar la comprensión, la participación, el aprendizaje disciplinar y el pensamiento especializado permanece estable. Esta situación nuestra la importancia de seguir ampliando investigaciones en el campo, por esta razón se evidencia la pertinencia de la investigación que se propone, sobre todo, si en las concepciones docentes, las tareas de escritura son entendidas como habilidades mecánicas y no como herramientas epistémicas.

A continuación, se hará un recorrido por los principales hallazgos y recurrencias.

Contexto Internacional. Como ya se mencionó el movimiento conocido como *Writing Across the Curriculum* (WAC) nace en medio de unos cambios a la educación superior en los países anglosajones, por la importancia que las universidades le confieren al discurso académico (Molina-Natera, V., 2012). Las prácticas y enfoques del movimiento llegaron al Reino Unido y Estados Unidos donde se originó la idea de abrir Centros de Escritura, como espacios para el apoyo a la escritura académica. De acuerdo con Russell (2002), en los años noventa del siglo XX, este movimiento tomó mucha fuerza en el ámbito global, abriendo una reforma importante en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la universidad. Esta fuerza del movimiento también ha permitido permear y expandir más recientemente lo que ocurre en las instituciones educativas de enseñanza básica y media en los Estados Unidos, Australia e Inglaterra.

Son precisamente Thaiss y Suhor (1984) quienes inician las investigaciones en la década de los ochenta al reconocer, y sintetizar los aspectos claves para entender cómo escribir y

expresarse oralmente a través del currículum puede mejorar el aprendizaje. El libro propone aspectos teóricos importantes para comprender los aspectos fundamentales que subyacen al enfoque Escribir para Aprender y Aprender para Escribir, así como algunas estrategias prácticas para implementar en el aula. Más adelante, Thaiss, (1986) recogiendo las ideas los autores arriba señalados, define el lenguaje a través del currículum como “algo que ocurre constantemente en las aulas, en los hogares y en los parques infantiles, se lo quiera o no” (p.2), sugiriendo que gran parte del aprendizaje no se puede dar sin él. Este investigador propone una idea clave que sobre la necesidad de poner en el centro de los currículos de los colegios el lenguaje a través del currículum y dejar de centrarse en los contenidos para poner el foco, en la escritura, la actividad lúdica y la discusión en clase como oportunidades de aprendizaje.

Los estudios de Tchudi, & Yates, (1983); Tchudi & Huerta (1983). *Teaching Writing in the Content Areas: Middle School/Junior High*, exploran el porqué y el cómo y el cómo de la escritura en las áreas de contenido para estudiantes de escuela secundaria proporciona mejores herramientas para aprender a los estudiantes y además cómo se favorece el paso de novato a experto, proporcionando modelos específicos de unidades para el aula en la escuela secundaria.

En la escuela primaria se encuentran otras investigaciones más recientes como las de, Bonilla (1998), que desarrolla estrategias de escritura científica en los estudiantes, mediante el uso de diarios. Winograd (1993) por su parte, trabajó las relaciones entre la escritura y las matemáticas, al analizar cómo estudiantes de quinto grado “escribían narrativas originales con problemas matemáticos un punto de partida teórico-práctico para un enfoque basado en la escritura de problemas en la enseñanza de las matemáticas en la escuela” (Winograd, 1993, p. 372). En la misma línea de escribir para aprender, Johnson, Jones, Thornton, Langrall, & Rous, (1998) analizaron la escritura de textos de matemáticas elaborados por estudiantes de quinto

grado. Antes y después de resolver cada tarea de probabilidad, los estudiantes describían en sus diarios ideas y razonamientos personales sobre el tema.

En la secundaria, se encuentran los trabajos McCarthy, (1998), Young, & Fulwiler, (1986) desarrollaron una investigación desde las sociales en el uso de fuentes primarias y secundarias, como una forma de comprender desde el discurso de la historia, como ésta no se trata de la suma de hechos, sino de un conocimiento construido e interpretado a partir de diversos artefactos y documentos.

Dysthe, (1996) realizó una investigación para analizar cómo la interacción entre el habla y la escritura influye en el aprendizaje, demostrando la poca interacción de las clases, dado que los maestros hablan un 75% del tiempo, mientras que los estudiantes, un 25%. Pero además señala cómo la interrelación escritura-habla favorece la participación de los estudiantes y la aparición de una mayor diversidad de voces que favorecen el aprendizaje, ya que los estudiantes se reconocen como pensadores y sus textos como “herramientas para pensar”, lo que aumenta su confianza académica.

Keys, Hand, Prain, & Collins, (1999) investigaron sobre la forma como se favorece el pensamiento reflexivo y se mejoraran los aprendizajes en actividades de laboratorio a través de una Heurística de la Escritura Científica. Su tesis central gira en torno a cómo los estudiantes al pensar sobre sus dudas, observaciones, hipótesis y evidencias logran comprender mejor el propósito de los experimentos, interpretando los datos al relacionarlos con resultados de otras fuentes entre las que se encuentran los libros de texto y otras fuentes. En esta misma perspectiva se encuentran los trabajos de Rudd, Greenbowe, & Hand, (2001); Hand, Prain, & Wallace, (2002); Hand, Wallace, & Yang, (2007).

Como se puede apreciar, las distintas investigaciones se presentan recurrencias en relación con una perspectiva central: cómo la escritura a través del currículo fomenta la escritura para el aprendizaje y el aprendizaje para las disciplinas y la preocupación reciente sobre las tareas de escritura de los estudiantes. Ahora bien, de acuerdo con (Calle, 2018), podemos sintetizar cinco (5) ideas claves sobre las cuales giran las investigaciones: la primera, relacionada con que escritura y pensamiento están interrelacionados; la segunda, que formarse en la escritura implica el aprendizaje formas convenciones discursivas propias de las disciplinas; la tercera, reconocer que la enseñanza de la escritura no es responsabilidad de un área y debe inmerso en el currículo de la institución y evidenciarse en el plan de estudios; la quinta, que la producción de textos es una actividad social, y la quinta que es necesario la participación del estudiante en el proceso de escritura. A estas, ideas y revisando la literatura, como investigadora es necesario considerar una sexta; relacionada con las concepciones docentes sobre escritura académica, su articulación con el currículo y la necesidad de que los maestros vivan la experiencia del proceso de escritura académica, para que, desde allí, generen reflexiones que les permitan construir nuevas acciones didácticas frente al tema. Aspecto que, como se evidencia, poco se ha trabajado.

Contexto Latinoamericano y Colombiano. Las investigaciones, en el ámbito latinoamericano, se han ubicado en Argentina, Chile, Brasil y Colombia principalmente. En Argentina aparecen algunas iniciativas de trabajo colaborativo para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en las asignaturas, (cf., e.g., Ministerio de Educación del GCBA, 2012, p. 58), su interés se centra en procesos de formación docente, pero no hay seguimiento ni acompañamiento del impacto de estos procesos de planeación en las renovaciones curriculares. Por su parte, en Colombia, la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior- REDLEES- en 2015 realiza una primera caracterización de los aprendizajes en la educación media y señala la

necesidad de tejer puentes, Sin embargo, no ha desarrollado investigaciones en este campo, quedando como una tarea pendiente.

También, en la revisión que se realizó se encuentra compilación reciente elaborada por Ramírez, Vallejo y Cisneros, (2018) sobre didáctica del lenguaje y la literatura, en ella se recogen investigaciones de docentes de Argentina y Colombia donde se contemplan y analizan enfoques sobre enseñanza del lenguaje, las tendencias de acciones en torno a la didáctica, que abren un escenario propicio para pensar en propuestas didácticas innovadoras que se articulen con el currículo.

A continuación, se realiza un breve recorrido de las principales investigaciones que abordan este enfoque.

Las investigaciones de Navarro (2013), (2018) permiten contribuir a este campo desde la didáctica de la lectura y la escritura adaptando críticamente el enfoque “escribir a través del currículo” para los cursos iniciales y avanzados de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) y que resulta replicable en otros contextos educativos. El espacio está a cargo de un docente experto en didáctica de la escritura que colabora cada trimestre con otro maestro distinto al de las asignaturas del mismo año escolar en un proceso de formación bidireccional. Se trabajan tanto aspectos comunes a la escritura escolar como específicos disciplinariamente a partir de la reescritura creativa y regulada de textos, así como competencias letradas básicas, meta competencias, géneros discursivos escolares, TIC y normativa. Los resultados preliminares muestran un impacto positivo de la iniciativa tanto en los estudiantes como en los docentes participantes.

Estos estudios sin lugar a duda son una fuente importante para el proyecto de investigación, no solo porque analizan lo que ocurre cuando la escritura se trabaja a través del

currículo, sino porque al convertirse en objeto de reflexión de maestros y estudiantes abre un camino fundamental para pensar en cómo se permea la Educación Básica y Media.

2.1.3. La Literacidad Académica

El término literacidad, se deriva del inglés *literacy*, que en español ha sido traducido de diversas maneras: literacidad académica Zavala (2009), alfabetización disciplinar Parodi (2008), alfabetización académica Carlino (2013), literacidad Disciplinar López, (2013) Natale y Stagnaro (2015). En la literatura en Estados Unidos Moje (2007), Shanahan y Shanahan (2008) la denominan *disciplinary literacy*, mientras que en el Reino Unido refieren a *academic literacy* Lea y Street, (2006). Todas estas denominaciones literatura comparten el mismo enfoque teórico, aunque se asocian con significados diferentes.

El enfoque que comparten es el sociocultural en donde los significados son construidos en la interacción con los otros y la cultura. En ese sentido es una práctica aprendida por los sujetos que “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p.71). En este enfoque se integran tanto el componente cognitivo, pero en lugar de conocer la lectura y la escritura, aunque requiere del desarrollo de habilidades cognitivas, éstas son esencialmente prácticas sociales.

Ahora bien, en relación con la distinción entre la literacidad académica y disciplinar Shanahan, y Shanahan (2008); Fang, y Coatoam, (2013) proponen que la primera es más amplia y comporta todo tipo de prácticas discursivas, mientras que la segunda, puede ser entendida como un tipo de literacidad académica en tanto reconoce prácticas especializadas, en torno a una disciplina concreta.

Desde este enfoque y en los Nuevos Estudios de Literacidad⁴, se entiende que las prácticas de escritura comportan a su vez prácticas de lectura. El movimiento Escritura a través del Currículo ha incluido el concepto de Literacidad Académica, aclarando que en éste se combinan prácticas de lectura y escritura. Esto quiere decir que la lectura y la escritura jamás ocurren por separado, sino que siempre forman parte de un campo de actividad compartido. En las disciplinas académicas, los estudiantes y profesionales leen y escriben. Escriben y hacen uso de lo que leen y estos escritos conforman el material de lectura de sus profesores, colegas y estudiantes.

2.1.3.1. Contexto Internacional

Como campo de estudio y de intervención en las aulas, la Literacidad Académica hace varias décadas con los trabajos de Emig, (1971); Hayes y Flower, (1980); Bartholomae, (1985); Rose, (1985); Hull y Rose, (1989); Nystrand, (1986). En el Reino Unido las investigaciones de Clark e Ivanic, (1997- 1999); Lea, M. y Street, B., (1988), Lillis, (1997,2001 y 2003); Ivanic R, (1995, 1998), Barton, D, y Hamilton M., (2003) se enfocaron en comprender la naturaleza de las prácticas discursivas que tienen lugar en la educación superior, y particularmente las dificultades que presentan los estudiantes con las demandas de lectura y escritura en la universidad.

Las literacidades académicas han sugerido, además, la necesidad de reconocer la diversidad lingüística y cultural de los nuevos tipos de estudiante y repensar como las identidades sociales y formas de conocimiento de la escritura académica reconocen al otro, al diferente y les

⁴ Los Nuevos Estudios de Literacidad, que se han desarrollado en las últimas décadas nacen de la propuesta que se genera a finales del siglo pasado, al dejar de hacer énfasis solo en prácticas individuales de escritura de los aprendices para pasar a situar la necesidad de comprender estas prácticas desde lo social y de las interacciones. (Barton y Hamilton, 2004)

permiten a los estudiantes usar la escritura para aprender, pero además para construir una voz propia para representar el mundo.

Desde esta perspectiva, se valida el enfoque sociocultural de la lectura y la escritura que plantea que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de decodificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales arraigadas históricamente en una comunidad de hablantes. Se recogen entonces las ideas propuestas por Vygotsky sobre la enseñanza de la escritura al considerarla como una actividad cultural que va más allá del reconocimiento del código:

La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los niños a trazar letras y a formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. (...) La escritura se enseña como una habilidad motriz no como una actividad cultural compleja. (...) La enseñanza de la escritura debería estar organizada con el fin de que esta fuera necesaria para algo, (Vygotsky, 1979).

Es en ese sentido, estas prácticas de lectura y escritura engloban aspectos más amplios que se recogen con el concepto de literacidad (*literacy* en inglés), rechazan la escritura y la lectura como prácticas neutrales, individuales y descontextualizadas y reconocen que se constituyen en prácticas sociales que comportan valores que están relacionados con el uso social de los textos en cada comunidad. Cassany (2005). Desde esta perspectiva, las tareas de escritura que se trabajan en la escuela no pueden ser ajenas del mundo en donde se desarrollan, ni tampoco pueden ser concebidas como ejercicios desarticulados de los discursos que circulan en la sociedad.

Por otro lado, es conveniente señalar que, debido a las diferentes formas de denominación, en los últimos años, varios autores como Ames, (2002); Zavala, (2002); Vich

(2004); Marí, (2005), Cassany & Castellá (2010), Bazerman (2016) han empezado a usar y promover el concepto de **literacidad**, con la intención de unificar todas las denominaciones y contribuir a aclarar su significado. Dado que otros términos que se han usado en la literatura, para denominar las prácticas de lectura y escritura, en ocasiones soportan connotaciones peyorativas o reduccionistas. Por ejemplo, en algunas traducciones se usa “Alfabetización”, sin embargo, este término suele correr el riesgo de reducir su significación al pensarse que solo se refiere a la adquisición del alfabeto, pero no a la cultura letrada. De hecho, la misma Carlino (2005) es quien propone usarlo para trabajar las prácticas de lectura y escritura en la educación universitaria, establece la necesidad de situar con precisión el concepto de alfabetización como una actividad que se desarrolla a lo largo de la vida y que se deben construir espacios para su enseñanza y aprendizaje. Otra dificultad que se presenta con este término tiene que ver con las connotaciones despectivas asociadas a sujetos o comunidades analfabetas, que a su vez se relacionan con a personas “incultas” y/o “pobres”.

Se propone entonces que la literalidad tiene en cuenta como lo señalan Cassany y Castellá (2010) el dominio y el uso del código alfabético, la construcción y producción de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. Desde este enfoque, la literacidad académica, se comprende como el conjunto de prácticas letradas, - entendidas como prácticas socioculturales-, que llevan se llevan a cabo a partir de tareas/actividades contextualizadas en una institución académica (la universidad/escuela), y con un propósito comunicativo específico, que evidencian el uso discursivo disciplinar que les es

propio, de acuerdo con su formación académica. Dichas prácticas se expresan a través de géneros discursivos y tipos de textos académico-profesionales.

Otros estudios que se han realizado en la educación universitaria Ivanic, (1998); Boughey, (2000); Hendricks & Lynn, (2000); Lillis, (2003); Haggis, (2003), Hirst et al., (2004) buscan analizar las formas de construir conocimiento en la academia, coinciden como lo recoge Vargas (2012), al señalar que “la literacidad académica -asumida hasta entonces como un medio neutral y transparente que transmite conocimientos de modo también transparente—, en realidad no es más que una manera particular de emplear el lenguaje que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente” (p.45)

Zavala (2011) propone que el aprendizaje de la literacidad académica tiene que comprenderse como un proceso que implica participar en las prácticas socioculturales letradas que definen a una comunidad académica, lo que significa favorecer la apropiación del bagaje disciplinario. Por su parte Chávez & Cantú (2015) proponen que comprender la potencia de las prácticas desde este enfoque, implica proponer un nuevo escenario en el que realmente se transversalice la escritura desde una propuesta que articule los roles de lector y autor, y ésta contribuya de manera más poderosa en el aprendizaje.

Literacidad Disciplinar y Alfabetización Disciplinar. En la introducción del acápite se señaló de manera general las diferencias entre una y otra, haciendo alusión a como la literacidad disciplinar, está imbricada dentro de la literacidad académica. Hyland, (2008) en sus estudios propone que la literacidad disciplinar, no solo potencia el potencial epistémico de las mismas, en tanto se pone en énfasis en lo que hacen los especialistas de las disciplinas cuando escriben, sino que, además, sino que robustece el trabajo pedagógico. Pues no solo se trata de reconocer aspectos formales de la escritura, sino la manera cómo se piensa y construye conocimiento dentro

de la dentro disciplina, así como considerar las situaciones sociales de las comunidades donde el texto circula.

En relación con la alfabetización disciplinar se ha trabajado en ciclos preuniversitarios y principalmente en secundaria y bachillerato como una forma de volver accesibles los textos de las asignaturas en estos niveles los textos de las asignaturas de estos niveles y que ellos puedan participar en prácticas similares. (Montes, y López, 2017). Se reconoce que ambos enfoques comparten la preocupación por considerar las prácticas propias de las comunidades disciplinares, así como poner atención a los géneros textuales que se producen en cada una. El principal desafío está en definir qué es esencial cada disciplina

En Estados Unidos, las investigaciones de Wineburg, (1991); Moje (2007), (2008); Shanahan, y Shanahan (2008); (2012); se preocuparon por estudiar los estudiantes puedan participar en prácticas académicas desde las disciplinas. Por su parte, en Australia, los estudios. (Martin J. , 2001); y (Martin 2015) se enfocaron en caracterizar los géneros académicos.

En España, Cassany, (2004) dirige el grupo de investigación Literacidad de la Universidad Pompeu Fabra donde desarrolla investigaciones donde se preocupa por reconocer los aspectos asociados a la literacidad académica. En (2006), se interesa por investigar cómo ocurre la literacidad en entornos digitales, reconociendo la aparición de nuevos géneros “tecleados”, como el chat, los foros, el correo electrónico o las webs.

Enseñanza de los Géneros Textuales en las Disciplinas. Otra forma de acercarse al estudio de la literacidad desde las disciplinas es a través de los géneros textuales. Las formas de acercarse a la perspectiva de género desde este enfoque parten del estudio de Hyon, (1996) quien propone tres tradiciones para enfrentarse a la tarea de enseñanza: la primera, se reconoce el inglés

con propósitos específicos (IPE), la segunda nuevos estudios de retórica y la tercera, la corriente australiana de la lingüística sistémico funcional, conocida como la escuela de Sidney. Martín, (2014) reconoce que los marcos de referencia teóricos y metodológicos tienen unas particularidades y énfasis, mientras que en los estudios de IPE se privilegia un enfoque lingüístico para analizar los textos, los nuevos estudios de retórica tienen un más etnográfico, y el énfasis está en los que producen y consumen estos géneros discursivos y la descripción de los participantes.

A continuación se explican las principales líneas de las diferentes tradiciones:

La Escuela de Sidney. Parte de los estudios Martín, (2001) con proyectos que se llevaron a cabo en diferentes escuelas, aspecto valioso, para esta reconstrucción del estado de la cuestión, en tanto, se reconocen investigaciones que inician a pensar en problema de la escritura académica en la educación escolar Básica y Media. La propuesta de estas investigaciones tenían como principal objetivo cambiar la manera como se usaba la escritura, poniendo énfasis en la investigación y usando como principio un modelo en donde escribían textos en conjunto con sus maestros Martín J. &, (2015), atendiendo a una propuesta didáctica enfocada en tres ejes: desconstrucción, (donde el profesor modela la tarea de escritura) construcción conjunta (los estudiantes elaboran texto con base a los modelos desconstruidos) y construcción individual (los estudiantes tienen las habilidades para escribir de manera independiente).

Los Nuevos Estudios de Retórica. Parten de la tesis que se escribe diferente en cada disciplina, y que estas diferencias ocurren no solo en los aspectos formales como se presenta el texto, sino, sobre todo, en las estrategias que se despliegan para producir pensar y producir conocimiento. Los estudios de Bazerman (1988) abren el campo, reconociendo como los estudiantes de educación universitaria se enfrentan a tareas de producción de ensayos académicos

y que su enseñanza debe considerarse a la luz de las disciplinas donde están insertos. Y es precisamente en este punto donde recoge la necesidad de comprender el género en tanto existen diferencias de los textos según el contexto en el que se producen.

Estas investigaciones no se centran en aspectos didácticos, sino más en los géneros y los espacios en que circulan. Freedman y Medway (2005) recogiendo las ideas de Bazerman, estudian la manera en la que se produce un género particular en contextos específicos y la forma en la que las comunidades de práctica emplean la producción de textos para incluir o excluir a los nuevos miembros. Por su parte Bawarshi, & Reiff, (2010), retomando la tesis de Bazerman, en sus investigaciones reconocen la necesidad de comprender las acciones simbólicas que están asociadas con la producción y comprensión de géneros, que permite que los usuarios adopten nuevos roles en la comunidad en las que están inmersos.

A pesar de que estos estudios, como se mencionó no se centran en lo didáctico, sí se pueden encontrar algunas investigaciones donde se aplican. En Estados Unidos las de Russell, & Harms, (2010) quienes, recogiendo los postulados de Vygotsky, trabajan con estudiantes de ingeniería y relacionan los textos multimodales y las estrategias para producirlos.

En relación con estudios de educación superior se encuentran los trabajos realizados por Bazerman (1988); Coe, y Freedman, (1998); Miller, (2015) que se enfocaron en estudiar los textos que los estudiantes pueden producir y comprender en los ámbitos académicos y profesionales.

El enfoque socio cognitivo. Parte con estudios a propósito de la escritura desde hace más de treinta años. Berkenkotter, y Huckin, (1993) trabajan con estudios de caso por más de ocho años con estudiantes de pregrado y posgrado y aportan desde sus investigaciones la necesidad de reconocer aspectos para poder comprender los géneros disciplinares, entre los que se destacan:

las estructuras retóricas, la cognición situada que resaltan como las actividades están insertas en epistemologías e ideologías propias de la comunidad discursiva. Y que estas prácticas de escritura no se enseñan explícitamente y se aprenden a través de unos procesos de enculturación, por el que pasan los aprendices.

Tal como lo señalan Montes, y López, (2017) los estudios no se ocupan únicamente en prácticas de lectura y escritura, sino por la construcción de conocimientos al interior de las comunidades disciplinares. Desde esta perspectiva, se privilegia la caracterización de los géneros académicos y profesionales. Parodi, (2004) y Parodi (2010).

La literacidad como praxis social tiene en cuenta estos aspectos: 1. Replantear las tipologías textuales: los textos no tienen significados autónomos e independientes del contexto social y, en consecuencia, estos no pueden ser utilizados mecánicamente para asignar funciones específicas dentro de las líneas típicas de clasificación de textos. 2. Reconocer que leer y escribir no supone una habilidad universal: los textos generan múltiples y diversas habilidades lingüísticas y cognitivas en el lector, en relación con el contexto sociocultural y propósito en que se inscriben. 3. Reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente: lo que desde la institución escolar se plantea como una modalidad única, neutral y objetiva de literacidad, en realidad responden a valores que se encuentran implícitos en su institucionalidad.

2.1.3.2. Contexto Latinoamericano

En el ámbito latinoamericano, la autora que más ha investigado sobre el concepto de alfabetización académica es Paula Carlino (2005), quien la define como:

...el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (...) prácticas de lenguaje y pensamiento

propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (pp.13-14).

Las publicaciones sobre este campo aparecen hasta la década del 2000 Carlini (2003, 2005, 2009); Castelló, (2009); Hernández (2012), y, sobre todo, su preocupación se enfoca en la educación superior. Hasta hace muy poco los expertos en el campo se han preocupado por situar el enfoque de literacidad académica en la Educación Media y Básica y empezaron a reconocer su importancia como campo legítimo de estudios y de acción práctica.

En Perú, Zavala (2002) Investiga sobre los factores sociohistóricos asociados con las comunidades vernáculas y la literacidad académica reconociendo percepción campesina de la literacidad. Desde ahí formula la siguiente pregunta: ¿Qué uso práctico tiene la literacidad para la comunidad campesina y para la vida cotidiana? En trabajos posteriores, Zavala, (2008) al reconocer la literacidad como praxis social replantean las tipologías textuales al señalar que los textos no tienen significados autónomos e independientes del contexto social y, en consecuencia, estos no pueden ser utilizados mecánicamente para asignar funciones específicas dentro de las líneas típicas de clasificación de textos. Por otro lado, desde esta perspectiva la escritura no es una habilidad universal dado que los textos proponen diversos desafíos al escritor y para ello es necesario reconocer las diversas habilidades lingüísticas y cognitivas en el lector, en relación con el contexto sociocultural y propósito en que se inscriben. Finalmente, reconocen las prácticas letradas escolares como construidas históricamente, lo que desde las instituciones escolares se enseña como modalidades transferibles, únicas, objetivas y neutrales, en realidad responden a valores que se encuentran implícitos en su institucionalidad.

En relación con los estudios de literacidad disciplina, Moyano, (2007), (2013), (2014) ha realizado trabajos para caracterizar los discursos de los artículos de microbiología, así como una propuesta didáctica para su enseñanza, trabajando con estudiantes que inician la universidad en Argentina y usando como estrategia de intervención los talleres que se enfocan en el modelo deconstrucción, construcción y evaluación del género.

Castro y Sánchez, (2015), realizan un estudio sobre las principales características de la literacidad en estudiantes de la carrera de humanidades, encontrando como recurrencia la participación de los individuos en la cultura, pero además la necesidad de conocer los géneros discursivos, las formas de pensamiento, así como la identidad.

En la indagación realizada se encontraron dos investigaciones: la que se señaló en Colombia y una realizada en Argentina, en las que se desarrollan secuencias didácticas para trabajar en el aula, que permiten contribuir con el desarrollo de la didáctica de la lectura y escritura. Navarro (2012).

Desde la **perspectiva sociocognitiva**, los estudios realizados en Chile por Parodi (2004), (2010), (2008), (2014), recogen la necesidad de tener en cuenta las tres dimensiones del lenguaje: la lingüística, la cognitiva y la social, para evitar reduccionismos sobre la comprensión de las prácticas letradas que se derivan de visiones más cognitivas o sociales. Parodi (2008).

Parodi, G y Julio, C, (2015) también han realizado investigaciones que tiene como foco caracterizar los géneros académicos y profesionales Tal como lo señalan Montes y López (2017), los estudios no se ocupan únicamente en prácticas de lectura y escritura, sino por la construcción de conocimientos al interior de las comunidades disciplinares. Desde esta perspectiva, se privilegia la caracterización de los géneros académicos y profesionales.

Finalmente, como lo señalan Montes y López (2017), al caracterizar los estudios de literacidad en su estado del arte concluyen que formas de acercarse que quienes proponen la alfabetización disciplinar en los ciclos preuniversitarios, principalmente en secundaria y bachillerato, lo han hecho como una manera de volver accesibles los textos de las asignaturas de estos niveles. Y el reto principal de los dos enfoques literacidad o alfabetización académica sigue siendo definir qué es lo esencial en cada disciplina y qué prácticas o qué géneros abordar. Lo que da lugar a para futuras investigaciones, en el caso particular de esta investigación, identificar qué implica la escritura académica en docentes de Educación Básica.

2.1.3.3. Contexto Nacional

En el contexto colombiano, vale la pena mencionar diferentes investigaciones que inician indagando los procesos de lectura y escritura, hasta llegar al de literacidad.

Entre las que se destacan se puede encontrar las investigaciones realizadas en Antioquia por de Castañeda, y Henao, (1995, 1999 y 2003) que en las primeras investigaciones proponer retomar las bases teóricas y metodológicas, la aplicación de la textual, pero en las últimas reconocen la necesidad trabajar desde una perspectiva más amplia: la literacidad. Bajo otro enfoque los investigadores Montoya, Arbeláez, & Álvarez, (2009; 2010) realizaron dos investigaciones, la primera: una propuesta de lectura y escritura en la Educación Superior (2009) y la segunda, muestra el panorama de la lectura y escritura en la universidad (2010). Estos trabajos proponen cómo se pueden mejorar los procesos de escritura en la universidad, a través del desarrollo de habilidades prácticas. señalando la importancia de la formación docente para la enseñanza de la escritura académica y proponen entre los siguientes aspectos a considerar: desarrollo de prácticas lectoras articuladas con la escritura, promover espacios para el acercamiento a géneros literarios, así como la escritura entre los estudiantes, profesores, y

egresados. Por otra parte, señalan la necesidad de favorecer el conocimiento de la lengua como vínculo entre el pensamiento y la comunicación efectiva, desde los niveles gramatical, morfológico y semántico.

Sobre lectura y escritura el movimiento ha cobrado fuerza con el comité de investigaciones *Redlees*, que busca incentivar la investigación sobre lectura y escritura en la educación superior. Este grupo ha contribuido con dos investigaciones que han marcado hito: la primera, realizada entre 2009 y 2011 acerca de, *¿Qué hacen las instituciones de Educación superior para favorecer la lectura y escritura de los estudiantes?* y, la segunda, realizada en 2014 *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?* Los hallazgos de estos estudios, que involucraron 17 universidades y 3.719 alumnos han sido un aporte a la consolidación para caracterizar las prácticas de lectura y escritura en la universidad y hacer un balance de cómo se ha entendido la alfabetización académica y desde allí, consolidar políticas institucionales para el país.

Sin lugar a duda, este movimiento ha tenido repercusiones importantes para el país, sin embargo, solo hasta el 2015 se realiza un estudio, liderado por *Redlees* que pretende comprender el tránsito de la educación media a la educación superior. De ahí la importancia de investigar qué ocurre con las propuestas de escritura a través de currículo en Educación Básica y Media, pues son escasas, lo que resalta la importancia y pertinencia de la presente investigación.

2.2. Marco Conceptual

El propósito de este acápite es presentar algunas de las líneas más relevantes sobre cómo han sido entendidos conceptos claves para esta investigación: concepciones sobre currículo, escritura, y concepciones docentes que constituye la trama en la que se enraíza la propuesta investigativa. Esta trama permite reconocer los aspectos teóricos que se van relacionado y

entretejiendo para dar sentido, tanto a la propuesta epistemológica en la que se enmarca el proyecto como a la propuesta metodológica para dar respuesta a las preguntas que orientaron el proceso investigativo.

En relación con la escritura, se presentan los presupuestos teóricos que han permitido conceptualizarla desde diferentes enfoques y cómo estos son fundamentales para comprender las implicaciones en la didáctica de la escritura académica en la Educación Básica Secundaria.

En relación con el currículo, dado que una comprensión de éste permitirá reconocer cómo han cambiado las demandas de la escuela en la sociedad del siglo XXI, y por qué razón es necesario pensar en una resignificación de la escritura académica en la sociedad de la información y el conocimiento. Por último, es esencial situar los aspectos desarrollados de las concepciones docentes, se presenta un recorrido general del campo para situar cómo se originan, su alcance y potencia en relación con las comprensiones que posibilita en la investigación, así como la incidencia que tienen estas concepciones en relación con la práctica de los docentes alrededor de la escritura académica.

Esta delimitación permitirá, por un lado, enmarcar el estudio sobre la escritura académica, y por otro, reconocer las transformaciones curriculares que este concepto ha tenido, las nuevas perspectivas en que se desarrolla, abriendo un camino que nos invita a resignificar las investigaciones tradicionales desde una mirada sociocultural y crítica y, a su vez, reconocer las implicaciones de ésta en los enfoques curriculares, mostrando de esta manera, las tensiones que estos dos conceptos han encontrado en su estructuración en el campo de enseñanza e investigación, para desde allí proponer un nuevo enfoque de la escritura académica en la Educación Básica Secundaria, proporcionando una mirada más integradora de las prácticas discursivas en el currículo.

2.2.1. Concepciones sobre escritura

Dada la importancia que tiene las concepciones en las acciones de los sujetos, estas han cobrado importancia en el campo del lenguaje, pues a partir de ellas el docente y el estudiante guían su actuar. Como ya se mencionó Pozo propone que detrás de todas las acciones de docentes y estudiantes, se han construido unas teorías implícitas que de acuerdo con el autor son “ciertos principios o supuestos básicos que, por su carácter implícito, suelen organizar nuestras acciones o decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y subyacer a ellas” (Pozo, Scheuer, Mateos, Del Puy, 1993. p.95-96).

Desde estas teorías implícitas sobre la escritura académica los docentes construyen un marco para aproximarse a la enseñanza y los estudiantes al aprendizaje. Desde estos supuestos implícitos que se dan en las aulas de clase, se generan tensiones entre lo que el maestro espera recibir como producto acabado y lo que los estudiantes construyen, generando expectativas diferentes que provienen de ideas que a menudo son contradictorias, porque las representaciones y teorías implícitas que han construido sobre escritura son variados.

Esto sucede, como lo señala Navarro (2019), por dos cambios fundamentales que han ocurrido en las disciplinas en las últimas décadas: el primero, relacionado con la forma como se construye el conocimiento actualmente, pues se superan los modelos positivistas, reconociendo que el dominio de una disciplina no se da necesariamente por la acumulación de saberes, sino por la forma como se apropian e interpretan estos marcos conceptuales; y el segundo, porque se supera la idea del conocimiento como producto acabado, en ese sentido, ya no hay saberes absolutos. Esta segunda tesis, propone el conocimiento como un proceso. En ese orden de ideas:

Si nosotros queremos apropiarnos del conocimiento matemático, científico, histórico, no se trata tanto de repetir o decir lo que dicen los matemáticos, los historiadores o los científicos, o los lingüistas, como sobre todo de apropiarse de sus formas de pensar, de sus

formas de argumentar, que son las que legitiman ese conocimiento; las que hacen que ese conocimiento para los expertos sea hoy más aceptable que otros. Por lo tanto, cada vez aprender consiste menos en reproducir o repetir verdades y saberes establecidos como ser capaz de dudar de ellos, de cerciorarse de ellos, y de entender por qué esos saberes son mejores que otros. (Navarro 2019. p.4).

Estas ideas son claves para comprender los modelos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, sus relaciones con las concepciones y teorías implícitas de los maestros y estudiantes, y los aspectos que se deberían retomar a partir de las nuevas formas de gestionar socialmente el conocimiento. Estos cambios, están asociados a las tecnologías del saber en la sociedad de la información y el conocimiento.

De acuerdo con los postulados de estos autores, las representaciones sociales y las teorías implícitas de la escritura en la sociedad de la información hacen referencia a un corpus amplio, significativo y funcional de conocimientos que los estudiantes y docentes tienen acerca de qué lo que es escribir hoy y de las habilidades que se despliegan cuando se les solicita escribir un texto académico, en el contexto escolar. De lo anterior, se deriva la importancia de comprender, desentrañar y cuestionar las nuevas representaciones sociales y las teorías implícitas que se han creado alrededor de la escritura en este nuevo siglo, con el cambio de paradigma en relación con la sociedad de la información, pues este paso es significativo para la modificación de las representaciones. Hasta aquí es claro, cómo las representaciones sobre escritura y su relación con la lectura, también influyen en las prácticas y en la forma como se realiza el proceso de alfabetización académica y de las nuevas literacidades en la Educación Básica Secundaria.

Con las prácticas de las nuevas literacidades, aparece un elemento fundamental que tiene que ver con la forma como se construye conocimiento, se aprende y se emplea en lenguaje para

pensar, descubrir, transformar, crear y construir el saber. De acuerdo con (Wells, 1990), los procesos de aprendizaje de la lengua deben comprender experiencias sobre el dominio del lenguaje escrito, tanto en su función comunicativa e instrumental como en su función epistémica, es decir, de proceso que permitan al sujeto dialogar con el propio pensamiento y de dónde surge éste transformado.

Ahora bien, 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, Bojacá, Sánchez, Arbeláez y Bustamante, 2000, p. 94). El hacer, se manifiesta, cuando el maestro genera consignas, propone actividades mediadas que permitan modificar las estructuras cognitivas del estudiante.

El decir, por su parte, se concibe como el discurso que el docente produce cuando reflexiona sobre su hacer pedagógico, esto implica las concepciones que les subyacen y que guían sus acciones y toma de decisiones. Se comparte con Van Dijk (1978), la idea que “cuando llevamos a cabo una acción tenemos un propósito y una intención de ejecutar en un hacer [...] caracterizamos una acción simplemente como la combinación de una intención y un hacer. (p.85).

2.2.2. El Currículo

Buscar las huellas del currículum permite acercarnos a la forma como este concepto se ha llenado de significados a lo largo de la historia y cómo ha influenciado los sistemas educativos. Comprender su devenir ayuda a advertir su naturaleza cambiante, los límites que lo enmarcan, las tensiones que origina y su lugar en una escuela que se transforma y se renueva con los permanentes retos sociales, culturales, éticos, económicos y políticos, entre otros. Este acápite pretende rastrear esas huellas históricas que le han otorgado al currículo, su significación y a

partir de allí, analizar cómo para desarrollar una propuesta de resignificación de la escritura académica, es necesario reconocer los enfoques existentes para a partir de allí tejerlos con los desafíos de la educación contemporánea, que nos lleva a la necesidad de resignificación del curriculum en los nuevos escenarios educativos.

Está claro que cada tipo de sociedad ha organizado su hoja de ruta y desde allí, le ha otorgado sentido y funciones al currículum, desde las instrumentalistas hasta las transformadoras; en estos caminos se nos develan no sólo las necesidades sociales, sino además las tensiones entre las exigencias económicas que demandan un tipo de formación y las apuestas éticas por la construcción de un ciudadano que construya nuevas lógicas de articulación entre estas viejas tensiones. Este acápite está compuesto por dos apartados, en el primero, se muestran las coordenadas históricas para comprender el curriculum en su constitución, sus tensiones iniciales; el segundo, presenta una los tipos de currículos y plantea una propuesta que permite imaginar nuevos discursos, interpretaciones, acciones y actuaciones en los que se plantea la necesidad de encontrar en el currículo una posibilidad de reconocer a los sujetos y a las culturas.

2.2.2.1. Las coordenadas para comprender el currículo.

Para iniciar, es conveniente precisar el término currículum de disciplina curricular. El campo del curriculum corresponde a las formas investigativas que permiten identificar las maneras como se instala en la sociedad este concepto, es decir, qué discursos y qué saberes hacen que se construya un territorio en el que se pueda reconocer lo subjetivo y lo objetivo. El campo en ese sentido es objeto de infinidad de adjetivaciones y de multiplicidad de significados. Ahora bien, desde esta aproximación al campo como territorio, aparece ya una primera tensión que señala cómo esta noción se nutre desde los saberes intelectuales de la ciencia y la tecnología, pero también como lo señala Foucault, es necesario contemplar que es un saber que se produce en la cultura, en los sujetos, desde sus prácticas y de las relaciones de poder que se evidencian.

El curriculum corresponde entonces a esos criterios que enmarcan la ruta y el trayecto que se espera transite la educación y con ella el ciudadano, desde el vínculo con la cultura, con el lenguaje y la sociedad, correspondiendo a una estructura social más amplia que contempla lo socioeducativo, los contextos multiculturales y multilingües y aborda el contexto de la educación como tal asumido como ámbito de saberes y conocimientos relacionados con las maneras como la interacción social genera las condiciones de acceso a la cultura. (Pórtela 2016).

El curriculum, como lo plantea Tomaz Tadeu da Silva (1999), puede entenderse también como trayectoria, viaje, recorrido, autobiografía, pues el currículum se forja como discurso. También lo conforman y constituyen las estrategias específicas que dan identidad institucional a un determinado enfoque y que materializa unas maneras de objetivarlo, proponiendo entonces una selección, organización y distribución de contenidos en determinadas perspectivas, con unas metodologías, medios, mediaciones y evaluaciones específicas que proporcionan identidad institucional. En este rastreo, surgen algunas preguntas: ¿Dónde comienza y cómo se desarrolla la

historia de las teorías del currículum?, ¿Cuáles son las principales teorías del currículo? ¿Qué distingue las teorías tradicionales de las teorías críticas del currículo? ¿Y qué distingue las teorías críticas del currículo de las teorías pos-críticas?

El curriculum, aparece como objeto de estudio e investigación durante los años veinte en los Estados Unidos y nace como una forma de organizar la escuela dentro del pragmatismo norteamericano en el seno de reconstrucción de las sociedades desgastadas por la guerra. Está vinculado con el proceso de industrialización y los movimientos migratorios, que intensificaban la masificación de la escolarización por parte de personas ligadas sobre todo a la administración de la educación. Como lo advierte Tadeu Da Silva, las ideas de este grupo encuentran su máxima expresión en el libro de Bobbit, *The currículum* (1918).

...el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración “teórica” es la “administración científica” de Taylor. En el modelo de currículo de Bobbit los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. En el discurso de Bobbit, el currículo es supuestamente eso: la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos precisamente.” Tadeu Da Silva (1999, p.4).

Esta visión instrumentalizada propone, entre otros aspectos, establecer una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza y el currículo por objetivos de Tyler (1949), establecen la necesidad de una planeación racional y de un diseño instruccional. Estos planteamientos, señalan desde sus inicios la construcción de un currículo de carácter

homogenizante que se extendió por un gran número de países y de escuelas, volviendo al currículo un proceso industrial y administrativo.

Pero paralelamente, a esta tendencia aparece otra: la propuesta progresista, desarrollada por Dewey, vinculada “a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante en la que presenta una perspectiva centrada en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje”. (Díaz Barriga, 2014, p. 20). El ámbito curricular surgió entonces con dos tendencias que presentaron dos maneras de comprensión en el que aparecen las primeras tensiones entre la experiencia escolar que se deriva de los intereses de los estudiantes y la imposición de unos contenidos que respondan a la formación de individuos que atiendan las necesidades y estándares económicos de la cultura impuesta por la sociedad dominante.

Posteriormente, Ralph Tyler en 1949 redacta *Los Principios básicos de la elaboración del currículo*, -que se traduce al español solo hasta 1970-, con este texto pretende conciliar las dos tensiones presentes en el campo, “explorando una perspectiva social que buscaba promover el bienestar humano en una visión de educación para la democracia, pero a la vez generaliza una visión de lo curricular equiparándolo con los planes y programas de estudio”, tal como lo señala Díaz Barriga (2014. p. 20).

Esta visión de Tyler prevaleció durante dos décadas, se internacionalizó en los años sesenta e influyó en las reformas educativas de América Latina. En otras partes del mundo, el campo del curriculum promueve inquietudes y es así como éste empieza a recibir aportes de intelectuales británicos, australianos, mexicanos, brasileros, peruanos y españoles, como Apple (1986), Giroux (1990), Grundy (1998), Jackson (1975), Linch, (1989), Torres (1991), Díaz Barriga, (2014), Sacristán (2015) por solo mencionar algunos, ampliando su comprensión y

generando un espacio de debate en el que los planes y programas se vuelven parte de un entramado más complejo y enriquecido que dio origen a la teoría curricular. Así pues, la selección de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué se convierte en un problema conjunto de la sociedad en la comprensión y articulación con su historia, economía, política, cultura e identidad.

En este entramado, las distintas teorías sobre la concepción curricular pueden ser vistas como una parte de la teoría educativa que corresponde a las necesidades generadas por la industrialización y los conceptos como eficiencia y construcción de empleo como categorías que orienta los fines educativos. Dichos conceptos desplazan las finalidades de la educación desde la visión humanista propuesta por Kant y la noción de educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana. (Díaz Barriga, 2014).

Estos estudios del currículo se situaron desde diferentes perspectivas, del que aprende y del que enseña. Para comprender el currículo desde el que aprende, Jackson, (1991) en su obra *La vida en las aulas* describe y analiza la importancia del ambiente escolar, del tiempo, espacio y relaciones de autoridad, del clima de evaluación que da lugar a reconocer también prácticas de un currículo oculto que el estudiante debe superar para avanzar, en contraposición al currículo oficial.

Tadeu Da Silva (1999) por su parte, señala que la cuestión central en cualquier teoría del currículo se plantea en términos sobre qué conocimientos deben ser enseñados en la sociedad y para ello, las diferentes teorías recurren a discusiones que ponen de base desde la naturaleza humana, hasta la naturaleza del conocimiento, del aprendizaje, de la cultura y la sociedad. Los énfasis que se le dan a cada uno de ellos permiten encontrar las tensiones entre estas teorías.

Este autor enmarca tres tipos de teorías: las tradicionales, las críticas y las post-críticas y en cada una de ellas se evidencia cómo el currículo es siempre el resultado de una selección de

qué enseñar, pero, además, qué tipo de sujetos se considera se forma y para qué tipo de sociedad.

Tadeu Da Silva, resume las grandes categorías de cada teoría de acuerdo con los conceptos fundamentales que estructuran y le dan cuerpo e identidad, tal y como se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1: Teorías del currículo

Teorías tradicionales	Teorías Críticas	Teorías post- críticas
Enseñanza	Ideología	Identidad
Aprendizaje	Reproducción	Alteridad
evaluación	cultural y social	Diferencia
Metodología	Poder	Subjetividad
Didáctica	Clase social	Significación y discurso
Organización	Capitalismo	Saber poder
Planeamiento	Relaciones sociales	Representación
Eficiencia	de producción	Cultura
Objetivos	Concientización	Género, etnia
	Emancipación y	Sexualidad
	Liberación	multiculturalismo

Fuente: Tadeu Da Silva (1999, p.7).

Desde cada una de estas teorías, aparecen reflexiones sobre cuál debería ser el tipo de ciudadano adecuado para la sociedad donde éste se desarrolla. Por ello, este plantea la necesidad de preguntarse:

¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista de educación? ¿Será la optimizadora y competitiva de los actuales modelos neoliberales de educación? ¿Será la ceñida a los ideales de ciudadanía del moderno estado-nación? ¿Será la desconfiada y crítica de las composiciones sociales existentes preconizada en las teorías educacionales críticas? A cada uno de estos “modelos” de ser humano corresponderá un tipo de conocimiento, un tipo de currículo. Tadeu Da Silva (1999, p. 6)

Mientras que en las teorías tradicionales pretenden ser neutras, se perpetua el statu quo y se legitiman y homogenizan los saberes dominantes. En las teorías críticas y la post- crítica se argumenta que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. (Tadeu Da Silva, 1999). Dependiendo del lugar desde donde se enuncia la naturaleza del conocimiento, en el siguiente cuadro se señalan algunas diferencias en los modelos descritos anteriormente.

Tabla 2: Naturaleza del conocimiento

<i>Naturaleza del conocimiento</i>	<i>Teorías tradicionales</i>	<i>Teorías críticas</i>	<i>Teorías post- críticas</i>
<i>¿Qué se enseña?</i>	Son incuestionables Se transmiten	¿Por qué este conocimiento y no otro?	
<i>¿Cómo se enseña?</i>	Organización	¿Cuál es la mejor forma de transmitirlo? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro estén en el currículo?	
<i>¿Para qué se enseña?</i>	Para mantener el estatus quo de los saberes dominantes.	¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otra?	

Fuente: Elaboración propia.

El tránsito de las teorías tradicionales a las críticas y post-críticas, nos permite ver cómo el currículo no solo es la suma de conocimientos acumulados de manera irreflexiva, sino que el conocimiento que lo constituye, ya que “está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad” (Tadeu Da Silva, 1999. p.7) en ese sentido, no solo es una cuestión de selección de conocimientos, sino de identidad. Pero esta identidad está marcada por las culturas, por el reconocimiento de los otros, por la comprensión de la diversidad, por la posibilidad de ver, como Alicia a través del espejo, que el mundo que está reflejado no es externo, que la habita en la medida que también es parte de ella.

Por otro lado, es necesario reconocer en el campo del currículo los aportes de Grundy (1998), Sacristán (2015), Díaz Barriga (2014), Torres Santomé (2015), Marrero (2015) Jackson (2015) quienes plantean el currículo como construcción social y cultural, que toma cuerpo no solo en la manera como se selecciona aquello que la siguiente generación debe conservar, pero también en la forma como se diseña y se desarrollan las prácticas educativas.

Grundy, señala tres tipos de currículo: el técnico, correspondiente al interés práctico, asociados con las normas y las leyes; el práxico, haciendo referencia al interés comprensivo; y el emancipatorio, que favorece la liberación del individuo. Para esta autora, un currículo emancipatorio requiere entonces, tomar decisiones, que parten de la acción y reflexión docente, lo que implica reconocer el rol docente frente al diseño, pero dicha autonomía parte de una profunda reflexión en y sobre la acción. Para ello, dice Grundy (1998) “Haría falta una transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo”. (p 140). Esta tesis, se relaciona con la propuesta Sacristán (2015) y de Santos Guerra, (2015) al señalar la necesidad de tener en cuenta un currículo integrador de la cultura, que posibilite el uso de los saberes en la solución de problemas y no solo desde la reproducción.

Esta forma de concebir el currículum está en oposición a la que impera, pues el maestro cumple una función mucho más potente que ser el mediador de contenidos como técnico de la educación, ya que en la medida que reflexione sobre sus saberes y concepciones articulados con la formación del ciudadano, encuentra contrastes que debe solucionar, en relación con qué perspectiva del conocimiento construirá con sus estudiantes y de allí se derivará una forma de organizar y tratar ese conocimiento. Sacristán (2015).

Es entonces desde estas coordenadas que se sitúa, entendiendo que el currículo no solo atraviesa todas las esferas del ser humano, sino la cultura o las culturas que permiten comprender

las subjetividades, las identidades, las relaciones sociales políticas y económicas que se ponen en juego a la hora de responder colectivamente las preguntas que fundamentan las miradas curriculares, en ese orden de ideas, se supera lo que tradicionalmente se ha entendido el currículum como plan de estudios en el que se organiza la actividad educativa en función de aprendizajes disciplinares. Por su parte, Popkewitz (2001) siguiendo las ideas de Da Silva, anota que mediante el currículum se inscriben reglas y patrones de manera histórica, como una manera de razonar sobre el propio mundo.

2.2.3. Las Concepciones Docentes

La investigación sobre creencias y concepciones docentes tiene su origen en la línea de investigación del pensamiento del profesor que inicia en la década de los sesenta. En principio, se centró en estudiar las actuaciones de los docentes en relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este modelo se enmarcaba en la lógica proceso -producto, bajo el presupuesto que los comportamientos de los docentes estaban asociados casualmente por determinados niveles de logro de los alumnos (Fang, 1996). Desde esta perspectiva se veía al profesor como un técnico que aplicaba una serie de estrategias centradas en la enseñanza, como un agente pasivo cuya labor era ejecutar los diseños elaborados por otros, expertos en educación.

Hacia mediados de los años setenta (70), en respuesta crítica a este modelo, surge el interés por estudiar el pensamiento del profesor, centrado en la tesis que el docente como profesional de la educación, toma decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que están permeadas por sus experiencias, creencias y representaciones. En sus comienzos el estudio de las representaciones estuvo influenciado, como lo señala Marcelo (1987) por la psicología cognitiva, y se enfocaba en observar las posibles relaciones entre acción y cognición teniendo

como propósito “reconocer los procesos que ocurren en la mente del profesor, que organizan y dirigen su conducta.”(Marcelo, 1987, p. 19), en ese sentido, el maestro es visto como un sujeto reflexivo, que planifica, decide sobre sus procesos de enseñanza, emite juicios, tiene creencias y actúa en relación con la incidencia en los aprendizajes de sus estudiantes. Se propone entonces que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, de acuerdo con Pozo, Schueurerm , Pérez, Mateos, Martín, Cruz, (2006) se distinguen tres categorías de procesos de pensamiento: la planificación, los pensamientos y decisiones interactivas, y las teorías y creencias, estos pensamientos se influyen entre sí y tiene una relación recíproca con las acciones docentes.

En este sentido, la línea de investigación del pensamiento del profesor cambia el foco de análisis desde la conducta del profesor, hacia a los conocimientos y creencias que lo guían y destaca la toma de decisiones como uno de los factores que ordenan la práctica docente. Ahora bien, Morales, y Bojacá, (2002) señalan que, en este paradigma, es fundamental reconocer que los pensamientos de los profesores se producen en contextos psicológicos y ecológicos diversos. El primero comporta valores, creencias y teorías implícitas, y el segundo, hace referencia a los recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas entre otras.

Por lo tanto, para abordar la línea de investigación del pensamiento del profesor, es necesario reconocer que éste incluye aspectos tanto teóricos como prácticos, que están asociados, entre otras cosas con su historia personal, su forma de actuar, su formación académica, nutrida con su experiencia pedagógica situada. Estos factores inciden lo que dice y hace en el aula y en las decisiones que toma, en los diferentes momentos de su quehacer. Entonces, hablar del pensamiento implica “...desentrañar en el aula las relaciones invisibles que afectan las acciones

visibles, además de resignificar el estatus docente en el cual el maestro es sujeto cognoscente, planificador, propositivo, lector de los estudiantes, sus necesidades educativas y contextuales” (Hernández , 2012, p. 101).

El pensamiento del profesor ha sido abordado desde tres perspectivas: las representaciones, las creencias y las concepciones, que en ocasiones son usadas de manera indiscriminada. Si bien se pueden tener convergencias entre ellas, existen diferencias que es necesario tener en cuenta a la hora de abordar un proceso investigativo. A continuación, de manera sucinta se presentan las características más relevantes de cada una de ellas, para comprender las relaciones que se pueden tejer en el campo de las concepciones docentes.

Las representaciones, de acuerdo con Rodríguez (2010), Ortiz et ál. (2008) hacen referencia a la forma como los docentes, miembros de una comunidad, dan significado y caracterizan procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta situaciones, conocimientos y metodologías entre otros aspectos. En consecuencia, las representaciones pertenecen al campo de los saberes colectivos, por lo tanto, son configuraciones sociales normativizadas que permean e influyen a una colectividad y se consolidan en la medida que, por un lado, van formando parte del quehacer docente y generando más adhesiones, y por otro, al no ser son objeto de reflexión y discusión-se naturalizan e integran a lo que el profesor “debe hacer.” En síntesis, se puede que las representaciones son por tanto configuraciones sociales normativizadas.

El concepto de creencias proviene del latín *credére* que La Real Academia de la Lengua Española. RAE, (2019) define como “completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguro o cierto”. En ese sentido, las creencias están asociadas con hechos que no se pueden comprobar ni demostrar su existencia. Las creencias, de acuerdo con Thompson (1992); Pajares (1992); Ponte (1994) y Moreno (2000) no están consensuadas, son independientes de su validez y

se caracterizan por ser un conocimiento poco elaborado, subjetivo e individual al que no se le puede comprobar su validez. Pajares (1992) propone que las creencias las integran tres componentes: el cognitivo (conocimiento), el afectivo (emoción) y el conductual (acción). Para Morales y Bojacá (2002) y Rodríguez (2010) las creencias forman parte tanto de las representaciones como de las concepciones.

Por su parte, las concepciones son una manera particular en la que el sujeto, en este caso el docente, interpreta e incorpora aspectos de orden contextual, los cuales se explicitan tanto en su discurso como en sus acciones. Las concepciones, desde esta perspectiva, abarcan un entramado de factores como creencias, conocimientos, experiencia personal y académica, que son producto de las diversas representaciones sociales, dentro de las cuales ha estado inmerso un sujeto y dan “marcos de significación” (Giordan, 1987) para explicar la realidad. Las concepciones pueden agruparse en dos grandes grupos: concepciones de enseñanza y aprendizaje que obedecen a la manera como el profesor le da mayor relevancia a alguno de estos aspectos, lo cual también permite reconocer el modelo pedagógico desde donde el docente actúa.

Las investigaciones sobre concepciones docentes sobre el aprendizaje, llevadas a cabo por Vilanova, García y Señorino (2007), Aparicio, Hoyos y Niebles (2004) han mostrado que los maestros consideran que la forma más eficaz de acercarse al conocimiento es a través de la recepción y reproducción de la información al considerar al estudiante como un sujeto pasivo, en donde el conocimiento es algo dado, externo al sujeto. Por lo tanto, los docentes asumen que el aprendizaje se da en la medida que todos los estudiantes de manera generalizada logran reproducir la información. Lo que lleva a reconocer la predominancia de una visión tradicionalista del aprendizaje, donde se privilegia la repetición sobre la producción de conocimiento.

En relación con las concepciones docentes sobre enseñanza, los trabajos de Fernández, Demuth y Alcalá (2009), De Vizanci (2009), Ros Pérez-Chuecos y otros (2010), consideran que la enseñanza es acumulativa y dan mayor importancia a los contenidos y al producto, sin tener en cuenta el contexto, ni las condiciones donde ésta se desarrolla. Tampoco se hace énfasis en el proceso. En este sentido, se evidencia una perspectiva tradicional de la enseñanza.

Considerando que en este trabajo se acogen las concepciones como teorías implícitas, a continuación, se presenta un marco conceptual de las mismas.

2.2.3.1. Las Teorías Implícitas.

Las teorías implícitas, en adelante (T.I.), son constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, que elaboran los sujetos para construir representaciones de la realidad con fines pragmáticos y que tiene como fuente las experiencias personales dentro de contextos culturales, pero también tiene un papel causal, que orientan las acciones y prácticas de los individuos. Pozo, (2006); Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993); Rodrigo, (1997).

Ahora bien, en el ámbito educativo, se definen como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1993, p.245). Por lo tanto, como elaboración individual, aunque tienen su soporte en el sujeto, al tener como base las interacciones sociales, son de origen cultural. En ese orden de ideas, “las personas pueden construir conocimiento y esta construcción, aun siendo personal, está directamente relacionada con el contexto en que se produce” (Marrero, 1993, p.12). Tanto la cognición como la cultura se integran en un proceso socioconstructivista, mediante el que se generan T.I. sobre un cierto ámbito. Es así como las personas construyen representaciones de la realidad y utilizan sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de

otras personas y planificar el propio. “Esto supone no sólo aceptar que la mente es un sistema de procesamiento de información que adquiere significado dentro de una interacción social, o si se prefiere, en presencia de otras mentes. No es una propiedad que se puede aplicar a una materia, sino que sólo se puede aplicar a una materia organizada socialmente”, (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993, p. 253).

De esta manera, el enfoque de las T.I, asume que los docentes regulan su práctica pedagógica, en gran medida influidos por ellas. Bruner (1988) coincide en que estas teorías de naturaleza personal, -aunque no individual- cumplen una función cohesionadora, ayudándole al profesor a comprender o construir el escenario desde donde organiza la situación educativa.

Para entender cómo las acciones docentes están permeadas por estas teorías implícitas, Pozo, Schueurerm, Pérez, Mateos, Martí & Cruz, (2006) sustentan que la significación que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje determina las estrategias que selecciona en el aula para que los estudiantes aprendan. Ahora bien, en los trabajos de estos investigadores, se ha identificado que los profesores asumen tres tipos de teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje: la directa, la interpretativa y la constructiva, que se organizan, a su vez, en función de principios ontológicos, epistemológicos y conceptuales.

La teoría directa. los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender sin tener en cuenta los procesos involucrados, Pozo, (2006). En ese sentido, se focaliza en los resultados, sin tener en cuenta los procesos asociados antes y durante el aprendizaje. Epistemológicamente, se fundamenta en una teoría de realismo ingenuo, que sostiene que es debe existir una correspondencia, una copia exacta ente el conocimiento logrado y la realidad. Es por esta razón, que los aprendizajes son valorados en términos acumulativos, de saber hacer más

cosas, conocer más palabras, tener más información, pero dicha información corresponde a ampliar el repertorio del estudiante desde un aprendizaje principalmente declarativo o procedimental. Ontológicamente, se sustenta en la tesis que el aprendizaje es un resultado independiente del proceso y del contexto.

La teoría interpretativa. comparte algunos supuestos epistemológicos con la teoría directa, al seguir manteniendo una postura realista del aprendizaje, pero se distancia de ella al considerar el conocimiento como un proceso lineal que va de menos a más, en la que se conectan los resultados, los procesos y las condiciones de aprendizaje. Aunque reconoce la participación de los procesos cognitivos (que generan, amplían, conectan las representaciones internas) y las acciones del estudiante como claves para lograr el aprendizaje, resaltando la idea que se aprende haciendo y practicando repetidamente, y muestra el aprendizaje como una tarea que demanda esfuerzo. Pozo, Schueurerm, Pérez, Mateos, Martín y Cruz, (2006). Los resultados se conciben de la misma forma que en la teoría directa. Es decir, como réplica de la realidad o del modelo cultural. Ontológicamente, se sustenta en la idea que el aprendizaje como proceso, se adquiere con la práctica y el tiempo.

Finalmente, **la teoría constructivista** se fundamenta en la tesis que el aprendizaje implica “procesos mentales reestructurativos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural, incluso mental, así como de autorregulación propia de aprender” (Pozo, Schueurerm, Pérez, Mateos, Martín y Cruz, 2006, p. 124).

Desde esta perspectiva, no se limita a reconocer que estos procesos son fundamentales en aprender, sino que además les otorga un papel transformador. En consecuencia, los resultados del aprendizaje implican una “redescripción de los contenidos” e incluso del aprendiz. Es así como cada sujeto puede construir significado diferente ante un mismo contenido, y de esta manera, no

solo los esquemas conceptuales del aprendiz se va transformando como producto de la interrealción entre éstos y el contenido de aprendizaje, sino que también se presenta una transformación del contenido original de aprendizaje. Es clave entonces la conciencia que tiene el aprendiz de las condiciones en las que ocurre al aprendizaje, así como de los resultados que va alcanzado y que funcionan como referente para ajustar procesos metacognitivos que le permitan regular su propio aprendizaje. (Pozo, Schueurerm, Pérez, Mateos, Martín y Cruz, 2006).

Como ya se mencionó las teorías implícitas de los profesores, regulan y dirigen sus acciones. Se puede encontrar, por ejemplo, profesores que tienen una teoría directa, diseñan experiencias de aprendizaje más transmisivas centradas en evaluaciones de productos, mientras en los que predomina una teoría más constructiva diseñan actividades de reflexión. Comprender los tipos de teorías que subyacen a las decisiones y acciones de los maestros, aportan a la presente investigación, en la medida que, al documentar cómo los docentes desde sus teorías implícitas interpretan, interiorizan y llevan a cabo sus procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente sobre escritura académica, permiten elaborar un marco de comprensión de las decisiones en el aula, de sus acciones pedagógicas y de la manera como interpretan el currículo.

2.3. Sobre la Escritura Académica

2.3.1. Lenguaje y Escritura en la Educación

Si somos seres esencialmente sociales y comunicativos, que construimos con los demás gran parte de lo que sabemos y nuestras acciones están conformadas por nuestra necesidad de tratar con los argumentos, las demandas, las exigencias, las súplicas, las amenazas y las órdenes que intercambiamos con los demás, la pregunta que nos podemos hacer es: ¿de qué manera el lenguaje en la escuela responde a estas acciones?

La respuesta tiene que ver precisamente en cómo utilizamos el lenguaje en la creación conjunta de conocimiento. En el nivel práctico de la vida cotidiana en la escuela, el pensamiento individual y la comunicación interpersonal se tienen que integrar para hacer que las ideas que tiene el estudiante sean reales para los demás. La forma de hacerlo es a través de las palabras o de alguna otra representación que esté atravesada por el lenguaje. Para que esas ideas tengan algún impacto social, es necesario ponerlas en práctica o comunicarlas a los demás para que influyan en sus acciones. Es decir, emplear el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas. Es evidente que el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro. El lenguaje “posibilita que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él. (Mercei, 2000, p. 23).

En esa comprensión del mundo, la escuela tiene un papel fundamental, es allí donde se debe generar un espíritu de foro, de negociación, de creación y recreación conjunta de significados. Hablar del lenguaje en la escuela es imprescindible, porque como lo plantea Bruner (1984) en el núcleo de cualquier cambio social es posible encontrar transformaciones fundamentales de nuestras concepciones del conocimiento, del pensamiento y del aprendizaje cuya realización se ve impedida y distorsionada por el modo como empleamos el lenguaje al hablar acerca del mundo y de las actividades mentales mediante los seres humanos intentan enfrentarse a él.

Esas transformaciones sólo pueden darse si se modifican las concepciones del lenguaje que se tienen en la escuela. En primer lugar, porque el mismo medio de comunicación en que se realiza la educación es el lenguaje, que nunca puede ser neutral, ya que en él se impone el punto

de vista no sólo acerca del mundo al que se refiere, sino también sobre el empleo de la mente con respecto a este mundo. “El lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve.” (Bruner, 1984, p. 184).

En segundo lugar, porque en la escuela también se vive y construye la cultura, en tercer lugar, porque el lenguaje permite la reflexión crítica y la toma de postura. En síntesis, el lenguaje permite los estudiantes y a los docentes hacer suyo el conocimiento, pero además realizar esta apropiación en una comunidad que comparte su sentido de pertenecer a una cultura. De allí la importancia de negociar y compartir -en una palabra- de la creación común de la cultura como tema escolar y como preparación adecuada para convertirse en un miembro de la sociedad adulta en la que sea capaz de vivir su vida. “Por tanto, el lenguaje de la educación ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, debe expresar una postura y fomentar contrapropuestas, dejando un lugar en tal proceso para la reflexión y la metacognición” (Bruner, 1984, p.204).

Sólo entendiendo todas estas dimensiones, haremos una escuela más activa en donde el lenguaje recobre su poder protagónico, creando tejido, reflexionando sobre la perspectiva desde la cual miramos, sobre los elementos que éste aporta la cultura. Solo así el niño puede apropiarse mejor de la realidad y el lenguaje, se convertirá en un instrumento privilegiado de significación y a su vez de transformación de la experiencia humana y social, los cambios que tanto anhelamos en nuestra sociedad se deben propiciar en la escuela, ya que “el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura”. (Bruner, 1984, p. 208).

2.3.2. De la Escritura como Proceso a la Literacidad

La escritura como Proceso Psicológico Superior avanzado le permite al hombre transformar su entorno, además es una de las formas a través de la cual se toma posesión de la

realidad y es una herramienta particularmente útil para estimular el desarrollo cognitivo y lingüístico que beneficia al sujeto en su desarrollo social. La escritura hace visibles los pensamientos, facilita su reflexión y revisión, así mismo permite comprenderse a sí mismo y emitir juicios críticos sobre el mundo.

En este apartado se plantearán las concepciones sobre escritura que se estudiaron y trabajaron para la realización del proyecto, tomando como base el planteamiento de la escritura como proceso. Para explicar en qué consiste y cuáles son las concepciones pedagógicas que subyacen a éste, se tendrán en cuenta en los postulados de Cassany (1997), Lennart Björk e Ingeger Blomstand (2000).

2.3.2.1. La Escritura como Proceso.

Una de las representaciones sociales más comunes que se tiene sobre escritura es que ésta se da por una suerte de inspiración divina y que sólo se puede acceder a ella cuando se tiene la fortuna de tener una “musa inspiradora”. La representación, como lo señala Cassany (1997), es del todo errónea, que propone una representación de escritura como algo dado por otro divino, que está muy lejos de los enfoques de escritura como proceso.

La escritura es un **proceso** complejo, que implica componer y reelaborar a través de la utilización de procesos intelectuales como la generación de ideas, la organización, la planificación y la organización. En ese orden de ideas, el autor es el único responsable de los textos que produce y “no hace falta que espere ningún tipo de inspiración divina o pagana. Trabajando con energía y paciencia podrá construir un significado coherente. (Cassany, 1997, p. 177).

En la actualidad la enseñanza de la escritura entendida como proceso ha cambiado notablemente tanto su concepción, así como la manera cómo se enseña. Estos cambios tienen que

ver precisamente con la concepción del lenguaje y las funciones que cumple. La escritura es concebida entonces, como una actividad social, cultural y cognitiva que permite construir significación. En términos generales el cambio señala la transición desde una visión atomística y conductista del desarrollo del lenguaje y la escritura a otra de tipo holístico, socio-cultural y cognitivo.

Lennart Björk & Ingeger Blomstand (2000) presentan diferencias fundamentales para del enfoque conductista de la enseñanza de la escritura al enfoque cognitivo. Como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Dos enfoques de la enseñanza de la escritura

<i>CONDUCTISMO</i>	<i>ENFOQUE COGNITIVO</i>
Visión atomística escritora: <i>Aprender a escribir.</i> Enseñanza tradicional de la escritura: ✓ Centrada en el profesorado: prescribir tareas y evaluar. ✓ Se escribe con el profesorado como audiencia. ✓ El profesorado responde sólo ante el producto final. ✓ Borrador único y lineal. ✓ Privilegia la gramática, la ortografía y la puntuación.	Visión holística de la habilidad escritora. ✓ La habilidad va más allá de la destreza, promoviendo procesos cognitivos. ✓ Escribir para aprender. ✓ Enseñanza basada en el proceso de escritura: ✓ Orientada hacia el estudiante. ✓ Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumno desarrolle su habilidad escritora. ✓ Escribir con audiencias diferentes. ✓ Crítica por parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura. ✓ Varios borradores que se revisan.

Fuente: Adaptación de Lennart Björk & Ingeger Blomstand (2000).

Como se puede observar, mientras que, en el enfoque conductista, se privilegia la enseñanza, en términos de corrección lingüística y se evalúa la escritura como el dominio que los

estudiantes tienen de la lengua como código, el enfoque cognitivo, la considera como una herramienta útil en procesos de expresión y desarrollo de ideas en situaciones significativas de comunicación y, sobre todo, como herramienta fundamental para aprender. Aspecto que marca un hito fundamental que es relevante para la presente investigación. En este punto vale la pena realizar una breve reseña histórica del origen y de las influencias del enfoque sobre la escritura como proceso.

Dos acontecimientos han influido en el plano de la pedagogía de la escritura en las últimas décadas: el primero, fue una conferencia celebrada en Darmouth en 1996; el segundo, el surgimiento de cursos de formación prácticos y basados en el proceso, para el profesorado. Los planteamientos que lanzaron en esa conferencia causaron revuelo, los conceptos centrales del nuevo enfoque eran los siguientes:

- El individuo es activo y se motiva a sí mismo.
- El intercambio dialéctico entre la persona y su entorno promueve el desarrollo del lenguaje individual.
- Se presta más atención en la educación centrada más en el estudiante: en “aprender” más que en “enseñar”.

Estas afirmaciones tienen su base en la teoría de la adquisición del lenguaje, propia de la psicología del desarrollo. Por su parte, los cursos de formación y capacitación iniciados en Norteamérica a mediados de la década del 70, con James Gray y Mary Healy, se constituyeron en un espacio de reflexión sobre las prácticas docentes en el ámbito internacional. Fruto de estas consideraciones se generaron varias tendencias o movimientos, que marcaron diferencias de grado, más que de fondo, éstas son más metodológicas que teóricas. Se explicarán de manera general, sin embargo, hay que tener en cuenta que resulta muy difícil trazar líneas divisorias

claras entre los movimientos, tanto desde el punto de vista del contenido como el de la cronología, pero por una cuestión didáctica se intentará hacerlo.

La Corriente Expresiva. Esta corriente, fue la primera vertiente de la pedagogía basada en el proceso. En ella se ofrece al alumno la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos personales sobre un hecho cualquiera, considerando la escritura como medio para fortalecer la autoestima y el desarrollo personal del alumno. Se caracteriza por una falta de planificación centrada en alguno de los pasos del proceso de escritura, pues necesita romper la opresión de la corrección lingüística dada más en la norma que en el uso. En general, en esta corriente se pone énfasis en temas personales, en la escritura de diarios y en anotaciones de aprendizaje. “es la vida interior del alumno, sobre todo sus emociones lo que debería liberarse a través de la escritura y conducir a un crecimiento personal, tanto como intelectual como emocional” (Cassany, 1977, p. 21).

La Corriente Cognitiva. Los primeros trabajos de esta corriente culminan con la publicación en 1980 del modelo del proceso de Hayes y Flowers (1980) y tienen en común caracterizar las operaciones mentales que se desarrollan en el proceso de composición escrita y que no siempre se manifiestan en las conductas exteriores de producción textual ni en el mismo texto. Estos trabajos partieron de la caracterización de lo que hacían los adultos expertos, para luego analizar a los no expertos o aprendices y llegar a detectar cuáles eran las necesidades de aprendizaje. Cassany (1990), resume las diferencias de comportamiento entre escritores competentes e inexpertos, mientras que los primeros conciben el problema retórico en toda su complejidad incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto. Los segundos, no dominan el proceso de composición de textos, no tienen idea de la audiencia y

fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es sólo cambiar palabras, tachar frases y perder el tiempo.

Desde una perspectiva más amplia, el enfoque cognitivo centra su interés en la relación entre lenguaje y desarrollo cognitivo del individuo. El objetivo de este modelo como lo señala Cassany (1999) es “indicar la complejidad del proceso de escritura y hacer hincapié en que la escritura constituye una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas que no puede dividirse en momentos o estáticos y delimitados cronológicamente” (p.23).

Este enfoque tiene en cuenta tres (3) elementos:

- a. *La memoria a largo plazo del escritor:* incluye el conocimiento disponible en libros y otras fuentes, las estrategias de escritura, tipos y géneros textuales que se van a utilizar.
- b. *El entorno de la escritura:* la situación de la escritura implica conocimiento del tema, la audiencia y el plan de escritura de acuerdo con el tipo textual.
- c. *Los procesos de escritura:* el proceso de escribir incluye la planificación, la traducción y la revisión. En la planificación se generan, organizan y establecen los objetivos; en la traducción se verbaliza la información y en la revisión se evalúa y corrige el texto de acuerdo con lo planificado. Este proceso puede realizarse en cualquier momento a lo largo de la actividad de escribir, no está relegado únicamente al final. (Cassany, 1999)

La corriente Noerretórica. Como hemos visto, la corriente expresiva se centra en la escritura como medio de expresión de la vida interior del individuo, la escuela cognitiva se concentra en los procesos que se desarrollan en el cerebro mientras se escribe. La neorretórica estudia la escritura como fuente de comunicación entre individuos, por eso hace mayor énfasis en los componentes de los contextos comunicativos como: la audiencia, la finalidad, la estructuración del texto y convenciones del género.

La corriente Sociocultural. Tiene sus raíces en los planteamientos de Vigostky (1979) y Bruner (2007), que ven el lenguaje como un acto social. Desde esta orientación la escritura es producto de ciertas convenciones que a su vez vienen determinadas por factores socio-culturales. Así, se presenta que nuestro lenguaje y nuestro pensamiento están formados por la interacción con el entorno.

En ese orden de ideas, aprender a escribir es aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en contextos reales de producción, es decir, de interacción. Como se evidencia, los cuatro movimientos tienen muchos elementos comunes, las diferencias, como ya se mencionó, son de grado más que de fondo y son más metodológicas que teóricas. Estos enfoques coinciden en que el mayor inconveniente en la enseñanza tradicional de la escritura es “su énfasis en calificar un texto, más que en enseñar a los estudiantes cómo producirlo” (Cassany, 1999, p. 29). Además, comparten un mismo proyecto que hace énfasis en el proceso y no el producto final.

Aquí se marca un hito en la enseñanza de la escritura, ya que de lo que se trata es de enseñar a los estudiantes sobre cómo producir un texto. Desde luego, se pone énfasis en el proceso de composición, lo importante no es enseñar cómo debe ser la versión final de un escrito,

sino mostrar y aprender los pasos intermedios y estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. Desde esta perspectiva, el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, lo que se pretende es enseñarle a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito.

2.3.3. De la Alfabetización Académica a la Literacidad.

Para iniciar este apartado, es conveniente precisar que la alfabetización no es entendida como el poder leer y escribir, como en un primer momento definió la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1958: “está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiendo, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (UNESCO, 1958, 2013, p. 18). Este concepto ha venido evolucionando de acuerdo con las transformaciones de la sociedad, de las prácticas letradas en relación con la cultura escrita y, sobre todo, del sujeto que se forma en la sociedad.

Es así como en la década de los sesenta aparece un nuevo concepto: “la alfabetización funcional”, para “enfátizar la capacidad de comprender y usar los escritos en el día a día, frente a la lectura mecánica, literal y no comprensiva” (Cassany, 2012, p. 123). Desde esta perspectiva, se introduce la idea que existen formas distintas de comprender los textos y que la lectura y la escritura están imbricadas y que no basta con descifrar signos para comprender. Esta nueva configuración, hace que se plantee una idea de alfabetización que supera el acceso al código escrito como la única posibilidad de ser alfabetizado, es así como en el Simposio Internacional de Alfabetización 1975 la UNESCO propone una nueva definición: “no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo” (IIALM, 1977: 636 en UNESCO, 2013, p. 19). Desde esta perspectiva, se comprende entonces que la alfabetización comporta una fuerte idea emancipadora abriendo un

compás de formación que supera las visiones gramaticales reduccionistas y da cabida a la concepción de un sujeto crítico. La alfabetización entonces, “crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano” (UNESCO, 2013, p.19).

Esta nueva idea de alfabetización, de suyo, implica que es un concepto que no se aprende de una vez y para siempre en un momento particular de la escolarización, pues si de lo que se trata es de generar conciencia crítica, es un aprendizaje que deberá darse a lo largo de la vida. Más adelante, la misma UNESCO, amplía esta idea proponiendo que es

la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (UNESCO 2005: 21 en UNESCO, 2008, p. 18).

Esta nueva definición hace hincapié en que debe ser un aprendizaje continuo, propone que las personas participen en la comunidad y en la sociedad, es decir, que gracias a ella, se forman ciudadanos, para que se sirvan de su propio entendimiento como lo propone Kant. Al hacer énfasis en los aspectos sociales nos invita a pensar en la influencia de los contextos: social, cultural y político además “sobre la manera que las personas usan y adquieren los conceptos básicos de cálculo numérico, lectura y escritura” (Zavala, 2009, p.17). Desde esta perspectiva la lectura y la escritura son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias,

en ese sentido, ya no se pueden reducir a un conjunto de habilidades cognitivas que pueden ser aprendidas mecánicamente.

El concepto de “alfabetización académica” señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2003).

Ahora bien, la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos y en consecuencia, la alfabetización no es entendida desde este enfoque como una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Así mismo, Carlino (2003) cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido y señala la importancia de leer y escribir desde las disciplinas, pues es allí donde aparecen la diversidad de temas, de textos, de propósitos y de destinatarios.

Este concepto hace referencia también al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000; Carlino, 2003, 2005, 2008; Roux, 2008; Hernández Rojas, 2012), básicamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instituidas por medio de determinadas convenciones del discurso. La Alfabetización académica denota entonces los modos específicos de hacer uso de los textos según las expectativas de una comunidad académica, en un proceso de aprendizaje por parte de los alumnos para volverse partícipes de esos usos. (Carlino, 2003).

Entre los principios de la alfabetización académica se señalan los siguientes de acuerdo con Carlino (2005):

- Leer y escribir no son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina.
- Los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos.
- La alfabetización no es una habilidad que se logra de una vez y en forma definitiva. Es necesario que cada una de las áreas permita a los estudiantes a participar de las prácticas que circulan en ellas. En otras palabras, “no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo”
- Los especialistas de cada disciplina serían los que mejor podrían ayudar con la escritura en la educación superior.
- Apunta, a desarrollar las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico.
- Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional.

Estos principios siguen siendo la base de las investigaciones a lo largo de una década, pero al hacer un balance, la misma Carlino, propone una nueva redefinición del concepto de alfabetización académica, que señala un importante cambio a nivel epistemológico. En primer lugar, se propone que es un proceso de enseñanza y que puede darse o no, -aspecto que antes de presentaba como una condición-, y en segundo lugar, señala que en todo caso es un intento de inclusión por que los estudiantes participen en las

...prácticas letradas, y, por lo tanto, las acciones que realizan los profesores son fundamentales para que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc. Según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2015.p. 370).

Así la alfabetización académica conlleva dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, “se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (Carlino, 2015, p.370). De acuerdo con lo anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, haciendo necesario que cada disciplina las trabaje, pues implica una formación sostenida, que involucre a todos los docentes de un ciclo educativo y no solo al maestro de lengua.

Este giro también supone que alfabetizarse académicamente involucra los currículos de las instituciones, pues no es posible lograr esta alfabetización en un único curso o a actividades parceladas diluyendo las prácticas de lectura y escritura en ejercicios descontextualizados. Esto implica, generar acciones a nivel institucional y didáctico desde todas las áreas, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas, es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas, a través de una enseñanza que las preserve como tales. (Carlino 2015).

Ahora bien, la idea de alfabetización académica destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las asignaturas, en este sentido, distinguir alfabetización de literacidad permite diferenciar no sólo dos conceptos, sino dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica-educativa y la lingüística-etnográfica. Este giro también sugiere que el uso en la bibliografía de las expresiones

“literacidad”, “literacia” y “alfabetismos académicos” (Cassany, 2008; Zavala, 2008) no pueden tratarse indistintamente. Conviene distinguir los significados en juego y hacerles corresponder diferentes denominaciones.

Es precisamente en esta orientación sociocultural de la alfabetización en donde se integran las prácticas de lectura y escritura que aparece el término literacidad o *literacy* (en inglés), y es desde esta perspectiva que se asume el presente trabajo de investigación, dado que desde este enfoque de acuerdo con Cassany (2019)

abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. Cassany, (2019)⁵.

Es así como desde este enfoque, las investigaciones sobre literacidad dan relevancia al uso y sentido de los textos en un contexto social, oponiéndose a otros enfoques de alfabetización que ponen el acento en aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico). Desde esta mirada social, la literacidad integra nuevos análisis sobre la diversidad de textos, sus características y los discursos específicos (multilateralidad), sobre la adquisición de una segunda lengua (bilateralidad), sobre la producción y lectura de textos en línea (literacidad electrónica), o sobre la lectura crítica que adopta un punto de vista (literacidad crítica o criticidad) (Cassany) (S.f.).

⁵ Conferencia de Daniel Cassany 2019, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En relación con el enfoque de literacidad académica, como ya se mencionó, parte de una mirada sociocultural de la lectura y la escritura, al plantear que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. En ese sentido, estas prácticas engloban aspectos más amplios que incluyen también las prácticas de la oralidad y que se recogen con el concepto de *literacidad*. Este enfoque rechaza la escritura como una práctica neutral, individual y descontextualizada, pues reconoce que ésta es una práctica social, que comporta valores y que está relacionada con el uso social de los textos en cada comunidad.

En los últimos años varios autores como Ames, (2002); Zavala, (2002); Marí, (2005); Vich; Zavala, (2004) han empezado a usar y promover el concepto de literacidad, con la intención de unificar todas las denominaciones y contribuir a aclarar el campo. Desde esta denominación, se propone que la literacidad tiene en cuenta, como lo señalan Cassany & Castellá (2010) el dominio y el uso del código alfabético, la construcción y producción de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, entre otros aspectos.

Así, la literacidad incluye investigaciones de diversa índole que van desde los análisis fonológicos hasta los géneros discursivos escritos. Este campo amplio permite entonces incluir investigación antropológica sobre el uso de la escritura en una comunidad, el estudio longitudinal o histórico del devenir de una práctica escrita en un ámbito social, las teorías cognitivas sobre los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura o las reflexiones más políticas sobre los efectos sociales de la literacidad y el uso que

determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder.

(Cassany & Castellá 2010, p.354)

Desde este enfoque, la literacidad académica se comprende como el conjunto de las prácticas letradas, -entendidas como prácticas socioculturales-, que llevan a cabo los estudiantes a partir de tareas/actividades contextualizadas en una institución académica (la universidad/escuela), y con un propósito comunicativo específico, que evidencian el uso discursivo disciplinar que les es propio, de acuerdo con su formación académica. Dichas prácticas se expresan a través de géneros discursivos y tipos de textos académico-profesionales. (Chávez & Cantú, 2015) Este concepto se amplía con los aportes de Zavala (2011) quien señala que el aprendizaje de la literacidad académica es proceso que implica participar en las prácticas socioculturales letradas que definen a una comunidad académica, lo que significa favorecer la apropiación del bagaje disciplinario.

Los nuevos estudios de literacidad aportan una mirada etnográfica sobre el hecho escrito y presentan una propuesta más amplia para analizar y estudiar el fenómeno de esta, adoptando una mirada que no excluye ni lo social, ni lo cultural, ni lo histórico. En ese sentido, se concibe el discurso como el eje sobre el que gira la actividad comunicativa y una parte de la organización social de la comunidad. Barton & Hamilton (2000) formulan estos seis principios fundamentales para explicar su concepción del uso social de la escritura:

- a. Entendemos mejor la literacidad si la concebimos como un conjunto de prácticas sociales, que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez están mediados por textos escritos.
- b. Hay diferentes formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida.

- c. Las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas (*patterned*) por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- d. Las prácticas de literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
- e. La literacidad está situada históricamente.
- f. Las prácticas de literacidad cambian y las nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado (p.8).

Es así como estos principios permiten construir un escenario mucho más complejo y enriquecido, en el que se tienen en cuenta tanto los autores, los lectores, los contextos físicos, sociales o culturales los valores subyacentes a la actividad letrada, como el propio escrito Cassany (2006). Este enfoque ha contribuido a poner en el centro del análisis otras dimensiones de la escritura del estudiante que no se habían tenido en cuenta y que como lo señala Vargas (2012) incluyen el impacto de las relaciones de poder en la escritura del estudiante, del docente, así como el papel central que tiene en su identidad y la concepción de la escritura como una construcción de conocimiento inscrita ideológicamente, así como la disciplinariedad específica de las prácticas de escritura (Lillis, 2003; Jones et al, 1999; Lea y Stierer, 1999; Lea y Street, 1998,).

2.3.4. Literacidad y Currículum en la Escuela

En esta línea se ubican los estudios sobre el enfoque de literacidad y currículo. Desde esta investigación, se comparte con Grundy, (1998), Da Silva (1999), Sacristán (2010), la tesis que el currículo es construcción social y cultural, que toma en la forma como los docentes desarrollan

sus prácticas educativas. Grundy (1998), apoyada en los planteamientos de Habermas sobre como el ser humano construye conocimientos, señala tres tipos de currículos:

- El técnico que alude al interés práctico y que tiene que ver con las normativas las leyes.
- El currículo como praxis: en el que hace referencia al interés comprensivo.
- El emancipatorio, relacionado con la autonomía, responsabilidad del sujeto y solo es posible que este ocurra en términos de autorreflexión. Este tipo de currículo requiere que le docente tenga el control como diseñador y autonomía en las decisiones y acciones, pero que a su vez reflexione sobre sus decisiones genere cambios. Por ello, Grundy (1998) afirma que “Haría falta una transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo.” (p 140).

Por su parte Sacristán propone una tesis fundamental en relación con el currículo, al asumirlo como un proyecto cultural, es a su vez un campo de tensión dado que es necesario saber qué contenidos se seleccionan, cómo se seleccionan y para qué se hacen en ese marco de proyecto cultural. Esta tesis es clave, ya que el currículo tiene un poder regulador no solo de la práctica educativa sino, sobre todo, de los discursos culturales que se quieren perpetuar o interrogar en la sociedad del siglo XXI.

Estas ideas sobre el currículo están en oposición a las que poseen la mayoría de los maestros pues, aunque sean mediadores del currículo, se perpetúan prácticas pedagógicas poco reflexivas. Ahora bien, si se reconoce el currículo como proyecto cultural, es necesario también analizar y resignificar las prácticas letradas de escritura académica la formación de ciudadanos que desarrollen a través de sus textos relaciones de comprensión del mundo, de investigación y de prácticas que permitan desarrollar el pensamiento.

Es por esta razón que es necesario seguir estudiando las concepciones de los docentes, sus prácticas, las tareas de escritura que proponen, las relaciones con los libros de texto y en los usos de estas por fuera del aula, para comprender las tensiones que aparecen entre el currículo prescrito -establecido por las políticas públicas- y el presentado- desarrollado por el profesor.

Es claro que existe una distancia entre estos dos tipos de currículos, y ello se debe a las representaciones que los maestros tienen frente a la escritura académica en el ámbito escolar. Dentro de éstas como ya se ha señalado en el documento, numerosos estudios Tolchinsky & Simó (2001), Carlino (2002), Lerner (2012), Navarro (2013), Bazerman (2016), subrayan la creencia que la escritura es responsabilidad del área de lenguas. Por su parte, O considera que es paradójico que, aunque la utilización de tareas de lectura y escritura sea el vehículo necesario para el estudio de las distintas materias, haya recibido poca atención fuera de las clases de inglés y de lengua y literatura y en general en los currículos.

Estas separaciones entre la literacidad y el conocimiento temático son las que permitieron pensar en lo que ocurre entre la enseñanza de la lectura y la escritura y las materias particulares, pero solo después de que la enseñanza de la escritura hubiera ganado un cierto grado de independencia del currículum literario. Es así como la literacidad se entiende como algo distinto de la enseñanza de la literatura y los componentes tácitos de lectura y escritura del currículum escolar y universitario comenzaron a reconocerse de manera más explícita.

Es indudable que este movimiento tanto en la universidad como en la escuela básica ha generado muchas investigación sobre lo que implica la escritura académica, reconociendo la función epistémica de la misma, sin embargo, deja de lado una concepción más amplia que implica ubicar la escritura como una práctica discursiva, que se mueve no solo en el ámbito de la producción y circulación del conocimiento, sino desde las perspectivas sociales culturales y

personales que subyacen a todo proceso de escritura. El mismo Bazerman (2016) lo señala al referirse a que:

Como educadores de escritura hay muchas cosas que debemos atender, pero en el centro de lo que hacemos está alimentar las voces de los estudiantes. Tenemos que ayudarles a descubrir lo que quieren decir, a quién, en qué situaciones, roles sociales, y colaborarles en el desarrollo de su capacidad, para la elaboración de afirmaciones persuasivas y enérgicas, que aprovechen toda la fuerza de los conocimientos que han adquirido en su educación. Sus voces se descubren en cómo se posicionan en los mundos sociales y del conocimiento que los rodea, y sus voces crecen con sus experiencias y sus intentos exitosos de ser escuchados.

(Bazerman, 2016, p. 23)

Permitir encontrar una voz propia en los textos que escriben los estudiantes, también es posibilitar que la escuela se preocupe por la formación de escritores, pero también es fundamental pensar en las prácticas de escritura académica en los docentes de las instituciones de Educación Básica y Media, que es necesario considerarlas como objeto de reflexión e investigación. Por esta razón, Escribir a través del Currículum engloba e impulsa iniciativas de enseñanza e investigación de la escritura en tanto fenómeno histórico, social y discursivamente variable que requiere, por tanto, estrategias institucionales, curriculares y didácticas diversas que den cuenta de esas variaciones. Bazerman (2016.p. 40). En este punto vale la pena preguntarse qué es lo que hace la escuela para que pueda vincular la escritura en el aula desde otras esferas.

Si se comparte la tesis de Bazerman (2016), que la enseñanza de la escritura es ayudar a buscar la voz propia de los estudiantes, y en este caso lo docentes, qué se hace desde las diferentes disciplinas, qué espacios abren las instituciones escolares para que esto ocurra. Por esta razón, es necesario cambiar el foco de interés de las investigaciones que durante mucho tiempo se

preocuparon únicamente por “decir el conocimiento” Beretiter y Sacardamila, (2002) y analizar más profundamente lo que está en juego dentro de las aulas cuando se habla del proceso de aprendizaje de la escritura desde las disciplinas, lo que sin duda, llevará a un cambio curricular. Dicho cambio, abrirá nuevas preguntas en los docentes, que van más allá de los contenidos disciplinares o de las diferencias en las asignaturas, interrogantes sobre ¿Qué aprenden los estudiantes?, ¿Cómo se vinculan las áreas para comprender lo complejo de la escritura y no situarla únicamente como un medio para reproducir conocimiento? O ¿Cómo ayuda la escritura a la formación de las identidades? Ahora bien, los anteriores cuestionamientos, se pueden hacer extensivos al preguntarse el papel que juega la escritura académica en los Docentes de Educación Básica y Media ¿cómo y qué escriben los docentes?, ¿cómo se vincula su escritura con las practicas pedagógicas?, ¿qué incidencia tiene la escritura en la propuesta curricular de la institución?

2.3.5. Leer y Escribir para Aprender y Generar Conocimiento

En esta línea se presentan los trabajos relacionados con lectura y escritura a través del currículo, reconociendo que las prácticas de lectura y escritura están imbricadas. El trabajo de lectura y escritura en áreas no lingüísticas recoge investigaciones como las de Jorba, Gómez, Prat et al (2000), Tynjala, Mason, y Lonka (2001), que enfatizan en la necesidad de atender un conjunto de habilidades cognitivo –lingüísticas en todas las áreas de contenido y no solamente en las áreas de lengua. Por su parte, los trabajos de (Tolchinsky, L., & Simó, R, 2001) Subrayan no solo la necesidad de trabajar en las áreas curriculares no lingüísticas la comprensión y producción de textos con diversas formas retóricas, sino que además proponen un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Desde este enfoque transversal, se facilita el acceso a los contenidos, ya que se trabaja sobre distintas maneras de leer -intensiva, expresiva, exploratoria, puntual, selectiva- y de escribir en tanto los productos discursivos de las áreas no tienen las mismas características léxicas, sintácticas, de organización. Lo que implica que los estudiantes no solo comprendan los contenidos, sino que se apropien de las formas discursivas y de los contenidos, puesto que como lo señalan estas autoras, al escribir aprendemos de lo que escribimos, reconociendo así la escritura como instrumento epistémico y como transformadora de conocimiento. (Tolchinsky, & Simó, 2001). Por su parte, los estudios de Rose & Martin (2018) adelantados por la Escuela de Sídney, Green & Lee (1994), Lee (1996); Johns (2001); Marton (2000); Rose, & Martin (2012) por más de 25 años centran su trabajo en una propuesta sobre géneros discursivos y presentan propuestas didácticas para introducir la lectura y la escritura en las diversas áreas del currículo, presentando instrumentos para el diseño de secuencias didácticas.

Por otra parte, es necesario reconocer cómo desde una perspectiva más integradora, las prácticas de escritura académica, no sólo reproducen un conjunto de representaciones de la realidad, sino que también construyen nuevas concepciones, reconociendo entonces como en la práctica social que el individuo y la sociedad se conectan. Es por esta razón, como lo señala Zavala (2011), “que la noción de práctica es fundamental para los estudios socioculturales de la literacidad, contempla más que el uso del habla y la escritura. La teoría de la práctica social ha influido en una noción de aprendizaje como participación en comunidades de práctica y, por lo tanto, como un aspecto integral e inseparable de la práctica social (Lave y Wenger 1991)” p55. Esto significa que las prácticas de escritura académica, como actividades situadas de aprendizaje, los estudiantes adquieren habilidades, pero también participan como actores en el mundo y “desarrollan identidades que los hacen miembros de una comunidad específica” (Zavala, 2011,

p.55) de esta manera, esta teoría social del aprendizaje, se aparta de la visión cognitiva en el que éste solo está relacionado con el despliegue de habilidades mentales y reconoce que, es gracias a aspectos socioculturales como la identidad, las relaciones sociales y las interacciones que los sujetos se desarrollan y comparten objetivos, intereses, compromisos, conocimientos y destrezas, encontrado así maneras de participar en el mundo. Estos aspectos sin lugar a duda son claves para comprender cómo se genera y construye conocimiento y también cómo los currículos tradicionales de escritura en Educación Básica Secundaria no tienen en cuenta estos escenarios, ni para los docentes, ni para los estudiantes. Por su parte, Cassany (2017) desde este mismo enfoque propone integrar en estas prácticas los nuevos espacios de literacidad electrónica y reconocer cómo se dan éstas para atender un correo electrónico, crear webs, foros de discusión; considerando también las “situaciones de multiliteracidad en el mundo analógico, al leer un libro, responder una carta en lengua extranjera, recibir publicidad en casa, revisar un informe o una memoria en el trabajo, etc.” (Cassany, 2017, p.11). Esto implica reconocer cómo desde estas prácticas analógicas y digitales se construyen comunidades de prácticas y aprendizajes que la educación debe reconocer y trabajar.

El panorama hasta aquí presentado a partir de las investigaciones consultadas permitió comprender que la escritura a través del currículo surge como un campo de investigación que busca proponer formas y prácticas especializadas de leer y escribir dentro de las disciplinas. A partir de estos hallazgos se plantean procesos de formación docente, de cambios curriculares y se muestra que el énfasis de estas investigaciones están en el contexto universitario, elementos centrales en la propuesta de este trabajo que considera la necesidad de abrir espacios formales para reconocer cómo es la escritura académica en los docentes, desde el enfoque de la literacidad, teniendo como eje el cambio curricular y la manera como el maestro construye una

voz propia, que le permita situar, analizar y proponer nuevas formas de comprensión del currículo.

2.3.6. Escritura y Producción Investigativa en el Entorno Escolar

El paleógrafo e historiador de la escritura Armando Petrucci ha señalado las enormes dificultades que en la cultura occidental se ha tenido, desde la Antigüedad, para construir una representación democrática de la escritura. En las grandes culturas antiguas -pero también hoy- la escritura ha estado asociada al poder y se ha constituido en una forma simbólica de exclusión. Escribir bien es un “privilegio” aristocrático:

La escritura instauro donde quiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco. Y esta desigualdad sigue y revela una vez más los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas. (Petrucci, 2002, p. 27).

El sistema escolar de educación secundaria reproduce estas condiciones. Son pocos los maestros que escriben (por ejemplo, para analizar su propia práctica docente) y que tienen conciencia del fuerte empoderamiento que genera la escritura en un tipo de sociedad, en este caso la llamada “sociedad del conocimiento”. Esta actitud la transmite (a través de las prácticas pedagógicas cotidianas) a estudiantes que descubren con perplejidad las enormes dificultades que implica el dominio de la competencia escritural. Para los pocos que lo saben hacer con eficacia metacognitiva -generalmente a través de la escritura de textos literarios o humanísticos- este poder les permite alcanzar un logro visible en el rendimiento académico, lo que les garantiza la sobrevivencia en el sistema escolar.

El resto de estudiantes se mueven en el ámbito oral, con ocasionales entradas al mundo de la cultura escrita, acompañado de una franca distancia por tareas que impliquen reflexionar críticamente y expresarlo de manera coherente a través de la escritura. Son en cierto modo copistas, Barteblys, escribanos callados que reproducen el *statu quo* mediante textos básicos reducidos a frases lacónicas. Están alejados de la posibilidad de utilizar la escritura para generar conocimiento en “una sociedad escriturada” (Meek, 2004).

Las discusiones sobre la competencia escritural se siguen dando en un marco instrumental, no epistémico. El centro de los debates sobre la escritura se agrupa, sobre todo, en el dominio de habilidades gramaticales, discursivas, de impacto de los textos. Pero se olvida, tal como la afirma Petrucci, que la escritura estableció una forma de construcción de la realidad y de los paradigmas hoy vigentes, sobre todo a través del libro impreso desde mediados del siglo XVI. No hay ninguna acción humana de carácter imperecedero que no pase por la escritura. “La escritura -en sus diversas modalidades expresivas tanto en el entorno analógico como digital- se constituye en la sociedad del conocimiento como fuente de poder”. (Drucker, 2013, p. 15)

La sociedad del conocimiento hace parte de un proyecto de larga duración conocido como globalización, que surgió con la dinámica de los imperialismos europeos a mediados del siglo XV. Ahora con la presencia de la red hiperconectada, conocida como internet, lo que pasa en un lejano pueblo del Perú amazónico puede tener eco en el mundo.

Los cambios de todo tipo –culturales, económicos, ambientales, políticos, comunicacionales– que han afectado a millones de personas y comunidades de todos los lugares del mundo, se desataron en cadena durante el comienzo del siglo XXI y en todos ellos ha sido protagonista la escritura, materializada a través de internet, de las nuevas aplicaciones, software, algoritmos y posteriormente de los nuevos medios conocidos como redes sociales. No se

comprenderían hechos dramáticos como la Primavera árabe de 2010 o la masiva migración de campesinos centroamericanos en 2018 hacia la frontera de México con los Estados Unidos sin la valoración y juicios de todo orden que aportan los grandes medios escriturados, los blogs, las redes sociales y los múltiples agentes que actúan en internet.

Por ser frenéticos, estos cambios en la cultura escrita no son apreciados con suficiente atención en el ámbito educativo. Las respuestas suelen ser el asombro ilimitado o la demonización. No se valora que hay un cambio dicente de paradigma en la relación del hombre con la naturaleza, con la ciencia, y consigo mismo. Se vive un nuevo tiempo que no es interpretado siempre de modo reflexivo, sino con prejuicios. Las tecnologías escriturales recientes, por ejemplo, causan furor, pero no se estudian con cuidado su origen y sus intereses: lo importante es tomar partido a favor o en contra. Varios de estos discursos se reproducen en las escuelas, y se validan como ciertos por el solo hecho de ser repetidas a través de los medios de comunicación.

La lógica epistémica que subyace, en consecuencia, a este tipo de cambios es la presencia hoy de información escrita exponencial inabarcable. El saber humano no se detiene; sin embargo, paradójicamente, la escuela actúa de modo contrario presentando un conjunto limitado de contenidos que los estudiantes deben retener (a veces de memoria).

Esta situación ha llevado a diversos expertos a la conclusión de que asistimos en el siglo XXI a la *cuarta revolución científica* (Schawb, 2017)⁶, que abre un nuevo paradigma histórico, aún en construcción. El sociólogo Manuel Castells (2001) la caracteriza como “sociedad red”:

⁶ “La cuarta revolución industrial comienza cuando lo digital se cruza con la nanotecnología, la genética dialoga con la computación cuántica y el Big Data, y la inteligencia artificial, se mezcla con la *internet of things* o las fuentes renovables de energía”. Schawb, K. (2017). *The Four Industrial Revolution*. London: Penguin. Citado por C. Scolari en <http://bit.ly/2zF4btZ>

La Galaxia Internet es un nuevo entorno de comunicación. Como la comunicación constituye la esencia de la actividad humana, todas las áreas de la actividad humana están siendo modificadas por la *intersticialidad* de los usos de Internet. Una nueva estructura social, la *sociedad red*, se está estableciendo en todo el planeta, en formas diversas y con consecuencias bastante diferentes para la vida de las personas. (p. 337).

A su vez los saberes han encontrado formas de representación diferentes a las tradicionales centradas en la escritura analógica y en los libros. Carlos Scolari (2009), siguiendo al investigador canadiense M. McLuhan, habla del surgimiento de una cultura centrada en lo visual y lo auditivo más que en la lectura del código alfabético:

Los hipertextos en todas sus formas (la web, los videojuegos, los sistemas operativos de nuestras computadoras, etcétera) nos proponen un retorno a formas textuales no lineales, lejanas al universo secuencial de la escritura y más cercanas a las formas irradianes del pensamiento mitográfico. (p. 183).

Este conjunto de abruptos cambios hace decir al profesor Milad Doueiri, profesor de la Universidad Johns Hopkins, que hemos pasado de un *paradigma analógico* a un *paradigma digital* (en *La gran conversión digital*, 2010) que altera la forma como pensamos, aprendemos, organizamos la información y tomamos decisiones:

Uno de los aspectos más sorprendentes de la cultura digital es su continuidad casi ininterrumpida (deberíamos decir que para la mayoría de los usuarios es una realidad de cada instante): impregna, incluso define, una nueva vida cotidiana marcada por nuevos principios activos que gestionan nuestra presencia, nuestras comunicaciones,

nuestra manera de percibir y de representarnos tanto a nosotros mismos como a los demás. (p. 88).

En el nuevo paradigma que se construye terminando la segunda década del siglo XXI es necesario revisar este contexto para valorar cuál es el papel de la escritura en la escuela, no solo como herramienta de comunicación o como tecnología en franca renovación, sino como poderosa fuerza epistémica para construir conocimiento, generarlo o renovarlo.

En este sentido se hace necesario recordar -siguiendo Carlino (2005, p. 26) que la escritura tiene tres funciones tal como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4: Funciones de la escritura

Funciones de la escritura en relación con sus usos		
Mnémica	<i>Registrativa</i>	Transcribir una frase célebre, anotar fechas de citas, horarios de clase.
Comunicativa	<i>Intersubjetiva</i>	Enviar saludos, responder correos electrónicos.
Epistémica	<i>Transformar el propio pensamiento</i>	Publicar una reseña. Hacer antología de textos propios, elaborar ensayos, talleres,

Fuente.: Adaptación Carlino (2005).

La última, la función epistémica, requiere un conjunto de condiciones para que se convierta en el pivote de una propuesta en el sistema de Educación Básica y Media. Partimos del criterio de que toda transformación de las prácticas de escritura en bachillerato debe superar estas representaciones:

- Escribir no es codificar alfabéticamente;
- Escribir no es copiar;
- Escribir no es un saber que se adquiere de una vez y para siempre;
- Escribir no se enseña exclusivamente en el área de lengua castellana o español.

La función epistémica de la escritura en Educación Básica y Media exige, entonces, cambios fundamentales que transversalizan el currículo:

1. Constituirse en un eje de enseñanza en todas las áreas del plan de estudios.
2. Valorarse como medio de producir conocimiento (no repetirlo, según lo proponen los libros de texto y los planes de estudio tradicionales).
3. Ejercerla a través de proyectos pedagógicos que fomenten la investigación.
4. Reconocerse como medio de validación del saber hallado.
5. Condición para entrar y participar en comunidades de aprendizaje y de investigación.

La escritura es pensamiento, en palabras de Vygotski (2003, p. 69). Este axioma pone de presente que una persona puede producir textos sin necesidad de tener lápiz o papel, incluso sin necesidad de saber digitar en un teclado. Con las nuevas herramientas de edición digital un estudiante con discapacidad física en sus miembros superiores puede dictar a un computador, es decir, usar la voz como medio para escribir.

En esa orientación, la escritura puede servir en la Educación Básica y secundaria para participar en el inmenso acervo de conocimiento que se está construyendo con comunidades de aprendizaje en todo el mundo, más si se domina una lengua internacional como el inglés.

Lo importante es que la escritura ayuda a transformar los esquemas cognitivos y sirve de medio de comunicación de lo que los estudiantes y los docentes van a descubrir con el apoyo de proyectos de aula centrados en la investigación.

En toda esta actitud de recuperación epistémica de la escritura en la escuela, hay un objetivo educativo que no debe olvidarse, según lo señala el físico italiano Carlo Rovelli (2018, p. 5): “la capacidad de asombro es la fuente de nuestro deseo de saber”.

Los jóvenes pueden hallar un sentido a sus acciones en la escuela si pueden sentirse partícipes de comunidades que generan conocimiento en las diversas áreas del currículo, si es

potencializado su “deseo de saber” con un uso epistémico de la escritura. Así mismo ocurre con los maestros, al encontrar sentido a cómo aquello que escriben, permea sus prácticas, sus formas de pensar y actuar, y se convierten dentro de una institución educativa en profesiones que al reflexionar sobre su práctica, comprenden el sentido de la escritura al pertenecer a una comunidad que tiene como punto de reflexión nuevas formas de acercarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje, resignificando de esta manera el potencial epistémico de la escritura desde el campo pedagógico y didáctico. Eje central de este trabajo de investigación.

Lo anterior, implica un fuerte reto, pues como lo advierte el profesor Carl Langebaek (2009, p. 277), Colombia es un país con excepciones en la generación de conocimiento de alto nivel, sobre todo en las ciencias (los casos de Julio Garavito, Rodolfo Llinás, Nubia Muñoz son de excepción). Esta limitación histórica y académica exige dar un salto cualitativo que desde el sistema escolar impulse a los niños y jóvenes y a los docentes a romper este *continuum*:

Estos intentos de producir ciencia en la escuela fueron “rápidamente fueron sepultados en nombre del humanismo, de Dios, de la generosidad, de la lástima o de cualquier fuerza idealista que ratificara el predominio de una moral amenazada por el materialismo” (p. 278).

La escritura académica transversaliza el currículo y es el docente, el primer llamado a comprenderla para poder resignificarla en sus prácticas pedagógicas, pues solo así podrá formar estudiantes que se “asombren” y generen conocimiento. Para ello es necesario desarrollar espacios en las instituciones escolares donde los maestros

- Se interesen por la investigación como un mecanismo para construir conocimiento e interpretar fenómenos pedagógicos y didácticos de diverso tipo.

- Identifiquen las problemáticas propias del entorno escolar e intervenir de manera creativa en su solución.
- Divulguen lo investigado con seguridad y conocimiento ante expertos y personas interesadas en el campo de la pedagogía, las ciencias y el conocimiento en general.
- Reconozcan la investigación como una actividad que permea sus prácticas y que es fundamental para las transformaciones curriculares.
- Reconozcan que es posible construir conocimiento y divulgarlo en escenarios más allá del aula, en trabajos con pares y con otras instituciones educativas.
- Participen del desarrollo del cambio de su colegio, de su comunidad y de la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico que permee su ciudad y país.

Los docentes de Educación Básica y Media tienen una fuerte responsabilidad de favorecer los procesos de escritura académica en los estudiantes, pero para ello deben sentirse parte de una comunidad que investiga y se preocupa por mejorar la calidad de la educación en su institución, considerando los beneficios epistémicos de la escritura en todas las áreas del currículo. Bien lo ha sintetizado Neus Sanmartí (2007):

La tarea de los que nos dedicamos a enseñar es precisamente facilitar este aprendizaje en los momentos más difíciles, planteando actividades que ayuden a los alumnos y alumnas a tomar conciencia de que, mejorando sus formas de hablar, escribir y leer en cada área, mejoran sus conocimientos sobre ellas. (p. 19).

3. Metodología

En este apartado, es necesario reconocer que se asume la investigación como un proceso que considera fundamental los significados y sentidos que los sujetos construyen en contextos particulares situados, en este caso, los docentes de Educación Básica Media y sus concepciones sobre la escritura académica. Ya Bruner advertía la importancia de reconocer los sistemas simbólicos de la cultura, en la comprensión de las acciones el hombre, Bruner (1990):

Para comprender al hombre, es necesario, primero, comprender cómo sus experiencias y actos están moldeados por estados intencionales y segundo, que la forma de dichos estados intencionales solo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura (p. 47).

Teniendo en cuenta estos postulados, en este capítulo se describen los aspectos que fueron considerados en el diseño metodológico establecido para la investigación: *La escritura académica en docentes de Educación Básica y Media, un camino para resignificar su sentido a través del cambio curricular*. El capítulo se estructura en dos apartados, en el primero se presentan las ideas fundamentales en relación con la postura epistemológica, y en la segunda se describen los aspectos particulares del diseño metodológico que permitieron dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

3.1 Postura Epistemológica

El proceso de investigación requiere que el investigador se apoye en unos marcos conceptuales teóricos con respecto al proceso mismo de investigación, que le permitan construir una ruta, que contemple los métodos y técnicas más apropiados para dar respuestas a las formas de interrogar la realidad y dar respuestas a las problemáticas situadas.

En este proceso, se devela el marco epistemológico desde donde se sitúa el investigador para comprender de manera integral los elementos, tanto conceptuales, como metodológicos y axiológicos, que se articulan para proponer, diseñar y valorar la investigación vista como un sistema. El trabajo, se abordó metodológicamente desde el paradigma cualitativo- interpretativo de corte sociocrítico. La investigación cualitativa, se caracteriza por la manera de abordar el objeto de estudio y los argumentos con los que opera para lograr una “descripción acorde con el contexto sociocultural en el que se ubican los sujetos, los objetos, los eventos y sus relaciones” (Morales, y Bojacá, 2002, p. 119.) Para dar respuesta a la pregunta de investigación se ha definido una metodología que permite abordar el objeto de estudio de forma coherente con los objetivos planteados. Desde la investigación cualitativa, se optó como diseño la investigación acción y el método, un el estudio de caso, construye en tres etapas: una descriptiva, otra interpretativa, y una propositiva. Al final se plantea una solución a un problema de orden contextual.

3.2 Paradigma Cualitativo

La investigación cualitativa, entre otros aspectos, “favorece las formas de relación entre sujetos y objeto 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 y Bojacá, 2002, p. 120). Desde este paradigma se reconoce que los campos de estudio no son situaciones artificiales, sino que se interesa por las prácticas e interacciones de los sujetos en los contextos cotidianos que permiten explorar, describir y comprenderlas de manera inductiva, partiendo de los datos para estudiar y construir nuevos modelos, hipótesis y/o teorías. Lo anterior, se corresponde con las características mencionadas por Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista, (2000) quienes señalan que este tipo de investigación se caracteriza por ser naturalista e interpretativa. Naturalista, dado que realizan en ambientes naturales, es decir, estudia a los sujetos en sus escenarios, desde una perspectiva holística, considerando el contexto donde interactúan, en este caso, el Gimnasio Moderno, donde los docentes llevan a cabo sus acciones profesionales. Interpretativa, porque pretende darle sentido a lo que sucede en dichos ambientes, en concordancia con los significados que los sujetos le conceden y de esta manera comprenderlos desde sus propios contextos, relacionando sus pensamientos y acciones.

Otro aspecto que caracteriza la investigación cualitativa, es el relacionado con el lugar desde donde se enuncia y aproxima el investigador, así como la manera en la que establece nexos los sujetos con las comunidades en la que se hallan inmersas. Es necesario resaltar que, desde este enfoque, el investigador es sensible a los efectos generados por su presencia en el espacio donde se desarrolla la investigación. Por tal razón, es conveniente despojarse de sus propias creencias para lograr recoger los datos en un ambiente lo más natural posible, reconociendo que todas perspectivas de los participantes son valiosas y están en condiciones de igualdad, en relaciones horizontales y tienen las mismas oportunidades para exponer sus puntos de vista. (Quenceno y Castaño, 2002).

Dado que en la investigación cualitativa se describen y analizan las opiniones, los pensamientos, las percepciones y las conductas sociales e individuales de los participantes, es conveniente, como lo proponen McMillan, H y Schumacher, S. (2010), tener en cuenta que la descripción y análisis se hace teniendo como marco general una epistemología de corte constructivista, que reconoce la realidad no como un hecho externo al sujeto, sino como una construcción social, donde las acciones humanas están permeadas por el contexto, es decir, son el producto de las distintas prácticas, dinámicas e interacciones de sujetos que organizan su actuar atendiendo tanto a sus historias personales como colectivas, y a la manera como interpretan los acontecimientos, organizan sus pensamientos y sistemas de creencias.

Otras características que es necesario considerar de la investigación cualitativa son los planteados por Taylor y Bogdan, (1996), Flick (2004) y Vasilachis (2006) en relación con los siguientes aspectos:

- a. Es inductiva*, es decir parte de los datos para construir teorías y no se vale de ellos para confirmar hipótesis. Estudia a los sujetos desde una perspectiva holística, considerando el contexto histórico y la situación sociocultural en la que se encuentran
- b. Perspectiva de los participantes y su diversidad* al reconocer que existen diversas formas de comprensión de la realidad y los aspectos que toman en cuenta en su construcción.
- c. Capacidad de reflexión*: que enriquece el proceso investigativo para todos los participantes. *Variedad de los enfoques y métodos en la investigación cualitativa*: tiene que ver cómo este enfoque se enriquece con las diversas maneras de recolectar datos y ponerlos a dialogar, para triangular la información obtenida e interpretarla, lo cual, favorece una comprensión más profunda de las diversas cosmovisiones que permiten comprender las realidades sociales. En relación con la diversidad de métodos, se pueden señalar el análisis

de contenido, la hermenéutica, el análisis lingüístico de textos, las entrevistas en profundidad, las historias de vida y revisión de archivos, la observación participante entre, otros Vasilachis, (1992) Algunos de ellos usados en esta investigación.

A continuación, de manera sucinta, se presentan algunas de las ideas fundamentales del enfoque hermenéutico- interpretativo, las cuales fueron fundamentales a la hora de concebir, planear y desarrollar la investigación que se realizó alrededor de la resignificación de la escritura academia en docentes de Educación Básica y Media. El enfoque interpretativo se centra en conocer la realidad, que tiene como características ser dinámica, múltiple, cambiante, holística y dependiente de los significados que las personas inmersas en ella puedan atribuirle (Angrosino, 2012).

Situarse en este enfoque posibilita describir y comprender las interacciones entre los sujetos y el objeto de estudio. En este caso, los docentes de diferentes áreas de conocimiento, y sus concepciones en relación con la escritura académica, otra característica es el desarrollo de conocimiento como consecuencia de la comprensión de los hechos observados y resultado de la interacción entre el investigador y el objeto de estudio; lo que puede ser compartido con la comunidad educativa en la que se realiza el estudio para generar reflexión en torno a la problemática sobre la que se indaga, en este caso, el trabajo se centra en las concepciones docentes y sus prácticas pedagógicas en relación con la escritura académica y el papel de ésta en el currículo.

En esta investigación se propuso no solo describir, sino comprender e interpretar las perspectivas de los actores, es decir de los docentes en relación con la escritura académica y partir de esta comprensión proponer un escenario de cambio. Característica esencial del enfoque sociocrítico, como una estrategia que le permite al investigador actuar y transformar los

contextos. Desde esta perspectiva, tal y como lo proponen Carr y Kemis (1998); Habermas, (2002), se supera la interpretación y se pretende aportar transformaciones a las realidades en estudio.

Teniendo en cuenta los aspectos señalados es necesario hacer explícitas las condiciones sociales, políticas y culturales subyacentes en las problemáticas estudiadas para diseñar, planear e incorporar alternativas más allá de lo interpretativo buscando las raíces de los problemas educativos con la intención de transformar las estructuras sociales que impiden el desarrollo. En este sentido, es necesario considerar lo interpretativo y hermenéutico como bases para las transformaciones a partir de una relación dialéctica teoría-práctica, con un diseño de estudio de caso que reconoce la importancia de los actores sociales en las propuestas de cambio y renovación.

3.3. Contexto, Población y Muestra

La problemática, alrededor de las concepciones y prácticas de escritura académica, que se describió en las páginas iniciales del documento, se identificó y caracterizó de manera particular en una institución privada de Bogotá: el Gimnasio Moderno, y particularmente, en un grupo de profesores de educación Básica y Media de diferentes áreas de conocimiento, fue la excusa para la ruta metodológica que más adelante se describe.

3.3.1 Población

El Gimnasio Moderno cuenta con 100 profesores de tiempo completo. De estos docentes, se seleccionaron en principio 30 maestros, a quienes se les invitó a hacer parte del Grupo de Innovación Curricular (GIC) y con los cuales se adelantó el modelo de intervención, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión. Se realizó una encuesta a los docentes, con el propósito de caracterizar el grupo teniendo en cuenta criterios como: nivel de formación en

el campo pedagógico o disciplinar, los estudios posgraduales (especializaciones y maestrías y cuáles de ellos pertenecen al campo educativo), su edad y las publicaciones. El último aspecto, permite reconocer la experiencia docente en relación con la escritura académica y cómo ésta se vincula o no con la práctica pedagógica. La encuesta y el protocolo de la misma se encuentran en el **Anexo 2**.

3.3.2. Criterios de Inclusión

- Pertenencia a todas las secciones en las que administrativamente se divide la institución.
- Representación de todas las áreas del conocimiento.
- Representantes de ambos géneros.
- Más de dos años de experiencia de trabajo en el colegio.
- Aceptar la invitación.

Se les hizo una invitación formal plateando los objetivos del proyecto de renovación curricular, su alcance en la construcción de orientaciones para la revisión y análisis del currículo del colegio, así como la construcción de una nueva propuesta.

Con este grupo de profesores, se caracterizaron las concepciones docentes sobre escritura académica, usando diferentes instrumentos para recabar la información: observación no participante, diario de campo, entrevistas a grupos focales, encuestas, entre otros.

En síntesis, comprender las prácticas de los docentes en distintas áreas de conocimiento en torno a la escritura académica tiene un valor particularmente significativo, dado el carácter contextual desde donde emergen, la posibilidad de acercarse a las ideas que construyen los docentes a partir de sus experiencias situadas permite definir la forma como ellas se construyen.

(Banchs, 2000). Estos aspectos son relevantes para determinar el diseño de intervención, con los profesores, dadas las características de los mismos y del contexto en el que están inmersos.

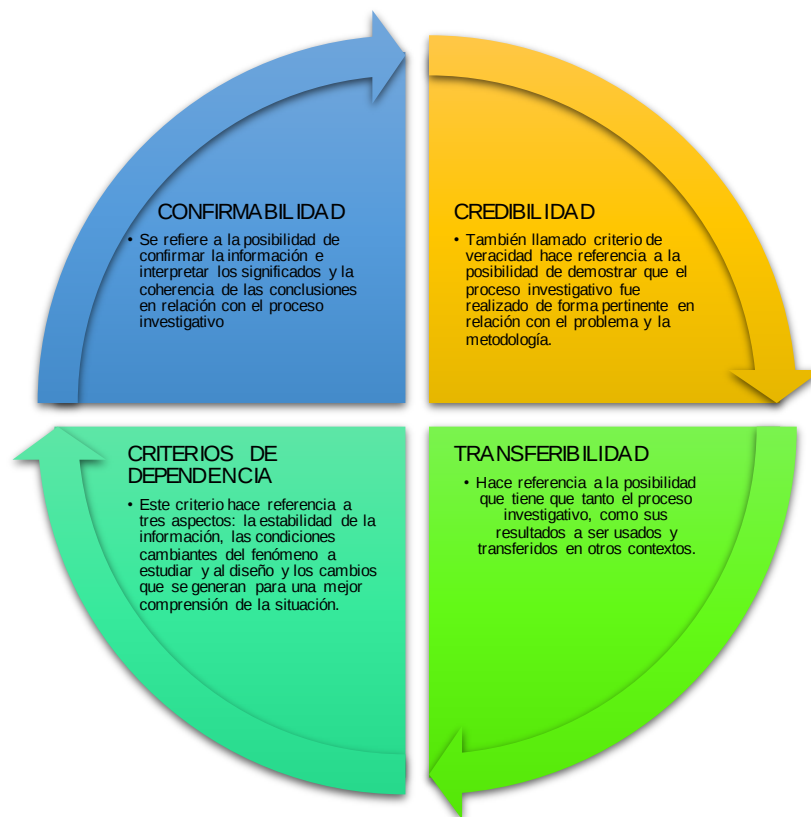
3.3.3. Criterios de Exclusión

- Que no aceptara la invitación a formar del grupo GIC.
- Que no quiera participar en la entrevista y grupo focal.

3.3.4. Validez y Criterios de Cientificidad

En la figura 2, se describen los criterios de cientificidad propuestos por Lincoln y Guba tomados de Del Rincón y Arnal, (2003), se presenta, además todos los aspectos abordados por estos teóricos y se puntualizan solo aquellos que se consideraron pertinentes para esta investigación, dada la naturaleza del problema y los objetivos.

Figura 2: Validez y criterios de cientificidad.



Fuente: elaboración propia

3.3.5. Muestra

Considerando el número de docentes y las primeras interpretaciones de las prácticas sobre escritura academia que emerjan, se seleccionaron treinta docentes considerando los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

3.3.6. Sobre el Diseño

El diseño utilizado para llevar a cabo la investigación está enmarcado en la propuesta de Yin (2009) quien lo define como una indagación empírica que investiga un fenómeno dentro de su contexto en la vida real, dentro de un contexto natural, usando múltiples fuentes de evidencia.

De acuerdo con Yin (1989) este enfoque se caracteriza por ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particularista, porque el enfoque es orientado a comprender una realidad singular, ya que su objetivo es la particularización y no la generalización. Por ello es usado en el ámbito educativo para descubrir situaciones únicas, como en este caso, el asunto de la escritura académica y su importancia en la transformación de las concepciones docentes, al reflexionar y establecer orientaciones para la nueva estructura curricular del Gimnasio Moderno. Es descriptivo, porque su producto final es una descripción cualitativa que relaciona el contexto y las categorías que definen la situación estudiada. Es heurístico puesto que descubre cosas nuevas, amplía las ya existentes o bien las confirma (Yin, 2003, Vasilachis, 2006), y es inductivo, puesto que mediante la observación minuciosa busca hallar relaciones en el contexto en que se da el caso, los profesores de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno.

El estudio de caso se caracteriza por la intención de comprender un caso en particular y no generalizar en toda una población (Simons, 2011), ya que busca entender la situación seleccionada y no otras. No obstante, este estudio específico nos puede dar luces para

comprender las concepciones de los docentes sobre escritura académica, y de esta manera, proponer un camino que avizore nuevas comprensiones sobre el objeto de estudio, para este contexto, pero a su vez que puedan extrapolar a escenarios más globales. Con ello se quiere desarrollar conocimiento sobre el fenómeno estudiado, partiendo del estudio del caso determinado o confirmar lo que ya se sabe (Vasilachis, 2006).

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la investigación es resignificar y comprender las concepciones y prácticas académicas de escritura en el currículo de Educación Básica Secundaria y sus prácticas para generar conocimiento, el diseño de la investigación desde un enfoque metodológico basado en el estudio de caso posibilita la descripción, explicación y juicio, por lo que se convierte en una modalidad que valora la información para desde allí construir nuevas comprensiones y transformar realidades. Se parte, igualmente, de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. (Stake, 1995).

Por otro lado, los objetivos específicos tendientes a desentrañar, relacionar y comprender se complementan metodológicamente con el estudio de caso y el análisis de contenido, desarrollado en distintos momentos de la investigación que permitirán el análisis desde la posibilidad de: descripción-interpretación-comprensión. El resultado de este tipo de estudios es una descripción holística del grupo que incorpora tanto las visiones de sus miembros como las percepciones del investigador, así como las interpretaciones del funcionamiento del grupo.

Las modalidades de los estudios de casos son tres: *Intrínseco*, ya que no se generalizan datos, solo se estudia el caso singular. *Instrumental*, puesto que su propósito es analizar para obtener mayor claridad sobre un tema teórico. *Colectivo*, si su interés es indagar un fenómeno población o condición en general a partir del estudio de varios casos.

Se ubica el presente trabajo en un tipo de estudio intrínseco, por varias razones, en primer lugar, porque como lo afirma Skate (1998), el investigador tiene un interés intrínseco en el caso, el hecho de que la autora de esta investigación haya decidido estudiar las concepciones, actitudes y puntos de vista de los estudiantes y maestros sobre la escritura académica en Educación Básica obedece, a la forma como se ha tejido un discurso en las instituciones educativas sobre la escritura académica y lo que ésta ha generado en las comunidades de estudiantes y maestros; en segundo lugar, por la convicción de la importancia que tiene la escritura en los procesos de pensamiento y construcción de conocimiento; y en tercer lugar, la carencia de formación de la escritura desde el enfoque de la literacidad en Educación Básica Secundaria. En ese orden de ideas, la educación tiene un papel fundamental en el reconocimiento y transformación de prácticas que permitan tanto a docentes como estudiantes construir nuevos escenarios y concepciones de aquello que podemos hacer con el lenguaje.

Para el estudio de caso, se consideraron los postulados propuestos por Stake (1998), quien reconoce tres fases: selección del caso, localización de fuentes de datos y análisis e interpretación. Sin embargo, en esta investigación, dadas sus particularidades de diseño y desarrollo, se proponen cinco fases, que a continuación se describen.

En la primera fase, se buscó identificar el contexto, los sujetos a investigar, el problema y los objetivos. Es así como la presente investigación optó por trabajar con docentes de Educación Básica Secundaria, por varias razones: una de ellas es porque de acuerdo con el rastreo del estado del arte, se ha realizado una importante investigación de la escritura académica a través el currículo en la educación universitaria y posgradual.

Para la segunda fase, referente a la localización de fuentes, se usaron diversos instrumentos: entrevistas en profundidad, grupo de discusión, los textos desarrollados por los

docentes, durante el proceso de intervención, así como algunas conversaciones espontáneas. En la tercera fase, que correspondió a la propuesta del modelo de intervención⁷ y desarrollo de la misma con los docentes de la muestra, se recolectaron datos usando instrumentos de la etnografía. En la cuarta fase se contrastaron los hallazgos de la primera etapa de concepciones docentes en relación con las prácticas situadas. Finalmente, la fase de *análisis e interpretación* comprendió el estudio detallado del corpus recolectado en cada una de las etapas de la investigación.

En la siguiente figura, se presenta de forma sintética las fases de este estudio de caso:

Figura 3: Fases del estudio de caso



Fuente: Elaboración propia.

⁷ Modelo de intervención: De acuerdo con el RAE, el modelo *se define como un punto de referencia para imitar*. En este trabajo *Modelo de intervención*, se concibe, como esquema referencial de acciones y procedimientos que están articulados para la consecución de un objetivo que tiene un sustento teórico y epistemológico que, a su vez, sirve como un soporte que da estructura a una serie de acciones prácticas situadas y organizadas que apuntan a generar cambios a través acciones mediadas, consensuadas y con propósitos específicos. Por esta razón, el modelo de intervención apunta a una descripción y explicación de por qué y cómo funcionan cada uno de sus componentes dentro del sistema y permite poner en diálogo sus elementos constituyentes.

3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Para indagar de manera preliminar sobre las concepciones docentes se usaron varias técnicas e instrumentos. Las técnicas están relacionadas con los procedimientos, que permiten al investigador acercarse al objeto de su indagación (entrevistas, observaciones de clase, reuniones de área y de sección, historias de vida entre otros) y los instrumentos están relacionados con los recursos físicos que hacen posible la aplicación de las técnicas. (cuestionarios, registros de observación, cámaras de vídeo, grabadoras, diarios de campo, esquemas para relatos de vida, entre otros.

Las observaciones de clase, las entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas con el fin de obtener respuestas espontáneas y reconocer su historia de vida y sus relaciones con la escritura. Se indagó en cuanto a factores como: experiencia docente y personal con la escritura, estrategias escritoras que se promueven en el aula y dificultades escriturales de los estudiantes. Los diarios de campo corresponden a las observaciones llevadas a cabo en las aulas de profesores de las áreas de español, sociales, matemáticas, ciencias naturales, tecnología, artes y música.

En consonancia con los objetivos de la investigación y las actividades que se desarrollaron para la consecución de estos, los instrumentos que se describen a continuación deben ser considerados como una unidad que otorga sentido a la comprensión de las representaciones docentes sobre escritura académica. Dichos instrumentos, permitieron organizar y sistematizar la información y se usaron en las distintas fases para construir el marco de comprensión y significados que los docentes y estudiantes tienen frente a las concepciones de la escritura académica.

3.4.1. Entrevista Semiestructurada y Cuestionario

La entrevista es una técnica muy importante recolectar datos en la investigación cualitativa, particularmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración permite el

encuentro directo entre el investigador y los participantes de la investigación, logrando acceder a percepciones, creencias y supuestos del entrevistado que, en otras técnicas de recolección no es posible obtener.

Para el caso de esta investigación se estableció la entrevista semiestructurada dadas sus características, puesto que presenta mayor flexibilidad ya que el entrevistador puede ajustar las preguntas a los entrevistados, como también posibilita la aclaración de términos, la identificación de ambigüedades y la ampliación de las respuestas en caso de ser necesario.

En virtud de que gran parte de los estudios sobre alfabetización o prácticas letradas contemporáneas centran su mirada en la enseñanza de la lectura y no en la escritura académica, y teniendo en cuenta los intereses propios de esta investigación se organizan las entrevistas desde los siguientes ejes de indagación: historia escritora del entrevistado, competencias de escritura presentes, concepciones de escritura, prácticas de escritura presente, prácticas reflexiva en relación con la escritura académica.

Es necesario señalar que, por ética de la investigación, no se mencionarán el nombre de los maestros participantes por acuerdo de confidencialidad entre los participantes y que previamente han dado su consentimiento informado para la investigación. Para hacer seguimiento de su proceso y el análisis de datos, se establecerán códigos.

El cuestionario, se diseñó con el propósito de conocer desde las voces de los actores, la manera cómo se resignifica la escritura académica en los docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno a partir del modelo planteado por Hernández (2015, 2017). En **el anexo 2**, se encuentra el protocolo de la encuesta y en **el anexo 3** el instrumento de validación que fue revisado y evaluados a través del juicio de expertos tanto en el campo disciplinar, como investigativo. La encuesta se realizó a los docentes a través de un formulario de Google docs.

3.4.2. La Observación no Participante

La observación no participante se caracteriza por tres aspectos: 1). lograr que los informantes se sientan cómodos; 2) los modos de obtener datos, relacionado con las estrategias y tácticas de campo; y, finalmente 3) el registro de datos, el cual se lleva a cabo en forma de notas escritas (Taylor & Bogdan, 1984, p. 50). Considerando las características señaladas, para el caso específico del contexto donde se desarrolló la investigación, la observación se facilitó en tanto la función de la investigadora como coordinadora académica, posibilitó de manera connatural acceder a estos espacios, sin prevenciones de los participantes, dado que las visitas y discusiones que se construyen en estos ambientes hacen parte de las rutinas de la institución.

Por otro lado, en las reuniones de consejo académico, como en las reuniones de nivel⁸, así como en las clases se realizó observación formal a partir de los discursos que circulaban entre los maestros a propósito de la escritura académica de sus estudiantes.

Para que la observación no participante logre recoger todos los aspectos, es necesario acudir a las notas de campo, como instrumento para la recolección de información, dado que permiten tener un registro de aquello que debe ser recordado y considerado en la investigación. “Una buena regla establece que, si no está escrito, no sucedió nunca” (Taylor & Bogdán, 1984, p. 75).

3.4.3. El Diario de Campo

El diario de campo como instrumento de recolección de información fundamental para el proceso investigativo, permite construir una bitácora de las actividades de la investigación con el propósito de recolectar la información *in situ*, registrarla de manera descriptiva para

⁸ El Consejo Académico está conformado por representante de todas las áreas del conocimiento, en este espacio se discuten las políticas académicas del Gimnasio Moderno. Las reuniones de nivel, se realizan con los representantes de las diferentes áreas que pertenecen al mismo grado, en éstas se analizan exponen los casos de aprendizaje de los estudiantes, bien de manera particular o general.

posteriormente analizarla e interpretarla. De acuerdo con Bonilla & Rodríguez, (1997): “El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. En él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 16)

Los datos recolectados para esta investigación fueron de diversa índole: fragmentos de conversaciones, transcripciones de fragmentos de clase, que ayudarán a sistematizar la información recolectada, pero además permitió a la investigadora hacer reflexión del propio proceso investigativo para analizar la concordancia con los objetivos de la investigación ajustando las fases y actividades de esta de acuerdo con los datos obtenidos. Se tuvieron en cuenta los alcances y propósitos de la investigación para desarrollar un formato de diario de campo que favorezca la consecución de éstos.

Para recoger esta información se diseñó una estructura de diario de campo que permitiera sintetizar la información pertinente, analizar y triangular la información, a partir de concepciones docentes, prácticas y desempeños con relación a la escritura académica. El análisis se realizó a medida que los datos fueron emergiendo lo que favoreció en primer lugar, una lectura más detallada de los datos, comprender las particularidades del problema, en segundo lugar, las concepciones docentes que permean sus prácticas pedagógicas y en tercer lugar, a partir de la información recolectada, diseñar un modelo de intervención.

3.4.4. *Análisis de Contenido*

El análisis de contenido se fundamenta en la hermenéutica y en la lingüística. Es una técnica usada en diferentes investigaciones en diversos campos de conocimiento como la antropología, lingüística, la historia, psicología, sociología y la educación.

El análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos, escritos, grabados o filmados, donde puedan existir diferentes clases de registros, bien sea entrevistas, protocolos de observación, documentos, videos etc. El factor común es que estos datos recogidos se convierten en contenidos que, al ser leídos e interpretados, abren la posibilidad de comprensión a diversas concepciones, conocimientos, y fenómenos de la vida social. Bardin los define como:

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes (Bardin, 1986, p.32).

El análisis de contenido se basa en la lectura textual, sistemática y objetiva como instrumento de recogida de información que combina, por una parte, la observación y la producción de datos y, por otra, la interpretación o análisis de estos. Todo contenido de un texto puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o por su contenido latente (lo que se dice sin pretenderlo) y estos datos cobran sentido y pueden ser captados dentro del contexto. El contexto se convierte entonces en marco de referencia que el lector puede conocer o inferir del mismo.

La pertinencia de esta técnica, para el caso de la investigación, radica en la posibilidad de identificar, caracterizar y comprender las concepciones que tienen los docentes sobre escritura académica. Para Bourdieu (1988) citado por Gil, (2009) el análisis de contenido se basa en una perspectiva teórica, según la cual las opiniones y concepciones que construyen los sujetos forman parte de la identidad personal, que emerge de los grupos sociales a los que pertenece.

Si bien el uso del análisis de contenido permite trabajar con diversidad de textos, es fundamental que éstos se lean a la luz de las condiciones y del contexto particular donde éstos

emergen (Bardin 1966). El análisis de contenido, sin importar el tipo de documento que se tome para analizar, emplea una serie de procesos sistemáticos de inferencia que permiten ir más allá la descripción y generalización. (Olabuénaga, 2009). En esta técnica, se pueden usar métodos cuantitativos, para referirse a la frecuencia, o cualitativos, si se recogen las expresiones y se realizan inferencia a partir de la presencia y o ausencia de ciertas características en el discurso. En cada uno de los métodos, es conveniente determinar las unidades de codificación o de registro, que pueden ser en distintos niveles: palabra, oraciones y párrafos.

De acuerdo con Bardin (2002), es necesario considerar tres niveles de análisis: el pragmático relacionado con las intenciones y circunstancias que están alrededor del discurso, el semántico, relacionado con los significados y sentidos que se pueden develar en la trama del texto. El sintáctico, corresponde a la frecuencia con que aparece en texto un determinado término o expresión en el texto. Por otro lado, es necesario considerar que el análisis de contenido pasa primero por la descripción, luego por la inferencia y finalmente la interpretación, pues éste no apunta al estudio de la lengua ni del lenguaje, sino a permitir conocer y comprender las condiciones y/o variables (de orden psicológico, social, cultural, en incluso relativos a la situación de comunicación o al contexto) de producción de los textos. Lo anterior se considera central, dado que de lo que se trata es de captar múltiples significados.

La organización para el análisis se hizo considerando las etapas siguientes, que planteadas por Bardin (1966).

1. El Pre-análisis. En esta etapa se seleccionan los documentos y se delimita el texto, se establece la categorización para el análisis temático y se considera el tipo de codificación. Para esta investigación se usaron las siguientes: iniciales del nombre de profesor, si es profesor de primaria o bachillerato y el género.

2. **El Aprovechamiento del Material.** Esta etapa se seleccionan las unidades de registro, que son las unidades básicas de significación; considerando los objetivos de la investigación y las categorías de estudio establecidas en los instrumentos para dar cuenta de las concepciones docentes sobre escritura académica y el proceso del modelo de intervención diseñado por la investigadora.

También se estableció un sistema de codificación, para este caso, se hizo en función de las cinco (5) categorías determinadas: 1.vinculación al grupo, 2. permanencia, 3. comunidad de práctica y aprendizaje, 4. escritura académica y 5. escritura y currículo, aunque también fue necesario revisar algunas categorías emergentes.

Para el caso de esta investigación, se consideraron las unidades de contexto y registro. Las primeras hacen referencia al tipo de instrumento de donde se recaban los datos, que pueden ser aplicados en diferentes momentos, pero teniendo en cuenta las mismas categorías, que para este caso fueron el cuestionario y la entrevista a profundidad al grupo focal. Las segundas, es decir las unidades de registro, son las que permitieron comprender los significados y los sentidos que los docentes le otorgan a los aspectos que abarcan cada una de las preguntas en los respectivos instrumentos, ya que el significado puede variar según el contexto de la situación.

Según Berelson, citado Bardin, (1986) la unidad de registro puede ser "una afirmación sobre un sujeto. Es decir, una frase, o una frase compuesta, habitualmente un resumen o una frase compuesta, o una frase condensada, tras la que puede resultar afectado un vasto conjunto de formulaciones singulares" (p 79). En ese sentido, las unidades de registro se constituyen en unidades de significación que se codificarán para encontrar el sentido a los discursos de los participantes, enmarcados en las categorías previstas.

Otro aspecto que se consideró fue la necesidad de agrupar las preguntas en ambos instrumentos, teniendo en cuenta categorías inductivas y que están asociadas con los objetivos de la investigación. Para esta categorización se tuvo en cuenta los aspectos que convergen y que permitieron clasificar, organizar y condensar los datos.

3. El Tratamiento de los Resultados. Este aspecto tiene que ver con la manera que los datos hablan, haciendo una lectura crítica a las respuestas obtenidas en cada uno de los instrumentos para construir diálogos entre los análisis que emergen y los marcos conceptuales que la investigadora toma para construir nuevas tramas teóricas que amplían el campo de investigación sobre escritura académica.

Para que este ejercicio dialógico se dé es necesario construir una lectura interpretativa de las mismas, donde el contenido inferencial emerja y poder tejer desde allí interpretaciones sobre los discursos. Para lograrlo según, Olabuénaga (2009), la lectura debe realizarse en forma sistemática, objetiva, replicable y válida. Para el análisis de contenido de las notas que aparecen en el diario de campo, también se tomaron las mismas categorías y cuyos datos fueron emergiendo a lo largo de las sesiones.

Según Olabuénaga (2009), en el análisis de contenido de tipo cualitativo, es necesario tener presente que los datos en cualquier tipo de texto se caracterizan por: tener sentido simbólico, esto es que no siempre son explícitos, de ahí la importancia de la lectura inferencial; su significado y sentido depende de los contextos; el autor del discurso, en ocasiones no es consciente de los significado implícitos que aparecen y finalmente, en todo texto se reconoce un contenido expresivo y uno instrumental.

Para que el tratamiento de los datos sea sistemático, objetivo, ágil y responda de manera coherente con las intenciones investigativas, fue necesario usar el software N Vivo, que se

caracteriza por el manejo ágil de los datos, a la sistematización de estos y la organización de ellos en las categorías previstas, ahorrando tiempo y favoreciendo la reconstrucción y verificación de la información, aspectos importantes para la validez y confiabilidad de la investigación. Este software facilita la edición, la configuración y transformación de los textos iniciales, que pueden ser escritos, grabados o filmicos.

Otro aspecto que favorece el uso del software N-Vivo, está relacionado con la posibilidad de manera deductiva o inductiva de establecer una codificación y categorización, en la que se puede denominar a los participantes y jerarquizar, si se requiere. Dado que se pueden encontrar unidades de registro que, el investigador, según sus intereses y necesidades, decide ubicarlas en categorías distintas para enriquecer la comprensión.

3.5. Modelo de Intervención

La propuesta se diseñó teniendo en cuenta el paradigma de investigación, en tanto desde el diseño de este se da respuesta a la pregunta de investigación. Para ello es 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 del Gimnasio Moderno.

El modelo toma en cuenta, los siguientes aspectos, señalados por Hernández, (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 intervienen 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 tiene además 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 GIC, 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.

Tabla 5: Diseño de intervención

Etapa	Propósito
I. Selección del grupo	Seleccionar de los profesores de la institución, los maestros que forman parte del Grupo de Innovación curricular GIC.
II. Sensibilización	Reconocer el lugar del maestro como profesional reflexivo que comprende su injerencia en el currículo.

	Favorecer el desarrollo de competencias investigativas que permitieran reflexionar sobre sus prácticas y el currículo del Gimnasio Moderno.
III. Formando maestros investigadores	Reconocer la importancia de la investigación en educación. Identificar los elementos que son necesarios para hacer la lectura del contexto. Caracterizar los principales aspectos de la investigación y las técnicas de recolección y sistematización de la información.
IV. Construcción de acuerdos: hacia una comunidad de práctica y aprendizaje	Generar una comunidad de práctica y aprendizaje en relación con la interrogación del currículo del Gimnasio y la construcción de una nueva propuesta. Caracterizar los instrumentos más pertinentes para los objetivos: lectura del contexto a partir de concepciones, prácticas y desempeños. Construir y validar los instrumentos diseñados para el análisis del currículo del Gimnasio Moderno.
V. Investigación formativa en educación	Comprender profundamente el contexto Gimnasio Moderno para ubicar desde los roles, prácticas y desempeños de estudiantes y maestros, los aspectos de orden macro, meso y micro curricular que se quieren transformar y todos los procesos que lo componen.
VI. Acuerdos de organización para escribir los textos que se presentan a los colegas de la institución.	Consensuar sobre la manera de organizar y escribir los textos que serán analizados y divulgados. Construir un texto que dé cuenta de las de propuestas innovadoras locales y globales que dialoguen con el PEI del Gimnasio y, de esta manera, resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde ámbitos del conocimiento.
VII. Leyendo el mundo	Plantear transformaciones sistémicas que pongan sobre la mesa nuevos contextos y formas de entender nuestra actividad profesional.
VIII. Transformando el currículo del Gimnasio Moderno	Identificar elementos de orden teórico y conceptual que inviten a proponer y articular una nueva propuesta curricular para el Gimnasio Moderno.
IX. Compartiendo saberes	Compartir las reflexiones y las propuestas generadas por el GIC con los otros docentes
X. 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.
XI. Reconociendo lo andado	Evaluar el proceso desarrollado a lo largo de la implementación del modelo de intervención.
XII. Resignificación de la escritura académica	Analizar los diferentes tipos de textos que permitieron la resignificación de la escritura en los docentes.

Fuente: Elaboración propia

4. Resignificación de la Escritura Académica desde el Rediseño Curricular en Docentes de Educación Básica y Media: Gimnasio Moderno

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún conozco y comunicar o anunciar la novedad.”

Paulo Freire

La cita que abre el capítulo recoge la trama y la urdimbre de esta investigación, dado que logra sintetizar el proceso de varios años de trabajo, de preguntas, búsquedas y propuestas sobre este tema que ha ocupado muchas reflexiones de la investigadora. Freire nos recuerda la investigación como un proceso de búsqueda constante, surgido de un interés profundo, permitiendo nuevas comprensiones de los contextos educativos, y cómo a partir de ellas ocurre una transformación tanto para el investigador como para el contexto, pero también es necesario, poder comunicar aquellos hallazgos que son fruto de este proceso para que sirvan como pivote para inspirar nuevas indagaciones a otros investigadores en otros contextos.

En concordancia con lo anterior, se presentan los resultados de la investigación, que como lo anota Erickson, (2012) no culminan con este documento, sino que trascienden al mismo, dado la potencia de los datos así como los resultados, que pueden permear otros investigadores y experiencias en contextos diversos, trascendiendo los espacios geográficos y en esta medida se convierten en una apuesta fundamental para enriquecer la línea de investigación de evaluación y currículo de la Universidad Santo Tomás, pero también el campo de escritura académica en la Educación Básica Secundaria.

Los apartados de este capítulo están organizados por tópicos que recogen las fases de la investigación y están en relación tanto con el problema, los objetivos y los aspectos que el investigador fue tejiendo para ir consolidando la resignificación de la escritura académica a través

del rediseño curricular y a partir de nuevas reconstrucciones y reconfiguraciones que hace la investigadora y que de manera explícita y sintética se muestra a continuación.

4.1. Contexto de la Investigación

A continuación, se presenta un recorrido sucinto del contexto de la investigación que abarca la historia de la institución, su lugar en la vida colombiana, sus principios rectores, así como el lugar del maestro en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Estos aspectos permiten tener una mayor comprensión de cada uno de los elementos que es necesario tener en cuenta para situar el valor de la investigación y los elementos metodológicos que fueron necesarios articular en la misma.

4.1.1. El Gimnasio Moderno en la Vida de Colombia

El Gimnasio Moderno nació en 1914 como un espacio pedagógico de contraste frente a la educación tradicional de corte confesional, dogmática y centrada en la transmisión del conocimiento, que prevalecía en ese momento en Colombia desde finales del siglo XIX y que se puede sintetizar con la frase de Aline Helg “una educación autoritaria, centrada en la obediencia y en una idea de ciudadano conservador tanto en el sentido religioso como político”. (Helg, 1987, p. 34).

Agustín Nieto Caballero desde la perspectiva de la Escuela Nueva que había conocido en los Estados Unidos, Bruselas, Ginebra y Francia, aprovechó, junto con el grupo de fundadores del Gimnasio Moderno, los hermanos José María y Tomás Samper Brush, Tomás Rueda Vargas, la ocasión para pensar una nueva forma de educación que rompiera con los efectos del enclaustramiento regeneracionista y prepararon desde las aulas del nuevo colegio a un grupo de jóvenes para enfrentar los cambios sociales y culturales que comenzaron con la República Liberal a partir de los años 30 del siglo pasado. Esta propuesta, pionera en Iberoamérica partía del firme

convencimiento de Nieto Caballero de que solo transformando la educación en Colombia se podría alcanzar el progreso y la modernización del país.

Estos cambios, como los han interpretado varios historiadores contemporáneos Heig (1987); Quiceno (1988); Cubillos (2007); Saenz, Saldarriga, y Ospina, (1997), (Zuluaga, (1984), fueron traumáticos en varios sentidos, pues su recepción en sectores de la iglesia ocasionó un abierto desafío a la tradición conservadora. Es así como el episcopado se opuso al método pedagógico que resaltaba las ideas propuestas por Decroly al señalar como el error de los métodos tradicionales, consistía en considerar a los niños como adultos en miniatura y usar una disciplina que volvía pasivos a los estudiantes. A pesar de dicha oposición, entre 1924- 1934 Nieto Caballero, Junto con Luis López Mesa y Enrique Olaya Herrera, intelectuales liberales de la época, funda con la revista Cultura, que se convierte en el pivote para una reforma profunda en los métodos de enseñanza en los colegios. En 1925, Nieto Caballero invitó al pedagogo Belga Ovidio Decroly, a visitar el Gimnasio Moderno y exponer sus concepciones e interpretaciones de la Escuela Nueva.

Además, Nieto recoge principios de la filosofía John Dewey, al reconocer la escuela como un escenario democrático, en la que los estudiantes dejan de ser auditorio y el aula se convierte en un laboratorio donde los niños investigan, experimentan con el objeto de que quieren conocer, y reconocen que es a través de la actividad que logran la comprensión. Agustín Nieto optó por la Escuela Activa, para cristalizar su ideal pedagógico en el Gimnasio Moderno y atender desde los distintos grados de escolaridad (Montessori -educación preescolar-, Decroly -que corresponde a la primaria- y Bachillerato que corresponde a la Básica y Media-), no solo a las condiciones de desarrollo intelectual del niño, sino también a las sociológicas, dado que para él era fundamental proporcionarle las condiciones más adecuadas para su pleno desarrollo y desde los primeros años

permitirle libre pensamiento y el desarrollo de la autonomía gracias a un concepto fundamental: la disciplina de confianza.

En este colegio creemos y confiamos en nuestros estudiantes. Confiamos en su palabra, en sus acciones y en sus capacidades. Creemos que debemos educar con razones, no con imposiciones desde la autoridad, porque educamos para que ellos aprendan a disentir. En el Gimnasio Moderno los estudiantes tienen derechos, en especial, el de manifestar sus reparos, un reto que apuesta por que cada decisión del profesor, alumno o directivo sea razonable. Con esta manera de entender las relaciones y la autoridad, tratamos de cultivar estudiantes asertivos que piensen por sí mismos: personas autónomas. (Proyecto Educativo Institucional, PEI Gimnasio Moderno. 2017, p. 21)

Otro de los principios rectores está precisamente en la labor de maestro y su función mediadora para buscar el desarrollo de la personalidad, enseñar a pensar y formar ciudadanos. En su libro, dirigido a los maestros señala que los docentes deben estar atentos a desarrollar estos principios:

...buscad el desarrollo de la personalidad de vuestros alumnos hasta el máximo de sus posibilidades. Enseñadles a pensar. Recordad que es un esclavo aquel que no piensa libremente, y que vuestra misión, la misión que al maestro tiene encomendada la República, desde el propio día en que dio el grito de su independencia, es la de preparar a los verdaderos ciudadanos de la democracia” (Nieto, 1963, p. 20).

“Educar, no solo instruir” máxima de Nieto Caballero, es la verdadera labor del maestro, y que señala con gran acierto como la verdadera educación supera la instrucción y los conocimientos de orden declarativo y que se preocupa por la formación de un ciudadano que reconozca y se reconozca en el ejercicio democrático, pues educar, es ante todo, estimular interiormente el pensamiento antes que la

acción” Es desde esta máxima que se reconoce cómo los postulados de Dewey cobran relevancia en su propuesta pedagógica en Colombia y además propone un lugar fundamental en el maestro:

Él, como nadie, debe abogar por la tolerancia, la libertad y la justicia, no sólo dentro del aula. La colectividad entera es una escuela a la que concurrimos todos y en la que todos recibimos a diario influencias decisivas. Consciente de esta realidad, no puede quien ha recibido el encargo de formar las nuevas generaciones, ser indiferente a lo que ocurre en la sociedad que le sirve de marco a su acción. No habréis de olvidar pues que vuestra misión es misión social por excelencia. (Nieto, Los maestros, 1963, pág. 22)

Es así como Nieto Caballero junto con otros fundadores se concentraron en ampliar los horizontes de innovación educativa durante los años 60 en un ámbito que, paradójicamente, se veía enrarecer a causa de las manifestaciones violentas heredadas del Frente Nacional. Con esa actitud de respuesta entendieron que la tradición debía verse con reserva, y que una actitud de choque podría llevar a la parálisis al colegio y al fin de una experiencia innovadora. La tradición ha sido vista habitualmente vista en Colombia como un obstáculo para la innovación y esto se puede afirmar tanto desde las humanidades como desde las ciencias. Es por esta razón que se inaugura un Gimnasio Moderno que explica claramente Don Agustín: “Gimnasio lo llamamos pensando en la actividad del cuerpo y del espíritu; Moderno, agregado, como para sentirse obligados a mantenerse en continua renovación Este nombre es ciertamente un compromiso (Nieto, 1966, p. 28).” Ahora bien, el adjetivo que acompaña su nombre propone siempre un desafío de constante revisión. Lo advierte el historiador Mauricio Nieto:

Los fundadores no buscaron para el colegio el nombre de un árbol (hoy ya todas las especies de la Sabana tienen su colegio), tampoco el de una persona ni el de un país; eligieron un adjetivo simple y contundente, que en su más simple definición de

diccionario quiere decir “acorde con su tiempo”. Esto tiene una consecuencia muy simple: una institución moderna, por definición, debe cambiar todo el tiempo. Moderno es algo o alguien que hace parte del tiempo presente, no porque esté a la moda o cambie pasivamente ante las circunstancias, sino porque hace parte activa de las transformaciones contemporáneas. (Nieto, Sanz, Espinosa, González L, & Moreno S, et all, 2012, p. 15)

Estas palabras del fundador del colegio advierten el camino que la institución tiene tanto en la historia de la ciudad como del país. No se puede entonces llamarse de un modo y actuar de otro. Sería contradictorio que el Gimnasio se llamase Moderno con formas y procedimientos educativos que siguiesen la línea de la educación tradicional. Ser modernos es un *reto* y un *riesgo*. El reto consiste precisamente en abordar la realidad del colegio tomando en consideración la del país y los cambios que estamos viviendo en todo el mundo. El riesgo implica innovar, pero innovar no es algo fácil: exige recursos, ideas, métodos, espíritu rebelde, seguir reconociendo el papel y la injerencia del maestro en el currículo. Eso fue lo que enseñó don Agustín y es precisamente, en este punto donde es fundamental reconocer cuáles son las concepciones docentes sobre escritura académica y cómo éstas permean sus acciones en la institución.

Sin duda, para la historia de Colombia, de la pedagogía y la educación, el Gimnasio Moderno ha jugado un papel trascendental y ha sido objeto de muchos estudios sobre la forma como abrió un nuevo horizonte para la educación en Colombia y en Latinoamérica, pues con el rechazo en medio de una sociedad tradicional y conservadora, se abrió paso a las nuevas formas de educación que invitaban a los estudiantes a pensar el país, pensarse a sí mismos, y pensar el futuro de un modo no convencional.

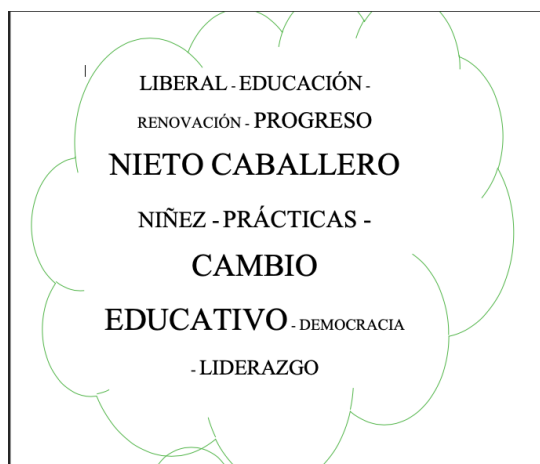
En ese marco, el Gimnasio Moderno no podía desobedecer su historia y su compromiso con los cambios educativos en el país y “traicionar su ADN”, principios, ideales y filosofía que se

hallan contenidos en los libros que escribió Agustín Nieto Caballero, en los Estatutos y en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), actualizado en 2014 y por esta razón emprende en sus la celebración de sus cien años, un trabajo que buscó por una parte, repensar los conceptos fundamentales del colegio, y por otra, dimensionar los retos en su segundo siglo de vida. Gracias a estos diálogos con toda la comunidad, aparece, un texto, “El Vuelo al Bicentenario” (2012), que reúne la participación de toda la comunidad educativa; padres, exalumnos, exrectores, estudiantes, maestros y presenta una cartografía diversa que apoya las necesidad de pensar en cuál es la educación propicia para el siglo XXI y da paso a la elaboración de un nuevo Proyecto Educativo Institucional que traza un nuevo horizonte, pues sería carente de sentido común que miráramos un mundo nuevo con lentes viejos.

4.1.2. Por una Educación que Entre de Lleno en el Siglo XXI

Al revisar varios artículos tanto académicos como periodísticos en que se nombra al Gimnasio Moderno con el fin de establecer cuáles son las palabras que se repiten al mencionar al colegio y al utilizar la herramienta digital *Word Clouds*, este es el resultado:

Figura 5: Nube de palabras Gimnasio Moderno



Fuente: Elaboración Propia

Se puede observar que el nombre de Agustín Nieto Caballero está fuertemente atado con la expresión “Cambio educativo”. A su vez aparecen otras palabras que hablan del ADN de esta institución, lo esencial y que da identidad al Gimnasio Moderno, pero que la vez lo hace particular es en la historia de la educación en Colombia: *democracia, progreso, liberal, liderazgo*. Con ello quiero decir que el Gimnasio Moderno es no solo un colegio privado más, sino una fuerza, un modelo y un referente. El nombre Gimnasio Moderno es reconocido por diversas fuerzas educativas, sociales, culturales de Bogotá y del país. Esto implica un compromiso. En personas que ocupan funciones de responsabilidad estatales o de la empresa privada el Gimnasio Moderno siempre es identificado con vocación, innovación educativa, patrimonio cultural y educativo.

Ahora bien, la pregunta que surge entonces es ¿cómo mirar un mundo desde una perspectiva educativa innovadora? La educación del siglo XX ha cumplido un ciclo. Manuel Castells, sociólogo español, ha llamado a este nuevo paradigma “sociedad red”. En efecto las nuevas tecnologías y en especial Internet han modelado no solo un nuevo sistema de comunicarnos, sino que han puesto contra la pared un modelo de conocimiento y de vivir en el mundo. Se imponen nuevas habilidades que exigen ser incluidas en el currículo en un marco donde los estudiantes sean los protagonistas y los maestros, como profesionales de la educación, tengan injerencia en la construcción de espacios renovados en estos nuevos contextos de enseñanza- aprendizaje.

En ese, sentido, el Gimnasio Moderno se propuso el reto de renovar el currículo, enfocándose en una educación que propicie que los niños y jóvenes sean investigadores de una realidad que cambia de modo frenético y que se acostumbren a ser flexibles y desarrollen prácticas autónomas para aprender lo que requieren.

La propuesta de cambio curricular que está en curso en el Gimnasio Moderno sigue esta perspectiva inaugurada por Nieto Caballero de innovar en educación desde una perspectiva doble: observar críticamente la tradición propia del colegio y a su vez cuestionar la tradición conservadora que sigue pesando en el establecimiento nacional. Se innova, pues, dialogando 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 cambio.

4.1.3. Cambio Curricular, Docentes y Construcción de Futuro en el Gimnasio Moderno

Los docentes del Gimnasio Moderno, organizados en el Grupo de Innovación Curricular (GIC), iniciaron un proceso de reflexión del currículo de la institución, del concepto de formación integral y de evaluación de su gestión. Con esa decisión han asumido una postura autorreflexiva, que les permitió ver las propias prácticas desde una perspectiva crítica en cuatro dimensiones.

Figura 6: *Condiciones del docente crítico*

Docente crítico

Cambio actitudinal	Cambio curricular
Cambio epistémico	Cambio frente a los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

- *Cambio actitudinal.* Los docentes comprometidos con la reflexión sobre sus prácticas.

- *Cambio curricular.* Los profesores críticos reconocen su contexto social y cultural, y es desde allí que proponen cambios adecuados a las necesidades particulares de sus instituciones.
- *Cambio epistémico.* Cambiar la cultura de la transmisión, por la de la indagación, la pregunta como actividad fundamental para los intercambios entre docentes y estudiantes. Esto implica revalorar las relaciones entre pensamiento y lenguaje para desde allí resignificar el lugar de la escritura, pero a su vez, su lugar como intelectuales de la educación. Este cambio favorece el empoderamiento y el agenciamiento de sujetos que se reconozcan como parte fundamental de la cultura escolar y de sus transformaciones.
- *Cambio frente a los estudiantes.* Implica ayudar a construir el capital cultural de los estudiantes, sin desconocer su rol activo y los saberes que han construido en entornos distintos al escolar. Esta tarea es fundamental en tanto supone que los aprendizajes son diversos y que en el aula de clase es fundamental construir realmente una cultura democrática, en donde se reconozcan los papeles de los actores en la construcción de un currículo situado y contextualizado.

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.

4.1.3.1. El Maestro, Entre la Heteronomía y la Autonomía Curricular: un Pulso Vigente

La Ley General de Educación, expedida en Colombia en 1994, permitió una nueva apuesta para la educación en Colombia que fue fruto de diferentes movimientos pedagógicos que tenían como propósito saldar la deuda y poner en el lugar protagónico a las escuelas y sus necesidades.

Uno de los alcances más significativos de esta ley fue el de 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). Y este, sin lugar a duda, fue el gran acierto de esta propuesta, pues reconoce la necesidad de valorar las condiciones de las diferentes instituciones educativas y permite que las instituciones construyan su PEI atendiendo a la valoración de su contexto. Este salto marcó distancia de otros países del ámbito latinoamericano como Ecuador, Perú, Paraguay, y de los países centroamericanos, e incluso de España, que aún hoy mantienen programas obligatorios de enseñanza establecidos por el Estado que todos los docentes deben seguir de manera obligatoria.

Colombia pasó de la heteronomía a la autonomía curricular. ¿Pero estaban las instituciones y los docentes preparados para ese enorme reto? 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 proponer cambios en sus formas de enseñanza y aprendizaje, reorganizando los espacios escolares, revisando el excesivo asignaturismo y reconociendo el papel del estudiante y su incorporación en la solución de problemas reales de su contexto.

Estas ideas 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.

Por otro lado, 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.

Estos espacios de generación de conocimiento pueden estar dentro del plan de estudios formal, pero también pueden ser de carácter informal. Son espacios donde se rompe la rigidez de la clase tradicional y se permite proponer ideas, divertirse, planear acciones, participar en proyectos, relacionar el mundo de la escuela con el mundo de vida. Aquí la idea es estimular los aprendizajes significativos: estimular la configuración de un interés personal, definir una especialidad, hacer gala de un dominio. En este espacio no hay notas, ni lecturas obligatorias, ni tiempos rígidos. Es un espacio para la libertad de crear. Dicho en las palabras de Francisco Cajiao (2017): 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.

4.1.3.2. El Fomento de la Investigación y la Producción de Conocimiento, Tarea del Maestro Mediador

La mediación del docente en la producción de conocimiento tendrá eco en los estudiantes si se desarrolla en el marco de los aprendizajes significativos. “Si los contenidos y materiales de

enseñanza no tienen un significado lógico potencial para el alumno se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado”. (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 42).

Esta temprana apatía de niños y jóvenes hacia la generación y producción de conocimiento está, sin duda, asociada con las formas de enseñanza validadas por el docente que considera que su tarea esencial es transmitir la información que prescriptivamente quedan enumerados en cada grado de escolarización. Aquí el saber no tiene sentido. Memorizar o procesar sin darle significado a la información solo puede llevar a la desmotivación de los estudiantes, que en consecuencia operarán con recursos y trucos para dar cuenta al profesor de lo que este quiere y sacar una nota favorable para pasar el periodo académico o el año escolar: compilados, resúmenes, notas fragmentarias, tomados de sitios web de internet (Rincón del vago, Buenas tareas)⁹.

Hay un principio pedagógico sencillo en la vida: no aprendemos algo que no signifique nada para nosotros.

Francesco Tonucci recuerda en su clásico *Con ojos de maestro* (1996) que alguna vez una maestra de ciencias en Italia pidió a sus estudiantes de primaria que dibujaran la silueta de su cuerpo en una cartulina e imaginaran cómo funciona el sistema sanguíneo. Un niño pintó la silueta de su cuerpo de rojo intenso, pues su experiencia le indicaba que “si se pincha surgirá sangre independientemente del lugar del cuerpo donde esto ocurra”. (p. 39). La docente luego se enojó y les trajo una enciclopedia en que se mostraban las venas y las arterias. Tonucci concluye la reflexión: “Es como si les hubiera dicho: primero jueguen con sus ideas, les he permitido a ustedes que digan tonterías, pero ahora les enseñaré cuál es en verdad la realidad que figura en

⁹ En una entrevista de televisión (<http://bit.ly/2ekMB4R>) el físico estadounidense Michio Kaku recuerda que el “evento más humillante” de su vida fue cuando tuvo que ver a su hija de colegio memorizar una gran cantidad de información sobre minerales y cristales, para una clase de geología. Desalentada por el examen la niña luego le preguntó a Kaku: “Papi, ¿por qué a alguien le gustaría convertirse en científico?”.

dicho atlas". (p. 40).

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?

Si el currículo constituye la identidad de una institución educativa, el Gimnasio Moderno ha resuelto resignificar y actualizar su identidad en vista a un presente complejo y un futuro inmediato que exige la formación de niños y jóvenes investigadores, con capacidad para reaccionar ante la incertidumbre en diversos ámbitos: ambiental, comunitario, digital, científico. Y lo hace recurriendo y reactualizando la doctrina de uno de sus fundadores, don Agustín Nieto Caballero, para enfrentar el orden de lo tradicional que ha sido la línea de la historia política y educativa de Colombia.

Esa perspectiva de la Escuela activa, la escuela que se reinventa, subyace al reto que tienen los docentes del Gimnasio Moderno en los próximos meses: avizorar el cambio.

4.1.3.3. Sobre el Rediseño Curricular

Este rediseño se enmarca en el marco de las teorías curriculares desde un enfoque pos crítico, por varias razones: en primer lugar, porque las demandas que la sociedad hace a la escuela han cambiado de manera sensible, en segundo lugar, porque es necesario contemplar los cambios sociales, económicos y políticos vividos en las últimas décadas y reconocer los procesos de subjetivación y alteridad y, en tercer lugar, porque cada vez más los egresados del Gimnasio Moderno deben contemplar visiones más holísticas e integradoras del mundo, con capacidad de generar soluciones creativas a los retos a los que se enfrenta en escenarios locales y globales. Es decir, ciudadanos competentes para pensar críticamente, comunicar de forma clara

sus ideas, trabajar en equipo y habitar el mundo desde la comprensión de las culturas e identidades, apartándonos así de los currículos homogenizantes y descontextualizados que dan privilegio a la acumulación de saberes en estancos disciplinares y que reducen la formación al desarrollo intelectual, sin contemplar el concepto formación integral.

En ese punto es necesario resaltar que la formación no se refiere exclusivamente al desarrollo intelectual, y que cuando se habla de formación integral, lejos de que el adjetivo integral se vuelva redundante, nos señala la necesidad de acentuar sobre lo humano. Es decir, en las necesidades del sujeto que se forma en un mundo global, incierto y cambiante. En este escenario pensar la integralidad, implica contemplar en el rediseño curricular el desarrollo del ethos.

La elaboración del rediseño curricular actualiza la necesidad de volver a pensar el lugar de la Escuela Activa en el Gimnasio Moderno y la forma más propicia de actualizar las prácticas pedagógicas desde un enfoque interaccionista, que permitió poner el énfasis no solo en los procesos de enseñanza o de aprendizaje, sino el desarrollo de cada estudiante.

La transformación planteó como finalidad una formación integral que promovió en los estudiantes, la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad, generando formas más abiertas y autónomas de relación con el saber y con la cultura. En este diseño, como marca distintiva, se propuso un trayecto formativo flexible, integrado e integrador que promueve espacios de articulación permanente para que los docentes, como diseñadores de currículo, reivindiquen su papel de profesionales activos e investigadores en el aula, construyendo de esta manera nuevos significados sobre sus realidades. Por otra parte, esta apuesta apuntó a fortalecer una cultura de trabajo en equipo y una actitud de apertura a la recepción de nuevas experiencias formativas entre docentes y estudiantes.

La figura 5, da cuenta de las categorías que se tuvieron en cuenta en el rediseño curricular y señala el proceso de cambio vivido en la institución:

Figura 7: *Categorías del rediseño curricular*

Sobre el rediseño curricular		
Categorías	Antes	Futuro
 PEI	"Volviendo a la madera"	"Vuelo al bicentenario" Ciudadanos del siglo XXI.
 Modelo Pedagógico	Escuela Activa	Resignificación de la <i>Escuela Activa</i> con principios del interaccionismo.
 Ejes articuladores del currículo	Áreas y contenidos	• Ámbitos: • Pensamiento lenguaje y Sociedad. STEM, desarrollo del, Estética, Proyecto de Vida. • Competencias- habilidades • Proyectos y aprendizaje Basado en Problemas.
 Organización	Secciones	Conjuntos de Grado, ciclos .
 Evaluación del Desarrollo y Aprendizajes	Contenidos	Competencias transversales y específicas, habilidades para el desarrollo humano.

Fuente: Elaboración propia.

La primera categoría del rediseño está relacionada con el PEI, parte de una coyuntura particular: cumplir un ciclo (100 años de fundación) e iniciar otro (¿cómo será el nuevo ciclo?).

Este nuevo PEI tiene como antecedente principal un proyecto que en su momento se llamó *Vuelo al Bicentenario* (2012). Un espacio que buscó recuperar el diálogo institucional y conformar un equipo de trabajo tan capacitado como diverso. Fue esta la directriz de quien cree, que un colegio centenario es una realización colectiva, y que, si se propone durar otros cien años, es porque sabe cómo orquestar distintas voces y sueños.

Profesores de las diferentes áreas y estudiantes, directivos, exalumnos, expertos y padres de familia, se reunieron durante seis meses para pensar el colegio del futuro. Una mesa inicial,

llamada “Primeros Cien Años”, discutió intensamente los fundamentos que el colegio no podría abandonar nunca, precisamente en razón de su vigencia. La segunda mesa, denominada “Tendencias Globales y Educación”, estudió los desafíos hacia los que debía apuntar el Gimnasio de cara a los próximos cien años. Desde un principio el propósito ha sido pensar cuál debería ser el papel de una escuela que quiere seguir formando líderes colombianos, pero también ciudadanos del mundo.

Las conclusiones de estas mesas de trabajo se publicaron en un libro que hoy orienta las políticas del colegio. *Vuelo al Bicentenario*, implicó la necesidad de modernizar nuestro currículo según estos lineamientos, en términos de estructurar el *para qué educar* con el *cómo educar y evaluar*, y hacerlo posible tanto fuera como dentro del aula.” (Proyecto Educativo Institucional, *Vuelo al Bicentenario*. Gimnasio Moderno, 2018 p.7).

Ahora bien, el Gimnasio tiene claro desde su fundador, el lugar de maestro, “*Lo que el maestro sea, será la escuela*”, decía Agustín Nieto Caballero. Estos propósitos sólo son posibles, si se contribuye a dignificar la profesión del docente, pues el mismo Nieto, reconoce que al buen maestro como de un estudiante que nunca deja de aprender. Estos principios, posibilitaron un escenario enriquecido para la propuesta de rediseño curricular.

La segunda categoría, está relacionada con el enfoque pedagógico, la Escuela Activa sigue cumpliendo un rol esencial en la filosofía pedagógica del colegio, pero en el proceso de rediseño, se reconocen las propuestas del interaccionismo social, con materializaciones concretas a la luz de los nuevos desarrollos educativos, en los que cobra mayor relevancia los aprendizajes por indagación como los Proyectos de Aula, el aprendizaje Basado en Problemas, las rutinas de pensamiento, el aprendizaje cooperativo y en acción, la integración de saberes. Esta mirada de la Escuela Activa implica necesariamente considerar los escenarios educativos en la era digital

orientados hacia una educación centrada en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje, con una vocación decidida de transformar la realidad del país.

La tercera categoría de este rediseño propuso la necesidad de cambiar los ejes articuladores del currículo, centrados en “asignaturas” y contenidos, a ámbitos para el desarrollo humano desde un enfoque competencial. La integración entre saberes desde una perspectiva interdisciplinar orientará la construcción del conocimiento, superando la mirada asignaturista propia del ámbito escolar. En ese sentido, no es que se desprecie el saber especializado, sino que se cuestiona la forma en que su organización permite abordar unos conceptos u otros que cobran sentido y significado para los estudiantes a través de búsquedas con intereses personales y colectivos.

La cuarta categoría, propone una idea de aprendizaje centrada en el desarrollo y la necesidad de organización por ciclos escolares, atendiendo a actividades rectoras propias de cada estadio de desarrollo. Finalmente, la quinta categoría, relacionada con la evaluación auténtica y formativa que brinda oportunidades para el desarrollo humano. Implica entonces la construcción de nuevas formas de valoración de los aprendizajes que supera la mirada de la evaluación como certificación.

Rediseño e Innovación Curricular El rediseño e innovación curricular partió del establecimiento de cinco objetivos, y de ese modo se organizaron los grupos de trabajo profesoral:

1. Definir un conjunto de competencias transversales: investigativas, comunicativas, socioemocionales y para la ciudadanía global, para ser desarrolladas en los grados 1º a 9º.

2. Organizar dos propuestas didácticas de Escuela Activa e interaccionismo social para ser aplicados en los grados 5º, 6º, 7º: Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).
3. Identificar cambios urgentes que requiere el sistema de evaluación del colegio.
4. Diseñar pruebas de entrada y salida dirigidas a los estudiantes de 5º, 6º, 7º que permitan verificar si, mediada la Propuesta de innovación curricular, hay cambios en las competencias académicas de Español, Inglés y Matemáticas.
5. Elaborar una cartilla digital que reúna modalidades didácticas y principios de buenas prácticas de enseñanza para ser aplicadas en el Gimnasio Moderno.

Tabla 5: Organización grupos GIC

<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>	<i>Grupo 4</i>	<i>Grupo 5</i>
Mallas curriculares de competencias transversales	Evaluación formativa	Proyecto modelo	Diseño de pruebas de entrada y salida	Modalidades Didácticas y Principios de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje en el GM

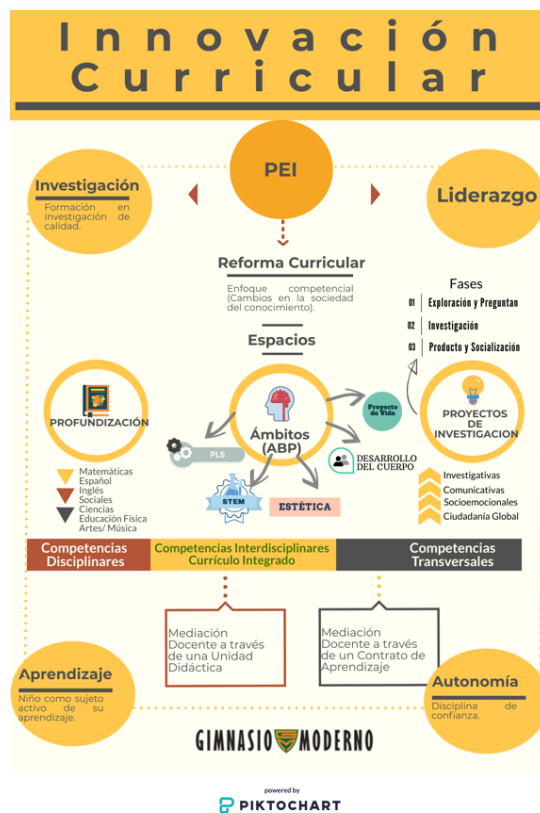
Fuente: Elaboración propia.

Metodología de trabajo en los grupos. Los grupos, básicamente:

- Leyeron bibliografía relacionada con el tema que se les había encargado.
- Discutieron la pertinencia de información que se podría aplicar durante la Propuesta de Innovación curricular.
- Presentaron exposiciones, resúmenes, artículos en que socializaron sus hallazgos e hicieron recomendaciones a las Coordinaciones Académica y de Bilingüismo.

A continuación, se presenta una infografía realizada por los profesores del Grupo de Innovación Curricular -GIC- que sintetiza los cambios:

Figura 8: Infografía de innovación curricular



Fuente: Grupo GIC (2020)

- Los espacios curriculares se organizan en tres modalidades y cada una desarrolla competencias específicas.

Profundización	ABP	Proyectos
Competencias académicas propias de cada Área	Competencias interdisciplinarias propias del Ámbito epistémico	Competencias transversales: <u>investigativas,</u> <u>socioafectivas,</u> <u>comunicativas y para la</u> <u>ciudadanía global.</u>

- La *competencia investigativa* está enfocada en cómo una comunidad genera espacios de reflexión a través del cuestionamiento y reconocimiento de las necesidades de diversos entornos. Los sujetos son capaces de resolver problemas y generar conocimiento y cambios que beneficien a una comunidad. Para lograrlo utilizan las diferentes teorías, métodos, técnicas e instrumentos que les permitan comprender, comprobar o describir de manera asertiva la realidad y su participación en comunidades de investigación. Es la capacidad de identificar la información pertinente de distintos tipos de fuentes, para poner en diálogo los conocimientos previos con otros saberes. Las habilidades para desarrollar su progresión son, según (Moreno, y Hernández, 2013) reconocimiento de distintas fuentes de información, métodos e instrumentos y paradigmas de investigación y análisis de distintas maneras la información obtenida a través de las diferentes fuentes.
- Las competencias socioafectivas fomentan y consolidan el conocimiento propio y efectivo del ser, con el fin de propiciar y establecer relaciones positivas, enriquecedoras y transformadoras con los miembros de diversos entornos y comunidades. Es la capacidad de reconocer sus propias emociones y las de otros para utilizarlas como medio en la solución de problemas y situaciones propias de su

contexto, a través de acciones puntuales que permitan una sana convivencia personal y social. Las habilidades que se definen para establecer la progresión son, según Bisquerra & Pérez (2007) y el Programa de Aprendizaje Social y Emocional de Chile (Sf.) reconocimiento de fortalezas del carácter, trabajo en equipo y manejo de las emociones.

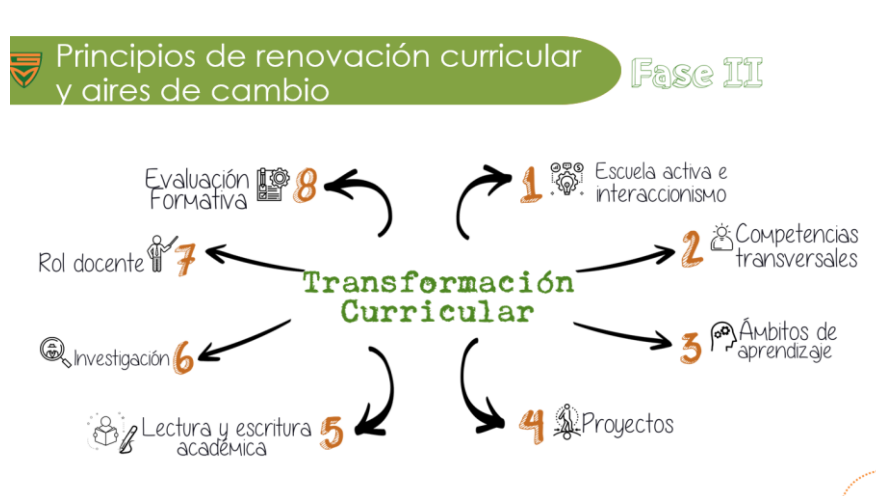
- La *competencia comunicativa* hace referencia a la construcción de conocimientos, experiencias y saberes a través del uso asertivo de los diferentes canales y herramientas comunicativas con los cuales un sujeto se relaciona con los miembros de diferentes contextos sociales y culturales. Incluye la comprensión del mundo a partir de diversas lecturas e interpretaciones que se hacen a través de la observación del entorno. Las habilidades que se definen para establecer la progresión de esta competencia son: narrar, explicar y argumentar partiendo de los modelos textuales de Bassols y Torrent (1997).
- La *ciudadanía global* es “la capacidad de afrontar temas o problemas de relevancia local, global e intercultural, entendiendo la pluralidad de cosmovisiones, identidades y culturas, permitiendo una interacción positiva, para emprender acciones responsables hacia la sostenibilidad y el bienestar”. Las habilidades que se nominan para desarrollar la progresión se basan en Reimers et al. (2016), quienes se enfoca en la educación global para el siglo XXI. La ciudadanía global se enfoca en resaltar la importancia del otro como parte de un nosotros, la libertad y los derechos individuales, además de comprender y solucionar problemas culturales, ambientales y sociales, motivadas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar de la aldea global. Es imperativa la concepción de un nuevo tipo de ciudadano requerido para la aldea

global, que pueda establecer una coexistencia positiva con los diferentes contextos sociales y ambientales, para entender la pluralidad de cosmovisiones, existencias de diversas identidades y culturas. Es un aprender a ser, a hacer y a vivir juntos (saber estar o convivir).

Modelos de las competencias transversales se presentan en la tabla número 7 que se encuentra en los anexos.

A continuación, se sintetizan los ocho (8) principios que orientaron la renovación curricular, que se desarrollarán en el apartado del modelo de intervención.

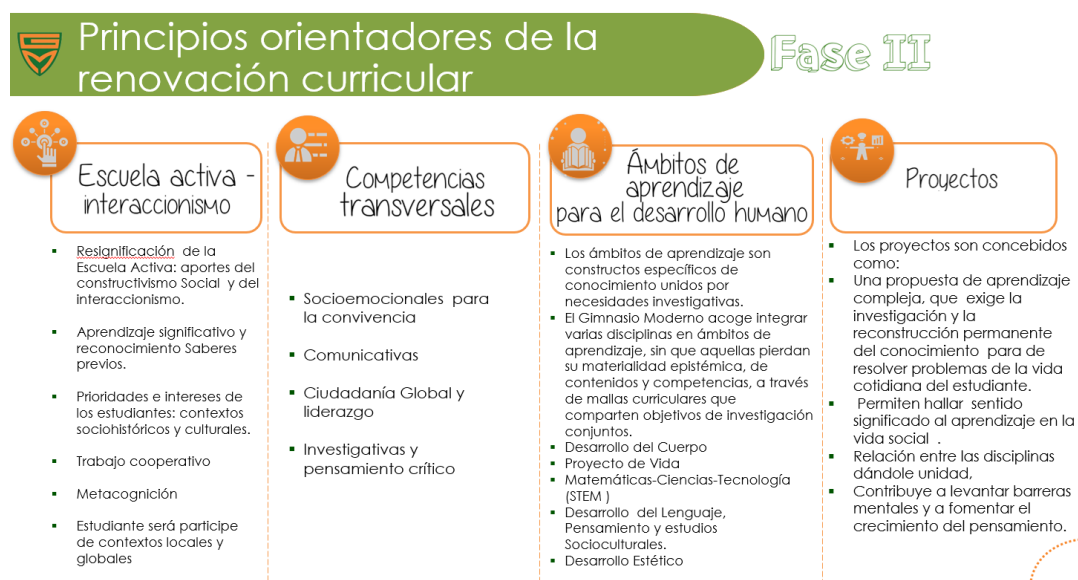
Figura 9 Principios orientadores de la renovación curricular



Fuente: Elaboración propia.

Las figuras 10 y 11 enuncian los postulados de cada uno de los principios:

Figura 10: Principios orientadores de la renovación curricular



Fuente: Elaboración propia.

Figura 11: Principios orientadores de la renovación curricular



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Concepciones Docentes en Escritura

A continuación, se exponen los resultados teniendo en cuenta el primer objetivo de la investigación: comprender las concepciones que los docentes de Educación Básica y

Media del Gimnasio Moderno tienen sobre escritura académica, el cual fue guiado por la pregunta orientadora: ¿Cuáles son las concepciones sobre la escritura académica que tienen los docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno?

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 del Gimnasio Moderno. 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 investigaciones nacionales e internacionales como las de Carlino (2004), Otte (2010), Vargas, (2012), Bazerman, (2018), Navarro (2019). Las problemáticas que se presentan en la figura 12, producto de la lectura crítica, se 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.

En relación con las concepciones se realizaron una serie de observaciones en la institución. A partir de la lectura del contexto que abarcaron 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 situar y delimitar el problema investigativo, encontrando los hechos adjuntos en el anexo 14.

4.2.1. 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 (Derechos Básicos del Aprendizaje), 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 seis (6), se presenta 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 6: Descripción de los procesos evaluados en Lenguaje

Cuadro 2.1 Descripción de los procesos evaluados en lenguaje

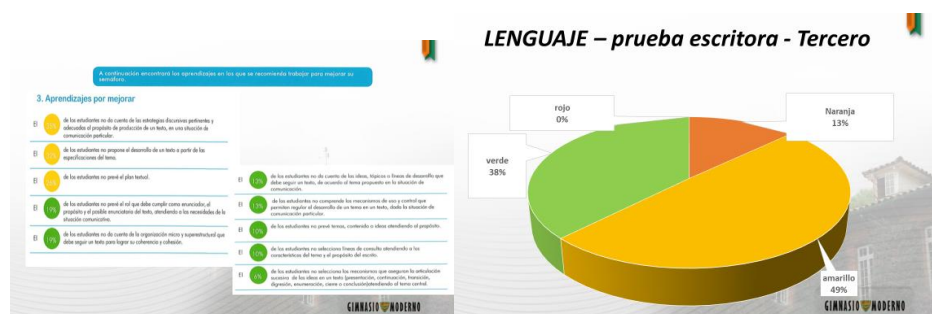
Proceso	Descripción
Lectura	Abarca la forma cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos y su capacidad para movilizar y comprender información explícita e implícita, establecer relaciones entre sus contenidos, hacer inferencias, extraer conclusiones y tomar posiciones argumentadas 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: • 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.

Dado que se da más énfasis en la lectura que en la escritura, 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 enseñanza de manera explícita en las áreas.

Los resultados de las Pruebas Saber, señalan que un porcentaje importante de la población no posee las habilidades de un escritor competente ni en la Educación Básica Secundaria y ni en la media, ni en la universitaria como veremos en detalle en los resultados de la prueba. En el caso particular del Gimnasio Moderno, como se muestra en la figura once (12).

Figura 12: Resultados prueba escritora



Nota: Fuente ICFES (2018).

Los resultados de las Pruebas Saber 2018 en escritura, muestran la necesidad de mejorar en las competencias de escritura, relacionados con los siguientes aprendizajes que son susceptibles de mejorar y que son recurrentes en resultados de los grados tercero, quinto, noveno y undécimo.

- Dar cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuados al propósito comunicativo de la producción de un texto.

- Dar cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto de acuerdo con el tema propuesto en la situación de comunicación.

-Dar cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua, de la gramática textual que permiten regular los mecanismos de coherencia y cohesión de un texto.

4.2.2. Ausencia de Enseñanza Explícita de la Escritura Académica Desde las Disciplinas

En los planes de estudio del Gimnasio Moderno en las sociales, ciencias naturales, arte, música de Educación Básica y Media, si bien se presentan algunas habilidades relacionados con tareas de escritura como la elaboración de ensayos, resúmenes e informes de laboratorio, éstas no tienen una enseñanza explícita. Al revisar los syllabus de las diferentes asignaturas, así como las unidades didácticas es claro que la escritura se usa como herramienta fundamental, y aparecen en las diferentes consignas de los maestros.

Al preguntar a los docentes en las reuniones de área sobre las tareas de escritura y cómo las trabajan, se puede evidenciar las siguientes voces de la tabla (7):

Tabla 7: Tareas de escritura

Tareas de escritura				
¿Trabaja la escritura en clase?	<i>“No la trabajo” JCSM</i>	<i>“Toma de apuntes” “Elaboran portafolios” SOSO</i>	<i>“Dar cuenta de los laboratorios y la comprensión de un tema” MBPM</i>	<i>“Elaboran ensayos y presentan su punto de vista” CSLC</i>

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de las unidades didácticas y de las respuestas que los profesores dieron frente a la pregunta se evidencian cuatro (4) formas de aproximarse a las tareas de escritura:

la primera, reconoce abiertamente que el área no las trabaja, como en los casos de arte, música.

En la segunda, se reconoce que la aproximación se da a partir de la toma de apuntes y la elaboración de portafolios. Sin embargo, en el área de matemáticas los portafolios se reducen a la ubicación de noticias financieras tomadas del periódico con un comentario que realiza el estudiante, sin ninguna retroalimentación por parte del docente. Lo que demuestra que es una tarea 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).

En la tercera y la cuarta cumple una función epistémica en tanto se ocupa por el desarrollo del pensamiento. Por otra parte, se evidencia que el enfoque de enseñanza desde la literacidad se trabaja en el área de español, que tiene en cuenta tanto el proceso de proceso de composición, como las estrategias discursivas.

4.2.3. Enfoques Diversos Sobre la Escritura Académica por Parte de los Docentes

En el Gimnasio Moderno, se evidenció que 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 ensayos e informes de laboratorio,

sin trabajar el texto como un discurso situado, en el que es necesario desarrollar habilidades cognitivo 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 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:

Aspectos Formales

- Tipo y tamaño de letra.
- Interlineado.
- Uso de normas APA.
- Número de páginas.

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.

Al pensar la escritura como un producto acabado y no como un proceso, el maestro no se preocupa por su enseñanza explícita. Estos aspectos se tomaron en cuenta para el diseño del modelo de intervención con los docentes del grupo GIC.

4.2.4. Las Consignas Propuestas por el Docente Sobre la Escritura Tienen Énfasis en Funciones Némica y Registrativa de la Escritura

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:

SOOR: “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 de la escritura ya que, 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 10:

Las cuatro (4) 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 y Simó (2001); Carlino (2005); Cassany (2008) y Zabalza (2011). Treinta (30) docentes, ocho (8) de ellos han realizado publicaciones y solo cuatro (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. Cabe anotar que, de las publicaciones realizadas, dos (2) de ellas hacen parte de una colección *Exlibris* del Gimnasio Moderno, que invita a los profesores a participar y compartir sus experiencias como docentes y esta colección se divulga en todas las instituciones escolares del país. La aceptación de escribir en este fondo de publicaciones está vinculada con el deseo de

encontrar en la escritura un medio de comunicar sus reflexiones. Los otros dos docentes han escrito en revistas de educación. La quinta publicación se realiza en el marco de elaboración de unidades de libros de texto para editoriales.

Gráfica 1: *Publicaciones profesores*



Fuente: Elaboración propia.

4.3. Modelo de Intervención

En este apartado, se da respuesta al segundo objetivo que orientó la investigación y que tiene que ver con implementar un modelo de intervención docente para resignificar la escritura académica fundamentada en el rediseño curricular en docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno, orientada por la pregunta: *¿Qué aspectos debe considerar un modelo de intervención para resignificar la escritura académica fundamentado en el rediseño curricular en docentes de educación Básica y Media del Gimnasio Moderno?*

Para el rediseño se tuvo en cuenta la problemática descrita producto de los resultados del análisis de las concepciones docentes que se encontraron y que son el resultado del objetivo uno, así como la revisión del estado del arte donde se ubicó el problema general, donde se muestran investigaciones sobre escritura académica y las propuestas para superar las dificultades identificadas en los ámbitos locales, nacionales, internacionales. Por otro lado, es necesario resaltar que el punto diferenciador de las investigaciones que se revisaron y que es al aporte de este trabajo doctoral, está relacionado con la manera como en el modelo de intervención se resignifica la escritura académica en los docentes, movilizándolo sus concepciones desde el diseño curricular. Esto implicó recuperar la voz escrita de los docentes, no solo para acompañar esta resignificación de la escritura en su experiencia propia, sino la posibilidad de aprovechar la coyuntura histórica del colegio para movilizar cambios curriculares en una institución que es referente en educación en el ámbito colombiano.

A continuación, se describen las etapas que fueron considerados en el modelo de intervención, los cuales, si bien se presentan de manera secuencial, deben leerse e interpretarse como dinámicas y flexibles, usando la metáfora de espiral, en la medida que dialogan entre sí y guardan relaciones de reciprocidad que permitieron hacer ajustes al diseño de intervención a medida que se iban desarrollando, como parte del proceso investigativo y metacognitivo que hace la investigadora. En la figura 17 que se encuentra en el anexo 13 (Resultados de las etapas del modelo de intervención), en consonancia con la propuesta metodológica se describe el proceso desarrollado en cada una de ellas y los productos que son objeto de análisis en los resultados.

Tabla 11

Resultados de las etapas del diseño de intervención

Etapa	Propósito	Descripción	En relación con los logros sobre escritura académica
I. Selección del grupo.	Seleccionar de los profesores de la institución, los maestros que forman parte del Grupo de Innovación curricular GIC.	Maestros vinculados a la institución, con más de dos años de experiencia profesional en la institución, pertenecientes a diferentes áreas y secciones.	
II. Sensibilización	Reconocer el lugar del maestro como profesional reflexivo que comprende su injerencia en el currículo. Favorecer el desarrollo de competencias investigativas que permitieran reflexionar sobre sus prácticas y el currículo del Gimnasio Moderno.	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. Esta etapa fue fundamental, dado que se evidenció el paso de ser solo maestros, a convertirse en maestros reflexivos, investigadores. Evento de bienvenida, almuerzos con las directivas y reconocimientos por hacer parte del grupo.	
III. Formando maestros investigadores	Reconocer la importancia de la investigación en educación. Identificar los elementos que son necesarios para hacer la lectura del contexto. Caracterizar los principales aspectos de la investigación y las técnicas de recolección y sistematización de la información.	Se trabajaron una serie de lecturas sobre investigación educación y hubo necesidad que la investigadora realizara encuentros para situar las formas de investigar en educación y particularmente en el currículo, con el propósito que los maestros tuvieran los insumos necesarios para abordar un proceso de investigación en el Gimnasio Moderno y de esta manera reconocer los currículos existentes en el colegio.	Reconocieron las relaciones entre lectura y escritura y oralidad y la escritura académica como una práctica discursiva. Pasaron de la escritura privada a la pública, elaborando mapas y esquemas sobre sus escritos.

IV. Construcción de acuerdos: hacia una comunidad de práctica y aprendizaje	Generar una comunidad de práctica y aprendizaje en la relación con la interrogación del currículo del Gimnasio y la construcción de una nueva propuesta.	Organización de grupos de trabajo por fases para abordar el cambio curricular. Se proyectó la construcción de la nueva propuesta curricular a corto, mediano y largo plazo y para ello hubo necesidad de organizar las actividades para cada semestre.	Desarrollaron estrategias de trabajo cooperativo en relación con el proceso de negociación que implica la escritura académica colectiva, a partir del reconocimiento de los propósitos y géneros discursivos necesarios en cada etapa del proceso de renovación curricular.
V. Investigación formativa en educación	Caracterizar los instrumentos más pertinentes para los objetivos: lectura del contexto a partir de concepciones, prácticas y desempeños. Construir y validar los instrumentos diseñados para el análisis del currículo del Gimnasio Moderno. Comprender profundamente el	2018- I Análisis de currículos concurrentes (investigación). 2018- II Puesta en marcha de la investigación en el Gimnasio, Hallazgos y resultados. 2019- I -II -Diseño y escritura de la propuesta de innovación. -Diseños de mallas curriculares, unidades didácticas, pruebas de entrada y salida, entrevistas para profesores y estudiantes. 2020- I Evaluación y ajustes a la propuesta a. Implementación. b. Evaluación. En la construcción de un currículo democrático, la investigadora generó un espacio para discutir alrededor de la siguiente pregunta. ¿Qué hacemos con las teorías que se han analizado?, y parafraseando a Da Silva, ¿Cuál es el documento de identidad del Gimnasio Moderno? Estas dos preguntas abrieron el campo de reflexión y llevaron a proponer un proceso investigativo para poner estos marcos teóricos en el contexto particular del Gimnasio Moderno, en donde los mismos docentes identificaran las concepciones, prácticas y desempeños de los maestros y de los estudiantes.	Elaboraron diferentes documentos: -cuadros comparativos resúmenes y mapas conceptuales, alrededor de teorías curriculares y la manera como estos discursos teóricos son interpretados en la institución -resúmenes de la consulta bibliográfica sobre los currículos.

	contexto Gimnasio Moderno para ubicar desde los roles, prácticas y desempeños de estudiantes y maestros, los aspectos de orden macro, meso y micro curricular que se quieren transformar y todos los procesos que lo componen.	2018- I a. Análisis de currículos concurrentes (investigación) con selección de textos base. Selección del material sobre teoría curricular, investigación en educación, evaluación, ciclos, integración curricular, investigación y escritura para ser leídos y analizados. Para organizar la investigación, se dividió en grupo para ocuparse de los siguientes aspectos: - concepciones - evaluación - prácticas 2018- II a. Puesta en marcha de la investigación. b. Hallazgos y recomendaciones – Escritura de documentos para presentar el resultado de la investigación.	Elaboraron y validaron los instrumentos como encuestas, entrevistas, más pertinentes para la investigación. Recocieron los propósitos comunicativos y características de la escritura académica. Como producto de esta etapa, los maestros elaboraron un informe de investigación sobre los hallazgos de la investigación adelantada por ellos en la investigación para divulgar al resto de los maestros y directivas de la institución con los hallazgos y las recomendaciones a propósito de lo encontrado. En el documento se evidenció tramas textuales informativas, explicativas y argumentativas.
VI. Acuerdos de organización para escribir los textos que se presentan a los	Consensuar sobre la manera de organizar y escribir los textos que serán analizados y divulgados.	Considerando los tiempos de trabajo y el volumen de lectura, se acordó que la manera más eficaz y participativa, era usar una estrategia de escritura cooperativa, usando herramientas	Usaron estrategias de escritura cooperativa a propósito de la planeación, textualización y

colegas de la institución.	tecnológicas como Google Drive, C maps Tools, Canva.	revisión de los textos.
VII. Leyendo el mundo	Construir un texto que dé cuenta de las de propuestas innovadoras locales y globales que dialoguen con el PEI del Gimnasio y, de esta manera, resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde ámbitos del conocimiento. Plantear transformaciones sistémicas que pongan sobre la mesa nuevos contextos y formas de entender nuestra actividad profesional.	Se realizó un análisis de propuestas España, Finlandia, Inglaterra, Perú, Argentina, Estados Unidos y Colombia, las cuales sirvieron de base para el diseño de la propuesta de innovación. Se invitaron expertos nacionales e internacionales para discutir con los maestros del GIC. Compartieron los hallazgos con el resto del grupo GIC, con las directivas y todos los docentes de la institución. Esbozaron los ejes de la propuesta y argumentaron las razones de la elección.
VIII. Transformando el currículo del Gimnasio Moderno	Identificar elementos de orden teórico y conceptual que inviten a proponer y articular una nueva propuesta curricular para el Gimnasio Moderno.	Reflexiones y debates que dieron como producto los siguientes aspectos que se integraron a la propuesta de innovación: - Curriculum integrado - Énfasis en el desarrollo del estudiante. - Desarrollo del pensamiento. - Comunicación e investigación. - Aspectos emocionales. - Evaluación formativa. Realizaron un documento argumentativo con los ejes de la propuesta de innovación curricular.
IX. Compartiendo saberes	Compartir las reflexiones y las propuestas generadas por el GIC con especialistas en educación nacionales e internacionales	A lo largo de los dos años y medio se construyeron espacios de discusión y divulgación de saberes, uno de manera interna en relación con los colegas y otro externo con expertos nacionales Junny Montoya (Universidad de los Andes CIFE), Julián de Discusiones con expertos nacionales e internacionales. Reelaboración de algunos documentos a partir de las discusiones con los expertos y las discusiones

		Zubiría Instituto Alberto Merani e internacionales Daniel Cassany Universidad Pompeu Fabra (España), Fundación Trilema - España Javier Ojeda, director académico Fundación Trilema (España) para conocer el concepto del modelo, y realizar ajustes al mismo.	realizadas en los diferentes ámbitos académicos de la institución. Elaboración de mallas curriculares. Construcción de unidades didácticas.
X. 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, pensar en los géneros discursivos, en la audiencia entre otros aspectos, para reconocer la importancia de la construcción de un a voz propia.	Diseñaron talleres de formación para los maestros de la institución y del colegio en concesión Sabio Caldas. Usaron las TIC para comunicar lo elaborado: página web (en la intranet del colegio: como infografías, documentos relacionados con la innovación curricular. (infografías, mallas, talleres, presentaciones entre otros).
XI. Reconociendo lo andado	Evaluar el proceso desarrollado a lo largo de la implementación del modelo de intervención.	Se diseñaron cuestionarios, evaluaciones, entrevistas con los maestros y para los estudiantes, con el propósito de evaluar la propuesta y realizar los ajustes pertinentes, en aras de la proyección de la implementación en los diferentes grados.	Diseñaron evaluaciones y presenten un documento con los hallazgos.
XII Resignificación de la escritura académica	Analizar los diferentes tipos de textos que permitieron la resignificación de la escritura en los docentes.	Tomado los referentes conceptuales, se construyó una matriz con categorías teóricas que permitieron evidenciar, por un lado, la escritura académica como un proceso y por otro, la resignificación que se dio en los docentes. Para ello, se tomaron tres elementos: 1. Los productos	Análisis de los textos.

concretos escriturales, 2. El diario de campo y 3. El cuestionario y la entrevista del grupo focal.

Nota. Elaboración propia.

4.3.1. Selección del Grupo

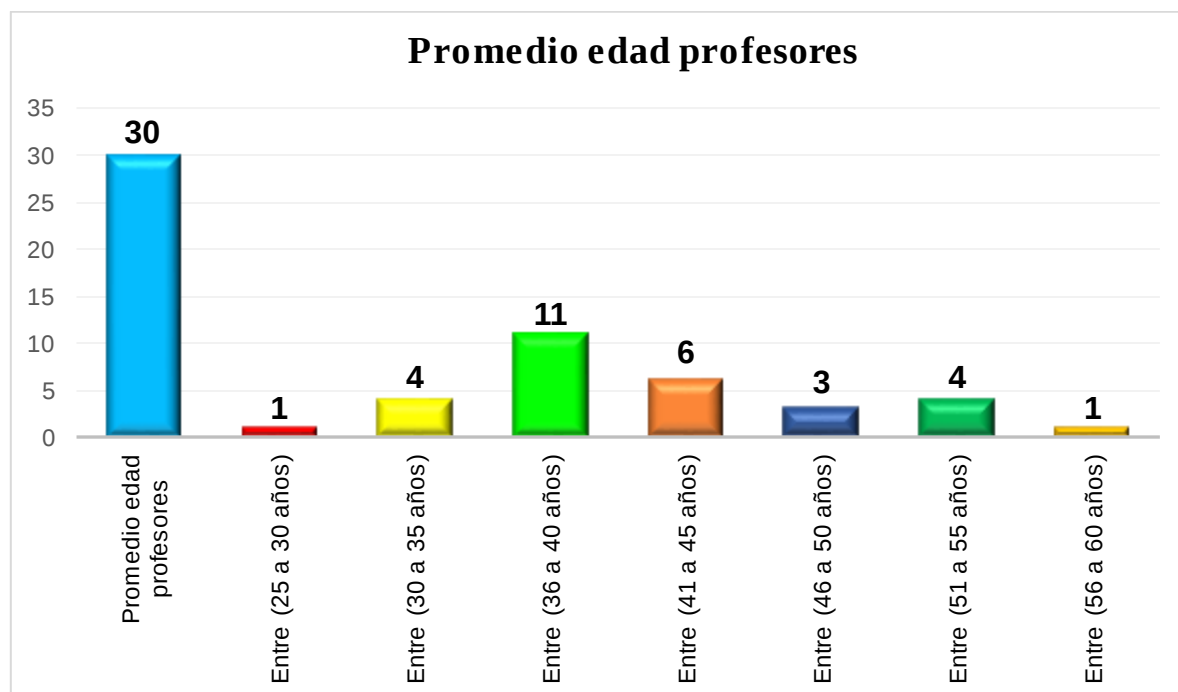
Para dar cuenta de la selección del grupo, es importante considerar algunos aspectos del contexto institucional, que permiten comprender la importancia de la constitución del Grupo de Innovación Curricular, GIC y la manera como se articulan con la propuesta de intervención.

En el 2016, aprovechando la celebración de los 100 años del colegio, las directivas de la institución, interesadas en pensar los desafíos del colegio de cara a los próximos años, entre los que se destacan la mirada hacia el currículo con el propósito que el Gimnasio Moderno pueda seguir siendo referente en educación colombiana, conservando la esencia de las ideas de Agustín Nieto Caballero, pero pensando en los retos de la institución para afrontar los desafíos del Siglo XXI. Es así como a partir de una discusión juiciosa con diferentes miembros de la comunidad: padres, exalumnos, exrectores, profesores, directivos y líderes de diferentes ámbitos, se inauguran unas mesas de trabajo en relación con cómo se visualiza el colegio en los próximos cien años. A partir de dichas discusiones se construyen las memorias en un libro llamado “*Vuelo al Bicentenario*” que recoge las ideas y las coordenadas para tener en cuenta en cambio. Esta discusión que se dio a lo largo del 2016, permitió abrir paso a una renovación curricular, oportunidad que aprovechó la investigadora para proponer la construcción de un currículo que respondiera a los horizontes y desafíos planteados en la educación actual y los planteados en el *Vuelo al Bicentenario*, pero también a la problemática relacionada con la escritura académica en

relación con los nuevos enfoques que ésta tiene y además que las voces de los maestros estuvieran representadas de manera flexible y dinámica, en donde los maestros tuvieran la posibilidad de verse como profesionales activos y reflexivos, pero que además se empoderaran como agentes activos pertenecientes a una comunidad de escritura académica.

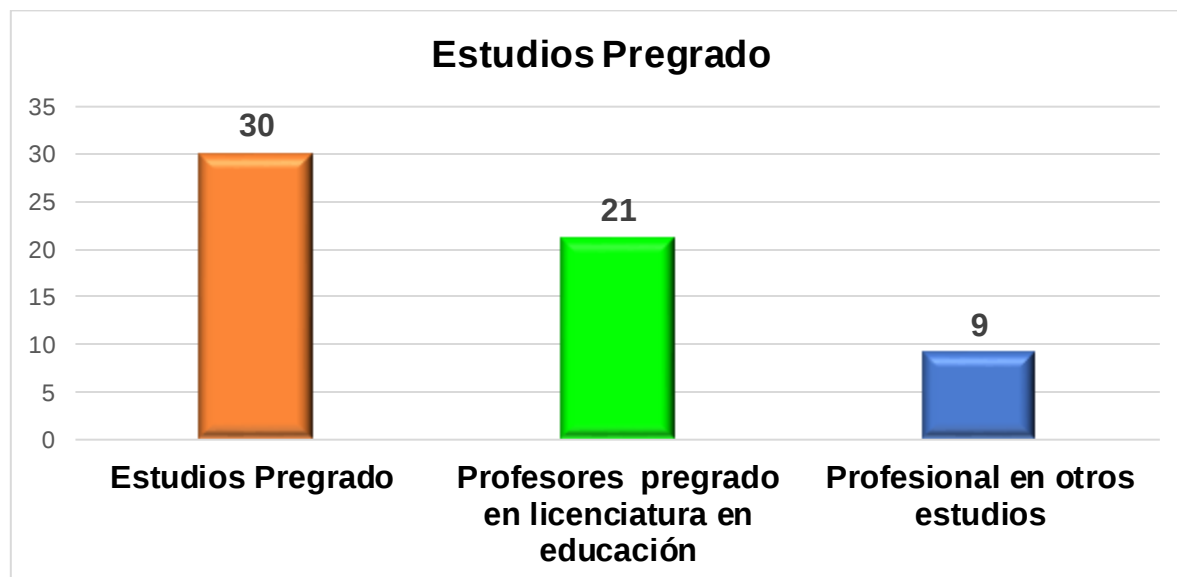
La selección del grupo se hizo de acuerdo con los criterios señalados en la metodología y considerando los aspectos antes mencionados. En las gráficas 2,3,4 y 5 están los criterios de homogeneidad y heterogeneidad presentados en la metodología:

Gráfica 2: Promedio de edad de profesores



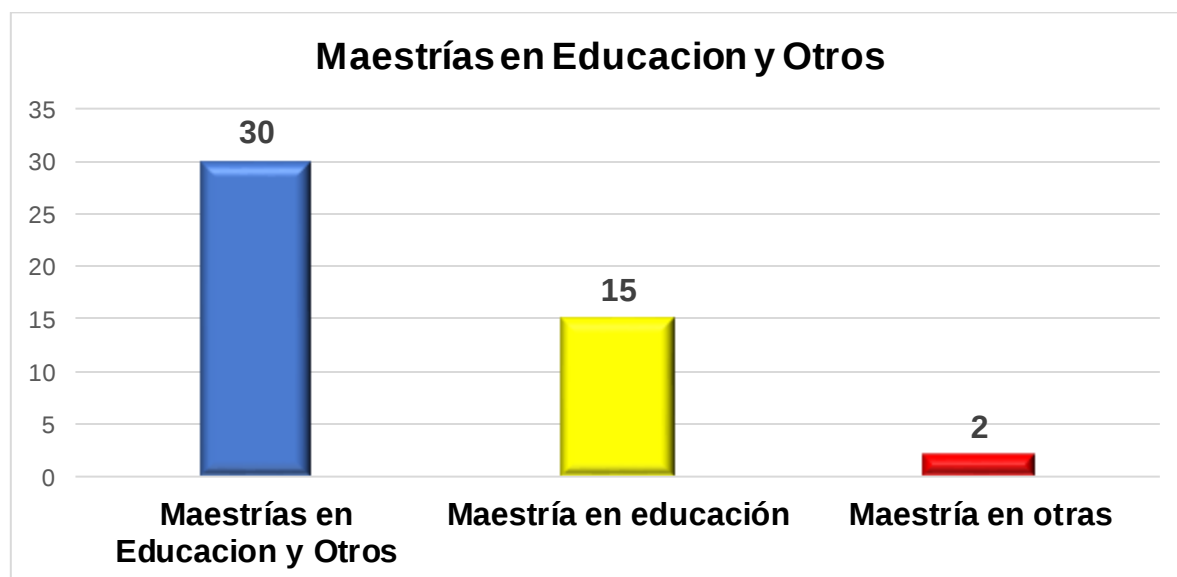
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 3: Estudios pregrado



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4: Estudios posgraduales



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 5: Publicaciones de profesores



Fuente: Elaboración propia.

Para diseñar, implementar y reconstruir un modelo como el que aquí se describe, la selección del grupo es un punto importante, en tanto se deben considerar diferentes aspectos: en primer lugar, su afinidad con la participación, el deseo de vincularse, de encontrar un espacio para reconocerse como profesional de la educación que se pregunta, interroga, genera propuestas; en segundo lugar, sus concepciones sobre escritura y en tercer lugar, 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.

Por otro lado, 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, Collins, & Resnick, (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, el conformar un grupo con las características mencionadas, se organizó con el propósito de conformar 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. Asumir el aprendizaje desde esta perspectiva, se reconoció el aprendizaje 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)

4.3.2 Sensibilización

Ser profesional de la educación es fundamental, 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 convierten en los ejes centrales, dado que se logra pasar de ser un sujeto reproductor de conocimiento a un sujeto que produce y actuar en y sobre el conocimiento. Las preguntas cobraron un valor fundamental y se convirtieron en el eje 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 de sensibilización, 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.

En la etapa de sensibilización la investigadora desarrolló cuatro (4) objetivos fundamentales que estuvieron relacionados con que los docentes:

1. Comprenderan la importancia de la vinculación al Grupo de innovación Curricular -GIC.
2. Asumieran la responsabilidad histórica en el cambio curricular en una institución escolar que es referente en educación.
3. Reconocieran que para cualquier propuesta de innovación curricular es necesario desarrollar procesos de lectura, escritura y oralidad y la necesidad de escribir en y para una comunidad.
4. Situaran la escritura académica en términos de producción de documentos alrededor de la innovación curricular en el Gimnasio Moderno.

Vale la pena señalar, que esta etapa, de sensibilización, aunque se describe como un momento puntual, el tiempo en el que se desarrolló fue más amplia, dado que requirió de movilizaciones de los docentes y del hecho de pensarse y sentirse como profesionales reflexivos. Ahora bien, considerando la importancia de las actividades de esta fase, al grupo GIC, se les invitó a varias sesiones de manera particular y luego colectiva para contarles el propósito del grupo, su importancia para la institución en relación con las nuevas políticas curriculares además de situarlo como una oportunidad para compartir experiencias y construir nuevos saberes desde el diálogo y la interacción.

En ese sentido, vale la pena anotar que algunos profesores agradecieron la vinculación, otros, les asaltaron una serie de preguntas sobre el proceso y las metas, otros se sintieron vinculados directamente al reconocer una apuesta de cambio curricular que los vinculara de manera directa. Solo un pequeño grupo (3) tres maestros se retiraron a las

semanas pues lo consideraron un trabajo adicional. A lo largo de este proceso y lo que es muy valioso, dado los comentarios positivos, el lugar que han venido ocupando los docentes del grupo en espacios de investigación escolar, de diálogos con expertos, de discusiones entre pares nacionales e internacionales, y formación algunos maestros de la institución a lo largo de este proceso han querido vincularse al grupo, pues reconocen su importancia, y, de hecho, lo han venido haciendo. A la fecha de escritura de este texto, el grupo lo conforman 40 docentes.

4.3.3. Formando Maestros Investigadores

De la lectura inicial que hace la investigadora de los docentes del grupo GIC, se evidencia que la mayoría de ellos han tenido una relación con los procesos investigativos que se limita a los trabajos de pregrado o la maestría, además ninguno de ellos está en el marco conceptual alrededor de la teoría curricular. Estos aspectos fueron tenidos en cuenta, para centrarse en el proceso de lo que lo involucra esta investigación ya que en este proceso se concibe que la innovación curricular se da solo a través de un proceso investigativo por parte de los docentes.

La presentación cobijó los siguientes aspectos:

-El profesor como investigador. Se hizo énfasis en el lugar del profesor como profesional de educación.

-El profesor que reflexiona en sobre la práctica. Se retoman los aspectos de Stenhouse, (1987) y Schön, (1987).

-Investigación en educación. Se reflexiona sobre la importancia de la investigación en educación y la necesidad que los maestros se empoderen de las investigaciones

en el campo para construir saberes, además que las actuaciones y decisiones en el aula no son intuitivas.

- *Instrumentos de investigación cualitativa en educación.* Se recuerdan principales instrumentos para recabar información en una investigación de carácter cualitativo y particularmente, la que en este documento se propone.

- *Triangulación de datos.* Se presenta la necesidad de reconocer diferentes instrumentos y fuentes para darle validez y confiabilidad al proceso investigativo.

- *Comunicación de resultados.* Los resultados de todo proceso investigativo se deben socializar, por tanto, la escritura juega un papel fundamental, en tanto se convierte en una práctica discursiva, que tiene unos propósitos y un modo de decir.

4.3.4. Construcción de Acuerdos: Hacia una Comunidad de Práctica y Aprendizaje

Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor, interactuando con regularidad.” Wenger, (2014).

Considerando que un proyecto de innovación curricular y de escritura académica requiere tiempos para su diseño, construcción, puesta en marcha y evaluación, fue necesario organizar los tiempos del proceso en coherencia con el proceso investigativo, se estructuraron una serie de fases, teniendo en cuenta los tiempos administrativos de la institución. Dichas fases corresponden con la idea de la construcción de un currículo participativo con unas metas diferenciadas y organizadas a lo largo del tiempo. En consonancia con estos aspectos se consideró pertinente asumir las premisas de las comunidades de práctica y aprendizaje.

La premisa fundamental de una comunidad de práctica es el hecho de reconocer que todos los miembros aprendemos de las comunidades en las que nos encontramos. Estos postulados fueron retomados por la investigadora para proponer la importancia de construir una comunidad de práctica y aprendizaje que contemplara los siguientes aspectos:

- *Dominio*: un interés común que se conecta y mantiene unido a la comunidad. (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). En este caso, la preocupación por interrogar el currículo del Gimnasio Moderno y proponer una renovación curricular.

- *Comunidad*: una comunidad está conectada por actividades compartidas que comparten un deseo común entorno a un propósito común. En este caso se organizaron reuniones, discusiones, espacios de debate y diálogo en donde las reelaboraciones de los conceptos son fundamentales para generar consensos en donde las voces y la negociación de significados son importantes para vincularse.

- *Práctica*: esta ocurre cuando los integrantes de la comunidad participan, se involucran, aprenden de los saberes de los saberes individuales para construir saberes colectivos, en ese sentido, las actividades de cada miembro inciden en los demás miembros del grupo y lo que aprenden, inciden en las acciones y decisiones de la comunidad.

Estos acuerdos cobijaron entre otros los siguientes aspectos: tiempos de reunión semanales, espacios de lecturas y discusión, organización de grupos de trabajo, trabajo cooperativo con roles definidos al interior de los grupos, elaboración preguntas generadoras y de presentaciones y para los grupos de estudio, producción de diversos tipos de documentos, revisión y reescritura de estos, diseño de actividades para trabajar en el GIC y con los maestros, talleres y espacios de formación. Estos acuerdos han sido fundamentales

para que el grupo se haya mantenido y permitió disminuir las posibles tensiones entre los miembros.

Actualmente, la investigación se ha logrado mantener esta comunidad gracias a los sistemas de cohesión y al identificarse como miembros de la comunidad, han desarrollado una serie de acciones como las que se señalan en los siguientes registros:

Y se reconoce en las voces de los maestros que fueron retomadas del diario de campo de la investigadora:

- JSVJ *“No había hablado nunca con las de preescolar.”*
- YGR *“Me transformó mi visión como maestro.”*
- OPOP *“Escuchar diferentes puntos de vista de otros colegas me permitió construir una visión distinta.”*

Vale la pena señalar que, en la conformación de una comunidad de práctica y aprendizaje, se presentan tensiones y fracturas, en este caso también ocurrieron y frente a la problemática se recurrió al modelo de (Wenger, 2014) para buscar alternativas de solución:

Como se evidencia en los siguientes registros:

- RPRP *“El trabajo en grupo no es fácil, no estaba acostumbrado a hacerlo como profesor.”*
- AYPC *“Prefiero trabajar solo.”*
- CPPB- *“Es que quiere imponer su punto de vista.”*

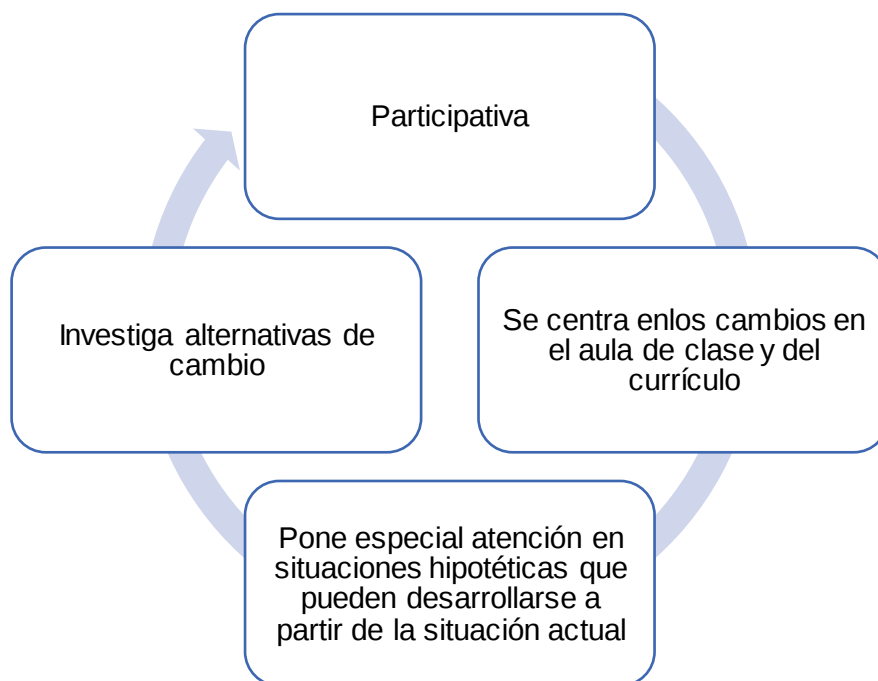
Frente a la primera expresión, el docente reconoce que el trabajo en grupo no es fácil, pues se requiere escuchar las voces del otro. Se infiere también la soledad con que generalmente el maestro planea, diseña sus trabajos pues a pesar de realizar tener espacios como reuniones de área y nivel donde los maestros se encuentran de manera colectiva.

En la segunda expresión, se interpreta el camino que los maestros eligen y es trabajar solos, por ser menos dispendioso y obtener productos de manera más rápida, o porque los miembros del equipo no se comprometen de la misma manera con el proyecto.

En la tercera expresión, demuestra una de las ideas más generalizadas en los diferentes grupos al interior de GIC, dado que se requiere escuchar las voces del otro y despojarse de los egos para llegar a negociar significados de manera colectiva.

En este punto, es importante anotar que en el proceso que se desarrolló con los maestros del Grupo GIC, tuvo en cuenta los planteamientos de la investigación crítica propuesto por, *Skovsmose & Borba (2004)* los cuales de manera sintética se presentan en la figura doce (12).

Figura 14: Investigación crítica



Fuente: Adaptación de los postulados de Skovsmose & Borba (2004).

Estas tensiones se fueron disminuyendo en la medida que aparecieron voces mediadoras tanto de la investigadora, como de los participantes de cada uno de los grupos, centrándose en preguntas y en la construcción de escenarios posibles, a partir de preguntas: ¿cómo haríamos para cambiar esta situación?, ¿en la próxima oportunidad de realizar un trabajo en grupo qué cambiarías? para dar solución al problema presentado. A partir de las alternativas de cambio, los docentes del grupo reconocen que la situación inicial cambió, usando las estrategias que se acordaron de manera colectiva y teniendo en cuenta que existía un propósito que los unía en relación con las tareas que presentaba cada grupo.

SMVM “La distribución de roles nos permitió avanzar en los propósitos del grupo.”

SOOR “planear en conjunto nos ayudó a avanzar en el documento.”

Los registros dan cuenta del proceso dinámico y flexible que se vivió ya que los docentes se integraron de manera participativa en las propuestas de soluciones que permitieran generar alternativas de cambio contextualizadas para esta comunidad.

Las siguientes unidades de registro que aparecen en el diario de campo de la investigadora, dan cuenta de cómo se vincularon aspectos propios del proceso investigativo:

JCVL “A partir de la lectura de la lectura de los textos, vi la necesidad del cambio del currículo” del colegio.”

LAAD “Esto que estamos haciendo parece una maestría.”

NSNS “Miremos los problemas del colegio.”

En las voces de los maestros se reconoce cómo la investigación y los ejercicios de lectura y escritura se convierten en el motor de la reflexión docente, en tanto reconocen la necesidad seguir actualizándose, de investigar, de situar una problemática, analizarla, leerla

desde las particularidades, para poder plantear soluciones de carácter contextual, a partir de la profundización realizada desde el diálogo con otras voces autorizadas.

Los aspectos mencionados, no pudieron ser posibles, sin la concebir la relación estrecha entre estas acciones y las comunidades de práctica y aprendizaje, que según (Wenger, 2014) se requiere de tres dimensiones para su conformación: repertorio compartido, empresa compartida y compromiso mutuo. Al preguntar a los maestros sobre la experiencia en GIC, y particularmente, sobre cómo se sentían como grupo, las palabras de mayor recurrencia, en las encuestas estaban relacionadas con las que aparecen en la nube de palabras de la figura trece (13).

Figura 15: Nube de palabras experiencia en el GIC



Fuente: Elaboración propia.

4.3.5. Investigación Formativa

Partiendo de la revisión teórica que hizo la investigadora se encuentra una recurrencia en relación con la forma como se construyen los currículos en la Educación

Básica, por lo general, se retoman modelos de otros países para ser aplicados en los contextos con adaptaciones, pero no se problematiza el currículo propio de la institución a través de un proyecto investigativo en el que son partícipes los docentes, a lo sumo el currículo está pensado por el grupo directivo de la institución para ser aplicado por los maestros. Este es uno de los aportes claves de la presente investigación.

Ahora bien, para que una propuesta de renovación curricular sea apropiada por los docentes, debe ser construida con el concurso de estos y el apoyo decidido de las directivas, en relación con los recursos y tiempo. Reconociendo que, si el currículo es una trayectoria, un viaje, como lo señala Tadeu Da Silva (1999), hay un propósito común y consensuado en el que todos los actores se sienten involucrados, para que desde allí se pueda comprender que hay una apuesta original, que se convierte en un documento de identidad.

Esta etapa se caracterizó por problematizar el currículo, y de manera concreta, se trabajaron una serie de lecturas sobre investigación en educación y hubo necesidad que la investigadora realizara encuentros con los maestros para situar las formas de investigar en educación y particularmente en el currículo, con el propósito que los maestros tuvieran los insumos necesarios para abordar un proceso de investigación en el Gimnasio Moderno y de esta manera reconocer los currículos existentes en el colegio.

Como productos concretos de esta etapa se reconocen:

- Las reflexiones de los docentes sobre la importancia de la investigación en educación.
- La incorporación de aspectos que caracterizan la investigación cualitativa propia de la investigación en educación.
- La interrogación sobre su lugar como profesor investigador y la manera más propicia para preguntarse sobre el currículo de la institución a través de tres categorías:

concepciones, prácticas y desempeños.

Un aspecto clave de esta etapa estuvo relacionado con la importancia de investigar en educación y el hecho que los llamados a hacerlo son los profesores. Como parte de esta fase, la investigadora realizó una selección de lecturas para apoyar el proceso de comprensión de la teoría curricular, que tenían diversos propósitos dadas las inquietudes sobre el currículo. En la figura 16, se señalan las lecturas y los aspectos abordados alrededor de éstas.

Tabla 8: Material de lectura inicial.

Título de la lectura	Objetivo	Tema objeto de reflexión	Actividad	Producto esperado
Análisis del currículo (Posner, 1998)	Reconocer el concepto y tipos de currículos los Concurrentes.	Concepto y tipos de currículo.	La lectura se realizó con una estrategia de trabajo cooperativo y luego se realizó una discusión grupal.	Comprensión de las diferentes imágenes del currículo y a partir de allí situar los factores que son importantes a la hora de pensar en una propuesta curricular. Identificar los Reflexión sobre el concepto de currículo, los tipos de currículos que se pueden dar en la escuela.
<i>¿Qué significa el curriculum?</i> (Sacristán, J., Fernandez M, Torres, J, Rodriguez, C., Gonzalez, A. et all, Saberes e incertidumbres sobre el curriculum)		Contenidos del currículo y su relación con la cultura.	Presentación, discusión y elaboración de resumen del texto y comparación con la realidad institucional. Ver anexo 4	Reconocer que el currículo va más allá de los contenidos y nuevas formas de entender el currículo. Resumen Mapa conceptual
<i>El currículum y la ideología,</i> (Torres, 1991)		El currículo oculto	Debate a partir de preguntas orientadoras.	Comprensión del currículum como práctica democrática.
<i>En busca de la integración del</i>		Currículo integrado	En grupos elaboración de mapa	Fragmentación del currículo.

Título de la lectura	Objetivo	Tema objeto de reflexión	Actividad	Producto esperado
<i>currículo</i> . (Baene, 2005).			conceptual y discusión y presentación.	Aportes para pensar en un currículo integrado.

Fuente: elaboración propia.

Es importante anotar que las lecturas arriba señaladas fueron seleccionadas teniendo en cuenta las distintas imágenes del currículo que circulaban entre los docentes y que se evidenciaron en las observaciones de la investigadora y en sus notas del diario de campo.

Dichas imágenes tendían a asociar el currículo de manera reduccionista a los planes de estudio, a los libros de texto, o las mallas curriculares. Se propone entonces desarrollar una serie de lecturas que permitieran, desde la teoría crítica del currículo, situarlo como una construcción social y cultural y a partir de esta comprensión identificarán los tipos de currículos existente en el colegio, tomando elementos de la investigación educativa.

En esta etapa se inicia un trabajo muy interesante de escritura, ya que los maestros del grupo de innovación discutieron las lecturas en pequeños grupos y luego las presentaron a los colegas del GIC. Esto favoreció la construcción de resúmenes, presentaciones en Power Point, mapas conceptuales, cuadros comparativos, entre otros, como se puede evidenciar en los **anexos 1, 2 y 3**. Y los maestros encuentran que la lectura y la escritura son prácticas imbricadas, es decir, que leer para aprender posibilita construir recursos que son usados posteriormente al escribir.

En relación con la formación de maestros investigadores, los maestros se apropiaron de conceptos e incorporaron en su lenguaje elementos de la investigación e hicieron transferencia de estos al propio ejercicio investigativo llevado a cabo en la institución. Actualmente los docentes dialogan sobre la lectura del contexto, problema, instrumentos, preguntas, análisis y hallazgos entre otros.

Para algunos docentes era su primera investigación formal, para otros, fue un espacio para recordar el proceso vivido en el que pudieron recordar la experiencia en su trabajo de grado, pero situada en los problemas de la institución. De esta manera, la experiencia vivida reconoce como el profesor se convierte en investigador, al movilizar sus conocimientos sobre investigación a partir de la reflexión sobre la acción.

4.3.6. Acuerdos de Organización para Escribir los Textos que se Presentan a los Colegas de la Institución

Considerando los tiempos de trabajo, los ejercicios de lectura y escritura, así como los tipos de texto que fueron objetos de análisis, los maestros del grupo pensaron en la mejor estrategia para realizar la escritura de manera que fuera más eficaz y participativa. En ese sentido, se tuvieron en los siguientes aspectos:

- ✓ Relacionado con lo discursivo: intenciones y propósito comunicativos, divulgar, informar, argumentar.
- ✓ Relacionado con el tipo de texto: tipos de textos infografías, resumen, presentaciones, informes resultados de la investigación o de la nueva propuesta curricular, unidades didácticas.
- ✓ Relacionado con el proceso de escritura: la planeación del texto, la revisión y la reescritura.
- ✓ Relacionado con el trabajo cooperativo: distribución de roles e interdependencia positiva.

Los aspectos señalados arriba, se trabajaron usando herramientas tecnológicas como Google Drive, programas de diseño de infografías como Canva, mapas conceptuales como *CmapTools*, entre otros, y dejando unas sesiones para la revisión entre pares. En los

encuentros colectivos, se desarrolló una estrategia de presentación de los documentos a todo el grupo, este espacio se enriqueció de dos maneras: una relacionada con los aportes conceptuales que se discutieron y la otra, en relación con el proceso de escritura, ya que cada grupo, presentaba el texto elaborado, y era sometido a evaluación de acuerdo con los criterios establecidos en relación con los aspectos antes mencionados.

4.3.7. Leyendo el Mundo

Esta etapa permitió reconocer otros discursos, tendencias y perspectivas latinoamericanos y locales. La lectura crítica de estas experiencias los llevó a identificar los elementos comunes y diferenciadores, las recurrencias de las propuestas, los nuevos hallazgos y las características de los diferentes modelos. Estos aspectos fueron esenciales a la hora de pensar en un camino propio para la transformación curricular de la institución.

Los elementos conceptuales contruidos, así como la revisión realizada sirvieron como insumos para realizar la propuesta de cambio curricular que se soporta desde los elementos que constituyen el currículo integrado, aspectos que se desarrollan en el apartado siguiente.

La importancia de leer el mundo a través de las experiencias educativas y su relación con las teorías curriculares permitió construir un horizonte partiendo de la autoevaluación de la institución, reconociendo sus potenciales, como también sus necesidades y la viabilidad de los posibles cambios que se requieren. Dado, que como se ha mencionado, la apuesta de la institución fue la construcción de un nuevo currículo teniendo en cuenta sus actores, el contexto, los recursos, para evitar la copia de modelos foráneos acriticamente. Esta tesis fue la que articuló toda la propuesta de transformación curricular en el Gimnasio Moderno.

En relación con la escritura, el reconocimiento de otras experiencias fue compartida y debatida por el grupo a través de diferentes tipos de textos, que se crearon: cuadros comparativos, resúmenes y presentaciones en *Power Point*, a través de ejercicios de argumentación, reconociendo como primera necesidad, la de construir un currículo que supere a la fragmentación de las disciplinas y el asignaturismo para propender por uno integrado.

4.3.8. Transformando el Currículo

Considerando que el acuerdo fue abordar una perspectiva de currículo integrado, fue necesario entonces caracterizar los elementos de este. Tomando en cuenta los aportes teóricos de Grundy, (1991), Tadeu da Silva, (1999) Sacristán, (2015) Santos, (2015) Torres Santomé (2015), principalmente, se parte de la tesis que el currículo integrado es producto de una filosofía, de una apuesta cultural, sociopolítica y de una estrategia didáctica. En consecuencia, se recogieron las siguientes proposiciones para su desarrollo y la manera como éstas toman cuerpo en el Gimnasio Moderno.

4.3.8.1. Escuela Activa.

Resignificar el concepto de Escuela Activa permitió leerla a la luz de los desafíos del siglo XXI, así como de las nuevas propuestas pedagógicas desde donde se construyó un marco renovado en donde los postulados del constructivismo social y del interaccionismo, así como del aprendizaje significativo, recuperando que en todos los espacios los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. En el marco de lo planteado anteriormente, se presentan algunos apartes de las conclusiones que el grupo GIC elaboró y que se encuentran en uno de los documentos elaborados:

- ✓ *“Valoración de los intereses del estudiante, de sus ideas, de su pensamiento y de los saberes previos que trae al colegio. Que sean considerados no como mero formalismo al iniciar las clases o el estudio de temas académicos, sino el eje del trabajo creativo de los estudiantes.*
- ✓ *Fomento del trabajo cooperativo. Para superar el individualismo en el aprendizaje y fomentar la propuesta vygostkiana del desarrollo de la ZDP (Zona de Desarrollo Potencial)*
- ✓ *Procesos centrados en la metacognición. Que den cuenta de cómo un estudiante es capaz de reconocer su propio proceso de aprendizaje y dar cuenta de los pasos conceptuales mediante los cuales avanzó en una nueva zona de desarrollo.*
- ✓ *Inserción de los estudiantes en el análisis de problemas que afectan tanto a Colombia como aquellos que son parte del ámbito global. Para sentirse comprometidos en el proceso de transformación y participación que vive el país, y a su vez ser ciudadanos globales comprometidos en la solución de problemas ambientales, políticos y culturales” (Resumen - ejecutivo, GIC 2018).*

4.3.8.2 Rol Docente

Los aspectos anteriores no se pueden dar, sin que existan cambios estructurales en el rol docente, en coherencia son lo que señala Nieto Caballero: “Lo que sea el maestro, será la escuela”. Sin duda los maestros son portavoces de la cultura, tanto de la existente como de la posible, en palabras de Bernstein. Su tarea, a diferencia de la de otros intelectuales, es reconstructiva y a su vez utópica, lo que lo ubica en un papel complejo. No solo conserva lo

esencial de la cultura, sino que también anuncia lo que podría venir. En esa orientación, al trabajar con niños y jóvenes, pone en escena no solo saberes sino prácticas que se esperaba sean transformadores para permitir a sus estudiantes la consolidación de una mirada crítica de la cultura y de la realidad, lo que a su vez le exigirá al maestro reconstruir y revisar su horizonte intelectual, en ese sentido se reconsidera el rol teniendo en cuenta los siguientes aspectos, señalados en el documento de síntesis elaborado por los maestros del Grupo GIC.

✓ *“La principal tarea del maestro en el Gimnasio Moderno será la de mediador.* Finaliza la etapa de mero transmisor de saberes, muchos de los cuales no encuentran sentido en un entorno de conocimiento en donde la información crece y se renueva de modo exponencial. La mediación supone formarse en otro rol que probablemente le quita poder simbólico y le exige pensarse como constructor de andamiajes pedagógicos, tal como propusieron Lev Vygotsky y los constructivistas sociales.

✓ *El maestro deberá ser coinvestigador con sus estudiantes.* Si la realidad del conocimiento no es algo fijo, ni dado, ni único, su aporte consistirá en ayudar y dar pautas a sus estudiantes para profundizar en preguntas de investigación y con ellos tratar de hallar verdades posibles.

✓ *El maestro será investigador de su práctica.* Pues al ser un intelectual que reconstruye de modo permanente la cultura y el sentido de la escuela en una sociedad, esta labor le exige pensar de modo renovado si lo enseñado -y lo aprendido por sus estudiantes y por él mismo- constituye un corpus epistémico consolidado o debe ser visto desde otras perspectivas. Estudiar, planear, conversar,

enseñar, reflexionar, escribir son verbos que adquieren una nueva dimensión en esta función intelectual.

✓ *Constructor de buenas prácticas y didácticas para favorecer el desarrollo.*

Aquí las prácticas son revisadas de modo permanente, con el fin de ver su pertinencia pedagógica y su potencia para dialogar con los problemas que plantean los niños y jóvenes. Estas prácticas son interrogadas con los colegas, con lo que otros investigadores hayan planteado y desde luego consigo mismo, pues la función docente se percibe de modo dinámico y no fosilizada.” (Resumen - ejecutivo, GIC 2018)

4.3.8.3 Ámbitos de Aprendizaje

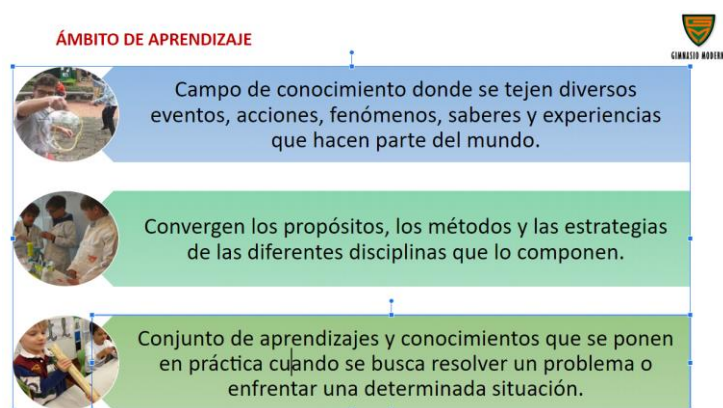
Pensar una mayor interrelación entre las diferentes disciplinas o asignaturas, apuntando al desarrollo de espacios interdisciplinarios, que implicó la reorganización de contenidos, una veces para recuperar los conceptos claves, y otras, para construir una red más integrada de conceptos, modelos y estrategias de investigación, que favoreciera superar la sobre especialización de las asignaturas desarrolladas desde estancos, sin posibilidades de comunicación, a una apuestas competencial donde las diferentes disciplinas ofrezcan soluciones complementarias, distintas e incluso contradictorias, donde se dialogue para resolver problemas contextualizados.

Producto de las reflexiones anteriores, se proponen los ámbitos de aprendizaje en el Gimnasio Moderno, entendidos como lugares de encuentro entre disciplinas con afinidades epistemológicas. Buscan que la realidad sea organizada como espacio de significado integrado y que el sustrato epistémico de una disciplina aporte a otra y se enriquezcan mutuamente, de tal modo que sea viable articular lo mejor de cada área para que hallen campos de expresión conjunta. Los ámbitos de aprendizaje son constructos específicos de

conocimiento unidos por necesidades investigativas, pero también en un sentido práctico son útiles para generar conocimiento nuevo desde varias perspectivas académicas unidas desde un discurso conjunto.

La figura dieciséis (16), recoge los tres (3) ejes que permitieron sintetizar las reflexiones del grupo:

Figura 16: Ámbitos de aprendizaje



Fuente: presentación grupo GIC.

El Gimnasio Moderno acoge integrar varias disciplinas en ámbitos de aprendizaje, sin que aquellas pierdan su materialidad epistémica, de contenidos y competencias, a través de mallas curriculares que comparten objetivos de investigación conjuntos. Estos 5 ámbitos de aprendizaje son: i) Desarrollo del cuerpo; ii) Proyecto de Vida; iii) STEM; iv) Lenguaje, Pensamiento y Sociedad; v) Estética” Resumen ejecutivo GIC-(2018).

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza, la integración y la disciplinas que se integran.

Tabla 9: Ámbitos de desarrollo Gimnasio Moderno

Ámbito	Entendido como	Disciplinas que se integran
Desarrollo del cuerpo	Espacio para desarrollar nuevos vínculos con el cuerpo desde su reconocimiento y el desarrollo de espacios de bienestar, para usarlo como herramienta para el autocontrol, la relajación y la meditación.	Educación física, yoga, danza, expresión corporal, deportes
Proyecto de vida	El espacio para construir la imagen de sí mismo, formación de un ser ético, socialmente sensible con conciencia social.	Educación positiva, cátedra de paz,
Pensamiento lenguaje y sociedad	Espacio donde se teje lenguaje, pensamiento y cultura y donde se apunta a consolidar procesos para desarrollar la capacidad comunicativa de los estudiantes.	Sociales, español, inglés y francés
Estética	Espacio para desarrollo de la experiencia estética a través de las manifestaciones artísticas	
STEM	Desarrolla la Espacio para descubrir, preguntarse el mundo y pensar en las características y necesidades del entorno, natural, social y ambiental.	Arte, música y literatura Ciencias, tecnología y matemáticas

Nota. Elaboración propia.

La integración de las áreas a su vez implicó espacios de interdependencia entre el proceso de resignificación de escritura académica que se iba gestando, la diversidad de textos desarrollados por los docentes del grupo GIC, para informar, describir y argumentar el cambio curricular, así como en el proceso de implementación del nuevo currículo.

Esta nueva organización curricular favoreció el trabajo cooperativo de los docentes, en tanto, las nuevas mallas y los diseños didácticos, ya no son fruto del trabajo aislado de un profesor, sino de un ejercicio dialógico en el que participan y aportan a la construcción

de un diseño didáctico consensuado tres o cuatro maestros de cada ámbito. Otro aspecto clave es que las clases se planean, desarrollan y evalúan en equipos de docentes por ámbitos, lo que da riqueza a las reflexiones y discusiones, las cuales permiten desde la planeación y su ejecución un ambiente enriquecido y dinámico. Favoreciendo el ambiente del aula, en tanto los estudiantes y los docentes perciben cómo la diversidad de pensamientos favorece comprensiones más amplias de los conceptos y competencias que se trabajan.

4.3.8.4 Investigación escolar

La integración de las áreas significó repensar el objeto de estudio y forma de construir conocimiento escolar, y las transposiciones didácticas pertinentes con las nuevas orientaciones las cuales suponen cambios en varias dimensiones: administrativa, pedagógico, didáctica y de procesos de formación docente, aspecto determinante a la hora de poner en marcha cualquier cambio curricular. Este fue un aspecto que también se consideró en el diseño y planeación de la investigación y se desarrolló de manera paralela. Los docentes del grupo GIC, a su vez diseñaron una serie de talleres a largo del segundo año de intervención en los periodos 2019 -II y 2020- I, que trabajaron con los maestros de la institución, donde ellos se convirtieron en formadores de formadores desde la Escuela de Maestros. Esta experiencia fue exitosa y valiosa para la institución y se replicó en el Gimnasio Sabio Caldas, colegio Distrital en administración del Gimnasio Moderno, que tienen un contexto diferente, en tanto es una institución pública, con una población con características sociodemográficas distintas, pero en donde se reconocen problemáticas sobre la escritura y el currículo comunes

En el Gimnasio Moderno se entiende la investigación escolar como el proceso en el que el alumno es sujeto activo en la construcción, creación y transformación del conocimiento, estos elementos van de la mano, con lo que se sustentó en este proyecto sobre las potencia y alcance de la investigación formativa. A través de la investigación el estudiante se plantea preguntas, interroga sus contextos, las necesidades de su entorno más próximo y del país, y se asume como ciudadano global. Es fundamental que la investigación escolar, en palabras de Vasco (2000), permita acortar la brecha vida-academia. Por tanto, se espera que al hacer investigación los estudiantes puedan fortalecer la empatía y hallar un lugar propio a nivel intelectual, académico y personal donde les sea posible reconocerse. Las siguientes son las conclusiones que se recogen del documento escrito por los maestros:

1. La investigación escolar fortalece el carácter e invita a los estudiantes a ser autónomos y cuestionadores del presente. Permite que comprendan que lo que aprenden en el colegio va más allá de los contenidos; que las habilidades y competencias pueden tener sentido para transformarse y transformar la realidad, y que la investigación además les puede ayudar a resolver un problema, encontrar un camino, conocerse a sí mismos y valorar lo hecho por otros.

2. Favorecer una pedagogía de la pregunta en un entorno de cambio permanente. Lo que ha movido la historia y la humanidad ha sido la capacidad que tiene el hombre de preguntarse, de observar y transformar su entorno.

3. Empoderarse del rol de líderes intelectuales. Es fundamental enseñarles que a través de la investigación pueden transformar la realidad y generar cambios en

un país que necesita cada vez más personas conscientes de su rol transformador, pero también ser estudiosos del contexto en el que se encuentran.

4. Desarrollo de la investigación a través de un proceso planeado. Las investigaciones escolares del Gimnasio Moderno tendrán en consideración tres etapas: i) planeación del proyecto; ii) desarrollo de la investigación; iii) comunicación de resultados. Cada una de estas etapas observa la realización de tareas como: planeación de una bitácora o una ruta de observación; sensibilización; formulación de la pregunta problema; ruta metodológica y fuentes; diseño de los instrumentos y soportes de la investigación; recolección de información; contrastación de hallazgos y verificación; exposición pública de los resultados. Fuente: Grupo GIC. (2020).

4.3.8.5. Lectura y Escritura Académicas

Formar estudiantes investigadores que a través de proyectos generen nuevo conocimiento exige indudablemente revisar los actos comunicativos de construcción de significado. Ello invita a ver desde una perspectiva alternativa el rol de la lectura y la escritura (al igual que la oralidad) para superar la idea sesgada de que estas son meras herramientas de comunicación que se aprenden de una vez y para siempre en la asignatura de Lengua, y no que son potentes medios que permiten la reconstrucción del propio pensamiento y en consecuencia el desarrollo de las artes, las ciencias y las humanidades. Esta perspectiva supone un reto para el Gimnasio Moderno, pues exigirá a los maestros mediadores centrar sus esfuerzos en el redireccionamiento de la lectura y la escritura para la investigación como vehículos para la construcción de saberes y la solución de problemas. Se entiende, además, que todos los maestros son profesores de lengua, bien sea español,

inglés o francés, se hace imperante que se apropien de dichas competencias como medio para el desarrollo y consolidación de los saberes. A continuación, se presentan las conclusiones desarrolladas por el grupo de maestros presentadas en el resumen ejecutivos:

“1. Consolidación de la Lectura crítica como medio de aprendizaje en todas las disciplinas. Entendida como el conjunto de habilidades que se requieren para hacer valoración de los textos desde una perspectiva más académica e intertextual, centrada en las intenciones autores y que propone la asunción de posturas cuestionadoras y de generación de preguntas, basadas en la argumentación y no en la mera recepción emocional.

2. Enseñanza de las competencias para el manejo de la información. Establecer protocolos para que los estudiantes sepan diferenciar el grano de la paja en la red y en los catálogos bibliotecarios, se acostumbren a citar siguiendo reglas académicas y consoliden su voz propia discursiva sin desconocer la de otros.

3. Fomento de la lectura y escritura en los 5 ámbitos de aprendizaje establecidos. Para que la producción de conocimiento se materialice y pueda ser comunicada.

4. Condición para el Ingreso a comunidades de aprendizaje. Es decir, que puedan acomodarse a las formas visibles de información en los entornos académicos, así estos sean de tipo escolar, y se reflejen en textos coherentes, cohesionados y que respondan a intenciones explícitas exigidas en el diálogo académico”.

4.3.8.6. Competencias Transversales

Pasar de un enfoque centrado en contenidos a uno competencial implica reconocer la integración de modos de ser, pensar y actuar del sujeto en procura de una formación

integral en donde es necesario favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales desde los ámbitos, y también incluir la perspectiva emocional y social de los de los estudiantes.

En ese sentido, el Gimnasio Moderno recoge una serie de *competencias transversales* que, independientemente de los espacios de aprendizaje, se constituyen en un punto articulador de la experiencia de aprendizaje. Se entienden como procesos complejos de aprendizaje basados en la movilización, integración y aplicación de los diferentes tipos de saber (saber hacer, saber conocer, saber ser y saber estar), para dar solución a problemas reales e inéditos, por medio del desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades, reflexionadas por toda la comunidad educativa y evaluadas mediante indicadores de desempeño¹⁰ en diversos contextos (tanto del conocimiento como socioemocionales¹¹). Las *competencias específicas de los ámbitos de aprendizaje* y las *competencias transversales* constituyen la brújula curricular del colegio.

“El Gimnasio Moderno incluirá en sus mallas curriculares 4 competencias transversales, para ser aprendidas en el marco de proyectos de investigación: i) Socioemocionales y para el desarrollo de la psicología positiva; ii) Comunicativas, iii) Investigativas; iv) Ciudadanía Global” Fuente. Documento GIC.

4.3.8.7. Aprendizaje por Indagación

Se desarrollan las siguientes estrategias de aprendizaje por indagación:

Proyectos y ABP, Seminarios de profundizaciones y tesis de investigación.

¹⁰ Entenderemos como *indicadores de desempeño* los niveles de desarrollo en la adquisición de una competencia. Éstos deben ser medibles y observables.

¹¹ Es importante que las competencias permitan que el estudiante transfiera su aprendizaje en contextos diversos y diferentes al de la escuela, pues es una preparación para un entorno de incertidumbre en el conocimiento.

Los proyectos Pedagógicos son concebidos no solo como un dispositivo didáctico complejo, pues exige la investigación y la reconstrucción permanente del conocimiento y de hallar su sentido en la vida social y material, sino como un espacio cultural para facilitar la investigación y el desarrollo tanto de los estudiantes como de los docentes mismos. Es a través de los proyectos que el Gimnasio Moderno espera participar de comunidades de investigación, necesariamente escolares, que aporten soluciones a problemas reales tanto del país como globales, pero a su vez los proyectos deberían permitir la consolidación del perfil que ha definido para sus egresados: liderazgo, felicidad, fortalecimiento del carácter, autonomía, trabajo en equipo.

“El Gimnasio Moderno acoge los aspectos más positivos y comunes del aprendizaje basado en proyectos. Entre ellos están: i) la pregunta como dispositivo para generar conocimiento nuevo; ii) Integrar saberes para comprender su realidad y dar sentido a sus aprendizajes; iii) Construir aprendizajes en el marco de la interacción social; iv) Aprender a leer los contextos y la realidad como algo dinámico que exige ser permanente revisado.

A su vez el colegio innova en su perspectiva particular de qué puede ser también un proyecto al establecer: i) la evaluación como medio de reconocimiento de los aprendizajes y de los avances en el desarrollo tanto cognitivo como socioemocional; ii) pautas de trabajo cooperativas centradas en el liderazgo, la innovación y la creatividad; iv) aporte de conocimientos asociados a 5 ámbitos de aprendizaje (STEM, Lenguaje-Pensamiento-Sociedad, Cuerpo, Proyecto de vida, Estética); v) el aprendizaje diferenciado, pues involucra y potencia lo mejor de estudiantes con capacidades diversas; vi) la valoración de la búsqueda del sentido social y de uno mismo; vii) la formación de Investigadores en el ámbito escolar; viii) la construcción de comunidades de práctica y aprendizaje; viii) la

lectura y la escritura académicas para posibilitar el desarrollo del pensamiento y de una voz propia; ix) el análisis de las realidades políticas, sociales y culturales de nuestro tiempo desde una perspectiva intercultural y de resolución de problemas.

Los proyectos se desarrollarán a través de cuatro fases: i) Fase 1: Selección y planteamiento de una pregunta problémica; ii) Fase 2: Búsqueda de información; iii) Fase 3: Ejecución; iv) Fase 4: Socialización”

En **Aprendizaje Basado en Problemas** se asume como una estrategia dinámica, flexible, que favorece aprendizajes significativos, el trabajo en equipo, la investigación y el desarrollo de la autonomía, en tanto se distancia del aprendizaje enciclopédico y tradicional, para dar paso a reconocer que la clave del aprendizaje está en la pregunta, en la formulación de hipótesis y en su verificación. Al igual que proyectos requiere de un andamiaje didáctico que abra el camino al desarrollo del pensamiento y las favorezca las competencias. Al fundamentarse desde el constructivismo social, se reconoce la importancia de la interacción y a mediación del docente. Así como la propuesta didáctica que diseña el maestro.

Finalmente, las otras dos estrategias que se potenciaron y que van en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional, las mallas curriculares corresponde a **seminarios de profundización**, espacio en que los estudiantes hacen lecturas, discuten sobre los conceptos asociados, debaten y escriben sobre diferentes temas asociados con los ámbitos del saber; **proyecto de investigación**, como un espacio para consolidar las competencias investigativas desde la mirada formativa que los aproxima al proceso investigativo y a la manera como se construye el conocimiento en las diferentes disciplinas, apropiándose se la forma de validar o elaborar conocimiento desde las epistemes específicas.

4.3.8.8. Unidad Didáctica

Los encuentros con los docentes condujeron a reconocer la importancia de la planeación estructuración y evaluación de los aprendizajes a partir de un elemento integrador: la unidad didáctica. De acuerdo con Vilá, Ballesteros, Castellá, Cros, Grau, y Palou, (2005), es una secuencia organizada y estructurada de actividades, que atienden a favorecer el desarrollo y el aprendizaje y contempla una serie de pasos que permiten, la apropiación consolidación y los conocimientos teóricos necesarios, para la ejecución de una tarea específica que permite una integración adecuada entre la teoría y la práctica.

En este sentido, la Unidad Didáctica, se concibe como un sistema que permite organizar la experiencia de aprendizaje que surge a partir de la reflexión didáctica del maestro y que implica explorar la manera como se configuran las relaciones entre el maestro, el estudiante y el saber que se enseña. Chevallard, (1997) En ese orden de ideas, la unidad didáctica comparte con Escamilla, que es una forma de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. “Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (Escamilla, 1993, 39).

Por otra parte, dada la importancia de esta, el diseñar una unidad didáctica para llevarla a la práctica, es decir, decidir qué se va a enseñar y cómo, es la actividad más importante que llevan a cabo los enseñantes, ya que a través de ella se concretan sus ideas y

sus intenciones educativas. Esto es posible, en la medida en que los docentes, pusieron en dialogo la formación teórica, con una propuesta didáctica articulada. Tal como lo propone Sanmartí, (2007) “Una persona puede haber aprendido nuevas teorías didácticas y puede verbalizar que tiene una determinada visión acerca de qué ciencia es importante que sus alumnos aprendan o acerca de cómo se aprenden mejor las ciencias, pero es en el diseño de su práctica educativa donde se refleja si sus verbalizaciones han sido interiorizadas y aplicadas” p.10

De manera puntual, se reconocen tres momentos importantes dentro de la unidad: La planeación y diseño, el desarrollo y la evaluación.

En relación con el primero, se comparte con Mestre (1995), la tesis sobre la potencia de la planificación y a la necesidad de la programación: "Planificar es pensar el futuro y programar es pensar hacia delante" (p25). Con respecto al segundo momento, es decir al desarrollo, esta se convierte en un espacio de reflexión pedagógica, en la medida que el maestro puede hacer las adaptaciones que considere pertinentes, construyendo desde y en la acción nuevos andamiajes que favorezcan los aprendizajes. En ese sentido, al problematizar los aprendizajes, construye conocimiento didáctico y los sistematiza a través de las reflexiones realizadas en la unidad didáctica. Convirtiéndose entonces en una de las formas escritura académica en las instituciones escolares que permite reconocer el potencial epistémico de la escritura. El tercer momento, corresponde a la evaluación, que es continua y que inicia desde el mismo momento de la planeación.

Finalmente, la elaboración, la puesta en marcha y la evaluación de la unidad didáctica, requiere de un distinto, que reflexione sobre su propia práctica, en procesos de investigación y acción en donde se genera conocimiento didáctico. Dado que como lo

señala Litwin (2000) los modos como “el docente aborda los temas de su campo y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría...y la particular relación entre el saber y el ignorar”. (Litwin, p.97).

4.3.8.9 La Evaluación

Pensar la unidad didáctica como sistema, conllevó a analizar uno de sus elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación. Una vez revisada la literatura por parte de los docentes integrantes del grupo GIC, se apostó por una propuesta de evaluación auténtica y formativa que supera la certificación y le apunta al desarrollo del sujeto. En ese sentido, los maestros a partir de la lectura de diversas fuentes presentaron a los colegas, los hallazgos y construyeron escrito que recogió y sintetizó los elementos conceptuales más importantes a considerar en el sistema de evaluación de la institución.

Para la elaboración del nuevo documento de evaluación se partió de la reflexión y análisis del Sistema de Evaluación del colegio y se encontró la necesidad de generar uno nuevo que se articule mejor con los cambios curriculares. La propuesta se fundamentó en aspectos relacionados importancia de la evaluación y competencias, la realimentación, el error como fuente de aprendizaje, la autoevaluación y la autorregulación, elementos claves a la hora de considerar la toma de decisiones y autonomía.

Desde esta nueva mirada, la evaluación formativa desarrolla en los estudiantes la capacidad de auto monitoreo y autoevaluación, gestionada por el maestro, que no solo debe enseñar los saberes disciplinares. En ese sentido, se comparte la tesis de Kamii, (1988) al proponer que la autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido

crítico, teniendo en cuenta muchos sentidos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

Ámbitos que conllevó a pensar las competencias transversales y específicas, esto implicó pensar en las mallas curriculares y en la mejor manera de organizar la experiencia de aprendizaje a través de la unidad didáctica, pero a su vez en las propuestas didácticas; ABP, proyectos, investigación,

4.3.9. *Compartiendo Saberes*

Si bien este aspecto se presenta en este momento, por la organización y evolución histórica del modelo de intervención por la apuesta del cambio curricular y la resignificación de la escritura, la investigadora consideró pertinente, contar con las voces de expertos nacionales e internacionales en primer lugar, para conocer currículos innovadores en segundo lugar, para evaluar la propuesta curricular del Gimnasio Moderno y debatir los puntos centrales de la misma. Estos encuentros se han realizado a lo largo del desarrollo del modelo.

Este espacio ha sido significativo, pues los docentes, se reconocen como parte de la comunidad que reflexiona sobre educación, la participación en las charlas como la Julián de Zubiría, experto en educación, Daniel Cassany (investigador reconocido en el campo de la escritura) debates y argumentaciones con expertos sobre el modelo como las de Junny Montoya (Universidad de los Andes), Javier Ojeda, (Fundación Trilema -España-), se convirtieron en el punto central de los encuentros. Pero también las voces de los estudiantes fueron tomadas en cuenta, es el caso de un estudiante de grado undécimo, que realizó su investigación sobre una propuesta de cambio curricular, centrada en el deseo y en los vínculos con el conocimiento. Los resultados de su investigación fueron presentados al

grupo GIC. En síntesis, estos espacios favorecieron el desarrollo de estrategias argumentativas presentadas por los maestros al mostrar y debatir los cambios curriculares no solo con los docentes del GIC, sino con los otros maestros de la institución.

Vale la pena señalar, que expertos en Currículo como Junny Montoya, que en su momento era directora del CIFE de la Universidad de los Andes, subrayó la potencia del cambio y valoró la participación de los docentes en una propuesta de esta envergadura. Por su parte, Javier Ojeda, director académico de la Fundación Trilema de España, reconoció como los maestros presentaron en su discurso apropiaciones conceptuales enriquecedoras y en sus intervenciones se evidencia apropiación teórica y argumentaciones sólidas, que dan cuenta del proceso de reflexión docente. Estas movilizaciones conceptuales de los maestros fueron fundamentales también para la escritura de las nuevas mallas curriculares **Ver anexo 7** y el diseño de la unidad didáctica.

Estos espacios de discusión no hubieran sido posibles, sin el apoyo decidido de las directivas de la institución que también encontraron desde esta propuesta una nueva manera de repensar la Escuela Activa desde el lugar que tienen los docentes.

4.3.10. Divulgación y Formación

A lo largo del proceso se establecieron diferentes formas de divulgación que permitieron ir consolidando el funcionamiento del grupo GIC, como como comunidad de práctica y aprendizaje y por otro, las orientaciones curriculares establecidas. Todos estos aspectos favorecieron consolidar la escritura académica, pensar en los géneros discursivos, en la audiencia entre otros aspectos, para reconocer la importancia de la construcción de una voz propia, que fue consolidándose y reconociéndose por parte de los demás docentes de la institución. Estos aspectos se analizarán con detalle en el último apartado de esta sección.

Los maestros mostraron un alto grado de compromiso, al difundir los trabajos del grupo y diseñar estrategias para la divulgación tanto para la comunidad de maestros del Gimnasio Moderno, como para los docentes del Sabio Caldas -colegio Distrital en Administración-. Para ello desarrollaron talleres, presentaciones, resúmenes ejecutivos, infografías, mallas curriculares, unidades didácticas, páginas web en la intranet del colegio entre otras. **Ver Anexo 6.**

4.3.11. Reconociendo lo Andado

Como todo proceso, es importante hacer altos en el camino para mirar el recorrido andado y transitar con paso decidido al futuro. En ese sentido, la investigadora, consideró necesario evaluar el proceso de implementación el cambio curricular. Para ello el Grupo GIC, diseñó cuestionarios, evaluaciones, entrevistas con los maestros y para los estudiantes, con el propósito de evaluar la propuesta y realizar los ajustes pertinentes, en aras de la proyección de la implementación en los nuevos grados de la institución.

En concordancia con lo anterior, los maestros diseñaron evaluaciones, encuestas, entrevistas con grupos focales, tabularon la información y presentaron los resultados y recomendaciones.

Entre los aspectos que se destacan se encuentran voces de los docentes en relación con la potencia de poder diseñar por ámbitos con colegas, abriendo las puertas del aula a sus pares, pero también el espacio enriquecedor de poder entrar a espacios de proyectos y ámbitos con otros maestros, lo que favoreció las dinámicas de los cursos y el acompañamiento más personalizado de los estudiantes.

Por otra parte, señalan cómo estos espacios de planeación les permitieron reconocer la importancia y necesidad del trabajo cooperativo, que enriquecieron las propuestas

didácticas, dado que los distintos saberes se encontraron para diseñar transposiciones didácticas y andamiajes que favorecieran el aprendizaje, a partir del diseño de unidades didácticas para proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas. En este punto, la investigadora señala como es clave que los maestros se reconocen como generadores de conocimiento didáctico. Otro aspecto que señalan los docentes es que en algunos grupos fue difícil trabajar en grupo, llegar a acuerdos, conciliar puntos de vista, dado que estaban acostumbrados a trabajar solos.

Al revisar los resultados de las encuestas de los estudiantes, se reconoce que valoran positivamente estos nuevos escenarios de aprendizaje, pero al igual que los maestros, tuvieron dificultades para vincularse a la propuesta del aprendizaje cooperativo, pues las formas de trabajo y evaluación individualistas siguen permeando sus prácticas. Aspecto que se considera para la siguiente etapa de implementación.

4.3.12. La Escritura Académica la Experiencia que la Resignifica

Si bien, en el ámbito de la Educación Básica y Media, los profesores escriben diversos tipos de textos: evaluaciones, talleres, resúmenes, mapas conceptuales, presentaciones en Power Point, ensayos, artículos, para explicar a los estudiantes los temas o realizar una trasposición didáctica de los conceptos propios de la disciplina, esta actividad no se convierte en objeto de reflexión por parte de los docentes. En primer lugar, porque en todos estos casos escribir implica una actividad cognitiva en la que se procesa y conecta información. Este proceso es dinámico ya que los maestros elaboran el texto de acuerdo con el contexto, que a la vez determina las formas y tramas discursivas. En segundo lugar, porque en muchas ocasiones se retoman las guías de los libros de texto o de la red, sin tener en cuenta los contextos, en muy pocas ocasiones los maestros ponen a leer sus ensayos o

artículos a los estudiantes y/o colegas, porque la escritura de estos es escasa, prefieren entonces tomar los documentos elaborados por otros autores como ejemplo, y esto ocurre entre otras causas, porque no se sienten parte de esta comunidad que diseña y genera conocimiento didáctico.

En esta fase, se retomaron los planteamientos de Carlino (2005), Hyland (1999, 2005), Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales, y Vega (2011) Bazerman (2018), Navarro (2018) y Brown (2014), al considerar la necesidad de reconocer la escritura como una práctica discursiva situada, con propósitos explícitos y comprender desde las prácticas concretas el potencial epistémico de la escritura, teniendo en cuenta para quién se está escribiendo, en qué contexto y de qué manera. Solo de esta manera se ajusta y transforma el conocimiento previo. (Carlino P., 2005). Por otro lado, la necesidad de sentirse parte de una comunidad académica, que se caracteriza, entre otros aspectos, por poseer modos retóricos propios para organizar discursivamente su espacio epistémico. En ese sentido, pertenecer a una cultura disciplinar, es participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuada.

Ahora bien, los criterios del discurso académico pueden sintetizarse en los siguientes: un conjunto de textos producidos por la comunidad a través de publicaciones periódicas, libros especializados, conferencias etc. MacDonald, (1994), señala que el discurso académico se caracteriza por la producción de conocimiento, que no es unidireccional, sino que, por el contrario, hace parte de una negociación comunitaria: por su parte Halliday, M. y Martin, (1993) señalan que éste puede identificarse por ciertos rasgos discursivos, léxicos y gramaticales que cumplen objetivos retóricos vinculados con el

contexto donde circulan, apropiándose no solo de las normas, sino de los recursos que construyen la especificidad disciplinar.

En este apartado, convergen los elementos de orden teórico tomados para la investigación, así como el proceso desarrollado y los productos alcanzados. Si bien, se presentan en esta sección, por la organización y estructura del documento, es importante señalar que la escritura académica estuvo presente, de maneras diversas, a lo largo de todo el diseño y es en este momento, que se considera pertinente, ampliar y analizar la forma como se resignificó a partir del proceso y los productos concretos que se presentan.

Resignificar la escritura académica, en esta investigación conlleva a:

1. Comprender la escritura como un proceso.
2. Reconocer las relaciones entre lectura y escritura desde el enfoque de la literacidad.
3. Realizar el tránsito de la escritura privada a la pública.
4. Reconocer los propósitos comunicativos y su relación las tramas textuales.
5. Reconocer como se construye una voz propia.

Considerando los anteriores aspectos, más los referenciados en el capítulo dos, se presenta en la tabla diez (10), que se encuentra en los anexos, la matriz construida por la investigadora para analizar los textos elaborados por los docentes a lo largo del proceso de investigación, para su análisis además se tendrán en cuenta la información recabada en el cuestionario desarrollado por los docentes del grupo GIC y la entrevista al grupo focal.

Tabla 10: Matriz de análisis escritura académica

Denominación	Definitoria
	Se entienden como prácticas socioculturales, que se llevan a cabo a partir de tareas/actividades contextualizadas en una institución académica, bien sea la universidad o la escuela. Para el caso de esta investigación, es la escuela.
Prácticas letradas	Las prácticas letradas, son actividades situadas, (Gee J. , 2005), Ivanic (1998, 2005), Castelló, (2005, 2011) y se desarrollan de acuerdo con los contextos, teniendo en cuenta sus necesidades y particularidades específicas, como en este caso, lo relacionado con la renovación curricular de la institución. Para ser partícipe de ellas, es necesario reconocer las maneras de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. (Zavala, 2008, 2011).
Propósito comunicativo	Las prácticas letradas tienen un propósito comunicativo en donde se evidencia el uso discursivo que le es propio a cada disciplina Carlino (2009) Castelló, M, Corcelles, M, Iñesta, A, Bañales, G y Vega , N. (2011), Bazerman (2018). Para este caso, sería el campo de la pedagogía y la didáctica, donde se reconocen lenguajes propios del campo profesional de acción de los docentes. La escritura académica, vista como una práctica letrada, se expresa a través de géneros discursivos y tipos de textos académico-profesionales.
Género discursivo	El género discursivo, corresponde a las formas textuales del entramado de los textos, que, de acuerdo con Adam, (1997) son formas prototípicas del discurso. De acuerdo con el autor, no existen textos puros. Un aspecto fundamental de la escritura académica es lograr construir una voz propia, que implica tomar decisiones frente a la comunidad discursiva y a la elección de formas de modalización. En contextos académicos, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: a. Intertextualidad: Entendida como un tejido de voces que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que se han leído, visto o escuchado en algún momento de la vida Barthes (1980). Toma cuerpo cuando quien escribe entreteje redes de significado a partir de textos de otros ámbitos sociales y culturales que han aparecido a través de su experiencia personal, permitiendo así, la construcción de sentido y que le permiten tomar decisiones a la hora de solucionar un problema. En ese sentido, requiere recurrir y dialogar con los discursos ya existentes de manera intencional y en función de la situación comunicativa, de forma que dicha combinación personalizada de los discursos sociales pone de manifiesto la identidad del autor. De manera parecida a Gee (2005), Ivanic R. , (1998, 2005), Bazerman (2018) Navarro, (2019).
Voz propia	Las formas de reconocer la intertextualidad: -Cita directa. Mención de una persona, documento o enunciado. Exige explicar con las propias palabras lo que expresa una determinada fuente sin valorarla. -Cita indirecta. Implica parafrasear y comentar una determinada cita -Comentario evaluativo sobre un enunciado, texto u otras voces invocadas. -Uso del lenguaje característico de determinadas formas de comunicar, discutir con otros, o de tipologías de documentos b. Posicionamiento Se refiere a los recursos discursivos que utiliza el escritor para posicionarse desde el texto. Se identifican cuatro formas para ello. Hyland (2005) Castelló, M, Corcelles, M, Iñesta, A, Bañales, G y Vega , N. (2011) y en este trabajo se interpretan como formas de modalización del discurso en la que emerge la voz propia (adjetivos, verbos, adverbios) y uso de estrategias retóricas. para presentar, argumentar o reelaborar sus puntos de vista.

-
- 1. Expresiones de elusión de compromiso:** señala el valor que debe otorgarse a una formación, indican la intención del autor de aplazar su compromiso, presentándolo como una opinión en lugar de un hecho verdadero Hyland (2005), Castelló, M, Corcelles, M, Iñesta, A, Bañales, G y Vega, N. (2011). Intención del autor de aplazar el compromiso, presentado como una opinión que
- 2. Potenciadores:** ayudan al autor a resaltar la manera como el autor se compromete con el contenido de un texto y la relación que establece con sus lectores, permitiéndole marcar la información compartida y pertenencia a un grupo, explicitar sus opciones y expresar seguridad.
- 3. Marcadores de actitud:** indican la relación afectiva, más que epistémica, del escritor con las afirmaciones que hace en el texto. de acuerdo con, “preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente”
- 4. Auto-referencia:** indica el grado de presencia explícita del autor en el texto, medida a través de la frecuencia en el uso de la primera persona y de los adjetivos posesivos. La ausencia o presencia de auto referencias explícitas es generalmente una elección consciente en los escritores académicos expertos para adoptar una “identidad situada disciplinariamente” (Hyland, 2005,p181).
‘Marcadores de implicación’ a través de preguntas o estrategias retóricas para guiar la interpretación del texto y referencias al conocimiento compartido.

Escritura como proceso

La necesidad de reconocer en el proceso de escritura, la planeación, la textualización y la reelaboración y aspectos lingüísticos relacionados con mecanismos de cohesión y coherencia.

Fuente: Elaboración propia.

Infografía. La infografía es un tipo de texto informativo, explicativo que combina, ilustración, texto y tiene como propósito sintetizar una información de cierta complejidad e importancia de manera clara y directa. Si bien este término aparece en el ámbito periodísticos para brindar información a través de elementos gráficos, este texto es usado en diferentes contextos y disciplinas.

Las infografías, pueden usar diversos diagramas para presentar la información, esquemas, cuadros, mapas conceptuales y usar diferentes recursos visuales tanto lingüísticos como no lingüísticos: texto, imágenes, colores, criterios de diagramación, entre otros.

A continuación, se presentan una muestra de los diferentes textos que realizaron los docentes del grupo GIC, se construyeron como parte de las prácticas de escritura académica desarrolladas a lo largo de estos dos años del proceso investigativo. Vale la pena señalar que los textos que se presentan y sus contenidos, giran al rededor de elementos de orden

teórico que fueron necesarios reflexionar, comprender y proyectar el trabajo de cambio curricular, asumiendo una postura conceptual para repensar las prácticas docentes, aspecto esencial para la resignificación de la escritura.

Es importante anotar, que, dado la riqueza de textos, solo se seleccionaron algunos de ellos, para su análisis en este apartado. Se presentan siete tipos de textos, en el siguiente orden: infografías, presentaciones en Power Point, resúmenes, talleres, unidad didáctica e informes ver en las figuras quince (15) y dieciséis (16).

Figura 17: Infografías evaluación y metacognición



Fuente: Elaboración grupo GIC.

Figura 18: Infografía Trabajo cooperativo



Fuente: Elaboración grupo GIC.

En la tabla ,se pueden reconocer como los componentes de la escritura académica se reconocen en los textos elaborados por lo maestros, como una red intertextual de recursos interrelacionados en donde los escritores van reconociendo su identidad, su voz, mediante diferentes recursos y conexiones dialógicas con otros textos, esto se reconoce no solo en la mención de los autores bases desde donde se recogen los conceptos, sino en la posibilidad que dan al lector de participar en el proceso de interpretación al citarlos, pero también señalando recursos de ampliación de las ideas: *más información en* <https://sites.google.com/gimnasio moderno.edu.co/innovacioncurricular/pagina-principal>.

En dicha página se encuentras otros textos de carácter informativo, creados también por los maestros. Ver **anexo 8**

Tabla 11: Matriz de análisis infografía

Categoría	Análisis
Prácticas letradas	En las infografías anteriores se evidencia que los textos corresponden al producto de una actividad situada y contextualizada para la institución, en tanto se discutió la mejor manera de divulgar los acuerdos a los docentes y a los estudiantes, de dos estrategias de trabajo, a partir de la lectura de diversos autores en el campo de la evaluación y del trabajo cooperativo. Esta infografía llegó a todos los docentes, se publicó en la sala de profesores y en el Centro de apoyo curricular (espacio donde los docentes diseñan sus unidades didácticas, con el apoyo de colegas). Es una práctica letrada de un educador en tanto hay un discurso, que se expresa en el texto y corresponde al campo de acción propio del docente.
Propósito comunicativo	Al hacer una infografía se buscó la manera más eficaz de producir un texto, utilizando diversos recursos de orden textual y de signos lingüísticos y no lingüísticos, que son propios de las infografías, como las imágenes, los colores y la letra. La síntesis de información clara y precisa logra cumplir con el propósito de informar, al usar secuencias explicativas y descriptivas. Se evidencia el uso de recursos paratextuales a través de las imágenes que amplían y aclaran el contenido.
Género discursivo	El género discursivo corresponde a una trama descriptiva- explicativa. Usando como estrategia una de las formas del texto explicativo que señala Muth, (1995) analogía y ejemplos. Para este caso, como se puede ver en la gráfica de la infografía, se explica la hoja giratoria como estrategia del trabajo cooperativo.
Voz propia	Se reconoce en las infografías el diálogo con discursos ya existentes, a través de citación indirecta. Al citar a Jonhson y Jonhson, recuperando una idea clave que da paso a la explicación posterior. Los autores, además de usar como recurso la cita indirecta, se ve que lograron atribuir significado a las ideas claves de los referentes teóricos, para llevarlos al contexto del Gimnasio Moderno. Es claro que los autores de la infografía reconocen y le atribuyen significado y sentido a lo que otra persona escribió en un contexto diferente, para que esa invención del lector que señala Pozo, (2009) se recontextualice en un espacio temporal y geográfico distinto.
Escritura como proceso	En estas infografías se reconocen dos formas claras de intertextualidad: la cita indirecta y el posicionamiento, con el uso de potenciadores discursivos: en el caso de la infografía de la evaluación se evidencia en la expresión “<i>pero la evaluación más importante es la que utiliza el alumno</i>” y marcadores de implicación, al usar como estrategia retórica para guiar la interpretación del texto: <i>más información: centro de apoyo pedagógico, con el link de la web</i>, que invita al docente a visitar la página web, donde se aclaran y amplían los temas. Es importante reconocer que los textos presentados corresponden a su tercera versión. Y se realizó el proceso de la planeación, la textualización y la reelaboración y la revisión de aspectos lingüísticos relacionados con mecanismos de cohesión y coherencia. Estas infografías las desarrollaron en equipos de trabajo cooperativo y usando como recurso tecnológico Canva.

Fuente: Elaboración Propia.

Presentación en Power Point. La presentación en Power Point, es un tipo de texto explicativo, que puede contener tramas argumentativas, narrativas o descriptivas. Su propósito es sintetizar información sobre un tema en particular, usando recursos lingüísticos y no lingüísticos.

En la figura 19 en el anexo once (11), se muestra un ejemplo, de una de las presentaciones realizadas por un grupo de docentes a propósito de los resultados de su indagación sobre la evaluación e impacto en el aula en el Gimnasio Moderno.

En la tabla doce (12), se analizan la presentación en Power Point y se reconoce como las prácticas discursivas que desarrollan los docentes tienen relación con la manera como se va posicionando un nuevo discurso entre los maestros del grupo. En consecuencia, se comparte con Gee (2000), que los usos del lenguaje construyen una determinada imagen de nosotros que se vuelve reconocible a los ojos de los demás. En ese sentido, se habla y escribe de forma distinta de acuerdo con los interlocutores (en este caso docentes) y la situación comunicativa (explicación de los fundamentos y estrategias del nuevo currículo. Esto permite afirmar que las prácticas discursivas son siempre situadas y que la forma en la que participamos en los discursos tiene no solo unos principios que las originan y orientan, sino además consecuencias en la actividad académica, profesional y personal, en definitiva, en nuestra identidad. Gee (2000).

Tabla 12: Matriz de análisis Presentación en Power Point

Fuente: Elaboración propia.

Categoría	Análisis
Prácticas letradas	Para el caso de las presentaciones en Power Point, se evidencia que las diapositivas presentadas, corresponden a un ejercicio situado con un propósito específico, en este caso mostrar los resultados de la indagación sobre la evaluación en el Gimnasio Moderno. Se comparte con Zavala (2011), la tesis que “la gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades” p.56. Esta práctica, se puede reconocer, en la planeación de la presentación, la adecuación al público (los maestros del Gimnasio Moderno), el uso de un lenguaje propio del ámbito pedagógico, al referirse a modelos pedagógicos.
Propósito comunicativo	El propósito es informar los resultados de la indagación sobre la evaluación de manera sintética, reconociendo que la audiencia son los maestros del Gimnasio Moderno, mostrando el proceso mismo de la investigación realizada por el grupo, su marco conceptual, los ejes que articularon la indagación y sus principales hallazgos.
Género discursivo	El género discursivo, corresponde a las formas textuales, en este caso la trama es descriptiva-explicativa y se usan estrategias de argumentación para dar solidez a los enunciados. En este caso, se recurren a argumentos de autoridad, al referirse a los autores que proponen los diferentes modelos pedagógicos y desde allí poder situar, como las prácticas evaluativas corresponden a uno de ellos.
Voz propia	Se evidencia en la presentación el diálogo con discursos ya existentes, a través de citación indirecta y la intertextualidad. Al citar a Nieto Caballero, Dewey, Vygotsky, Not y Zubiría. Se reconoce en principio, una comprensión de las tesis presentadas, pero además la manera como los usan para, presentar y sustentar sus hallazgos. Al referirse a la evaluación “ <i>Un modelo heteroestructurante en su mayoría</i> ”
Escritura como proceso	Al realizar una presentación en Power Point, es necesario realizar una planeación juiciosa que atienda a los propósitos comunicativos, se evidenciando una progresión en el discurso teórico, en el conocimiento de los autores que mencionan, así como el posicionamiento. Las recomendaciones están fundamentadas a partir del surgimiento de la voz propias. Para realizar este trabajo fue necesario la revisión y ajustes que se fueron dando en los aportes que cada miembro del grupo iba aportando al documento en las diferentes versiones. La presentación que se muestra corresponde a la segunda versión, haciendo ajustes también en aspectos de cohesión como concordancia.

El Taller. De acuerdo con Rodríguez (2012), el taller es una estrategia que promueve procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista, pero además es un instrumento de investigación para los docentes en tanto les permite asumir sus prácticas pedagógicas como objeto de análisis, para situarlas desde una perspectiva crítica. En ese sentido, se convierte en una estrategia multifuncional, ya que integra distintas actividades intencionadas y planeadas con el propósito de promover las participaciones de los miembros del colectivo. Dichas actividades están articuladas con el desarrollo del currículo. Para este caso, con la incorporación de la nueva propuesta curricular y los procesos de formación y divulgación de los cambios realizados.

A continuación, se presentan apartados de uno de los talleres desarrollados, junto con las diapositivas que se trabajaron

Figura 20: Presentación Estructura taller



Fuente: Elaboración grupo GIC.

En la figura veintiuno (21) que se encuentra en el anexo diez (10), se presenta el taller, que, si bien es cierto, se usa como recurso para la presentación el Power Point, contiene la estructura del taller en relación con los diferentes momentos en los que se estructura: saberes previos, introducción de nuevos conceptos, explicación y evaluación de lo aprendido. Vale la pena mencionar que la apuesta del taller recoge los principios pedagógicos, didácticos e investigativos de Ander Egg, (1999) y Rodríguez (2012).

Por otro lado, vincula la auto reflexión y autoevaluación como parte del proceso de evaluación o valoración del propio aprendizaje.

Se presenta apartados de una de las secuencias desarrolladas por los maestros en el

ámbito de STEM para el grado octavo, vale la pena anotar que el diseño e implementación de esta se realizó por maestros de las áreas de matemáticas, tecnología y ciencias.

Para el caso del análisis se muestran algunos apartados de la secuencia, sobre todo, lo que tiene que ver con la elaboración y redacción del problema que se presenta a los estudiantes.

Unidad Didáctica. La unidad didáctica de acuerdo con Vilá, Ballesteros, Castellá, Cros, Grau, y Palou, (2005), es una secuencia organizada de actividades, que tienen como propósito el aprendizaje y contempla una serie de pasos que permiten el desarrollo, la consolidación y los conocimientos teóricos necesarios, para la ejecución de una tarea específica que permite una integración adecuada entre la teoría y la práctica.

La secuencia contempla el aprendizaje como proceso, más que como producto en el que se subraya la adquisición y desarrollo de competencias, dando también importancia a la evaluación formativa en donde se contempla el proceso de desarrollo y aprendizaje de las habilidades del estudiante, junto con el conjunto de mediaciones que desarrolla el maestro y que se constituyen en los andamiajes necesarios para la internalización de los conceptos y competencias. Por otro lado, vincula la auto reflexión y autoevaluación como parte del proceso de evaluación o valoración del propio aprendizaje.

Se presenta apartados de una de las secuencias desarrolladas por los maestros en el ámbito de STEM para el grado octavo, vale la pena anotar que el diseño e implementación de esta se realizó por maestros de las áreas de matemáticas, tecnología y ciencias. Para el caso del análisis se muestran algunos apartados de la secuencia, sobre todo, lo que tiene que ver con la elaboración y redacción del problema que se presenta a los estudiantes.

En los anexos se encuentra la Figura (20) Unidad didáctica. En esta, en la parte uno

se presenta, el diseño del problema elaborado por el equipo de maestros, vale la pena señalar que este corresponde a una tercera versión, después de un trabajo en el Centro de Apoyo Pedagógico, en el que los maestros del ámbito, revisaron la malla de competencias vertical y horizontalmente, para desde allí proponer un problema, en un segundo momento, este problema se presentó al equipo del ámbito y del nivel, se recogieron sugerencias de los colegas y posteriormente, se presentó a los estudiantes. A continuación, se presenta en la tabla trece (13) el análisis.

Tabla 13: *Matriz de análisis de la unidad didáctica*

Categoría	Análisis
Prácticas letradas	En la unidad didáctica corresponde al producto de una actividad situada y contextualizada para la institución, en tanto se diseñó y discutió con colegas, la mejor manera de presentar un problema a los estudiantes, así como los recursos y estrategias de mediación oportunas para enriquecer el aprendizaje.
Propósito comunicativo	Informar sobre una situación real que vive la capital y presentar desde allí un problema que deben solucionar los estudiantes. El diseño de la unidad tiene varias tramas:
Genero discursivo	La primera parte del problema presenta una secuencia descriptiva-explicativa, en tanto se reconocen las características del aire, la contaminación y la polución. Y aparece como característica el problema- solución. En la segunda parte del problema, cuando invitan a los estudiantes a participar, involucran tramas narrativas. En la unidad didáctica, los autores ponen en uso sus saberes y recursos al construir y redactar un problema. En este caso, usan citas indirectas como por ejemplo la ONU y la secretaria de Bogotá. En relación con el posicionamiento , se encuentran diferentes recursos discursivos y formas de modalización y de estrategias retóricas para presentar tanto la unidad como el problema. 1. El uso de potenciadores que ayudan al autor a resaltar la manera como el autor se compromete con el contenido de un texto y la relación que establece con sus lectores. En este caso se reconoce que los lectores son tanto sus colegas, como las coordinaciones de ámbito y académica.
Voz propia	En la caracterización del grupo parecen expresiones como “ <i>afortunadamente para el director de grupo</i> ” señalando una forma de marcar una información compartida y explicitando sus opciones como docente al expresar seguridad frente a la relación que tiene con los estudiantes. 2. Marcadores de actitud: indican la relación afectiva, del escritor con las afirmaciones que hace en el texto. En este caso, en la presentación del problema que les hacen a los estudiantes en la expresión “ <i>tendrás la oportunidad de involucrarte en el estudio de la calidad del aire y diseñar un equipo de control y diagnóstico del material particulado, así mismo fundar y hacer parte de una red de monitoreo de la calidad del área</i> ” se recurre a formas de modalización del discurso, con las que se pretende que el alumno se involucre en la solución del problema. Es importante reconocer que los textos presentados corresponden a una tercera versión. La primera se revisó con los colegas del nivel y la segunda con los del grado. En sesiones diferentes, en cada uno de estos espacios se realizaron observaciones que los autores incorporaron para la presentación del problema que aparece dentro de la unidad didáctica y que presentaron posteriormente a sus estudiantes.
Escritura como proceso	

Fuente: elaboración propia.

El Informe. El informe es un texto académico de carácter expositivo, en donde se describen acciones, métodos y procedimientos para adelantar una labor bien sea investigativa o descriptiva a propósito de las cualidades y característica de algún hecho. En este tipo de textos prima el lenguaje formal. Tiene una organización introducción, cuerpo, conclusión y bibliografía. De acuerdo con los objetivos del informe, este puede ser expositivo, demostrativo e interpretativo.

En el informe expositivo, se describe un hecho, sin interpretaciones personales. El demostrativo o investigativo, el autor presenta sus hipótesis, la descripción de los pasos que ha seguido para su demostración y las conclusiones. Finalmente, el interpretativo, además de presentar y describir los hechos, se interpretan y analizan como fundamento para la toma de decisiones, lo que hace que el texto tenga una trama argumentativa, la que expositiva.

A continuación, en la tabla 14, que se encuentra en los anexos, se presenta apartados de uno de los informes elaborados por los maestros. Se puede ver, de manera detallada en el **Anexo 9**, el resumen ejecutivo, presentado por uno de los grupos, en donde se sintetiza recogen los hallazgos y recomendaciones y se evidencian aspectos claves de la escritura académica, que son objeto de análisis en este apartado.

En el documento anterior, se puede evidenciar como en relación con las **Prácticas letradas**, se puede reconocer de acuerdo con Halliday (1982), como la situación comunicativa se adecua de acuerdo con estos tres factores:

1. **El campo del discurso**, es decir, el ámbito social en el que este tiene lugar y además el tema determinará el vocabulario a emplear según sean textos más disciplinares Cassany (2006), (2007), en el caso del informe, se reconoce como el discurso que allí se

presenta, recoge términos propios del campo de la pedagogía y la didáctica al referirse, a las competencias, a las ideas reatomadas por autores representativos de la pedagogía como Cajiao, Wersch, Martinello.

2. **El modo del discurso**, en este caso el canal de comunicación adoptado fue el escrito.

3. **El tenor del discurso**. Que evidencia la relación entre los interlocutores, mostrando el grado de formalidad o informalidad, para el texto que nos ocupa, se bien es un texto formal se muestra también algunas muestras subjetivas al invitar al lector a través de marcas discursivas como. *“No hubiera sido posible alcanzar los notorios logros que a continuación se presentarán sin el apoyo de los profesores pertenecientes a los diferentes grupos de GIC a lo largo de cuatro semestres”* a reconocer los avances alcanzados.

En relación con el **posicionamiento**, que pertenece al ámbito discursivo se encuentran:

1. **Potenciadores**: ayudan al autor a hacer explícitas sus opciones marcando el grado de implicación en los mismos, como podemos observar en los siguientes fragmentos:

*“Creado en el primer semestre de 2018 con el fin de dinamizar el nuevo PEI del Gimnasio Moderno prescrito en 2016, su misión desde el comienzo fue avizorar el conjunto de cambios curriculares y académicos que requiere el colegio para **estar a la altura de su tiempo y retos, tarea histórica** como bien lo concibieron Agustín Nieto Caballero y el grupo de fundadores de la institución.”* Tomado de: Resumen ejecutivo GIC.

*“...Con organización de trabajo y logros por semestre el Grupo de Innovación Curricular (GIC) comenzó con todos los docentes del colegio (GIC-1) y luego progresivamente se decantó con una selección de docentes de acuerdo con perfiles y objetivos de trabajo específicos, que **claramente** permitieron avanzar en **la ruta del cambio.**”*

Vemos entonces como las palabras en negrita de este texto no solo comunica ideas, sino que además nos demuestran la actitud del escritor y permiten la interacción entre lector y autor. Vemos como esta expresión señalada permite enfatizar en la fuerza de la aseveración Hyland (2000), en este caso, en relación con la importancia de la selección docentes en el cambio curricular. Estas estrategias, como el mismo Hyland (2000), señala, son importantes rasgos del discurso académico, que demuestran como los escritores pueden usar flexiblemente el lenguaje para adoptar sus puntos de vista y sus posturas.

2. Marcadores de actitud: vemos como la expresión subrayada, como una forma de modalización retórica que muestra una actitud más afectiva que epistémica en relación con el discurso. Dado que el autor, resalta el valor de la reflexión docente: *“Estudiar, pensar, crear, producir, apasionarse por el saber requiere un compromiso conjunto que debe **permanentemente ser reflexionado.** Un nuevo tiempo exige una nueva mirada, tal como lo ha señalado un reconocido investigador colombiano...”*

3. Autorreferencia: Se remite al sitio web diseñado por los maestros con el propósito no solo de ampliar la información, sino de validación del discurso, en otro texto elaborado por los autores. Es así como se menciona que en este espacio. *se exponen en detalle las diferentes modalidades didácticas (actividades, talleres, secuencias didácticas)*

con ejemplos prácticos para algunas asignaturas y se introducirán otras estrategias tales como: rutinas de pensamiento, trabajo cooperativo y evaluación metacognitiva.

4. Implicación: Además, en el documento se evidencian diversas formas de intertextualidad que se presentan en la tabla diecinueve (19), que se encuentra en anexos. Podemos evidenciar como los autores están construyendo sus identidades dentro de lo que denomina Gee (2005) como una red intertextual, en donde el diálogo con otros autores permite no solo posicionarse como escritores académicos, sino además reconocer que este tipo de escritura implica dialogar con los discursos ya existentes de manera intencional, de manera que este diálogo, como lo señalan Gee (2005), Ivanic (1998, 2005) Castelló (2011) ponga en manifiesto la identidad del autor.

Castelló propone, además, como este proceso de construcción de identidad o de voz del autor, es además de ser individual, depende también de las conexiones que el escritor pueda establecer con los lectores y la manera como se implican y pueden participar de este proceso mediante la interpretación de los textos del autor, a través de su análisis, citación, evaluación y crítica. Así, “un escritor se identifica a sí mismo y al mismo tiempo los demás también pueden identificar su voz entre aquellas que pueblan un ‘territorio textual’, en el que conviven unas determinadas comunidades discursivas situadas en periodos socioculturales e históricos específicos” (Castelló, Corceles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011, p.44) Desde esta perspectiva, la intertextualidad puede reconocerse tanto un proceso individual como social. En la tabla veinte (20), que se encuentra en anexos, se presentan algunas de las formas de intertextualidad reconocidas en el informe de GIC.

Se comparte entonces la tesis de Ivanic, (1998, 2005), al reconocer que la escritura obliga a realizar elecciones discursivas, de acuerdo con intereses y valores, y que los textos al insertarse en contextos sociales específicos, en este caso, la comunidad de maestros de una institución educativa, los autores, seleccionan las estrategias retóricas más pertinentes, incluyendo, el análisis de la perspectiva de los autores para desde allí comprender “su grado de entendimiento sobre la efectividad retórica de los textos y sobre sus propias preferencias y prácticas discursivas” (Hyland, 2000, p.178).

4.4. Evaluación del Modelo

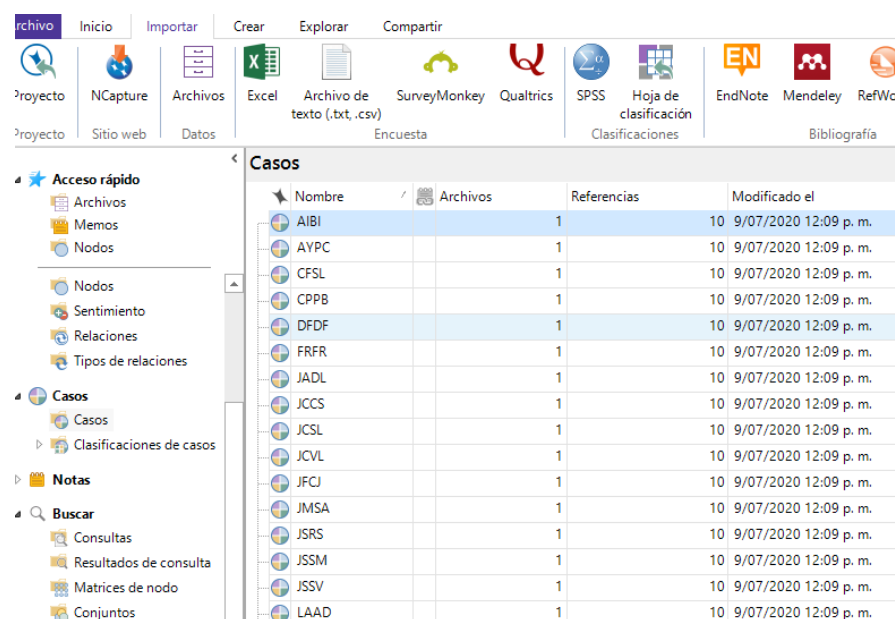
La importancia de evaluar el proceso hace parte de todo proceso investigativo, para poder situar la potencia de este, así como sus alcances. Considerando el modelo y el diseño metodológico empleado fue fundamental conocer la opinión y sentir de los maestros que a lo largo de estos dos años participaron de la experiencia aquí analizada. Para ello se diseñó, construyó y validó un instrumento, tal como se describió en el capítulo de metodología, que permitió recoger y sistematizar información para los análisis presentados sobre las relaciones entre escritura académica y currículo.

El instrumento tuvo como objetivo “conocer desde las voces de los actores, la manera como se resignifica la escritura académica en los docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno, a partir del modelo de intervención propuesto en el grupo de innovación curricular (GIC).” Fue diligenciado, a través de un formulario en Google docs, por veintinueve (29) de los treinta (30) docentes y se usó para su respectivo análisis el Software Nvivo12 Plus.

En la preparación de la información para el análisis de contenido, se procedió a asignar cuatro siglas para denominar a los docentes participantes y manejar de forma

anónima sus datos. El proceso de codificación comenzó con subir al software, las respuestas de los docentes, registradas en un documento Excel producto del cuestionario en línea. Este procedimiento en Nvivo12 Plus, permitió que cada participante pudiera ser analizado como un caso de forma independiente tal como se presenta en la figura 20 (veinte) y de forma simultánea almacenar las respuestas para cada pregunta en nodos como se aprecia en la figura 21 (veintiuno).

Figura 22: Casos creados de forma automática en el programa Nvivo12 Plus

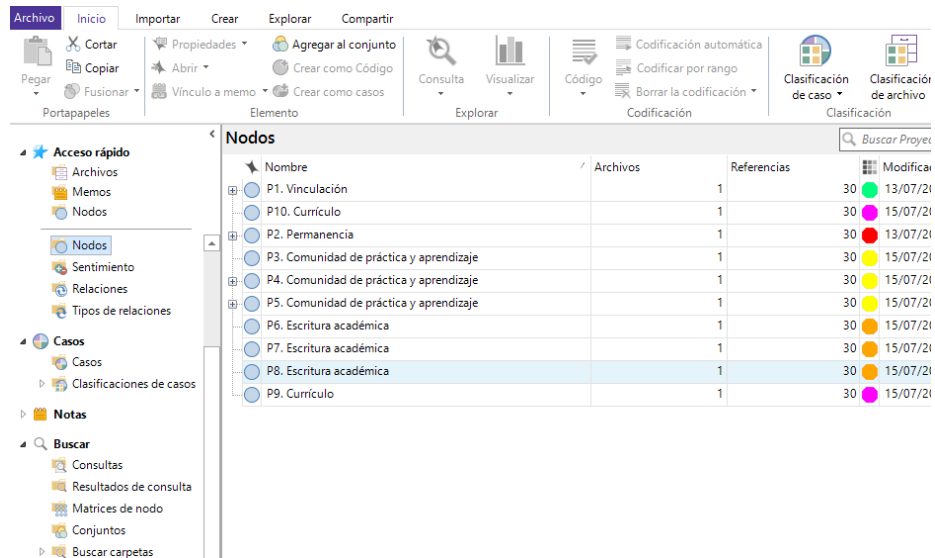


Nombre	Archivos	Referencias	Modificado el
AIBI		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
AYPC		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
CFSL		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
CPPB		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
DFDF		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
FRFR		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JADL		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JCCS		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JCSL		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JCVL		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JFCJ		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JMSA		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JRSR		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JSSM		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
JSSV		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.
LAAD		1	10 9/07/2020 12:09 p. m.

Fuente: Fuente elaboración propia.

Si bien, el programa permite la creación de un nodo asociado a cada pregunta del cuestionario, para la extracción de la información y su análisis se reemplazaron las preguntas por cada categoría asociada como se muestra a continuación.

Figura 23: Nodos creados de forma automática en el programa Nvivo12 Plus

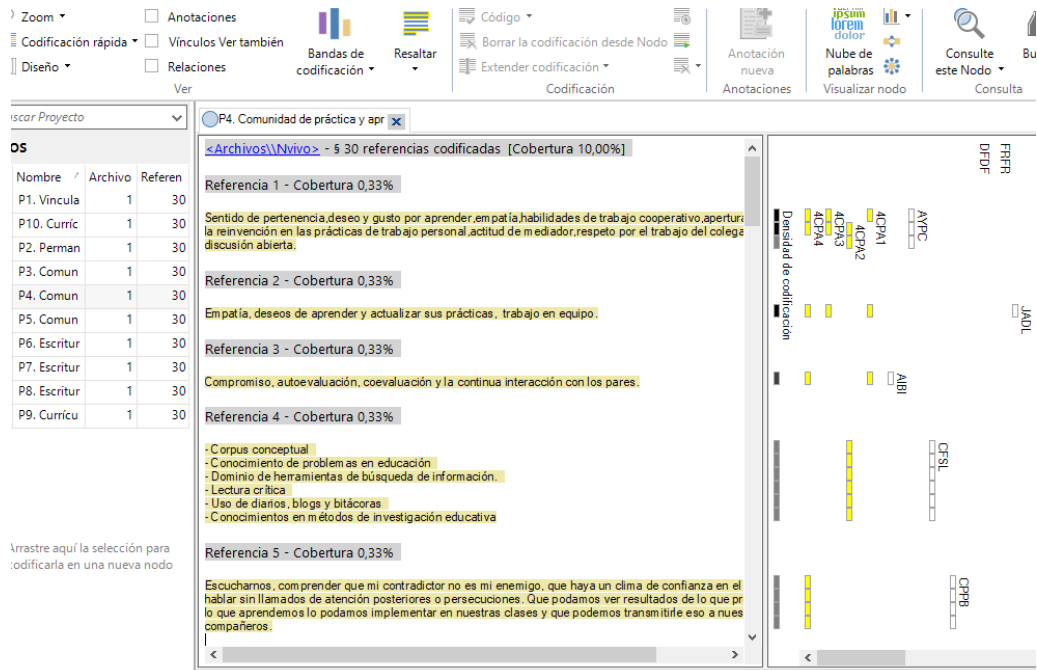


Fuente: Fuente elaboración propia.

El proceso de codificación, como se muestra en la figura veintidós (22), consistió en seleccionar fragmentos o unidades de registro, de las respuestas dadas por los docentes y asignarles un código que, a su vez, respondía a una subcategoría.

Figura 24: Proceso de codificación de unidades de registro en el programa Nvivo12

Plus



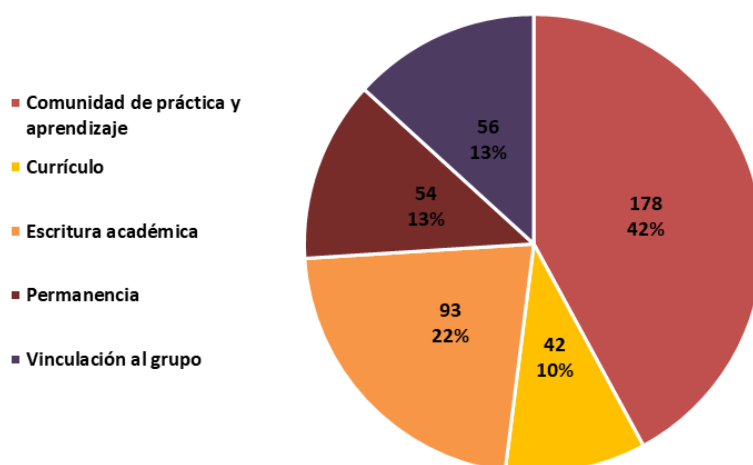
Fuente: Fuente elaboración propia.

Las subcategorías producto del análisis de codificación surgieron de forma deductiva, pero mantienen su relación con las categorías originales de la investigación que permitieron el diseño del instrumento en cuestión. En este proceso, puede darse que una misma respuesta codifique para subcategorías distintas, dada la variedad de las percepciones de los docentes.

4.4.1. Análisis General de Codificación

A continuación, se presentan los resultados que relacionan las características de la población en términos sociodemográficos y las unidades de registro, en cada una de las categorías en las que se diseñó el instrumento. Como se observa en la gráfica (6), la categoría Comunidad de práctica, aporta mayor cantidad de información para su análisis.

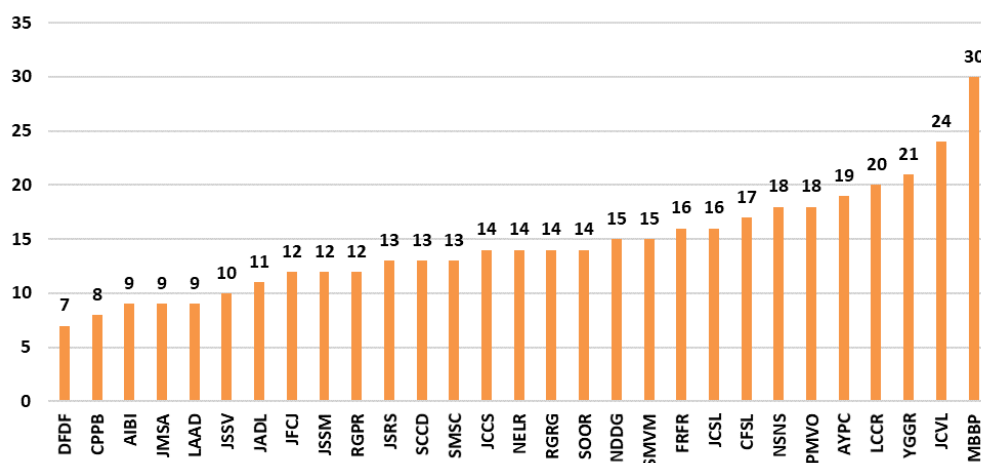
Gráfica 6: Distribución porcentual de las UR para las categorías del instrumento



Fuente. Elaboración propia.

En la gráfica siete (7) representa el aporte discursivo de los docentes de acuerdo con la cantidad de UR sin discriminación por categorías.

Gráfica 7: Cantidad de UR por docente participante para todas las categorías.



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente tabla quince (15), muestra las UR obtenidas para todas las categorías clasificadas según la distribución por género de los participantes, en este caso se observa

una contribución discursiva levemente superior para las mujeres frente a los hombres, sin embargo, estas no son diferencias significativas.

Tabla 15: Frecuencias por categorías según género

	Vinculación al grupo	Permanencia	Comunidad de práctica y aprendizaje	Escritura académica	Currículo	TOTAL
Femenino	27	25	84	51	26	213
Masculino	29	29	94	42	16	210
TOTAL	56	54	178	93	42	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla dieciséis (16) se muestra las UR obtenidas para todas las categorías clasificadas según el rol de los participantes como director de grado o docente.

Tabla 16: Frecuencias por categorías según rol.

	Vinculación al grupo	Permanencia	Comunidad de práctica y aprendizaje	Escritura académica	Currículo	TOTAL
Docente	42	42	134	66	33	317
Director de curso	14	12	44	27	9	106
TOTAL	56	54	178	93	42	

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente tabla, la tabla 17 muestra las UR obtenidas para todas las categorías clasificadas según la frecuencia en las edades de los participantes.

Tabla 17: Frecuencias por categorías según edad

EDAD	Vinculación al grupo	Permanencia	Comunidad de práctica y aprendizaje	Escritura académica	Currículo	TOTAL
26	3	3	4	4	3	17
31	2	3	7	3	3	18
32	3	3	5	2	1	14
34	4	4	14	7	3	32
36	1	1	6	2	1	11
37	2	1	2	2	1	8
38	8	7	22	12	3	52
39	6	8	18	11	3	46
40	4	3	19	5	2	33

41	3	3	18	11	3	38
43	1	2	4	4	2	13
45	4	3	13	8	4	32
47	2	2	7	2	1	14
49	2	2	3	3	4	14
50	3	1	9	4	2	19
54	4	4	13	7	3	31
55	3	3	8	3	2	19
65	1	1	6	3	1	12
TOTAL	56	54	178	93	42	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 17, se muestra las UR obtenidas para todas las categorías clasificadas según el área en el que se desempeñan los participantes en su práctica docente.

Tabla 18: Frecuencia por categorías según área de conocimiento

	Vinculación al grupo	Permanencia	Comunidad de práctica y aprendizaje	Escritura académica	Currículo	TOTAL
Artes	5	6	17	12	3	43
Ciencias	6	8	32	17	4	67
Edu. Física	3	3	9	6	5	26
Español	11	8	26	19	7	71
Fonoaudiología	1	1	2	3	2	9
Inglés	6	4	10	6	3	29
Matemáticas	13	12	43	13	8	89
Música	1	2	4	4	2	13
Sociales	6	5	18	6	3	38
Tecnología	4	5	17	7	5	38
TOTAL	56	54	178	93	42	

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas diecinueve, veinte y veintiuno (19, 20 y 21), muestran las UR obtenidas para todas las categorías clasificadas según la formación profesional a nivel pregrado de los docentes participantes.

Tabla 19: Frecuencia por categorías según formación profesional

	Vinculación al grupo	Permanencia	Comunidad de práctica y aprendizaje	Escritura académica	Currículo	TOTAL
Licenciado	40	36	120	58	30	284
Profesional	16	18	58	35	12	139

TOTAL	56	54	178	93	42
--------------	----	----	-----	----	----

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 20 muestra las UR obtenidas para todas las categorías clasificadas según la formación profesional a nivel posgrado especialización de los docentes participantes.

Tabla 20: Frecuencia por categorías según formación posgradual

	Vinculación al grupo	Permanencia	Comunidad de práctica y aprendizaje	Escritura académica	Currículo	TOTAL
Sin especialización	37	37	123	65	31	293
En educación	5	3	18	6	1	33
En otras áreas	14	14	37	22	10	97
TOTAL	56	54	178	93	42	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21: Frecuencia por categorías según formación posgradual

	Vinculación al grupo	Permanencia	Comunidad de práctica y aprendizaje	Escritura académica	Currículo	TOTAL
Sin maestría	27	26	79	39	17	188
Maestría en educación	25	24	86	47	23	205
Maestría en otras áreas	4	4	13	7	2	30
TOTAL	56	54	178	93	42	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla veintidós (22) muestra las UR obtenidas para todas las categorías clasificadas según si el docente participante tiene o no publicaciones.

Tabla 22: Frecuencia por categorías según publicaciones

	Vinculación al grupo	Permanencia	Comunidad de práctica y aprendizaje	Escritura académica	Currículo	TOTAL
No	39	40	118	63	32	292
Sí	17	14	60	30	10	131
TOTAL	56	54	178	93	42	

Fuente: elaboración propia.

En las unidades de registro, se reconoce como los docentes que no han publicado presentaron mayores unidades de registro, en tanto, se valoró con más énfasis el proceso escritural.

A continuación, se describen los resultados, considerando las categorías de los instrumentos y las preguntas en cada una de ellas.

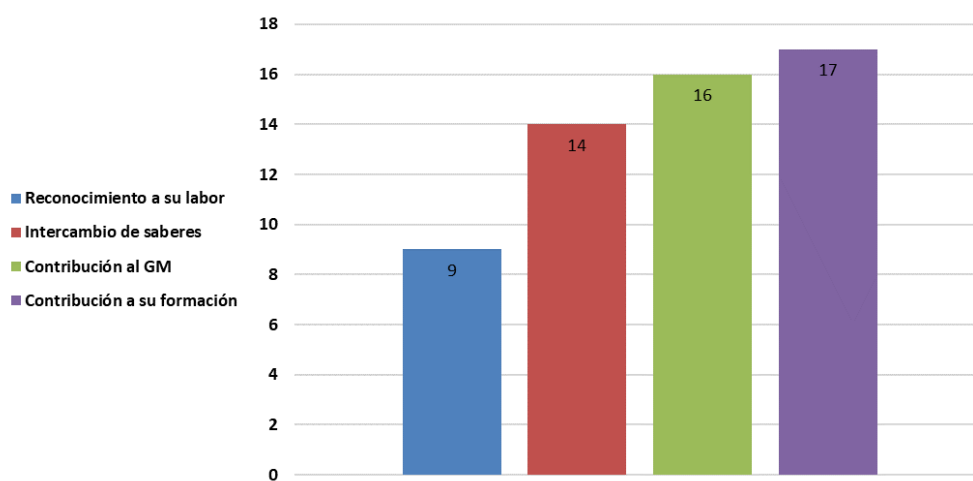
4.4.2. Categoría Vinculación

Para esta categoría, se diseñó la pregunta:

¿Qué significó para usted la vinculación al grupo GIC?

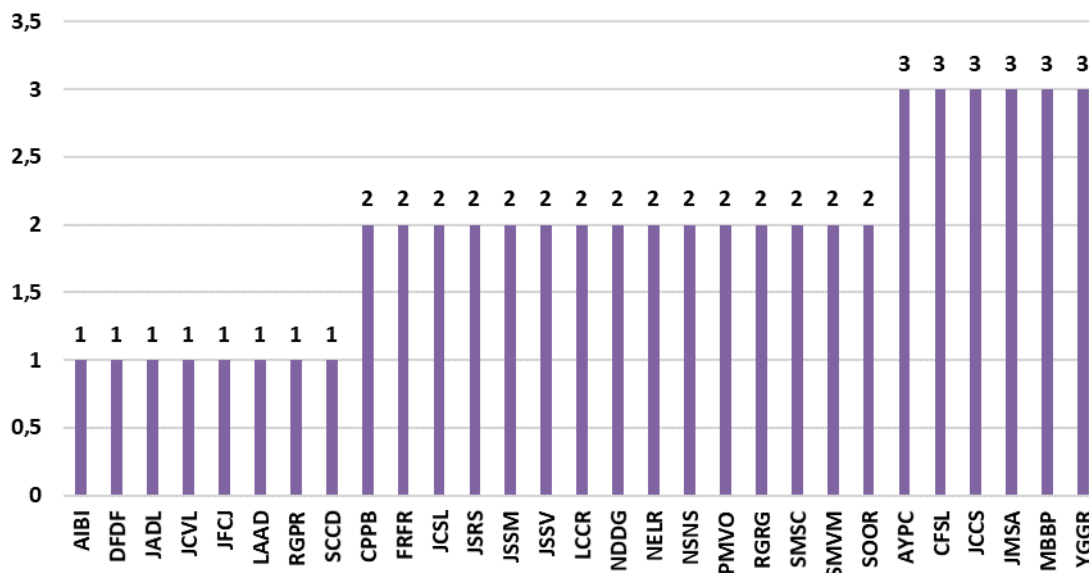
Las gráficas ocho y nueve (8 – 9) muestran para la categoría de Vinculación al grupo, la distribución de las respuestas dadas por los docentes, en las 56 (cincuenta y seis) unidades de registro (UR), identificadas y distribuidas en cuatro subcategorías encontradas producto del análisis.

Gráfica 8: Cantidad de unidades de registro vinculación al grupo, codificadas por subcategoría.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9: Cantidad de unidades de registro, vinculación al grupo, codificadas por docente



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica nueve (9), se muestra la cantidad de UR codificadas de las respuestas a la pregunta 1 de cada participante, identificado por su sigla asociada para esta categoría.

En ese sentido, como se evidencia los profesores valoraron la vinculación al grupo de diferentes maneras, las cuales son importantes considerar en cualquier proceso de cualificación docente. De manera específica, se encuentran 4 subcategorías relacionadas con el reconocimiento a su labor, el intercambio de saberes, contribución al Gimnasio Moderno y contribución a su formación.

En relación con el reconocimiento a su labor, los docentes consideran que hacer parte del Grupo GIC, es un reconocimiento que realiza la institución a su trayectoria

laboral, académica y a la confianza en el docente. Estos aspectos permean los espacios del colegio, en tanto su fundador, Nieto Caballero, reconoce el papel del maestro en las instituciones educativas, pues tal como lo señala, en su texto una escuela: “lo que sea el maestro será la escuela”, en ese sentido, este sentimiento de reconocimiento que está en el ADN fundacional del colegio sigue siendo tan vigente como hace cien años, y se puede reconocer en las siguientes unidades de registro UR:

LCCR “Significó un reconocimiento a nivel académico y laboral”

JADL “Para mi significó un reconocimiento a mi labor docente y confianza en mis ideas y propuestas”

En relación con la subcategoría intercambio de saberes, los docentes destacan el espacio de GIC como un escenario propicio para el aprendizaje, la interacción con sus colegas, el trabajo cooperativo, pero también para la transformación, en tanto se reconocen los saberes, sus ámbitos de conocimiento, pero también la oportunidad de proyección en aras del cambio institucional. Siguiendo los parámetros de Maslow (1999), que se explicitan más adelante, se pueden inferir también en las UR, como una forma de autorrealización y proyección de los sujetos.

CFSL “El encuentro con un grupo humano heterogéneo que asumió el riesgo de dar aportes para transformar al colegio.

JSSV También me ha permitido conocer más a los profesores de otras secciones y áreas del conocimiento desde el trabajo cooperativo.

La tercera subcategoría, corresponde a la contribución al Gimnasio Moderno, asociada al sentido de arraigo, pertenencia y proyección de la institución como una forma de retribución al mismo y a la vez, como al ser parte de esta comunidad de práctica, se da la

oportunidad de crear y diseñar nuevas propuestas que contribuyan a construir un currículo actualizado, renovado. Por otro lado, se reconoce el papel del Gimnasio Moderno a nivel local y nacional, y la responsabilidad que conlleva la construcción de nuevas perspectivas pedagógicas y curriculares. Estos aspectos, se pueden reconocer en las UR siguientes:

CPPB “Significó mucho porque pudimos dar nuestros puntos de vista en cuanto al modelo que implementamos, soñar el colegio que deseamos con un modelo y un currículo más actual, discutir sobre evaluación y expresar nuestro sentir desde una perspectiva pedagógica”

JCSL “Fue muy motivante porque era hacer parte de una comunidad que tenía la oportunidad de contribuir a la transformación del colegio, significaba que tendríamos la responsabilidad de proyectar el colegio hacia el futuro.”

JCS “Ser parte del proceso del crecimiento de una institución.

La cuarta subcategoría, corresponde a la mayor cantidad de unidades de registro, hace referencia a como este espacio permitió contribuir a su proceso de formación docente. El espacio los docentes lo vieron como un sitio para el enriquecimiento intelectual sobre aspectos de orden pedagógico y didáctico alrededor de los elementos del currículo, consolidando conceptos y ampliando marcos teóricos para interrogar el currículo y proponer cambios, así como permitió comprender mejor su lugar y papel como docentes.

En este espacio además se reconoce el papel de la investigación en la educación, que permitió construir conocimientos sistemáticos que trascienden el lugar instrumentalizado de la labor docente. En este caso, se ubica al docente como profesional reflexivo en términos de Schön, (1987), como generador de conocimiento pedagógico y didáctico. Siguiendo a Gimeno Sacristán, (2008) el reto actual de los docentes reinventar la

docencia el aula y fuera de ella, en ese orden de ideas, cobra gran importancia la investigación que se lleva a cabo en las instituciones escolares. El docente investigador, participa en la articulación de teorías presentes en sus propias prácticas, en ese sentido, la investigación se convierte en un indagar sistemático, unido a la autocrítica que supone la vinculación entre teoría y práctica, que a veces es tan ajena en las instituciones escolares.

Las UR que dan cuenta de lo mencionado anteriormente, son las siguientes:

CPP. También abrió espacios de investigación y discusión académica, aspectos que son muy importantes y que hacen que nuestra experiencia laboral sea más interesante y trascendente.

JSRS. “Fue un compromiso que asumí profesionalmente para desarrollarme profundamente como profesor. Me dio la posibilidad de participar activamente en el diseño de un currículo, lo que debería significar una oportunidad única para un profesor.”

NSNS. “GIC me ha aportado conocimientos pedagógicos que en una maestría no se desarrollan, el hecho de conocer y trabajar en las diferentes líneas de investigación es un reto y un proceso de construcción y de reflexión sobre la práctica pedagógica y el modelo”

En la última UR, se interpreta como la investigación de carácter formativa, permite esa reflexión sobre la práctica, pero además los docentes reconocen la necesidad de articulación entre docencia e investigación en tanto éstas deben estar imbricadas, para superar la idea del maestro como un mero instructor o consumidor de teorías de manera acrítica, además este proceso de investigación se convirtió en una oportunidad de diseño curricular, que los maestros consideran muy significativo.

Como colofón de esta categoría y reconociendo los análisis hasta ahora desarrollados en relación con la vinculación, se retoman los aportes teóricos desde la psicología propuestos por Maslow (1999) en relación con el sentimiento de pertinencia, quien lo define como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o un ambiente determinado, a la satisfacción de una persona al sentirse parte integral de un grupo. Desde otras miradas se reconoce su importancia para el desarrollo intelectual de los sujetos, que además genera bienestar físico y mental en las personas.

Sentirse parte de un grupo incide en la percepción que se tiene de los demás y genera emociones positivas como felicidad, alegría y calma. La pertenencia es un componente en la vida de los sujetos, el mismo Maslow (1999) habla de una pirámide de necesidades que está constituida por 5 aspectos: las necesidades fisiológicas que están en la base, la necesidad de seguridad y protección que comportan aspectos como la seguridad física, de empleo, salud. La tercera, se relaciona con el desarrollo afectivo y niveles relacionales de la sociedad que conlleva necesidades de afiliación o pertenencia a un grupo. En el cuarto nivel, aparece el reconocimiento, que implica la construcción de relaciones de confianza, de autorreconocimiento, de respeto propio y hacia los demás. Y finalmente, en el quinto nivel, en la punta de la pirámide, se encuentra la autorrealización, que tiene que ver con necesidad de persona de convertirse en lo que es capaz de ser, gracias a esa necesidad, la persona es capaz de proyectarse a desarrollar su potencial.

De manera particular, en las UR de la categoría vinculación, no solo se interpreta en la encuesta, sino que aparecen de manera recurrente en las observaciones que hizo la investigadora en el diario de campo y en las diferentes sesiones de encuentro, en donde se

reconoce de manera potente como este sentimiento de pertenencia movilizó diferentes acciones dentro del grupo.

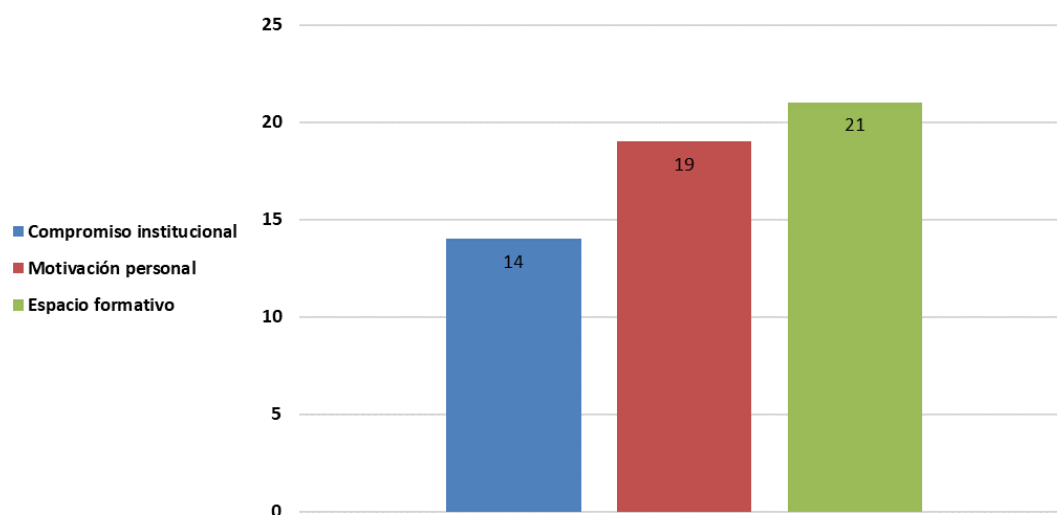
4.4.3. Categoría Permanencia

Para esta categoría, se diseñó la pregunta:

¿Qué factores han incidido para que usted permanezca en el grupo?

En las gráficas diez y once (10 y 11) se muestran para la categoría de permanencia, la distribución de las respuestas dadas por los docentes, en las 54 (cincuenta y cuatro) unidades de registro (UR), identificadas y distribuidas en tres subcategorías encontradas producto del análisis.

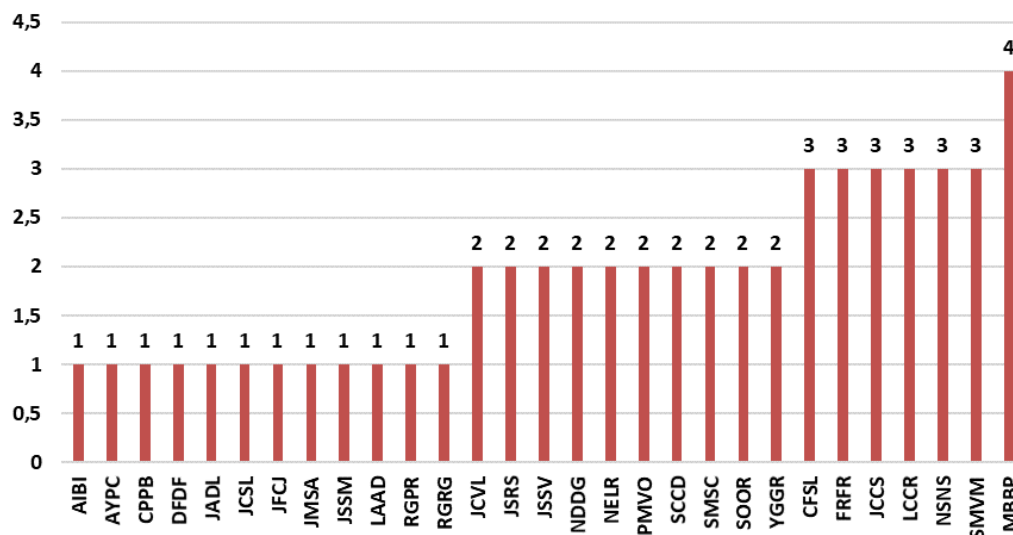
Gráfica 10: Cantidad de unidades de registro permanecía, codificadas por subcategoría.



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica muestra (cincuenta y cuatro) 54 de UR codificadas de las respuestas a la pregunta dos (2) de cada participante, identificado por su sigla asociada para esta categoría.

Gráfica 11: Cantidad de unidades de registro, permanencia, codificadas por docente.



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la gráfica once (11) las respuestas a la pregunta se organizaron considerando tres subcategorías, la primera corresponde al compromiso institucional, la segunda a la motivación personal y la tercera al espacio formativo.

En relación con la primera, se reconoce que uno de los aspectos que está asociado con la permanencia se refiere al compromiso que los docentes tienen con la institución, quizás, debido al peso histórico de la misma, que se evidencia en las siguientes UR:

AYPC “El ser parte del grupo genera un compromiso institucional y una responsabilidad por pensar, discutir, proyectar y ejecutar proyectos institucionales con los que se genera mayor sentido de pertenencia.”

CFSL “Me siento feliz de ser coprotagonista de un cambio histórico para el colegio.”

JSR: “La posibilidad de plantear mis ideas y que éstas puedan ser parte del futuro del Gimnasio Moderno es poder hacer parte de la historia de la Educación en Colombia. Es también la posibilidad de conocer el Colegio en su mayor

profundidad, y esto hace que yo me identifique con el Colegio, que lo sienta parte de mi”.

El compromiso institucional, está dado como se ve, por el lugar que se le otorga al maestro, en tanto tiene los espacios para pensar y discutir la educación y sus cambios. El segundo, por ser parte de la historia de una institución que ha dejado huella en la educación colombiana, así como la proyección del futuro y el último, está asociado a las emociones, a la felicidad, como un estado que anima el reto del cambio.

La segunda subcategoría, corresponde a la motivación personal, que está asociada con el reto del maestro en tanto se ve como un profesional en constante aprendizaje. Como se reconoce en las siguientes UR:

JCSL *“El hacer parte de este grupo implica revisar tendencias, orientaciones, metodologías, didácticas, propuestas, teorías que indudablemente promueven que la práctica pedagógica se transforme. Significa ir al aula con mayores herramientas. Para mi esta comunidad es como una maestría en educación”.*

JCVL *“La posibilidad de revisar mi trabajo a diario y el reto de mejorar cada día el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.”*

NSNS *“El proceso de aprendizaje y de reflexión pedagógica que ha permitido mi transformación en la didáctica, es decir, me he centrado en pensar cómo aprenden los estudiantes, cuáles son los andamiajes que como mediador se deben realizar para que el educando pueda desarrollar y fortalecer las habilidades”.*

En estas UR se reconoce como las motivaciones personales están asociadas con la proyección del profesional que se pregunta por la práctica del docente, quien está en constante búsqueda de estrategias para movilizar los aprendizajes de los estudiantes y

generar desde allí nuevos escenarios didácticos y andamiajes más enriquecidos que favorezcan el desarrollo de los alumnos.

La tercera subcategoría, corresponde al espacio formativo, para construir conocimiento pedagógico y didáctico, que la mayoría de las veces, no se dan en las instituciones educativas de Educación Media y Básica y que, sin lugar a duda, se constituye en un aspecto a resaltar dentro de este trabajo. Otorgar la voz al docente, no solo para pensar la educación, sino para elaborar conocimiento, es clave para no repetir historias de otros, sino para comprender que es en estos escenarios alternativos, donde la escuela, desde las acciones colegiadas de los maestros y las instituciones educativas, pueden generar cambios más profundos. En las siguientes UR, se pueden inferir los elementos señalados.

OPOP *“La generación de conocimiento pedagógico para dar insumos y tomar decisiones sobre temas curriculares, académicos y de evaluación”.*

JSVS *“Me encantan los espacios de construcción conjunta, que en países como el nuestro es una competencia que no desarrollamos”.*

SMSC *“Una comunidad de conocimiento en donde se intercambian ideas e iniciativas que nutren el saber docente desde lo pedagógico y didáctico; así entonces estamos en constante renovación y aprendiendo cosas nuevas. De otro lado, fortalece el trabajo en equipo.”*

Para finalizar este apartado y basado en las respuestas que dieron los docentes en esta categoría, se puede inferir en la nube de palabras de la figura veinticuatro (24) que aparece a continuación. En primer lugar, que la permanencia esta asociada al vínculo que los maestros tienen con la institución, que genera un alto grado de pertenencia, pero también con aspectos asociados a la formación, el cambio, la necesidad de aprender, a la

importancia de su rol y al pertenecer a la comunidad Gimnasiana, así como al trabajo que se deriva de ella. Al analizar las respuestas, a esta pregunta se establecen 10 (diez) palabras recurrentes para expresar el significado de la vinculación al grupo GIC.

Tabla 24: Palabras asociadas a categoría permanencia

Palabra	Conteo
Trabajo	12
Colegio	10
Cambio	8
Aprender	7
Curricular	7
Formación	7
Importante	7
Comunidad	6
Educación	6
Gimnasio	6

Fuente: Elaboración propia.

Figura 26: Palabras asociadas a categoría vinculación



Fuente: Elaboración propia.

La permanencia es una cualidad fundamental en cualquier grupo social y depende de factores como, la estructura del grupo, la motivación interna, las relaciones interpersonales, las características del líder y el ambiente en donde se desarrolla y el tipo de comunicación.

4.4.4. Categoría Comunidad de Práctica y Aprendizaje

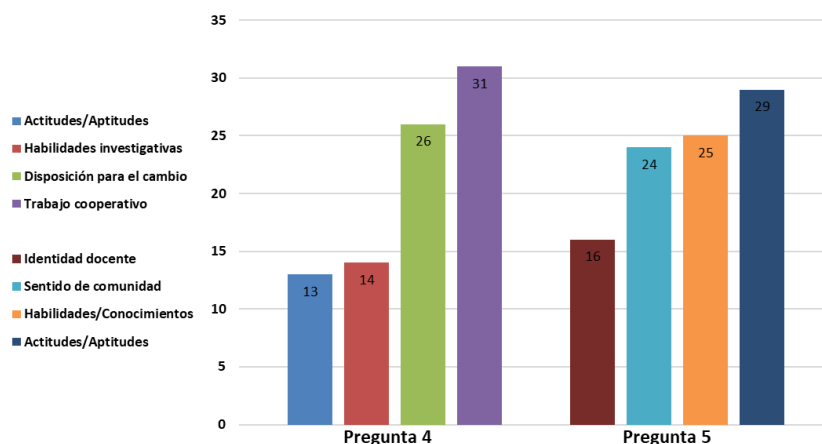
Las preguntas asociadas a esta categoría fueron las siguientes:

4. ¿Qué aspectos como docente, considera usted que son esenciales para hacer parte una comunidad de práctica y aprendizaje?

5. ¿Qué elementos considera usted, que se deben tener para pertenecer a la comunidad de grupo GIC?

La siguiente gráfica muestra para la categoría de Comunidad de práctica y aprendizaje, la distribución de las respuestas dadas por los docentes en cantidad de unidades de registro (UR), para las cuatro subcategorías establecidas en cada pregunta.

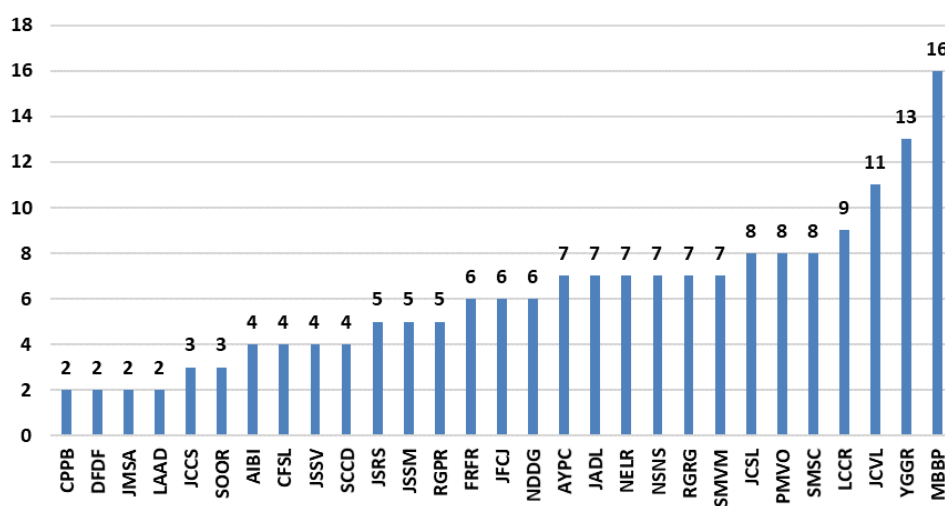
Gráfica 12: Cantidad de unidades de registro, comunidad de práctica y aprendizaje, codificadas por docente



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica trece (13) se muestra la cantidad de UR codificadas de las respuestas a las preguntas 4 y 5 de cada participante, identificado por su sigla asociada para esta categoría.

Gráfica 13: Cantidad de unidades de registro, comunidad de práctica y aprendizaje, codificadas por docente



Fuente: Elaboración propia.

Para las dos (2) preguntas asociadas con esta categoría, se obtuvieron la mayor cantidad de unidades de registro. Los profesores valoran el espacio en tanto mencionan como a través del trabajo cooperativo, la interacción entre los integrantes de un grupo y las diferentes formas de interacción (Zugazuga, 2013), han construido habilidades investigativas, sentido de comunidad, identidad, que les ha permitido mejorar construir identidad docente, nuevos aprendizajes, y una apertura para el cambio. En ese sentido, se asumió la comunidad de aprendizaje como una estrategia de trabajo docente que permitió responder a necesidades y retos específicos de la institución, pero también de la

investigación, en tanto se lograron construir espacios de aprendizaje colectivos de los maestros, en consonancia con los propuesta señaladas por Wegner (2011), en tanto se reconoce como una comunidad que parte de unos principios pedagógicos compartidos entre los que se pueden reconocer y que fueron esenciales en el desarrollo de esta investigación: la creación de una organización y ambiente de aprendizaje, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los propósitos que se relacionan con éstos, la evaluación continua y sistemática, la autoestima, el liderazgo y encuentran un espacio para pensar la institución el aprendizaje. Como se puede evidenciar en las siguientes unidades de registro.

YGGR “Co-construir nuevo conocimiento por esta vía y emplear ese conocimiento en su estudio y trabajo construir su propio PLE (“Personal Learning Environments), que les permita continuar aprendiendo de modo permanente y aplicando lo aprendido a su vida profesional”

SMSC “Una comunidad de conocimiento en donde se intercambian ideas e iniciativas que nutren el saber docente desde lo pedagógico y didáctico; así entonces estamos en constante renovación y aprendiendo cosas nuevas. De otro lado, fortalece el trabajo en equipo.”

Si bien, comunidad de práctica y aprendizaje de un grupo de trabajo está asociada a muchos factores, entre los que se destacan la motivación de sus participantes, las relaciones que se entablan entre los miembros de este e incluso, las personas que lo lideran. Autores como Marín-García, y Maheut, (2013) señalan que existen varios tipos de grupos y que su funcionamiento depende de sus características, estructura y ciclo de vida, aparecen como aspectos recurrentes para su funcionamiento apropiado los siguientes 8 (ocho): tener claros sus objetivos, disponer de un programa de acción, conocer con claridad sus roles y

funciones, comunicarse de manera eficaz, usar procedimientos de decisión bien definidos, uso de normas básicas de comportamiento, ser sensible a los procesos del grupo y usar diversos métodos para resolver problemas. Elementos que fueron considerados desde la fase de planeación de esta investigación para la conformación de los grupos.

Por otra parte, vale la pena considerar que los grupos de acuerdo con Tuckman (1956) tienen unas etapas, la primera de *formación*, corresponde a los sentimientos asociados con *motivación*; la segunda, de *conflicto*, en donde pueden aparecer tensiones que es necesario ajustar, dependiendo de las condiciones cambiantes. La tercera, corresponde a la *organización*, en donde aparecen líderes de trabajo, adquisiciones de mayores responsabilidades, identificación con el grupo y una serie de rituales y símbolos, produciendo una progresión del grupo hacia los objetivos y ajustando las expectativas a las realidades del grupo y la etapa de *integración*, en donde se ve un grupo cohesionado, que tiene diferentes estructuras y funciona como una unidad. El grupo ha llegado a su madurez y el liderazgo está compartido entre todos sus miembros.

Para el caso de esta investigación, se reconocieron las diferentes etapas vividas. Las de *formación* y *conflicto*, se encuentran descritas en el diario de campo de la investigadora, dado que los primeros momentos de trabajo, fueron difíciles en tanto, no todos los participantes asumían el trabajo con la misma intensidad y responsabilidad, fue necesario ajustar los roles y funciones de los participantes dentro de los equipos, tener claras las normas de comunicación así como la rigurosidad al plantear una tesis de trabajo y las investigaciones y trabajos escritos producto de las reflexiones realizadas.

En la etapa de *organización* e *integración*, se evidenció un grupo con roles y funciones definidas, asumiendo distintos liderazgos, participando y proponiendo procesos

de formación y diseñando estrategias para la escritura y divulgación de la nueva apuesta curricular. Aspectos que se evidencia no solo en el cumplimiento de los objetivos de cada una de las etapas, sino en una serie de espacios creados como el Centro de Apoyo Curricular, para apoyar los procesos de diseño didáctico de los profesores. Se reconocen dentro de esta investigación cómo estos factores están asociados con las características arriba mencionadas y que permitieron, que, a lo largo del tiempo, se dieron los ajustes pertinentes para que el grupo se consolidara.

Un aspecto fundamental para pasar de un grupo a un equipo de trabajo está relacionado con la vinculación, en palabras de Linares (2008) esta se da, en tanto se cuenta con equipos de trabajo de enfoque multidisciplinario, en donde es fundamental el proceso de comunicación, y el reconocimiento de la potencia del otro. Aspectos que fueron evidenciados en el GIC, en tanto los diferentes subgrupos de trabajo se conformaron de manera interdisciplinaria y los procesos de comunicación han sido más asertivos.

Es así como la conformación de equipos de trabajos conlleva a considerar aspectos para su conformación, cohesión, proyección y producción, que hacen parte de los aspectos asociados a la vinculación. Se sabe que los cambios en educación requieren tiempos razonables, pero asociado a este factor esta la permanencia y vinculación a un equipo de y trabajo cohesionado y maduro que sepa distribuir los liderazgos en procura de alcanzar las metas. Un aspecto que llama la atención es como la categoría de permanencia está asociada a factores como la motivación, el grado de pertenencia y vínculos con la institución, así como los retos y aportes que promuevan sus miembros.

Para finalizar este apartado y basado en las respuestas que dieron los docentes en esta categoría, se puede inferir en la nube de palabras de la figuras veintisiete y veintiocho

Palabra	Conteo
Trabajo	13
Interés	10
Capacidad	7
Conocimiento	7
Abierta	6
Aprender	6
Compartir	6
Docente	6
Investigación	6
Sentido	6

Figura 27: Palabras asociadas a categoría comunidad de practica y aprendizaje pregunta 4



4.4.5. Categoría Escritura Académica

Considerando la definición que se asumió en este trabajo para escritura académica que corresponde a las prácticas de lectura y escritura que permiten a un docente, pertenecer a una comunidad académica a partir de la elaboración de textos propios que circulan en los espacios de Educación Básica y Media y que dan cuenta de la manera como se construyen nuevos artefactos culturales que los vinculan a la comunidad académica de la institución y particularmente las preguntas asociadas a esta categoría en el cuestionario, a continuación se presentan el análisis, las preguntas asociadas y las subcategorías que se establecieron.

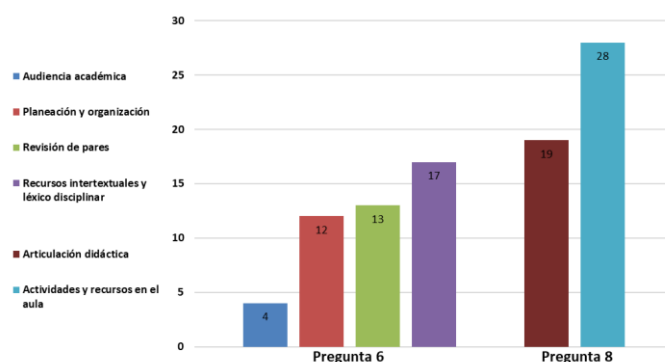
¿Qué transformaciones vivió en su escritura a partir del trabajo en GIC?

¿Qué aprendizajes de la escritura académica tiene en cuenta para su práctica en las clases?

¿Por qué?

Frente a la primera pregunta, la siguiente gráfica muestra para la categoría de Escritura Académica, la distribución de las respuestas dadas por los docentes, en cantidad de unidades de registro (UR) para las subcategorías establecidas, siendo la audiencia académica y la planeación y los usos de recursos intertextuales y léxico interdisciplinar las que contaron con mayores UR.

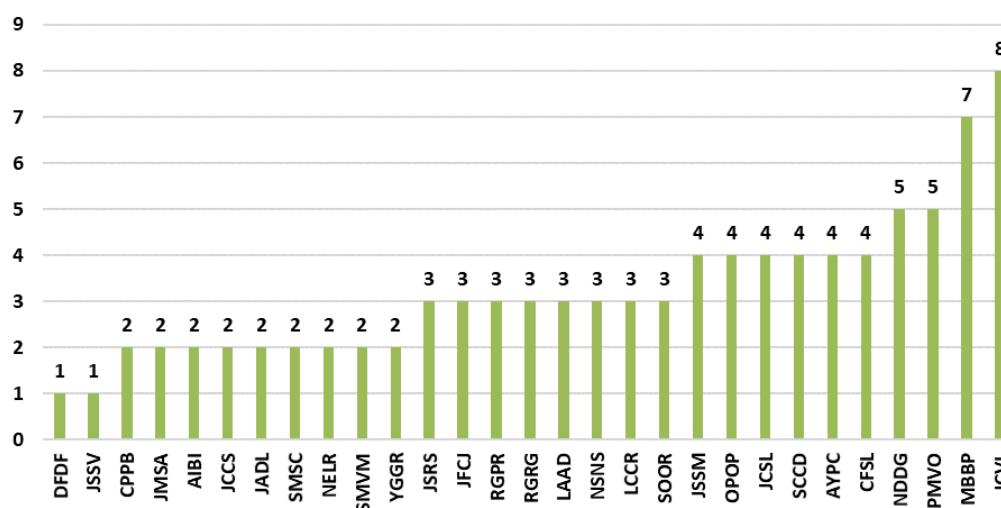
Gráfica 14: Cantidad de unidades de registro, escritura académica codificadas por subcategoría



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica quince (15) muestra la cantidad de UR codificadas de las respuestas a la pregunta de cada participante, identificado por su sigla asociada para esta categoría.

Gráfica 15: *Cantidad de unidades de registro, escritura académica, codificadas por docente*



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, que la escritura académica está asociada a reconocerla como un proceso, infiriendo como se ha construido una nueva concepción en donde se privilegia la ideas de vivir la escritura como experiencia, en donde se construyen diversos tipos de textos y aparece un rasgo interesante en tanto, señalan la importancia de en trabajo con los colegas, dejando de lado la idea de la escritura como un producto que ocurre en solitario y se moviliza hacia el reconocimiento de enriquecer los textos con el trabajo cooperativo.

Ahora bien, en relación con la subcategoría audiencia, se puede reconocer como la resignificación de la escritura académica requiere de una perspectiva socioconstructivista, crítica y explícita de la lengua. En tanto se reconoe la potencia y valor de los géneros

discursivos, así como las implicaciones de la escritura en los roles de los docentes. Cobra entonces sentido, como esta movilización requiere una perspectiva de aprendizajes significativos y una noción teleológica -orientada a los fines- y situada -social e históricamente-, (Navarro, 2019).

En ese sentido, los textos que debe producir sirven para objetivos que necesitan cumplir en los contextos que ocupan, lo que fomenta la participación, compromiso e interés (Eodice, Geller, & Lerner, 2016) pues saben, que, en este caso, van a ser leídos por colegas, y que sus escritos son objeto de debate y diálogo entre los participantes en principio de GIC, y con los demás miembros de la institución. En los siguientes registros se identifican cómo hay una apropiación de reconocer la importancia de la audiencia y de los propósitos comunicativos y que la escritura moviliza la investigación:

PMVO. “Ha sido necesario focalizar la intención comunicativa, el público al cual se intenta dar a conocer lo construido,”

RGRG: “Al inicio realizaba escritos básicamente para mí y para mis estudiantes, al ingresar al grupo GIC se hizo necesario avanzar en mi proceso de escritura porque ya se escribía para una comunidad académica.”

JSRS: Para mí escribir en este grupo de investigación fue nuevo. No había pertenecido a un grupo de este estilo, y me ha llevado a ser mucho más exigente en respetar la formalidad de la escritura académica, inevitablemente se compara uno con sus compañeros y en ocasiones la exigencia fue bien alta

JCVL Audiencia (de coloquial pasó a investigadores) .

Por otro lado, en relación con la subcategoría planeación y organización, se reconoce la importancia del proceso de composición, de la planeación y organización de los

textos, de los mecanismos de modalización que permiten situar el texto de acuerdo con el contexto y propósito.

AYPC *“Revisando que los textos fueran estructurados, claros, que tuvieran cohesión.”*

NSRS *“En el momento de realizar las definitorias o los documentos finales fue necesario afinar las competencias de lectura, escritura e investigación. Una estrategia que utilicé fue plantear la consulta a partir de una pregunta, sacar las categorías que la engloban para empezar a rastrear la información y el siguiente proceso fue clasificar, organizar y hacer la categorización y finalmente, hice la construcción del texto con unos dos borradores”*

En relación con la subcategoría revisión de pares se da importancia, como lo señalan Camps, (1994) y Vargas, (2011) puede entenderse como una práctica que se enfoca en planificar la producción escrita en una secuencia que atiende tanto a los propósitos comunicativos, la audiencia y la planificación de la producción escrita que requiere la escritura de borradores que son intercambiados, leídos y comentados por otros. Este subproceso de revisión, es considerado por autores como Camps (1994), como el más importante dentro del proceso de composición. En el caso de la investigación, los docentes generaron conciencia sobre el proceso de escritura, así como la movilización de concepciones frente a la revisión, que incluye aspectos sintácticos, semántico y pragmáticos. Se pasó de una resistencia o incomodidad inicial a ser revisados, a valorar positivamente el espacio, destacando que gracias a este ejercicio hay un cambio en la forma como escriben. Los docentes reconocen que ahora son más conscientes de la estructura de los textos y la revisión les ayudó a mejorar sus habilidades como escritores.

YGRG "Nos dio la oportunidad de conocer las capacidades de cada uno de nosotros y delegar roles en un documento en drive para que así todos estuviéramos involucrados y ayudarnos más y mejorar la calidad de los escritos."

OPOP Revisión (de "Sin revisión" pasó a "revisión por pares").

NDGN "considero que la interacción con compañeros de distintas áreas de formación me ha permitido ampliar la vision con relación a la manera de estructurar un texto e incluir en ellos elementos discursivos de distintos tipos".

SMSC "Escribir a varias manos, es uno de los grandes retos, antes el proceso de escritura era una tarea individual, en el grupo es una construcción grupal que exige de retroalimentación, consenso y corrección constantes"

Por otro lado, se reconoce como la escritura permitió tejer puentes entre maestros de distintas áreas para avanzar en la producción de sus escritos. Como se reconoce en las siguientes UR:

NDGN "considero que la interacción con compañeros de distintas áreas de formación me ha permitido ampliar la vision con relación a la manera de estructurar un texto e incluir en ellos elementos discursivos de distintos tipos".

SMSC "Escribir a varias manos, es uno de los grandes retos, antes el proceso de escritura era una tarea individual, en el grupo es una construcción grupal que exige de retroalimentación, consenso y corrección constantes"

En relación con la subcategoría recursos intertextuales y léxico disciplinar los maestros se fueron apropiando de recursos que les permitieron tener un base conceptual sobre la cual discutir, dialogar y llegar a consensos para proponer el nuevo currículo del colegio. Las UR que se presentan dan cuenta de los aspectos mencionados:

JCCS: “me ha llevado a la construcción y estructuración de textos académicos, diferentes a los que desde mi formación solía producir.”

PMOV “En principio, el trabajo de GIC me creó nuevamente la necesidad de plantearme incertidumbres en mi labor diaria, investigar, relacionar lecturas sobre aspectos puntuales de la realidad metodológica y buscar diálogos que me abrieran caminos para justificar, invalidar o reforzar mis acciones como docente”.

SORS “Durante el trabajo en GIC adquirí mucho vocabulario relacionado con educación y pedagogía. Además de esto, al trabajo en GIC significa una escritura permanente, así que creo que mi escritura de textos relacionados con educación adquirió mucha robustez.”

En relación con la subcategoría articulación didáctica en las UR de los docentes se reconoce como los aspectos trabajados y la experiencia vivida en este proceso, las han incorporado en sus clases, atendiendo a diferentes las tareas de escritura asociadas con la investigación, la planeación, el proceso de escritura.

JSSM “La escritura y la lectura me han servido en mis clases como herramienta para ir despertando en los chicos ese gusto por la investigación.”

JCSL “Estos aprendizajes también los comienzo a trabajar con mis estudiantes en el aula, realizó recomendaciones y aunque me dicen que porque en tecnología se debe escribir, siento que no es exclusivo de un área, es de todas”.

JSVS “La planeación es la parte más importante en donde podemos aplicar los conceptos abordados en el GIC, involucrarlos en la planeaciones el fin último de la investigación en la docencia y esto se esta viendo convertido en realidad a medida que se aplica el nuevo currículo”.

NDG *“Algunos de los aprendizajes que más tengo en cuenta son la escogencia de contenidos de los textos, propósito del texto y forma del texto, ya que estos me permiten planear, organizar y producir el texto*

SCCD *Procuró según el nivel de los estudiantes, exigir rigor investigativo y documental a la hora de emprender procesos de investigación en el aula; así como los motivó a la construcción de textos articulados que evidencien sus propias voces y aprendizajes, así como las de los autores consultados.*

SMCS *El uso de docs para la escritura de textos a varias manos, en donde no se asigne los párrafos, o deleguen a uno solo a escribir, sino en donde todos aporten ideas, formas de escritura y hagan proceso de corrección conjunta.*

En los registros se puede reconocer como las prácticas letradas, desde este enfoque de literacidad, supone, por un lado reconocer las determinaciones culturales de la lectura y escritura, centrada no solo en aspectos lingüísticos, sino en propósitos comunicativos y cognitivos, reconociendo el poder epistémico de la escritura y reconocer la escritura como práctica social, supone como lo señala Navaro (2019) una noción de aprendizaje como proceso complejo, situado, en constante construcción y negociación activa.

Por otro lado, se comparte desde las UR de los docentes que “la gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades” (Zavala, 2011, p. 56). Vemos como desde el diseño que se implementó, la escritura se convierte en una necesidad, que permitió a cada uno de los participantes, reconocerse como miembro de una colectividad, pero a su vez reconocer la complejidad de las prácticas en el sentido que gracias a los encuentros de saberes multidisciplinares de

los docentes, que a su vez están atravesados por diversas tradiciones, marcos conceptuales y epistemológicos, que corresponden a sus formas de comunicar desde cada disciplina, encontraron espacio común en el terreno pedagógico, que posibilitó encuentros, avances y búsquedas de las formas más apropiadas de comunicar sus hallazgos.

Para finalizar este apartado y basado en las respuestas que dieron los docentes en esta categoría, se puede inferir en la nube de palabras de la figuras veintinueve y treinta (29 y 30) que aparece a continuación. Al analizar las respuestas, a esta pregunta se establecen 14 (catorce) palabras recurrentes para expresar el significado de la escritura académica en el grupo GIC, como se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 27: Palabras asociadas a categoría escritura académica

Palabra	Conteo
Texto	32
Estudiantes	18
Ideas	17
Documentos	13
Información	12
Investigación	12
Lectura	12
Compañeros	11
Construcción	9
Ejercicio	9
Estructura	9
Claro	8
Pares	8
Revisión	8

Fuente: Elaboración propia.

Figura 29: Palabras asociadas a categoría escritura académica

Tabla 28: Palabras asociadas a categoría escritura academica pregunta 6

Palabra	Conteo
Textos	11
Proceso	10
Académica	9
Escribir	7
Escritos	7
Experiencia	6
Competencias	6
Compañeros	5
Construcción	5
Ideas	5

Figura 30: Palabras asociadas a categoría escritura académica pregunta 6



Tabla 34: Palabras asociadas a categoría escritura académica pregunta 7

Palabra	Conteo
Documento	8
Texto	8
Ideas	7
Lectura	7
Compañeros	6
Difícil	6
Acuerdos	5
Estructura	4
Información	4
Integrante	4

Fuente: Elaboración propia

Como se reconoce tanto en los registros como en las nubes de palabras, aparece una movilización de las concepciones de escritura académica en los propios docentes, así como una articulación de su experiencia como escritores en las apuestas didácticas que ahora

diseñan. Es evidente en la UR, como maestros de otros ámbitos de conocimiento, como matemática, sociales, ciencias y tecnología han incorporado reflexiones y trabajos sobre escritura en sus espacios de clase, lo que ha dinamizado el currículo reconociendo la potencia de la escritura para el desarrollo del pensamiento y valorando también la necesidad de fortalecer las habilidades investigativas propias y de los estudiantes, además se puede reconocer como las estrategias usadas en el grupo, están permeando sus aulas de clase: por ejemplo el uso de documentos compartidos, la revisión entre pares, el desarrollo de habilidades de investigación. Por otro lado, este modelo de intervención posibilitó que los textos que elaboraron los docentes que ya se mencionaron y analizaron, pueden considerarse dentro del marco de la escritura académica.

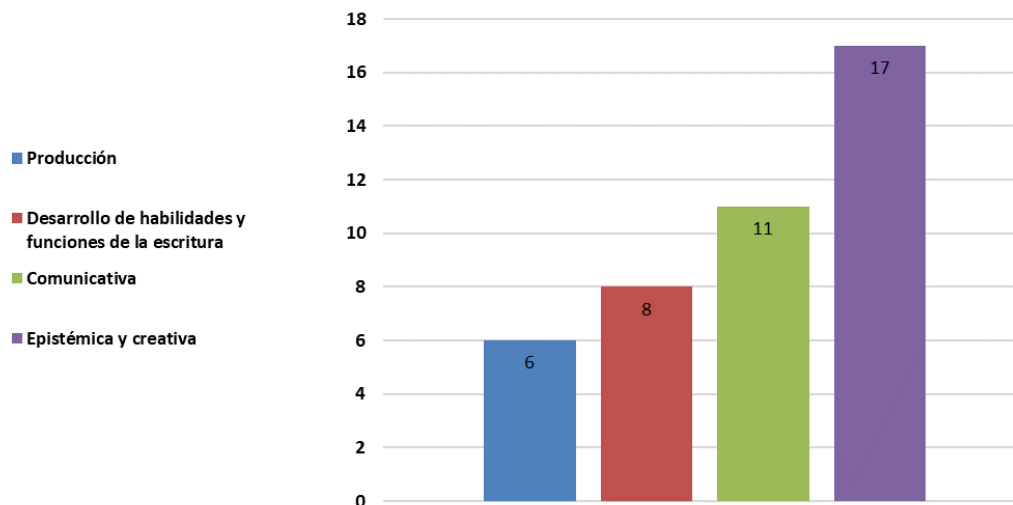
4.4.6. Categoría Escritura y Currículo

Para esta categoría, se diseñó la pregunta:

¿En el marco de los cambios curriculares que se adelantan en el Gimnasio Moderno, qué funciones considera usted que tienen la escritura académica?

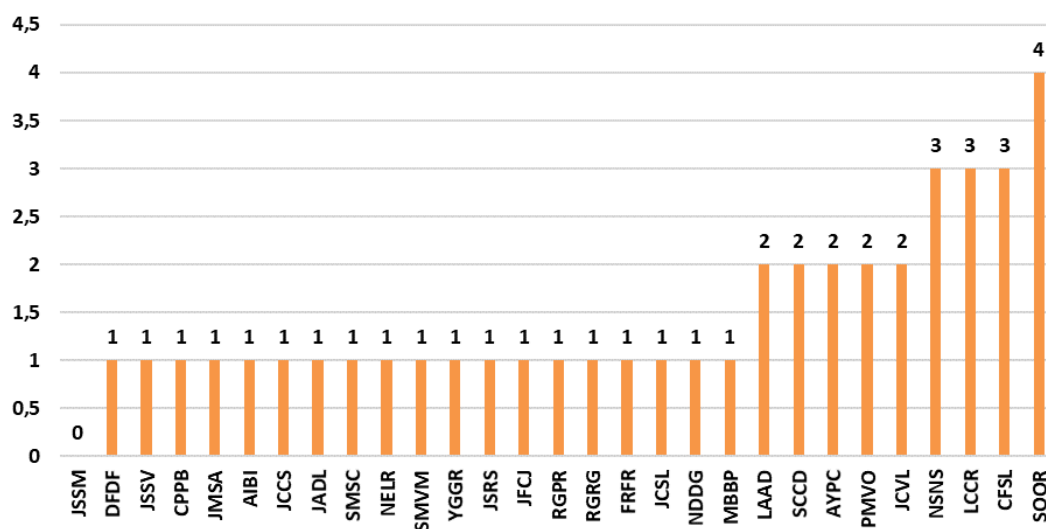
Las gráficas dieciséis y diecisiete (16 y 17) muestran para la categoría de Escritura y Currículo, la distribución de las respuestas dadas por los docentes, en las 42 (cuarenta y dos) unidades de registro (UR), identificadas y distribuidas en cuatro subcategorías encontradas producto del análisis.

Gráfica 16: Cantidad de unidades de registro, escritura y currículo codificadas por subcategoría



La siguiente gráfica muestra la cantidad de UR codificadas de las respuestas a la de cada participante, identificado por su sigla asociada para esta categoría.

Gráfica 17: Cantidad de unidades de registro, escritura y currículo codificadas por docente subcategoría



Se reconoce como en las subcategorías cómo la escritura académica construye relaciones interesantes con el currículo. Se evidencia como los profesores valoraron las

funciones de la escritura y su relación con el currículo, de diferentes maneras, las cuales son importantes considerar en cualquier proceso de cualificación docente. De manera específica, se encuentran 4 subcategorías relacionadas con producción, desarrollo de habilidades y funciones de escritura como la comunicativa y la epistémica.

En relación con la producción, los docentes consideran que hacer parte del Grupo GIC, les permitió por un lado reconocer y hacer explícitas las habilidades de escritura que debe tener un docente y la manera como estas pueden vincularse a sus clases, así como también como se replantean su lugar como intelectuales de la educación, en tanto, pueden investigar y mejorar sus prácticas pedagógicas. Estos aspectos se pueden reconocer en las siguientes unidades de registro UR:

CPPB “Pone en práctica habilidades que les exigimos a los estudiantes y que no tenemos, hace que investiguemos y todo ello se ve reflejado en la calidad y en la experiencia que tienen los estudiantes en nuestras clases.

Por otro lado, los maestros movilizaron sus concepciones al reconocer las subcategorías que dan cuenta de las funciones comunicativa, epistémica y creativa de la escritura:

JFCJ “Puede ayudar sustancialmente al desarrollo de un pensamiento más estructurado.”

JSVR “Pienso que la escritura académica es la base de todo el proceso ya que a través de la escritura pueden pasar todos los ámbitos del pensamiento”.

SORS “Creo que la escritura da forma a la experiencia humana y al pensamiento.”

YGGR “Considero que la escritura académica tiene un protagonismo importante, pues es el testimonio de un recorrido en el análisis y trabajo que se ha venido

haciendo en la comunidad del colegio a través de diferentes instrumentos aplicados de percepción, para situar la realidad en la que estamos y lo que se ha transformado hasta hoy”.

JCVL- “Fortalecer el proceso creativo como "producto" de una investigación que finalmente transformará nuestra escuela”

Para finalizar este apartado y basado en las respuestas que dieron los docentes en esta categoría, se puede inferir en la nube de palabras de la figura treinta y uno (31) que aparece a continuación. En primer lugar, que la escritura académica y currículo está asociada a su trabajo con los estudiantes, a la investigación, al desarrollo de pensamiento, que de suyo dan cuenta de la movilización y de las funciones de la escritura en la experiencia vivida por los docentes. Al analizar las respuestas, a esta pregunta se establecen 12 (doce) palabras recurrentes para expresar el significado de la vinculación entre currículo y escritura académica.

Tabla 29: Palabras asociadas a categoría comunidad de práctica y aprendizaje pregunta 9

Palabra	Conteo
Estudiantes	7
Investigación	6
Pensamiento	5
Documentos	5
Herramienta	5
Propuesta	5
Comunicar	3
Consignar	3
Currículo	3
Desarrollar	3

Fuente: Elaboración propia

Figura 31: Palabras asociadas a categoría escritura académica pregunta 9

4.5. Orientaciones Pedagógicas para Resignificar la Escritura Académica

Las líneas que aparecen en este apartado son el producto de la reflexión y las posibilidades que el modelo implementado permitió establecer para resignificar la escritura académica que pueden ser un camino para las distintas instituciones educativas, especialmente de Educación Básica y Media, aunque también pueden ser consideradas por cualquier estamento escolar. Vale la pena señalar que si bien estos aspectos son fundamentales a la hora de pensar la escritura académica, es necesario situarla a la luz de las necesidades de los diferentes contextos y reconocer que todas las orientaciones que se presentan en este apartado son importantes a la hora de considerar un cambio, en relación al proceso escritural, en el que las concepciones del maestro cumplen un papel trascendental como punto de partida para resignificar la experiencia y desde allí generar escenarios para su movilización. Los aspectos acá señalados deben ser leídos como el mecanismo de un reloj, en tanto que todos los engranajes son fundamentales para la marcha adecuada del

mismo.

A continuación se presentan las orientaciones, el orden en que aparecen, no necesariamente está unido a la relevancia de las mismas, muchas de ellas se deben considerar y desarrollar de manera paralela al proceso de resignificación la escritura académica, estos elementos pueden orientar el modelo y ajustarse de acuerdo con las condiciones y necesidades de las instituciones así como a sus diferentes lineamientos pedagógicos de Educación Básica y Media tanto a nivel de instituciones privadas como públicas.

a. El lugar del maestro como profesional de la educación es una forma de reivindicar el papel del docente como intelectual de la educación, está dado en el hecho de abrir espacios para que problematice e interroge sus prácticas a partir de una lectura cuidadosa y rigurosa del contexto en el que está inmerso. Esto implica no subestimar su injerencia en las comunidades educativas, y reconocer el papel fundamental que cumple como un productor de conocimiento en el campo, al reflexionar y generar conocimiento didáctico y pedagógico. Esta elaboración de nuevos conocimientos deviene de una profunda reflexión en la que se articula la teoría y la práctica profesional, y esto ocurre, como se sabe, porque existe una brecha entre los postulados teóricos de los campos de la pedagogía y la didáctica y las realizaciones de los maestros. Quizá porque se les considera como ejecutores de las propuestas teóricas que devienen de estos campos y no como profesionales reflexivos. Superar esta brecha y construir puentes para que se establezcan y articulen las relaciones necesarias es labor de la institución educativa que quiera promover cambios.

b. La escritura académica como producto de la problematización de los aspectos asociados al currículo. Se sabe que todo proceso de investigación, parte de una lectura rigurosa del contexto, preguntarse, y problematizarlo es labor de todo investigador, pero ¿hasta qué punto los maestros en las instituciones escolares tienen espacio para realizarlo? Toda institución que pretenda promover cambios pedagógicos y didácticos necesita considerar en su proceso de renovación, generar espacios para sistematizar y promover una práctica investigativa, que parta de las necesidades reales de la institución. En ese sentido, es fundamental abrir espacios para la indagación, para la búsqueda, para la pregunta que permea y posibilita espacios de proyección en sus actores, a la vez que moviliza al sujeto, como parte de una comunidad. Es a partir de ese panorama identificado que las instituciones deben proyectar sus cambios curriculares con el concurso y la discusión colegiada de sus actores. Dado que asumir un modelo foráneo de manera acrítica, puede hacer que la institución navegue en los mares de la incertidumbre, puesto que no se ha generado el tiempo suficiente de reflexión y contextualización de esos modelos. Esto, sin duda en lo que ocurre en los entornos escolares de Educación Media y Básica al adoptar “modelos exitosos” de otros contextos nacionales o internacionales, sin hacerse preguntas profundas por su contexto, por sus necesidades, por la apuesta de la institución en la formación de ciudadanos. Esta apuesta de muchas instituciones no garantiza los cambios profundos que se necesitan, y dejan al maestro como un mero instructor de las propuestas presentadas por otros, sin reflexionar sobre la injerencia de los cambios en su vida profesional y el impacto que se esperaría en los aprendizajes de los estudiantes.

- c. Para que una propuesta de esta envergadura logre el vuelo necesario, es necesario concebirla como una comunidad de práctica y aprendizaje, en ese sentido, es necesario vincular un equipo de trabajo que permita reconocerse como comunidad, que tiene un proyecto compartido y que es precisamente desde ese deseo de proyección, que se promueven formas de organizar y solucionar la problemática encontrada, con el concurso de sus participantes. Ser, hacer y sentir parte de la comunidad implica reconocerse como actor, no solo como invitado y espectador. El trabajo cooperativo y el compromiso con las tareas que previamente son discutidas y acordadas genera vínculos dentro del equipo de trabajo. Aspecto que permite promover escenarios participativos con propósitos compartidos y trabajados por todos sus miembros, a partir de los diálogos, los debates, la evaluación y las discusiones.
- d. Compromiso administrativo. Para que este engranaje pueda dar marcha, es necesario que, en su conjunto, todos los actores de la comunidad académica logren vincularse con las propuestas de cambio. Esto implica el apoyo decidido de área administrativa en tanto se pueda contar con el tiempo y los recursos necesarios para promover los escenarios de resignificación y cambio. En ese sentido, es necesario considerar el apoyo tecnológico, administrativo (en relación con recursos y tiempos de los maestros).
- e. Tiempos y productos esperados. Para que un proyecto de esta envergadura navegue hacia buen puerto, es necesario contar con un plan de acción en relación con la planeación y organización de las fases en tiempos viables y con productos concretos esperados. En ese sentido, es necesario, reconocer que esta es una travesía

de largo aliento, que necesita el tiempo prudencial para su reflexión y ejecución. Maxime, cuando se trata de resignificar la escritura académica y movilizar sus concepciones.

f. El diálogo entre lo local y global. La sociedad del siglo XXI abre las fronteras y las puertas de las instituciones educativas, en ese sentido, si bien es necesario reconocer que las prácticas pedagógicas y didácticas deben realizarse a la luz de los contextos particulares, también es necesario generar espacios para no quedarse en prácticas endogámicas. En ese sentido, considerar otras voces, permiten generar espacios de reflexión dialógica desde la mirada analítica de los docentes con otros pares que también se preocupan por las nuevas necesidades educativas. Por esta razón, es necesario abrir espacios de discusión con expertos en educación de otros lugares y contextos, para que en estos diálogos se logren movilizaciones, pero también interrogaciones que permitan situar las propuestas desde la diversidad de los contextos culturales y reconocer también los aspectos claves que permean las diferentes instituciones más allá de los espacios geográficos o culturales. En ese sentido, reconocer cuál es la apuesta curricular sobre la que se basa la institución y como ésta dialoga con las prácticas que aparecen.

g. Reconocer las concepciones y situarlas, se convierte en un punto de partida. La movilización de las concepciones es una tarea compleja en tanto están arraigadas a las formas de ser y actuar de los sujetos y a las teorías de representación que ha construido a lo largo de su experiencia, producto de los saberes que se van apropiando los docentes. En ese sentido, movilizar las concepciones y resignificarlas, implica partir de los contextos particulares, reconocerlas, para desde

allí generar un modelo de acción y reflexión que permita considerar el sujeto cognoscente, las actividades contextualizadas que se proponen que a la vez generen reto a la hora de proponer nuevos escenarios de práctica docente. Todos estos aspectos hacen parte del proceso investigativo.

h. La propuesta que sustenta el modelo debe considerar espacios continuos y puntuales que permitan observar lo transitado y avizorar los cambios a partir de ejercicios sistemáticos de autorreflexión y autoevaluación, la cual debe atravesar el proceso de manera permanente para poder no solo medir los avances, sino superar los obstáculos a través de instrumentos diseñados con rigurosidad.

i. Para cualquier docente e investigador es fundamental comunicarse, dialogar, establecer redes de influencia y definir la identidad profesional, pero además la escritura sirve para entender mejor el contenido de su especialidad, moverse de manera más pertinente en su campo, reconocer el potencial epistémico de la escritura. Dado que poner por escrito una idea, la modifica, como lo señala Tolchinsky (2011) al escribir, entendemos mejor lo que vamos a comunicar, y esto genera procesos intelectuales fundamentales y se convierte en una de las razones más importantes en todo proceso de investigación. En este caso, si los maestros pueden reconocer la experiencia de la escritura a través de su vivencia, pueden llevarla de manera más consciente a sus prácticas de aula. Las comunidades de práctica y aprendizaje.

j. Los obstáculos que se presentan en el camino recorrido deben ser interpretados como una oportunidad creativa para ajustar las piezas del reloj, o siguiendo con la metáfora del viaje, ajustar las velas de la travesía, con el concurso

decidido de los participantes.

k. Finalmente, se sabe que emoción y acción están articulados y el poder y el valor del lenguaje es potente. Con lo anterior, se puede indicar que la disposición como señala Heidegger (2006) es un aspecto central para estar en el mundo, y en ese sentido, como señala Montoya (2020) la forma de relacionarnos con él es principalmente afectiva, reconociendo que el temple anímico es fundamental para la existencia. Nunca se puede escapar del estado anímico, pues este se nos impone. Por eso siempre existe una disposición afectiva que habita al ser en el mundo de la vida cotidiana y es fundamental para la construcción y movilización de nuevas realidades sociales y académicas individuales y colectivas.

En ese sentido, divulgarlas experiencias en otros contextos (talleres con otras instituciones de docentes, participación en congresos) y reconocerse como promotor de cambios, permite recuperar en el docente su rol como intelectual de la educación. Dado que se construye una nueva disposición para ser y actuar en el escenario educativo. Lo que el maestro propone, se evidencia en las prácticas, se tiene en cuenta en la generación de los cambios y se reconoce, así como autor y como parte de la comunidad de práctica y aprendizaje, pero además de la comunidad académica de la institución.

Esta no es una tarea fácil porque el lenguaje está superpoblado de intenciones y se requiere un esfuerzo crítico de ‘expropiación’ para que los significados de otros pasen a ser parte de las intenciones personales y puedan ser usados intencionalmente en contextos diversos generando nuevos significados (Corcelles, 2010). Es precisamente en este esfuerzo de expropiación en el que aparece el concepto de autoría que desde esta perspectiva puede relacionarse con el de voz, en tanto esta es siempre una característica de los textos escritos

por autores que se diferencian de otras voces pero que también dialogan con ellas.

5. Conclusiones, Recomendaciones y Retos

“La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar”.

Donald Schön

La cita que abre este apartado invita a pensar un aspecto clave para todo docente, el de reconocerse como investigador y problematizar su entorno, dado que, desde este panorama, se posibilita abrir nuevos espacios de comprensión de su práctica, mantener siempre una mirada aguda y creativa que movilice sus aprendizajes y encuentre nuevos caminos para comprender, explorar e intervenir en sus contextos. Esta es una de las tareas más potentes del docente investigador, que se convierte en un reto fundamental. Este capítulo se construyó pensando precisamente en las posibilidades que un trabajo como el que se presenta permitió vivir en su recorrido, atendiendo a los aprendizajes, reconstrucciones y nuevas formas de análisis que tanto en lo personal como en lo profesional se derivaron de esta experiencia y de los resultados que aporta esta investigación. Es así como y el diálogo con los autores propuestos, las reflexiones planteadas en los distintos momentos desarrollados en esta investigación pueden servir de como base para futuras indagaciones en el campo.

En este apartado se exponen las principales contribuciones de este trabajo de tesis doctoral luego de desarrollar las diferentes actividades para dar respuesta a las preguntas y a los objetivos propuestos. Las conclusiones se establecen teniendo en cuenta cuatro aspectos. El primero, el problema que dio origen a esta investigación; el segundo, los

objetivos de esta; el tercero, considera los aportes metodológicos y en el cuarto, se describen las contribuciones del trabajo desarrollado en relación con la línea de investigación en el que se inscribe la tesis doctoral en la Universidad Santo Tomás. Para culminar el apartado, y como una manera de pensar en trabajos futuros, se puntualizan las recomendaciones que la autora propone para futuras investigaciones en este campo y los retos que ellos suponen en distintos escenarios: el Gimnasio Moderno, las instituciones educativas de Educación Básica y Media, en el Ministerio de Educación Nacional y como esta propuesta permite permear el contexto latinoamericano.

5.1. El Problema

En relación con el problema, que se planteó en este trabajo doctoral alrededor de las concepciones de escritura académica de los docentes de Educación Básica y Media, es importante anotar cómo estas tienen repercusión en las prácticas docentes, en las decisiones que los maestros toman en el aula, así como en las actividades que proponen y la manera como orientan la escritura y su incidencia directa en los aspectos de orden curricular. Se reconoció a través de los diferentes instrumentos usados en esta investigación, cómo las concepciones docentes se van consolidando en su experiencia personal, en su recorrido académico y laboral, cómo permean sus formas de proceder en el aula, al considerarla un aspecto central de la vida académica de docentes y estudiantes, como permean el currículo.

Vinculado a la escritura académica es necesario reconocer otros dos aspectos centrales que estuvieron en permanente diálogo e interdependencia: la investigación y el currículo, conceptos que se reconocieron, y que permearon el diseño y aplicación de una propuesta que favoreciera la movilización y resignificación de las concepciones docentes

sobre escritura académica, teniendo como fundamento el currículo que, sin lugar a duda, es la carta de navegación de cualquier institución educativa.

Construir y diseñar una propuesta de esta envergadura, conllevó a explorar nuevos caminos que favorecieran el papel protagónico del docente, y su formación como investigador. Dado que cualquier proceso de cambio debe estar acompañado de unos espacios de reflexión e investigación dentro de las instituciones escolares, y es en ese contexto enriquecido que proporcionan la investigación, donde se aventuran, construyen y desarrollan nuevas hipótesis de transformación de las instituciones educativas. Este aporte, es central, pues por lo general, las tareas de formación en investigación se delegan a los contextos universitarios, y las instituciones educativas de formación Básica y Media no construyen estos espacios que potencian y enriquecen el diálogo, los encuentros y las discusiones, que a su vez permiten al profesor poner en interlocución todo el acervo investigativo, epistemológico y conceptual que ha construido en su paso por la universidad, pero que al no convertirse en objeto de reflexión permanente en su práctica se deja de lado, o solo es aplicado en su proyecto de grado (Barrera, 2000).

En ese sentido, este trabajo doctoral le permitió a los docentes reconocerse y actuar como profesionales reflexivos, que encontraron en la investigación escolar un campo desde donde pueden interrogar el currículo, generar comunidades de práctica y aprendizaje y proponer movilizaciones que actualizaron su aula y la institución educativa, reconociendo la escritura académica como un motor que potencia la acción, la reflexión, la investigación y la elaboración de una voz propia, desde donde el maestro se sitúa y se reconoce como intelectual de la educación, resignificando y contribuyendo de esta manera al avance del conocimiento pedagógico y didáctico.

Por otro lado, fue fundamental describir y analizar los usos de la escritura académica en la institución escolar y la manera cómo ésta se vehiculiza en la formación de profesionales reflexivos que comprendan las diferentes funciones de la misma y cómo están imbricadas en sus acciones, reflexiones y su quehacer docente. En ese orden de ideas, este aspecto se vio en la lectura que realizó la investigadora, al analizar los diferentes géneros discursivos que elaboraron los docentes, pero a la vez del ejercicio metacognitivo que se reconoció en las encuestas y entrevistas de los maestros, en donde lograron evidenciar procesos interesantes de resignificación de la escritura académica al señalar su valor epistémico y la forma como ellos mismos fueron transformando sus concepciones y diseñando nuevas acciones y actividades a partir del mismo ejercicio metacognitivo.

La actividad metacognitiva debe ser una acción inherente al proceso investigativo, ya que los resultados del ejercicio mismo cumplen tres funciones: la primera, con el sujeto que realiza la reflexión a propósito del camino recorrido y cómo se reconoce desde un nuevo lugar; la segunda, determinar los avances, que para este caso, fue la movilización de las concepciones, y el tercero, en relación a cómo esa movilización permitió resignificar la escritura académica, para desde allí darle nuevos usos. Este ejercicio también le permite al investigador y a los docentes, reconocer qué aspectos se potenciaron, pero a su vez, que aspectos no se desarrollaron con la suficiente fuerza, para desde allí trazar nuevas estrategias.

Considerando los aspectos arriba planteados, es necesario señalar, que la formación en competencias desde el enfoque de la literacidad se convirtió en un asunto central de la política académica y curricular del Gimnasio Moderno, proponiendo una nueva mirada que

permitió la problematización del currículo a través del ejercicio investigativo e incorporarla a las prácticas institucionales tanto de docentes como de estudiantes de manera transversal.

En relación con la escritura académica es necesario considerar, su papel central en la formación de ciudadanos que reconozcan y usen las diversas prácticas letradas y sus posibilidades, en tanto tienen una injerencia en su vida social y académica. Estos objetivos, deben ser considerados con mayor potencia desde las políticas estatales, incluso mundiales, que emergen considerando la preocupación central, en todos los niveles educativos, sobre el bajo nivel de comprensión lectora y de producción de textos con calidad.

Lo arriba señalado es esencial a la hora de orientar los procesos de evaluación interna y externa, particularmente en las pruebas censales nacionales e internacionales. Sin embargo, es necesario decir que estas orientaciones no están en concordancia con los procesos de formación docente en las instituciones de educación dado que la lectura y la escritura desde el enfoque de la literacidad, no atraviesa el currículo, y al no ser un asunto transversal, se trabaja de manera periférica con pocos espacios para pensar y situar la potencia que ésta tiene en todos los campos de formación y no solamente en el maestro de lengua castellana. Este aspecto se constituye a su vez en un reto para las instituciones escolares y para los docentes quienes necesitan espacios de formación y reflexión permanente sobre las implicaciones que tiene en su ejercicio profesional reconocerse y saberse también como lectores y escritores, pero como maestros que tienen la necesidad de hacer explícita su enseñanza.

Alcanzar unos niveles de lectura y escritura académica es ineludible en la llamada sociedad de la información y comunicación, lo cual se convierte en un desafío para todas las instituciones educativas, pues es necesario que los ciudadanos, sin importar sus

condiciones particulares y contextuales, comprendan la diversidad de entramados sociales que convergen en la cultura, y de esta manera ser partícipe activo de éstos. Como lo enfatiza Sacristán, (2005), es fundamental comprender las actividades comunicativas en los nuevos escenarios que trajo la sociedad de la información y comunicación, en la que se reconoce el acelerado conocimiento que se construye a diario, sus diferentes formas de circulación, y quizás lo más relevante de qué maneja los interpretamos y acogemos.

Desde mi mirada estos aspectos se deben considerar, pues los estudiantes de Educación Básica y Media no tienen los conocimientos básicos para afrontar tareas de escritura formal, tal y como lo anotan Lea y Street (1998); Marucco, (2005); Carlino, (2007), sino que además, esto es extensivo también a los profesores, quienes, producto de su recorrido como estudiantes y de su propio proceso de formación en la universidad, han construido sus concepciones sobre el proceso escritural, las cuales actúan como base para sus prácticas pedagógicas como docentes en ejercicio.

La manera como los docentes, de todas las áreas de conocimiento, asumen la escritura, genera preguntas que superan el bagaje de conocimientos discursivos, lingüísticos y metalingüísticos, con los que acogen su labor de formar estudiantes críticos, creativos y propositivos, ya que es necesario favorecer espacios para que los éstos aprendan a utilizar las prácticas de comunicación oral y escrita reconocidas en las comunidades de aprendizaje (Thaiss, 1986; Castelló, 2007), que son a su vez una exigencia de la sociedad actual, la cual aboga también por el uso de las nuevas tecnologías para potenciar estos procesos.

Si bien el problema se ha localizado en todos los niveles, y aras de no seguir “echando culpas”, una investigación como la que se realizó, parte de considerar que las prácticas discursivas, en las que se enfatiza la escritura, se alcanzan a lo largo y ancho de la

escolaridad de los sujetos si y solo si se explicita un modelo de formación que atraviese un aspecto neurálgico de cualquier institución educativa: el currículo. Este modelo, debe pensarse desde los componentes epistemológicos, metodológicos e investigativos, lo cual constituyó un reto para la autora. Sin embargo, de nada sirve si los profesores, de todas las áreas de conocimiento, no han asumido la escritura y reconocen sus funciones némica, epistémicas, registrativa y comunicativa, que a la vez se convierten en un poderoso instrumento para favorecer la cultura y desarrollar el pensamiento. Pero para ello se requiere de unas estrategias pedagógicas y didácticas que orienten su enseñanza y potencien su apropiación en los estudiantes, que no son posibles desarrollar, si el docente no las ha incorporado en su bagaje conceptual y experiencia propia.

En ese orden de ideas, es necesario no solo repensar las prácticas letradas en la escuela, sino diseñar y desarrollar propuestas que conlleven a favorecer nuevas concepciones de lectura y escritura, desde el enfoque de la literacidad que tienen los docentes, pues aún estas están ancladas a modelos tradicionales, con énfasis en aspectos formales y estructurales de la lengua.

En este marco, no se puede desconocer las nuevas prácticas discursivas que han traído las nuevas Tics, que han llegado con fuerza a las instituciones educativas y a los otros contextos donde nos movemos los sujetos. Estas sin lugar a duda, permiten a los docentes construir escenarios más enriquecidos donde las nuevas prácticas letradas posibilitan la circulación de conocimientos y aprendizajes diversos.

Las tesis arriba presentadas fueron consideradas en el diseño y desarrollo de la propuesta que se implementó con los profesores del Gimnasio Moderno. La importancia de estas ideas radica en la hipótesis que se planteó en la investigación a propósito de la

necesidad de movilizar las concepciones docentes sobre escritura académica y sus implicaciones en el rediseño curricular, hacia un enfoque de literacidad que permitió una nueva mirada y acercamiento a las prácticas letradas, y que a su vez permearon en la experiencia del profesor, para que así pueda llevarlas al aula en apuestas didácticas enriquecidas.

Para este trabajo, las nuevas tecnologías fueron recursos muy importantes para la discusión, elaboración y divulgación de los hallazgos. Es así como se usaron formatos como Google docs., cmap tool, diseño de una intranet en donde se iban “subiendo” no solo los documentos productos de la reflexión, sino también distintas infografías que circularon tanto en la web, como en los correos y el en Centro de Apoyo Pedagógico creado para acompañar a los docentes en el diseño de sus clases.

Es fundamental construir nuevas posibilidades que permitan transformar la experiencia educativa, donde el docente tenga un papel primordial en la posibilidad de seguir formándose y reconstruyendo su visión sobre la escritura académica, objetivo central de este trabajo. Lo anterior solo se alcanza si en el modelo que se diseña y desarrolle en una institución, se problematizan algunos de los elementos del currículo, pues es el pretexto y justificación para las diversas actividades de escritura, pero a la vez para que el docente genere reflexiones situadas en y sobre su práctica, y se reconozca como sujeto activo, resignifique su papel en la institución educativa, en la medida que puede aportar soluciones a las problemáticas encontradas, reconociéndose así como profesional de la educación y dejando de lado el papel de simple instructor. Es de esta manera que los docentes reconocen su valía y cobre sentido, las decisiones que, a partir de la reflexión profunda, del debate y diálogo con colegas cobran sentido y significado sus acciones.

En síntesis, se pueden reconocer dos aportes centrales de la investigación en relación con la escritura académica y el rediseño curricular:

En relación con la escritura académica, es necesario considerar, su papel central en la formación de ciudadanos que reconozcan y usen las diversas prácticas letradas y sus posibilidades, en tanto tienen una injerencia en su vida social y académica. Estos objetivos, deben ser considerados con mayor potencia desde de las políticas estatales, incluso mundiales, que emergen considerando la preocupación central, en todos los niveles educativos, sobre el bajo nivel de comprensión lectora y de producción de textos con calidad y el modelo de movilización y resignificación propuesto en este trabajo es una pivote para permear nuevas instituciones y considerarlo como un guía de intervención potente que puede ser desarrollado en diferentes instituciones a nivel nacional y en los distintos territorios, considerando sus contextos particulares

En ese orden de ideas, la escritura académica se resignificó en tanto se logró darle una valor distinto en la comunidad, dado que al reconocer la escritura como una práctica discursiva situada con propósitos explícitos, y que para sentirse de una comunidad académica específica, como se dio en este caso, pensar el rediseño curricular y las didácticas, invitó a los docentes a construir los modos retóricos apropiados para organizar discursivamente su espacio epistémico, que en este caso toman cuerpo en los textos que escribieron durante el proceso. En ese sentido, pertenecer a una cultura disciplinar en la que se inscriben los docentes, también conlleva a participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuada.

En relación con el currículo esta experiencia puede permear los currículos de otras instituciones para que, desde ese ejercicio, los maestros generen propuestas que renueven

sus currículos a partir de la lectura del contexto institucional y la identificación de necesidades específicas, pero reconociendo a su vez, cómo el camino recorrido, se constituye en una experiencia fundamental en la construcción de conocimiento tanto para docentes y estudiantes. En los primeros, surge a partir y como consecuencia de la implementación, la ampliación de nuevos marcos investigativos curriculares y didácticos. En los segundos, en relación con el impacto en el aprendizaje y en el uso que hacen de él desde nuevas perspectivas didácticas, para el caso de esta investigación: a partir de la Pedagogía por proyectos y de Aprendizaje Basado en Problemas diseñado desde los ámbitos de conocimiento.

En síntesis, esta investigación posibilitó pensar y situar cómo la escritura académica resignifica el currículo de las prácticas docentes desde un enfoque socio crítico que implicó no solo reconocer el contexto de las prácticas discursivas de los maestros, sino abrirla posibilidad a interrogar y transformar el currículo de su institución educativa, y favoreces espacios de reflexión en otra. Esta en torno a los siguientes tópicos

- La escritura académica como perspectiva de transformación curricular.

Es innegable que para cualquier proceso de transformación es necesario que el maestro se implique, reconociendo el vínculo y la corresponsabilidad y esta implicación puede darse a través de la escritura, pues sabemos que es un poderoso instrumento para aprender, pero también para dar sentido a la existencia, en este caso a reconocer el lugar del maestro como movilizador y constructor de conocimiento curricular. En este sentido, la escritura dota de sentido profundo a nuestros actos, pero como lo señala Hernández, (2007) no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización.

- La escritura académica como escenario pedagógico y didáctico para pensar los saberes y las disciplinas.

Si a escritura también es un poderoso instrumento para el desarrollo del pensamiento que permite organizar lo que se piensa y conceptualizar mejor, es necesario considerarla como eje transversal del currículo, y construir escenarios didácticos para su uso y enseñanza explícita para que sea trabajada de manera consciente en las diferentes disciplinas, pues escribir es una manera de aprender, y se escribe con toda la experiencia acumulada como lo proponen Creme,y Lea, (2000). Esto implica que se desarrollen iniciativas formales para que la escritura tenga una función más relevante en el aula de clase, reconociendo el poder epistémico de la escritura en los procesos de internalización conceptual.

- La escritura académica como medio para forjar una comunidad de aprendizaje y de investigación.

Forjar una comunidad de práctica se logra a través de reconocer y consolidar un proyecto compartido, este ocurre gracias a debates, lecturas, reflexiones que toman cuerpo en la escritura como ejercicio cognitivo estrechamente ligado con el aprendizaje y la investigación, Pues un maestro que no se pregunte, que no interroge su práctica, pero que a la vez estas inquietudes las pueda discutir desde comunidades de aprendizaje, aporta de manera potente a la movilización del currículo a considerarse como maestros investigadores que están en constante búsqueda y discusión y herramientas a los miembros de las instituciones educativas para la enseñanza y aprendizaje de la producción académica, y para la consolidación de comunidades discursivas y de colaboración alrededor de la escritura.

- *La escritura académica como respuesta a los cambios de un mundo cambiante en términos de enseñabilidad – aprendizaje - conocimiento.*

En pleno siglo XXI, la escritura académica se convierte en una poderosa estrategia para reconocer cómo circula el conocimiento y cómo nos apropiamos de este, los entornos digitales se convierten en un desafío interesante para las instituciones escolares, en tanto crean nuevos tipo de espacio de escritura, que implica reconocer cómo se dan los procesos de composición, los productos textuales y la dinámica retórica básica entre lectores y escritores y sobre todo, cómo aparecen nuevas relaciones de enseñanza-aprendizaje, donde las comunidades de práctica que regulan los procesos de composición. Escribir hoy, implica no solo comprender el proceso de composición, sino recuperar el valor de los contextos donde circulan los discursos, por eso es necesario usar las aplicaciones informáticas, reconocer las formas de escritura multimodal, las publicaciones digitales las que permiten tejer múltiples códigos y posibilidades para producir textos que pueden ser interactivos, hipertextuales e hipermediales y desde allí construir conocimientos, pero para que esto ocurra, la experiencia de escritura académica debe ser vivida también por el docente, y de esta manera, construir situaciones didácticas que permeen estos nuevos escenarios de aprendizaje, pues las características de escritura han cambiado. Merchant, (2007) señala que desde la alfabetización digital se reconoce que los textos se entrelazan por hipervínculos, se pueden agregar, quitar, modificar, pueden ser escritos en colaboración y con varias voces y con roles cambiantes entre escritores lectores, suponen caminos de lectura y escritura no lineales, la comunicación compartida ya es global y la participación sincrónica aumenta, desdibujando los límites entre lo público y lo privado. Esas nuevas formas de escritura deben ser trabajadas en las instituciones escolares, pues se escribe para

aprender conceptos desde las disciplinas, pero también para apropiarse de las convenciones discursivas de las disciplinas, sus nuevas modalidades de construir conocimiento y formas de pensamiento. Así como la apropiación de los recursos lingüísticos y socioculturales y multimodales de cada disciplina para la producción de textos y logro de aprendizajes.

-La escritura académica y su aporte al desarrollo del pensamiento crítico para una educación de calidad. Freire en un bello texto, nos recuerda que la escritura está estrechamente ligada con una comprensión crítica de la realidad, que implica reconocer la realidad política y social en la formación de ciudadanos: “Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu, porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado” (Freire, 1970) Formar ciudadanos desde esta perspectiva implica, situar el compromiso ético, político, epistemológico que se deriva de esta postura, pues ya no se trata solo de enseñar a escribir, sino de reconocer cómo desde la escritura se transforma la realidad, se interrogan conocimientos estáticos, se abre la posibilidad al desarrollo del ciudadano que alcancen, como lo señala Kant, la mayoría de edad, esto es que la escritura académica se convierta también en un poderoso instrumento de transformación, pues ya no se trata de transmitir algo a alguien, sino de generar conciencia sobre cómo aquello que se piensa y se escribe, está aportando, al desarrollo e historia y transformación de un sujeto.

Además, una educación de calidad pasa por generar espacios en las aulas de clase para que esas transformaciones en la historia del sujeto develen también la potencia de sus razonamientos, esto es, cómo generar curiosidad, construir habilidades para evaluar los razonamientos que están en los contextos, reconocer las diferencias entre argumentos y

opiniones y comprender r cómo estos cambios se dan a través del desarrollo del pensamiento analítico, crítico y creativo, etc., que son aspectos constitutivos de una formación de calidad.

5.2. Cumplimiento de los objetivos

En relación con los objetivos, y específicamente con el primero “*Comprender las concepciones que los docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno tienen sobre escritura académica*”. Para el caso particular de los profesores que participaron en la investigación, se puede decir que sus concepciones estaban ancladas los siguientes cuatro (4) aspectos:

1. Predominancia de la lectura sobre la escritura. Se evidenció que los profesores daban más importancia a la lectura dado que la escritura se consideraba como una actividad acabada y no como un proceso.
2. Ausencia explícita de enseñanza de la escritura académica desde las disciplinas. Los maestros de áreas diferentes al lenguaje consideraron que su tarea se centraba en enseñar competencias desde las disciplinas, pero no enseñar a leer y escribir en la disciplina propia.
3. Enfoques diversos sobre la escritura académica por parte de los docentes, desde el tradicional con un enfoque estructuralista, donde no se tenían en cuenta los discursos, ni el contexto, sino que se hace énfasis en aspectos formales y gramaticales, hasta el discursivo, en donde se reconoce la importancia de esta en los discursos sociales que circulan en las aulas y fuera de ellas.
4. Énfasis en las funciones némica y registrativa de la escritura, sin tener en cuenta la epistémica y comunicativa.

Las anteriores concepciones tienen sus repercusiones en las acciones y decisiones que los docentes desarrollan en el aula y también en la forma como los estudiantes aprenden. Pues las tareas de escritura no ayudan 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.

Las voces de los estudiantes quedan supeditadas o bien al discurso de profesor, o bien al teórico que referencian, sin ayudarlos a construir su voz propia,

La importancia del estudio de las concepciones está dada por su valor simbólico, pues los docentes toman decisiones, establecen relaciones, correlaciones y categorizaciones, para comprender su mundo natural y social, partiendo de sus experiencias personales y sociales, entre las que se destacan sus valores, creencias, modos de actuar y toma de decisiones. Todos los aspectos mencionados permean fuertemente las acciones del aula. Si bien las concepciones se toman como punto de partida, estas se convierten en una oportunidad para reflexionar sobre ellas, situarlas, reconocer su alcance y a través de procesos reflexivos continuos como los que se llevaron a cabo en esta investigación, generar movilizaciones que amplíen no solo el espectro discursivo sino de actuación en y por la escuela, pero también por los sujetos que construyen nuevas voces, nuevas miradas y representaciones de sí mismos. Por maestros que se empoderan, que reconocen la escuela como el mar por donde navegan, pero con la claridad de llegar a un puerto seguro. Y esto solo se da a través de procesos sistemáticos de formación y reflexión.

En relación con el segundo objetivo específico, *“Implementar en docentes de educación Básica y Media del Gimnasio Moderno un modelo de intervención para resignificar la escritura académica fundamentada en el rediseño curricular”*

La implementación del modelo fue un proceso dinámico que permitió reflexión y revisión de cada una de las etapas desarrolladas, para generar los ajustes pertinentes. Las doce etapas del modelo de intervención, si bien tenían propósitos puntuales en relación con la investigación, la construcción de acuerdos para construir comunidades de práctica y aprendizaje, la comprensión y evaluación del currículo, la construcción de una nueva propuesta curricular, en todas ellas, se trabajó la escritura académica de manera transversal, haciéndola parte constitutiva y reconociendo su potencial como práctica letrada.

De manera particular, el rediseño curricular en el Gimnasio Moderno permitió pensar y reconocer el currículo y su importancia en la formación del sujeto y su relación con la cultura y a su vez, resignificar la escritura académica en tanto aparece de manera potente cómo esta se constituye en un poderoso instrumento para el desarrollo del pensamiento, pero a su vez, se comprende ahora como es necesario vincular para su ejercicio prácticas de lectura y oralidad y comprender como desde un proceso imbricado surge una voz propia, que permite a los docentes decir desde sus campos pedagógicos y didácticos nuevas propuestas para sus instituciones fundamentadas en procesos complejos de reflexión, de intertextualidad, de modalizaciones y recursos lingüísticos donde emerge la voz propia y así se reconocen como intelectuales de la educación, dado que generan soluciones para su institución y se sienten implicados en los procesos de cambio.

Por otro lado, es necesario considerar, cómo esta apuesta aporta al campo de los estudios sobre escritura académica, en tanto se considera la formación de los docentes en las instituciones escolares, y cómo los textos y discursos que permean sus prácticas son productos de escritura académica, aspecto que permitirá a las instituciones generar y proponer espacios para que los maestros sigan su proceso de formación y cualificación, el

cual es fundamental para construir una mirada más profunda de las implicaciones que tiene la escritura académica en la vida de los miembros de una comunidad escolar y que se espera que estos aprendizajes, permitan tomar nuevas decisiones en las aulas para enriquecer las prácticas letradas de la comunidad, en ese sentido tanto estudiantes como docentes se benefician de esta mirada profunda que sin lugar a duda, permea los escenarios donde se actúa.

Para finalizar, es necesario considerar como el rediseño curricular que actualmente se implementa en la institución, fue proceso y producto y permitió consolidar una serie de cambios y transformaciones tanto en el currículo como en las concepciones de los maestros. Frente al primer aspecto, es importante aclarar que el rediseño se dio tanto a nivel macro, meso y micro curricular.

- a. Organización académica y administrativa, se pasó de secciones, a organización por ciclos de desarrollo, teniendo en consideración la actividad rectora que promueve el aprendizaje: exploración, conceptualización, contextualización.
- b. Los ejes articuladores del currículo no son las asignaturas desarticuladas, sino a ámbitos para el desarrollo humano que promueven el currículo integrado.
- c. Este cambio movilizó la construcción de nuevas mallas curriculares y la incorporación de unidades didácticas para favorecer el aprendizaje a través de nuevos espacios para los estudiantes, basado en estrategias de aprendizaje por indagación: Proyectos y aprendizaje basado en problemas.
- d. El cambio de rol del docente para promover la investigación escolar desde los estudiantes y la investigación en didáctica desde los maestros.

- e. El desarrollo de espacios de planeación y desarrollo de clases conjuntas, que promueven esa mirada interdisciplinaria para resolver problemas, en ese sentido, se favoreció la construcción de comunidades de práctica y aprendizaje en la institución, así como a la construcción de redes académicas.
- f. La manera como en todas las actividades de los estudiantes y los docentes, la escritura académica, atraviesa y cobra sentido en todo lo que ocurre en el aula tanto en los docentes como en los estudiantes.
- g. Se pasa de un currículo centrado en contenidos, a uno centrado en el desarrollo de habilidades y competencias, a través de la pregunta y la investigación como aspecto central en la construcción de conocimiento.
- h. Las relaciones entre docente y estudiante están permeadas por la investigación escolar, y por la construcción de escenarios enriquecidos para profundizar sobre las inquietudes de los estudiantes y de los maestros, se convierten en un pretexto para ese cambio de rol. En tanto ya no es el docente el único que posee el conocimiento, sino que este se construye en espacios de cooperativos. Por eso, además del rol de mediador, el rol, de coinvestigador del docente, cobra protagonismo en este rediseño.
- i. Esta propuesta toma distancia de la planteada por la política pública, en tanto, para favorecer la integración curricular, es necesario dar un viraje a los contenidos segmentados y fragmentados que aparecen en los documentos del MEN.
- j. Todos los elementos mencionados anteriormente, necesitan de una nueva propuesta en evaluación enfocada desde una mirada auténtica, formativa y

formadora, que supere la certificación y le de validez a la autonomía intelectual a través de procesos metacognitivos.

k. Para que el rediseño permee el currículo logrado en términos de Sacristán, es necesario, construir espacios de formación. Por eso, se consolidó una nueva propuesta desde la Escuela de Maestros de la institución y se abrió un Centro de Apoyo Pedagógico CAP, para trabajar con los docentes en los diseños didácticos.

En relación con el tercer objetivo: *“Evaluar los alcances y limitaciones del modelo de intervención propuesto en la movilización de concepciones docentes sobre escritura académica y sus implicaciones en el rediseño curricular en Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno”*.

Un aspecto para considerar es que todos los procesos deben pensarse como dinámico, en tal sentido, es necesario reconocer que, a lo largo del camino, se pueden generar tensiones y obstáculos que se convierten en un reto para el investigador.

Ahora bien, dentro de los alcances del modelo se reconoce la importancia que éste tuvo para consolidar un grupo de maestros empoderados, que dinamizaron cambios personales y pudieron diseñar talleres para sus colegas, situación que no se había vivido en la institución, pues éstos siempre estaban a cargo del equipo directivo o de consultores o invitados externos. Un maestro que se reconoce a sí mismo, que valora sus saberes y su trayectoria, pero que a su vez comprende por qué es necesario generar cambios es sus apuestas didácticas sobre escritura es un maestro que está construyendo su camino como investigador, de su aula, de su espacio y que se movilizará y transitará otros caminos

distintos a los viejos y conocidos. Se convierte así esta experiencia en una nueva aventura en donde lo fundamental es la pregunta y el espacio para dar solución.

En relación con el rediseño curricular, la investigación logró convocar y proyectar un trabajo orientado a la evaluación y cambio, construyendo una propuesta auténtica y significativa, fundamentada en un riguroso estudio de innovaciones curriculares, pero a la vez teniendo en cuenta cuatro tesis para su resignificación, que componen el sistema que articuló el cambio: a. La necesidad de una mayor interrelación entre las diferentes disciplinas y asignaturas; b. Considerar las necesidades e intereses de los estudiantes, tanto cognitivas y socioemocionales como investigativas en las estrategias didácticas diseñadas (ABP y Proyectos) que inciden en sus aprendizajes; c. La necesidad de contemplar una comunidad que se reconoce, en tanto reconoce también que existen otras comunidades en el mundo y se pertenece a la aldea global. El lugar del profesor dentro del espacio democrático de construcción curricular, lo cual requiere la conformación de comunidades de práctica y aprendizaje.

En relación con el objetivo general, *“Resignificar la escritura académica fundamentada en el rediseño curricular en docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno”* es necesario reconocer la importancia que tiene para cualquier institución educativa, poner en el centro de su reflexión los siguientes aspectos:

1. La escritura académica de los docentes como eje de movilización de las instituciones educativas. Al promover la escritura académica, se moviliza la escuela, pues se suscitan experiencias de disenso, de argumentación de generación de conocimiento didáctico y escolar que abre las puertas a una nueva cultura en los

docentes y donde se puede sentir que las instituciones son dinámicas, se renuevan e interrogan. Es así como la escritura académica se convierte en un eje articulador de las diferentes discusiones y debates. Los documentos elaborados por y para los maestros marcan una diferencia en la relación entre pares y en los modos de apropiación de los discursos.

2. El lugar del maestro como profesional de la educación es una forma de reivindicar el papel del docente como intelectual de la educación, está dado en el hecho de abrir espacios para que problematice e interroge sus prácticas a partir de una lectura cuidadosa y rigurosa del contexto en el que está inmerso.
3. La escritura académica como producto de la problematización de los aspectos asociados al currículo y como escenario para promover la investigación en las instituciones educativas de Educación Básica y Media.
4. La construcción de comunidades de práctica y aprendizaje que se sientan vinculados con la escuela para promover y proponer desde sus acciones nuevos escenarios de actuación.
5. El ejercicio decidido de los maestros debe estar acompañado de un compromiso administrativo, que permita espacios y recursos para llevar a cabo el proyecto.
6. Productos de divulgación y discusión. Es necesario que el escenario enriquecido de un grupo considerable de maestros pueda permear a los colegas. Es así como para que un proyecto como este es necesario contar con los tiempos y productos que permitan reflexiones y discusiones con los otros docentes de la institución.

7. El diálogo entre lo local y global. La sociedad del siglo XXI abre las fronteras y las puertas de las instituciones educativas, en ese sentido, si bien es necesario reconocer que las prácticas pedagógicas y didácticas deben realizarse a la luz de los contextos particulares, también es necesario generar espacios para no quedarse en prácticas endogámicas, que permitan reconocer con claridad el contexto de la propuesta, pero dialogar con otras, en un ejercicio donde la discusión está centrada en los saberes y los contextos enriquecidos de aprendizaje y la forma como se comunican los nuevos saberes.
8. La movilización de las concepciones parte de su reconocimiento, y desde allí construir estrategias de acción y reflexión que favorezcan su resignificación, en concordancia con una visión más enriquecida, en tanto ya no se piensa la escritura como un producto o actividad mecánica, sino se comprende como una práctica discursiva, que comporta géneros diversos, con propósitos y formas de modalización de los discursos, y que, a su vez, permiten empoderar al maestro.
9. La propuesta que sustenta el modelo debe considerar espacios continuos y sistemáticos que permitan observar, analizar lo transitado y avizorar los cambios a partir de ejercicios sistemáticos de autorreflexión y autoevaluación
10. Conformación de redes de conocimiento, como medio para el diálogo, la interacción y moverse de manera más pertinente en su campo, reconocer el potencial epistémico de la escritura. De esta manera, los maestros pueden reconocer la experiencia de la escritura a través de su propia experiencia y pueden llevarla de manera más consciente a sus prácticas de aula.
11. Considerar las emociones como aspecto que moviliza las acciones de los

sujetos. Fue la disposición afectiva, permite al hombre habitar en el mundo y es fundamental para la construcción y movilización de nuevas realidades sociales y académicas individuales y colectivas. Estas fueron un aspecto fundamental, pues los maestros permanecieron dos años en el grupo, con dos reuniones semanales y en la evaluación se valora el espacio y se evidenció el vínculo que dio sentido a las acciones realizadas y a las orientaciones de la propuesta curricular.

12. Comprender la potencia del currículo y generar acciones para su rediseño fue fundamental, en tanto que se movilizó toda la institución educativa y los espacios de Reflexión en y sobre la acción docente, ahora hacen parte del día a día de la institución, el centro del debate se ha nutrido ahora de un ejercicio en donde se ponen en diálogos las apuestas didácticas, pero a la luz de ejes articuladores situados y con evidencias que permiten una dinámica más viva y enriquecida. Reconociendo a su vez, que es necesario la consolidación de espacios de diseño compartido y Centros de Apoyo Pedagógico con maestros pares que permitan poner en el centro de las discusiones la forma como se articulan y construyen los aprendizajes, desde una mirada de evaluación formativa que permita juzgar la calidad del currículo con la finalidad de mejorar la práctica docente.

5.3 Sobre lo Metodológico

En relación con los aportes metodológicos, quizá uno de los aspectos más relevantes que se puede reconocer en esta investigación, es la construcción de una ruta particular, que, si bien respondió a las necesidades históricas el Gimnasio Moderno, contiene aspectos innovadores y genuinos que pueden servir como faro a otras instituciones educativas. Se destacan del modelo, las actividades desarrolladas las cuales fueron importantes para que la

propuesta tomara cuerpo y de esta manera dar respuesta a las preguntas que se generaron del problema identificado: alguno de los aspectos y espacios del modelo trascendieron el tiempo y el espacio particular y empezaron a formar parte del ADN del Gimnasio Moderno.

Por otra parte, vale la pena señalar cómo la autonomía y los procesos de evaluación continua tanto de los integrantes del grupo GIC, como de evaluadores externos permitieron repensar y ajustar el modelo. Otro aspecto para destacar es la construcción y validación de los diferentes instrumentos que fueron usados y que es importante considerar en un proceso investigativo de esta envergadura.

En relación con el modelo, un estudio como el que se realizó, tuvo la necesidad de construirse en implementarse desde una visión investigativa y sistemática en cinco fases que contemplaron la identificación de la problemática, la localización de fuentes teóricas que fundamentaron la propuesta del modelo de intervención, su diseño y desarrollo, la contrastación y hallazgos y finalmente el análisis e interpretación que lograron una coherencia entre los elementos diseñados e implementados en los que prevaleció el dialogo constante, la discusión académica en el encuentro con otros discursos y la toma de decisiones.

Este recorrido investigativo logró resignificar la escritura académica de los docentes pertenecientes al Grupo GIC, dado que lograron reconocerse como escritores, construyeron diversas formas de modalización del discurso, usaron recursos intertextuales, emergió una voz propia que les permitió también resignificar también su rol en la institución y superar la mirada reduccionista de profesor como aquel que transmite el acervo de una disciplina, sino como un sujeto activo en la escuela que genera conocimiento, que puede construir nuevas prácticas letradas a través de sus unidades didácticas, de las reflexiones que se derivan de

su aplicación, de los informes, de los artículos que circulan y hacen vivas las instituciones, desde esa voz del maestro agudo, que piensa y revisa su contexto, para construir de manera cooperativa un nuevo camino, en donde se aventura a construir nuevas experiencias.

5.4. Recomendaciones

Respecto a las recomendaciones éstas se desarrollan desde diferentes planos, las primeras seis (6) corresponden a una revisión de los objetivos de la investigación, el diseño de la propuesta de intervención, las otras están en relación con los aportes que esta investigación hace a los contextos locales, nacionales y latinoamericanos.

En relación con los objetivos de la investigación:

1. Cualquier cambio en la escuela debe ser el producto de un proceso de investigación dentro de la institución educativa, liderada por los docentes y en coherencia con las necesidades de la institución, que, al problematizadas, se convierten en objeto de estudio reflexión e investigación situada.
2. En relación con el modelo de intervención, los aspectos que en este trabajo se desarrollaron pueden considerarse como un camino estructurado que permite la movilización de concepciones docentes y resignificación de la escritura académica, sin embargo, es necesario que cada institución educativa le de identidad a su proceso, reconociendo la potencia del proceso investigativo, que los maestros van construyendo a lo largo de su experiencia.
3. Retomando los principios de la investigación crítica, y situando su potencia, es importante además de comprender y situar las concepciones docentes, desarrollar investigaciones que permitan generar cambios en las instituciones, poniendo en interlocución el contexto donde aparecen, las historias personales y

académicas de los actores, para comprender su riqueza y complejidad y desde allí generar acciones que permitan su movilización.

4. En relación con el modelo de intervención, es necesario que a lo largo de su desarrollo se visibilicen las diferentes prácticas discursivas que construyen los docentes de Educación Básica y Media y como a partir de ellas se planean y desarrollan las actividades que se correspondan con las necesidades de la intervención y potencien el modelo. En el desarrollo de un modelo de intervención de este tipo, requiere considerar aspectos centrales del currículo y la manera como las lecturas, discusiones, reflexiones, posibilitan conceptualizaciones en los docentes, sobre las cuales se pueden construir un acervo retórico que les favorezca tomar mejores decisiones y reconocer en sus actuaciones, cómo los géneros discursivos permean los diferentes momentos del modelo, enriqueciendo de manera potente todas las etapas del modelo y las reflexiones.

4. Otro aspecto clave que se debe considerar en un modelo de intervención como el que se describió en este trabajo, está relacionado con los procesos de empatía que se construyen a lo largo de la intervención con los participantes, reconociendo como colegas, que hacen parte de una comunidad de práctica, en donde se generan nuevos aprendizajes.

5. El modelo desarrollado en esta investigación puede convertirse en un punto de partida para las instituciones escolares, en tanto recoge los aspectos fundamentales sobre los cuales se puede iniciar el proceso de resignificación de la escritura académica y rediseño curricular, teniendo en cuenta sus contextos,

pero reconociendo en todos ellos, que ésta debe ser objeto de estudio por parte de los profesores, pero a su vez, las instituciones deben generar espacios para promover, valorar y situar el trabajo docente.

6. Por último, vale la pena considerar que un proceso investigativo como este, no está libre de tensiones, ni se construye como saeta, si bien, se conoce el punto de llegada, es conveniente considerar que estos procesos deben pensarse como dinámicos, en tal sentido, es necesario reconocer que a lo largo del camino se pueden generar tensiones y obstáculos que se convierten en un reto para el investigador.

En esta segunda parte, se presentan los aportes y las recomendaciones que comprenden el contexto local Gimnasio Moderno y la Universidad Santo Tomás, el Ministerio de Educación Nacional, y latinoamericano.

Gimnasio Moderno. Para la institución, se recomienda continuar con el proceso de formación docente y movilización en tanto, el modelo permitió que los profesores participantes movilaran sus concepciones y de esta manera, pudieran vivir la experiencia de la escritura académica como proceso, reconocerse como maestros investigadores y desarrollar las bases del nuevo currículo de la institución, lo que los empoderó positivamente. Esta fuerza de acción y de reflexión permeó distintos ambientes de la institución, las reuniones del consejo académico, así como las de ámbitos permitieron construir nuevos espacios de debate pedagógico que ayudaron a la institución tomar decisiones frente a los cambios, y a los docentes, ser partícipes de un proyecto que el dará una nueva trayectoria a la Gimnasio Moderno. En ese sentido, se recomienda continuar trabajando desde esta apuesta que permitió consolidar una comunidad de práctica y

aprendizaje en el grupo GIC y que puede seguir permeando los demás docentes de la institución.

En relación con la escritura académica, se evidenció como esta movilización de concepciones, posibilitó además la construcción de diversos tipos de textos que se convirtieron no solo en los documentos guías del cambio, sino en el centro de debates muy importantes dentro de la institución y con pares externos, que debe seguir desarrollándose en el colegio, para que se continúen actualizando los conocimientos y se siga construyendo un camino en el que el Gimnasio Moderno, a partir de los textos elaborados por sus maestros, siga siendo referente en educación. Por eso, se planea la construcción de un libro que recoja las memorias de esta experiencia, para divulgar en otras instituciones educativas.

Por otro lado, estas movilizaciones, se espera que tengan repercusiones en el aula pues, aunque no fue el objeto de la investigación, se reconocieron cambios importantes en las tareas que algunos de los docentes que participaron, lograron proponer a sus estudiantes, y se evidenció con fuerza, por ejemplo, la función del trabajo cooperativo para la revisión y construcción de textos.

En relación con el currículo, se evidenció como esta nueva propuesta dinamizó y permeó las acciones y decisiones docentes al abrir las puertas del aula a los colegas, al diseñar de manera cooperativa, las clases se han visto enriquecidas, aspecto que valoran positivamente los maestros, que al inicio veían de manera escéptica trabajar, diseñar y construir acciones didácticas con otros, pero que al entrar en la dinámica, estiman muy positivamente la experiencia de trabajo compartido y reconocen como las clases y en los intercambios dentro se enriquece con variadas visiones, aspecto que también

reconocen los estudiantes. La diversidad de opiniones, el debate y la argumentación ahora son ejercicios que acompañan los espacios de las aulas de manera sistemática.

Para terminar, considero que es necesario continuar investigando sobre las concepciones que tienen los docentes de todas las áreas en las que se estructura el plan curricular de una institución sobre los procesos de lectura y escritura con un enfoque basado en géneros, pues estas son, interpretadas como teorías implícitas, están reguladas por varios factores, entre los que se destacan su experiencia particular, su formación docente, el acercamiento con la prácticas letradas que en conjunto forma su sistema de conocimiento y son determinantes en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento, planificación y desarrollo de las actividades propias del campo profesional docente. Si bien, estas construcciones son individuales, cobran sentido en las acciones colectivas y socialmente definidas por una comunidad, en este caso, la educativa.

Universidad Santo Tomás. Para la Universidad Santo Tomás, y específicamente para el Doctorado en Educación y la línea de investigación en Currículo, esta investigación aporta en dos sentidos, en relación con la injerencia de esta en las instituciones de Educación Básica y Media y el segundo, relacionado con el aporte para pensar los procesos de formación en el campo de escritura académica en los docentes de Educación Básica y Media.

El primero, tiene que ver con la comprensión desde las instituciones de Educación Básica y Media, que el currículo es un sistema interdependiente y un territorio sobre el cual los docentes tienen injerencia directa, en tanto se reconoce como un espacio desde donde las instituciones construyen su identidad, como lo propone Da Silva (1999), en ese sentido, no se trata ya solo de conocer las teorías curriculares, sino de poderlas situar y articular a

las necesidades contextuales de cada institución tomando como referentes los aspectos epistemológicos que lo constituyen. Se comprende desde esta investigación que el currículo es experiencia, por eso, es fundamental que en el centro del proceso se recupere la voz y el lugar del maestro, a través de procesos sistemáticos de formación. Aspectos que, por lo general, son dejados de lado en las intuiciones escolares de Educación Básica y Media, dado que es una práctica común el contratar expertos externos que estudian la institución y desarrollan la propuesta de cambio, sin un diálogo profundo con los actores del proceso, o se trasladan modelos de otros lugares del mundo de forma acrítica. Estos aspectos llevan a considerar, la necesidad de formación situada y la manera como se planean los procesos de actualización docente.

El segundo, está relacionado, con cómo desde esta investigación aporta a los estudios sobre escritura académica, abriendo un nuevo nicho, en donde se plantean y consideran nuevas perspectivas a la hora de la concebir la escritura académica de los docentes en contextos de Educación Básica y Media y su resignificación a partir de la investigación, formación y experiencia que viven los maestros, así como su relación con la construcción de una nueva propuesta curricular en la que los textos y géneros discursivos cobran sentido, desde la formación del profesorado, además se abre el espectro para seguir investigando en estos niveles de educación.

Ministerio de Educación Nacional. Se sabe que uno de los mayores obstáculos para la incorporación de un enfoque discursivo, está en la poca capacidad de actualización de los profesores. La presencia de nuevas formas de comprender la escritura académica, desde el enfoque discursivo implica una reconfiguración de las acciones y el trabajo situado de formación. El diseño implementado sin duda puede ser una hoja de ruta significativa

para llevar acciones que generen procesos de innovación liderados por maestros al construir comunidades de práctica y aprendizaje que lean sus contextos y generen cambios a partir de sus reflexiones, que quedan consignadas en documentos como huella del pensamiento y los procesos de transformación vividos, así como sus repercusiones en el ámbito de la práctica y enseñanza.

La posibilidad de trazar un modelo de intervención adecuado a las necesidades del contexto, sin lugar a duda está vinculado a las condiciones políticas, culturales y pedagógicas de las instituciones que van produciendo los cambios a partir de la articulación de comunidades de práctica, que afectan el currículo y las prácticas de las aulas, de ahí su potencia.

Por otro lado, es necesario poner en el centro del debate y de formación cómo es el panorama de la educación lingüística, en especial el de la escritura académica en los contextos de los colegios, pues sabemos que existen investigaciones importantes en el ámbito universitario, pero que es necesario que esta discusión, permee de manera más potente las aulas de Educación Básica y Media. Por eso, para promover procesos de innovación es necesario considerar cómo y cuáles son los procesos de formación docente, en dónde es necesario priorizar.

Para el MEN esta investigación puede constituirse en un faro pues desde este modelo se favorece la autonomía y la actualización, en tanto se forman profesores investigadores teniendo en cuenta las necesidades particulares, los contextos y reconocerlos como profesionales en tanto tocan al maestro en su esencia y le devuelven su lugar como sujeto activo del currículo y como profesional reflexivo.

En relación con los rediseños curriculares, es necesario tener en consideración que el currículo en tanto selección limitada de la cultura (Pérez, 2012) debe poner en el centro de su construcción aspectos que lo modelan: es decir sus influencias sociales, económicas, culturales, así como las relaciones que se establecen entre el currículo y la didáctica que permiten reconocer que son campos que se entrecruzan y dan nuevos sentidos a las acciones de los docentes y estudiantes, como lo propone Vallejo, (2018).

Además de estos factores, es necesario contemplar, la organización de la institución y el ambiente de aula, regulada por las actividades de enseñanza y aprendizaje. Si bien estos aspectos son fundamentales, no se puede rediseñar, es decir proponer y darles un nuevo sentido a todos estos, sin contar con la participación, vinculación y acción de los docentes, que actualizan el currículo en cada encuentro con sus estudiantes y en los procesos de planeación dialógica con sus pares, así como la constante actualización que se da a partir de la lectura de expertos, que hace que se promuevan nuevas estrategias de educación.

Por otro lado, es necesario, dentro del modelo de rediseño, desarrollar procesos de teorización práctica, para la actualización de los docentes en los temas y problemas del currículo, de tal manera que estos espacios se conviertan en escenarios permanentes de reflexión, que permitan como lo señalan Merleau-Ponty, (2002) Strati, (2007), cuestionar por qué las cosas dentro de una institución son y se hacen de cierta manera, indagar por el sentido del conocimiento local y global que se desarrolla en las aulas, considerar los aspectos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones y rituales de la cultura escolar de la institución, aceptar los conocimientos, emociones, recortar las distancias entre lo que se dice y hace.

Esta investigación aporta al contexto latinoamericano y a los estudios de escritura academia en Educación Básica, en tanto propone una forma distinta de formación docente, que articula el currículo, su construcción, reconociendo la voz de los maestros y empoderándolos como profesionales de la educación, que a partir de procesos continuos de revisión no solo de sus prácticas, sino de la institución, reconocen la importancia de realizar propuestas fundamentadas, desde la comprensión del currículo como sistema.

Finalmente, como recomendaciones y fruto del trabajo desarrollado de los avances y tensiones que se presentaron, se señalan las siguientes:

- Es necesario que las instituciones educativas, que tengan como propósito la resignificación de la escritura inicie con un proceso de evaluación e investigación que cubra aspectos pedagógicos y didácticos. Estos procesos deben dialogar con las instancias administrativas para que desde allí se construyan espacios que permitan avanzar en el modelo.
- Los docentes, deben empoderarse de su papel, y a la vez el hecho de sentir que son escuchados y tenidos en cuenta, que sus propuestas son importantes, pero para ello, es necesario revisar los procesos de formación, pues un asunto es el conocimiento de los postulados conceptuales sobre la educación lingüística, otra su comprensión y otra como éstos se ven reflejados en su práctica. Se recomienda entonces, que para que se estreche el currículo propuesto y el logrado, del que habla Sacristán, se pongan en primer lugar los procesos de formación docente, sus reflexiones, para que, a la hora de aplicar un determinado enfoque, no vuelvan a los esquemas antiguos de enseñanza de la lengua, y esto se produce, gracias a un trabajo de sistematización y reflexión de

la práctica que las instituciones deben promover.

- La necesidad de contar con pares externos, pues al escuchar otras voces, se enriquece el modelo.
- Ningún cambio curricular que se adelante en una institución puede estar ajeno a la participación y decidida de los docentes de la institución.
- La participación debe estar vinculada al proceso de investigación, que estén alrededor de la problematización del currículo.
- Construir los instrumentos que se adecuen al contexto y hacer los propios y para situar los problemas es una herramienta poderosa para que los maestros se apropien de la necesidad del cambio.
- Las movilizaciones entre colegas impactan los espacios de discusión con los docentes de la institución, generando un clima de debate y análisis que permea a la mayoría de los docentes.
- La escritura académica se convierte en un eje articulador de las diferentes discusiones y debates. Los documentos elaborados por y para los maestros marcan una diferencia en la relación entre pares y en los modos de apropiación de los discursos.

Retos. La divulgación de esta propuesta en distintos espacios, que permeen las instituciones educativas, la incorporación de las orientaciones sugeridas en el trabajo para la movilización de las concepciones, que posibilitaron un cambio significativo en las maneras de pensar en y sobre la escritura y una investigación que pueda reconocer como estos nuevos saberes se vinculan a la experiencia vivida por los estudiantes en las aulas de Educación Básica y Media.

Referencias Bibliográficas

Bazerman, C., Little, J. Bethel, L., Chavkin, T, Fouquette. L. (2016). *Escribir a través del Currículum: Una guía de referencia* . Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Berkenkotter, C, y Huckin, T. (1993). Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Written Communication*, vol. 10 núm. 4, 475-509.

Zawacki, T., & Cox, M. . (2014). *WAC and Second-Language Writers: Research Towards Linguistically and Culturally Inclusive Programs and Practices*. . Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Alonso, M. I. (1996). GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. I. Comprender y transformar la enseñanza. *Historia y Comunicacion Social*(1), 338-338. Recuperado el 9 de 6 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4948069>

Ander Egg, E. (1999). *El taller una laternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Baene, J. (2005). *La integración del currículo*. Madrid: Morata.

Bardin. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Barrera, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Caracas: Fundación Sypal.

Barton y Hamilton, 2004: 109. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. N. Zavala, *Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, (págs. 109-133). Lima.

Barton, D, y Hamilton M. (2003). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.

Bawarshi, A. & Reiff. M. (2010). *Genre. An introduction to History, theory, research, and Pedagogy*,. Indiana: Parlor Press.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum* 9, (9), 23-35.

Bazerman, C. e. (2018). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

Berstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: Roure.

Bonilla E. & Rodríguez P. . (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Cajiao, F. & Lozano M. (2017). *La investigación en el programa Ondas*. Bogotá: Colciencias.

Calle, G. (2018). La escritura académica apoyada por un centro de escritura digital en educación media. *Lenguaje*, 46(2), 334-361 .

Camargo, Z., Caro, M., Castrillón, C. & Uribe, G. (2019 de mayo de 2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf

Camps, A. (1994). *La enseñanza de la composición escrita*. Barcelona: Barcanova.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 409-417.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida* 25(1), 16-27.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. . *Cuaderno de Pedagogía*, 6, 617.

Carr, & K. (s.f.). 1988.

Cassany, D. (2004). Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica. *lectura y Vida*, 25 (2), 6-23.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama .

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2012). *En Línea. leer y escribir en la Red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (16 de junio de 2017). *Investigaciones sobre lectura y escritura multilingüe desde las ciencias del lenguaje*. Obtenido de https://www.llull.cat/IMAGES_2/Daniel%20Cassany.pdf: https://www.llull.cat/IMAGES_2/Daniel%20Cassany.pdf

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: informe preliminar. *Lingüística y Literatura*, p. 76-85.

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2003). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*. Bogotá: ICFES.

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2003). La Lingüística Textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la Educación Superior. Estudio de un caso. *En Actas Pedagógicas*, 76-84.

Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (1995). *La lectura en la Universidad*. Medellín: Medellín: Universidad de Antioquia.

Castelló Badia, M., & Dohanue, C. (Eds.). (2011). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. London: Emerald.

Castelló, Corceles, Iñesta, Bañales y Vega. (2011). La voz del autor en la escritura académica, una propuesta para su análisis. *Signos*, 105-117.

Castelló, M. (2005). La escritura epistémica: Concepciones y estrategias de regulación en estudiantes de doctorado. *Ponencia. IV Jornada de Desarrollo Humano y Comunicación*. Madrid.

Castro, M.& Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos* vol. XXXVI, núm. 148, 50-67.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Coe, R. y Freedman, A. (1998). Genre Theory: Australian and North American approaches. En K. Lynch, *Theorizing Composition: A critical sourcebook of theory and scholarship in contemporary composition studies* (págs. 136-147). Westport, Greenwood.

Cubillos, B. (2007). *Agustín Nieto Caballero y su proceso de apropiación del pensamiento pedagógico de Jhon Dewy*. Cali: Universidad del Valle.

De Lella, C., & Ezcurra, M. A. (1995). *Competencias cognitivas de los alumnos del penúltimo año de educación media. En Documentos de trabajo 2. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. UNSG: San Miguel.

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.

Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.

E., M. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Signos*, vol. 40, núm. 65, 573-608.

Eodice, M. Geller, A & Lerner N. (2016). *The Meaningful Writing Project. Learning, Teaching, and Writing*. Utah State : University Press.

Erickson, F. (2012). *Qualitative Research Methods for Science Education*. In B. J. Fraser, K. Tobin., & C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. Springer.

Fang, Z y Coatoam S. . (2013). Disciplinary Literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vo, 56 Num 8, 627-632.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona: Morata.

Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25(1)., 99-125.

Gee, J. (2005). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. New York: Routledge.

Gil, E. (2009). Gil, E. (2009). Análisis de datos cualitativos. En: Manual Básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. En A. P. Vallejo, *Manual Básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Editorial EOS.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar Por Competencias, ¿qué hay de nuevo?* . Madrid. : Ediciones Morata.

Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. . (1996). Cognition and learning. *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, New York: 15-4, 15-4.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata: Madrid.

Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Halliday, M. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Pres.

Hand, B., Prain, V., & Wallace, C. (2002). Influences of writing tasks on students' answers to recall and higher-level test questions. *Research in Science Education*, 32., 19-34.

Hand, B., Wallace, C., & Yang, E. (2007, 26 (2)). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade. *International Journal of Science Education*, 131-149.

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia, 1918-197: una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo editorial CEREC.

Hernández Sampieri, R , Fernández. C, & Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Macgraw- Hill.

Hernández, M. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias*, 99-106.

Hernández, R. (2015). *El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: una ruta metodológica para su comprensión*. Obtenido de RIUD Educación en ciencias: experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura. Fondo de publicaciones U. Distrital Francisco José de Caldas.:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/die-ud/20170802031129/pdf_145

Hyland. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.

Hyland, K. (2008). Genre and Academic Writingd in the Disciplines. *Language Teaching*, vol. 41 n. 4, 543-562.

Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL . *TESOL Quarterly*, vol. 30,, 693-722.

Ivanic, R. (1995). Writer identity, Prospect. *The Australian Journal of TESOL* 10, 1-31.

Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Ivannic. (2005). The discorsal construction of writer identity. En J. G. R. Beach, *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (págs. p. 391-416). Cresskil: NJ: Hampton Press.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Johnson, T. M., Jones, G., A., Thornton, C. A., Langrall, C. W., & Rous, A. . (1998). Students' thinking and writing in the context of probability. *Written Communication*. 15(2), 203-229.

Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (Journal of Research in Science Teaching, 36.). Using the scientific writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary. 1999, 1065-1084.

Klein, P. D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L. C., & Gelati, C. (2014). *Writing as a learning activity*. Leiden; Boston: Brill. Leiden: Boston: Brill.

Kruse, P. (2010). *The Networks is challenging Us*. Obtenido de We_Magazine, entrevista en texto y video, en_l.

Lea, M. & Street, B. (1988). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 11,3, 182-99.

Lee, A. (1996). *Gender, Literacy, Curriculum: Re writing School Geography*. Londres: Taylor and Francis.

Ley General de Educación. (1994). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Lillis, T. (2003). Student Writing as „Academic Literacies“: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. . *Language and Education*, 17,3,, 192-207, 192-207.

Linares Borrell, María de los A. . (2008). De la formación de grupos a equipos de trabajo docente mediante procesos de comunicación personal. apuntes sobre la concepción metodológica del proceso. *Ingeniería Industrial*, XXIX(2), 1-5.

MacDonald, S. P. (1994). *Professional Academic Writing in the Humanities and the Social Sciences*. Carbondale, Southern Illinois: University Press.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*.

Marin-Garcia, J. A. & Maheut, J. . (2013). *Los grupos en la empresa. Objeto de aprendizaje*. Riunet-UPV.

Marinkovich Ravana, J., & Morán Ramírez, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Signos*, 31(43-44), 165-171.

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.

Martin, J. &. (2015). Scaffolding Semogenesis: Designing teacher/student interactions for face-to-face. En S. Starc, & C. M. Jhon, *Meaning Making in Text. Multimodal and multilingual functional perspective* (págs. 265-298). Londres: Palgrave Macmillan.

Martin, J. (2001). Giving the Game Away: Explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia. En R. K. Cilla, *Functional Il/literacy* (págs. 155-174). Vienna: Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften.

Martín, J. (2014). Looking Out: Functional linguistics and genre. *Linguistics and the Human Sciences*, vol. 9, núm. 3, 307-321.

Maslow, A. (1999). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santo.

McCarthy, L. P. (Research in the Teaching of English. 21). A stranger in strange lands: A college student writing across the curriculum. 1987, 233-365.

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

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

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

Mercel. (s.f.).

Merleau-Ponty, M. (2002). *Causeries 1948*. Paris: Gallimard.

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

Miller, C. (2015). Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). *Letras y letras vol. 31, núm. , 56-72*.

Moje, E. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education, vol.31, núm. 1, 1-44*.

Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy.vol. 52, núm. , 96-2017*.

Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis*, 93-108.

Montes, M. & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perifles Educativos*, XXXIX(155), 162-178. [fecha de Consulta 14 de Junio de 2020]. ISSN: 0185-2698. Dis.

Montoya, J.; Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2009). *Una propuesta de lectura y escritura en la Educación Superior*. Medellín : Pontificia Universidad Bolivariana.

Montoya, J.; Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2010). *Una propuesta de lectura y escritura en la Educación Superior*. Medellín: Universida Pontificia Bolivariana.

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: Univiversidad Distitral Francisco José de Caldas.

Moyano, E. (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Moyano, E. (2014). La discusión en artículos de microbiología microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomázein*, 161-185.

Navarro, F. Brown, A. (24 de Mayo de 2014). Lectura y escritura de gpereros académicos: coconceptos básicos. En F. B. Navarro, & N. L. all, *Manual de*

escritura para carrera de humanidades (pág. 349). Bueno Aires: Filo: UBA.

Obtenido de <https://www.researchgate.net/>:

https://www.researchgate.net/publication/305508674_Lectura_y_escritura_de_generos_academicos_Conceptos_basicos

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

Nieto, A. (1963). *Los maestros*. Bogotá: Fondo de publicaciones Gimnasio Moderno.

Nieto, A. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Editorial Antares.

Nieto, M, Sanz, Espinosa, S. Gonzalez L, , & Moreno S, et all. (2012). *Vuelo al Bicentenario*. Bogotá: Cuadernos Exlibris Gimnasio Moderno.

Olabuénaga, R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. . Bilbao: Universidad de Deusto, Bilbao. Cuarta Educación. .

Olabuénaga, R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. . Bilbao : Universidad de Deusto, Cuarta Educación. .

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

Parodi, G & Julio, C. (2015). Mas allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo Informe de política monetaria desde un único sistema semiótico predominante? *Alpha (Osorno)*, núm. 41, pp. 1, 133-158.

Parodi, G. (2004). Textos de especialidad en comunidades discursivas y técnico profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios filológicos*, núm. 39, pp. 7-36, 7-36.

Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En P. G. (eds), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (págs. 17-38). Valparaíso : Ediciones Universitarias Valparaíso.

Parodi, G. (2014). La organización retórica del género 'Manual' a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios. *Boletín de Lingüística*, vol. 22 núm. 33, , 43-69.

Parodi, G. (Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Ediciones Universitarias de Valparaíso*, 17-38.

Parodi, G. (s.f.). Técnicos profesionales: una aproximación basada en textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Motara.

Pérez, A. & Rincón, G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Piscitelli, A. (2010). Edpunk, maestros ignorantes, educación invisible y el proyecto facebook. En A. A. Piscitelli, *el proyecto facebook y la universidad*.

Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje (págs. pp 2-19).

Barcelona: Ariel/paidós.

Posner, G. J. (1998). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.

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.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL , PEI GIMNASIO

MODERNO. (2017). Bogotá: Fondo de publicaciones Gimnasio Moderno.

Quiceno, H. (1988). Corrientes pedagógicas del siglo XX en Colombia.

Educación y Cultura , 14-18.

Ramírez, M. (2005). *Representaciones sobre la lectura de textos académicos de estudiantes y profesores en la Tesis de Maestría*. Universidad del Valle.

Biblioteca Mario Carvajal. Valle: en la Tesis de Maestría. Universidad del Valle.

Biblioteca Mario Carvajal.

Ramírez, Vallejo & Cisneros. comp. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura: repectivas y prospectivas*. Bogotá: Ediciones de la U.

Real Academia de la Lengua Española. (2019).

Rodrigo, A, Rodríguez, J & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rose, D, & Martin, J. (2012). *Leer para aprender* . Madrid: Pirámide.

Rosli, N. & Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios pedagógicos*, 41 (1) , 257-274.

Rosli, N. & Carlino, P. (2017). Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-26.

Rosli, N. & Carlino, P. . (2019). Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario.

Rudd, J.A, Greenbowe, T.J., & Hand, B. (2001). Reshaping the general chemistry laboratory report using the science writing heuristic. . *Journal of College Science Teaching*. 31, 230-234.

Russell, D. & Harms, P. . (2010). Genre,Media, and Communicating to Learn in the Disciplines: Vygotsky developmental theory and North American genre theory. *Signos*, vol. 43, núm. 1, 227-248.

Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History* (2nd. Illinois : Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sacristan, G. (2010). *Saberes e incertidumbres osbre el currículo*. Madrid: Morata.

Sacristán, J., Fernandez M, Torres, J, Rodriguez, C., Gonzalez, A. et all. (Saberes e incertidumbres sobre el curriculum). Madrid: Morata.

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

Saenz.J , Saldarriga, O. & Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía Moraly Modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Salomón, G. (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.

Santos Guerra, M. (2015). Democracia Escolar o el problema de la nieve frita. En G. S. Sacristán, *Ensayos sobre le curr+iculom: teoría y práctica* (págs. 13-62). Madrid: Morata.

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

Shanahan, T & Shanahan C. (2012). What is Disciplinary Literacy and why does it Matter. *Top Lang Disorders*, vol. 32, núm. 1, 7-18.

Shanahan, T. & Shanahan C. . (2008). eaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, vol. 78, núm. 1, 49-59.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Starke-Meyerring, D., Paré, A., Artemeva, N., Horne, M., & Yousoubova, L. (2019 de mayo de 2011). *Writing in Knowledge Societies*. . Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. . Obtenido de <http://wac.colostate.edu/books/winks/>

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Strati, A. (2007). Sensible knowledge an practice -based learnig. *Managemente Learnign*, (38)1, 61-77.

Swales, J. (2009). Worlds of Genre-Metaphors of Genre”, . En C. B. Bazerman, *Genre in a Changing World* (págs. 3-16). Indiana: Parlor Press.

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

Taylor & Bogdan. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.

Tchudi, S. (1986). *Teaching writing in the content areas: College level*. Washington, DC: National Education Association of the United States.

Tchudi, S. N., & Huerta, M. C. . (1983). *Teaching writing in the content areas: Middle school/junior high*. . Washington, DC: National Education Association.

Tchudi, S. N., & Yates, J. . (1983). *Teaching writing in the content areas: Senior high school*. . . Washington, DC : NEA Professional Library. .

Thaiss, C. J. (1986). *Language across the curriculum in the elementary grades*. Urbana, IL: NCTE.

Thaiss, C. J., & Suhor, C. (1984). Speaking and writing, K-12: Classroom strategies and the new research. *Urbana, IL: NCTE*.

Tonucci. (1996). *Con ojos de maestro*. Madrid: Espasa Calpe.

Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Vallejo, R. (2018). Aproximaciones a la didáctica de la lengua y literatura en Colombia. En L. ., Ramírez, *Didáctica de la lengua y la literatura. Retrospectivas y perspectivas* (pág. 257). Bogotá: Ediciones U.

Vargas, A. (2011). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: perspectiva del estudiante. *Folios*, 13-29.

Vargas, F. (2012). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana*. Colombia: Tesis Doctoral.

Vasco, C. (2000). *El saber tiene sentido*. Bogotá : Cinep .

Vasilachis, I. (1992). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona : Gedisa.

Venazco, I. & Carlino, P. (2018). Evaluación y escritura reflexiva en matemática. Trabajar con la heterogeneidad de la clase para incluir en la escuela secundaria. En Ana Pereyra, Silvia Bernatené y Denise Fridman, *Los desafíos de la educación inclusiva*. .

Wegner, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E, McDermott, R., and Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice (Hardcover)*. . Boston: Harvard Business Press; 1 edition.

Wenger, E. (2020 de Mayo de 2014). *Communities of practice: a brief introduction*. Obtenido de researchgate.net:
https://www.researchgate.net/publication/235413087_Communities_of_Practice_A_Brief_Introduction

Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the breach between. *American Educational Research Journal*, vol. 28, núm. 3, 495-519.

Winograd, K. (1993). Selected writing behaviors of fifth graders as they composed original mathematics story problems. *Research in the Teaching of English*.27-(4), 369-394.

Young, A., & Fulwiler, T. (1986). *Writing across the disciplines: Research into practica*. Upper Montclair. : NJ: Boynton/Cook.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. . *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 47, 71-79.

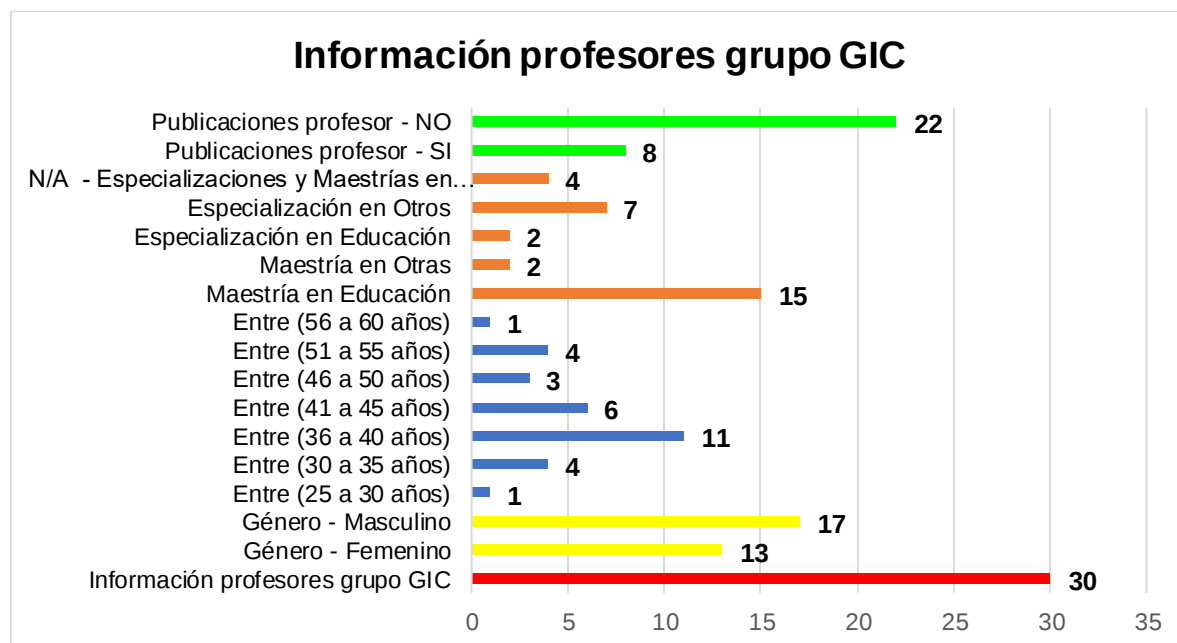
Zavala, V. (2008). La literacidad, olo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de didactuca en lengua y literatura*. Núm 47, 71-79.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos comillas* , 52-66.

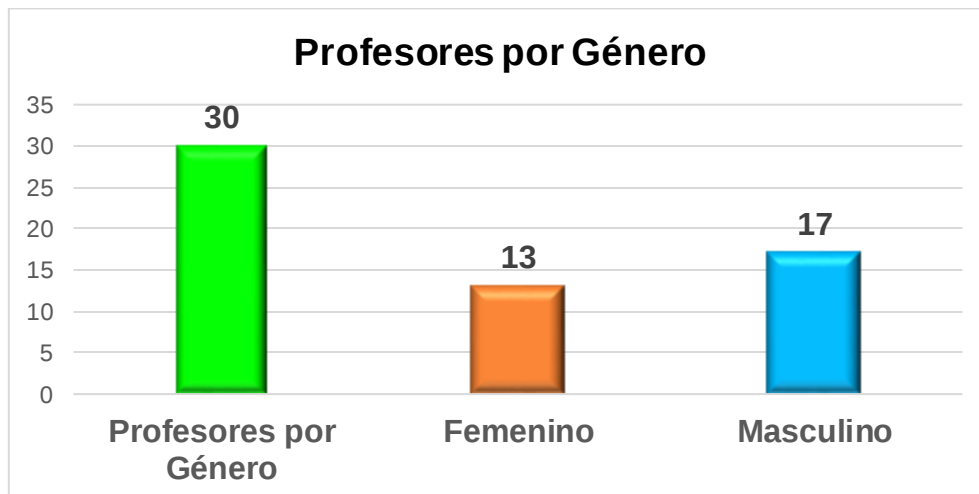
Zuluaga, O. (1984). *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Bogotá: Arco.

Anexos

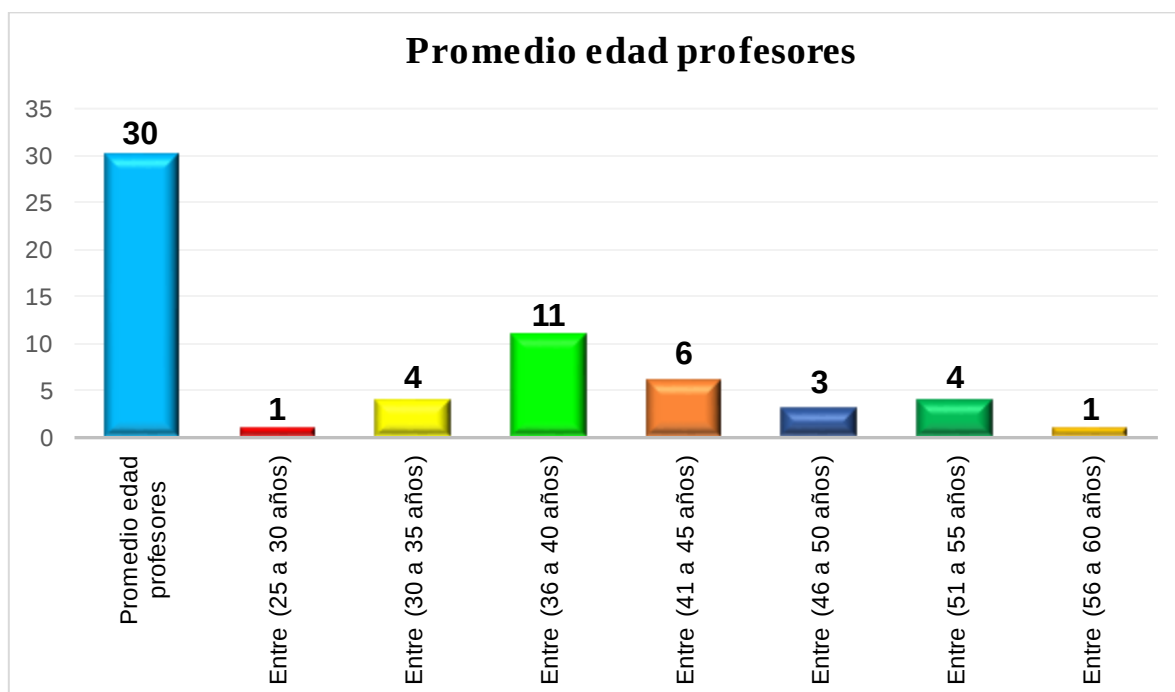
Anexo 1 Información Profesores Grupo de Innovación curricular GIC

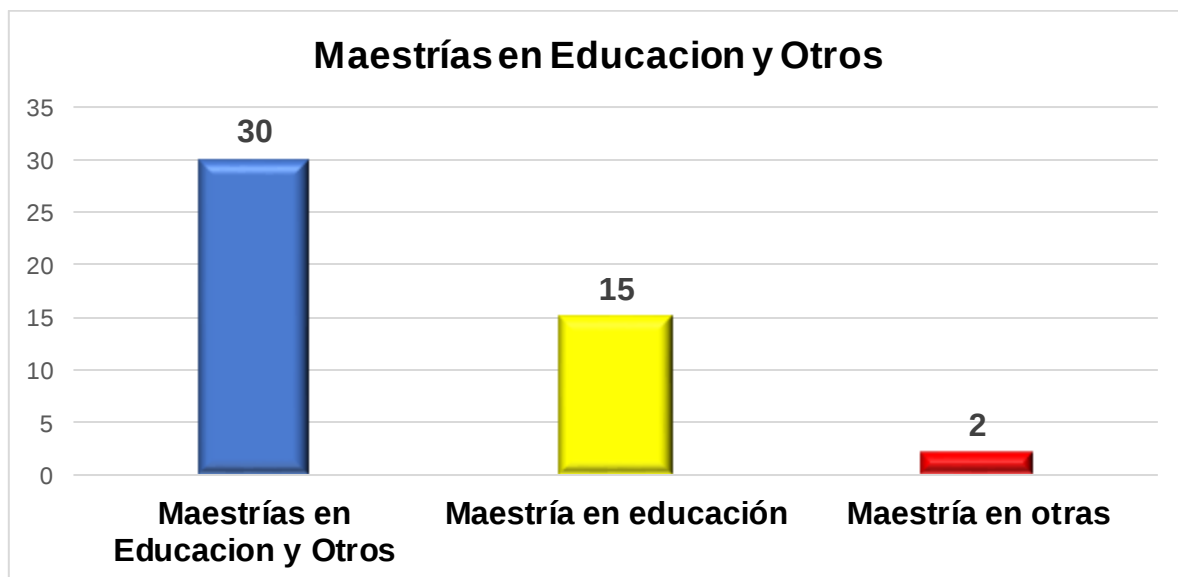
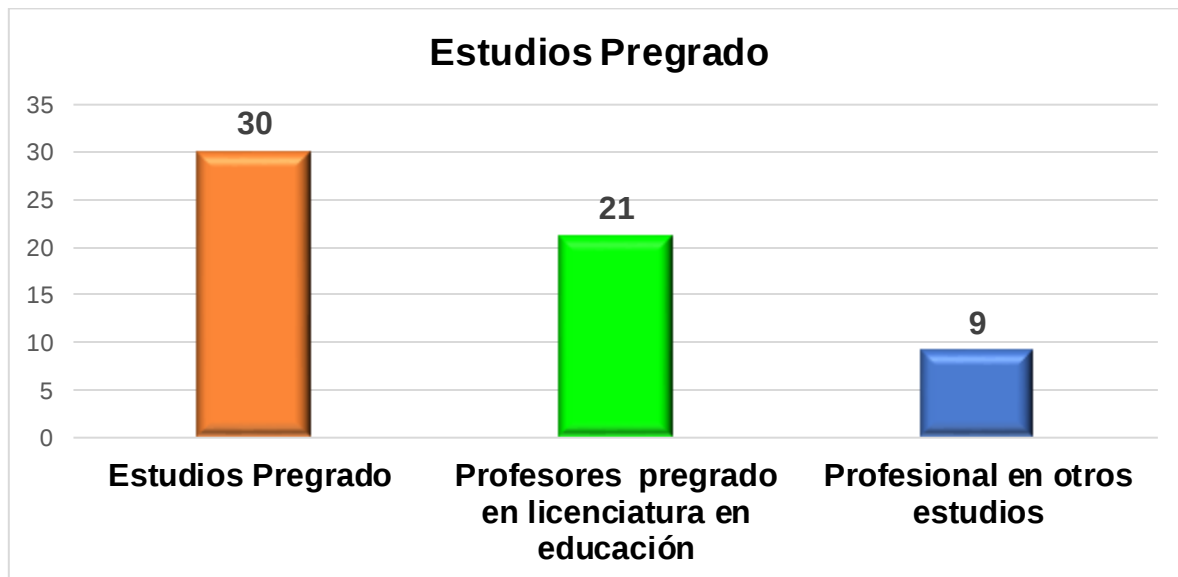


Profesores por género



Promedio de edad de profesores







Anexo 2 Protocolo de la encuesta

Universidad Santo Tomás

Doctorado en Educación

Investigación: La Escritura Académica en docentes de Educación Básica y

Media, un camino para resignificar su sentido a través del cambio curricular

Investigadora: Sandra Moreno Cardozo

Línea: evaluación y currículo

Fecha: junio 03 -2020

PROTOCOLO DE ENCUESTA

Objetivo: Conocer desde las voces de los actores, la manera cómo se resignifica la escritura académica en los docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno a partir del modelo de intervención propuesto en el Grupo de Innovación Curricular (GIC).

En la siguiente tabla, se presenta el protocolo de encuesta, se definen las categorías, las preguntas y los objetivos de las mismas en pertinencia con el propósito del instrumento.

CATEGORÍAS	PROPÓSITO DE LAS PREGUNTAS	PREGUNTA PROPUESTAS
Vinculación al grupo Para el caso de la investigación la vinculación es entendida con la conexión entre lo docente y el grupo de estudio al que se le invita a participar sobre el currículo de la institución.	Caracterizar las reflexiones que los docentes hacen sobre su vinculación al grupo Grupo de innovación Curricular (GIC).	1. ¿Qué significó para usted la vinculación al grupo GIC?
Permanencia Tiempo en el que el docente miembro del grupo.	Establecer los factores de permanencia de los docentes al Grupo de innovación Curricular (GIC).	2. ¿Qué factores han incidido en que usted permanezca en el grupo?
Comunidad de práctica y aprendizaje Estrategia de un grupo de docentes que comparten un propósito común en relación con la renovación curricular del Gimnasio Moderno. Se basan en sus experiencias, en la lectura, escritura y reflexión, para proponer nuevas alternativas curriculares a partir de la negociación de significados y aprenden desde la interacción.	Identificar los aspectos que los docentes consideran importantes en una comunidad de práctica y aprendizaje.	3. ¿Considera usted que el grupo GIC es una comunidad de práctica y aprendizaje? ¿Por qué? 5. ¿Qué aspectos como docente, considera usted que son esenciales para ser una comunidad de práctica y aprendizaje?

CATEGORÍAS	PROPÓSITO DE LAS PREGUNTAS	PREGUNTA PROPUESTAS
		6. ¿Qué elementos considera usted, que se deben tener para pertenecer a la comunidad de grupo GIC?
Escritura Académica La escritura académica corresponde las prácticas de lectura y escritura que permiten a un docente, pertenecer a una comunidad académica, en este caso, a la comunidad académica de la institución.	Comprender el proceso de resignificación de la escritura académica en los docentes del grupo GIC.	6. ¿Qué transformaciones vivió en su escritura a partir del trabajo en GIC? 7. ¿Cómo fue su proceso al enfrentar las tareas de escritura discutidas y acordadas por el grupo? 8. ¿Qué aprendizajes de la escritura académica tiene en cuenta para su práctica en las clases? ¿Por qué?
Cambio Curricular Corresponde al proceso llevado a cabo por un grupo de docentes que construyen orientaciones para transformar el currículo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la institución.	Describir las relaciones que los docentes del grupo GIC hacen entre los textos y aspectos asociados con los cambios curriculares que se desarrollan en el Gimnasio Moderno.	9. ¿En el marco de los cambios curriculares que se adelantan en el Gimnasio Moderno, qué funciones considera usted que tiene la escritura académica? 10. ¿Cómo la escritura académica contribuyó a la transformación curricular?

Anexo 3 Instrumento de validación de expertos

Universidad Santo Tomás

Doctorado en Educación

Investigación: La Escritura Académica en docentes de Educación Básica y Media, un camino para resignificar su sentido a través del cambio curricular

Investigadora: Sandra Moreno Cardozo

Línea: evaluación y currículo

Fecha: junio 03 -2020

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS DE ENCUESTA

Instrumento: cuestionario

Objetivo: Conocer desde las voces de los actores, la manera cómo se resignifica la escritura académica en los docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno a partir del modelo de intervención propuesto en el Grupo de Innovación Curricular (GIC).

Objetivo del par: Validar la conveniencia del instrumento, para atender el objetivo de la encuesta en función de las categorías definidas, los propósitos de las preguntas en tres aspectos, pertinencia, lenguaje y redacción.

Instrucción para el diligenciamiento

Reconociendo su trayectoria en el campo en el que se inscribe este trabajo, le solicito someter a evaluación el siguiente instrumento, para que, desde su experticia y conocimiento identifique la pertinencia de las preguntas que se realizarán a un grupo de profesores.

Por favor, complete la matriz del cuestionario escribiendo en las casillas **de cada una de las preguntas**, la información referente a:

- La **pertinencia** de los datos y de las preguntas. Marque con una X según corresponda.
- El **lenguaje** utilizado (marcando con una X la opción con la que se identifique). A= adecuado N. A= NO

adecuado

CATEGORÍA EN LA QUE SE ENMARCAN LAS PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	ASPECTOS PARA EVALUAR POR EL PAR								
			Pertinencia (Las preguntas están relacionadas con la categoría y el propósito de la pregunta).			Lenguaje (Claro y preciso)			Redacción (Aspectos sintácticos y semánticos)		
orientaciones para transformar el currículo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la institución.	aspectos asociados con los cambios curriculares que se desarrollan en el Gimnasio Moderno.	que tiene la escritura académica?									
		10. ¿Cómo la escritura académica contribuyó a la transformación curricular?									

Observaciones Generales

Anexo 4 Cuadro de resumen de lectura

RESUMEN DE LECTURA # 3 – CAP II –

¿QUÉ ES EL CURRÍCULO? - JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

★ Diálogo Común - Lenguaje Común ↓ Maestros Administrativo Directivos ↓ Integración Objetivos Conceptos Aplicación ↓ COHERENCIA INSTITUCIONAL	Democracia Conciencia Escucha Activa Social	❖ ¿Trabajo Interdisciplinar? ↓ NEE Estudiante Maestros Psicología ❖ Basado en → Notas de Corte Resultados → Pruebas Saber → Índice de Calidad → Pruebas Cambridge → Discurso Directivos
--	--	---

TRANSFERENCIA DE INFORMACIÓN HACIA LO QUE SE QUIERE	PLANTEAMIENTOS DEL AUTOR	REALIDAD INSTITUCIONAL GM
--	-----------------------------	------------------------------

Grupo:

Juan Felipe Campuzano

Juan Vásquez

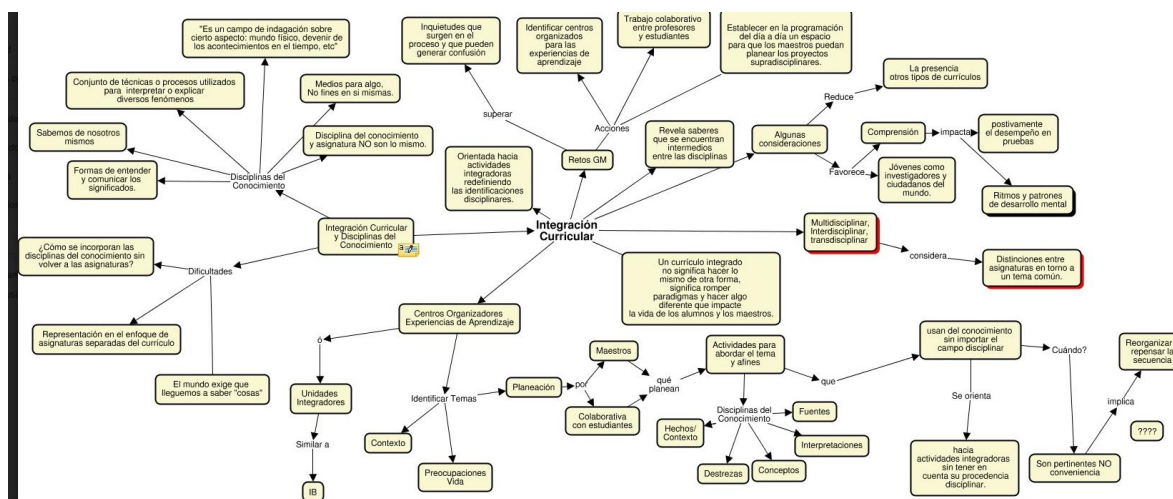
Sindy Sandoval

Carolina Passega

Álvaro Buendía

Natalia Duque

Anexo 5 Mapa conceptual currículo integrado elaborado por grupo integrantes GIC



Anexo 6 Presentación de lecturas

En Busca de la integración del currículo

—
Cap II - James A. Beane

INTEGRANTES

Juan Sebastian Villamizar
Juan Sebastián Rojas
Lorena Aguirre
Nelson Lara
Ricardo García
Jaime C. Salazar
Juana Charry

¿Cuáles son las
necesidades a las que debe
responder el currículo?

HUMANISMO CLÁSICO



EFICIENCIA SOCIAL



SOCIEDAD HERBARTIANA



Reclamaba la correlación de las asignaturas separadas en torno a "épocas culturales" que ajustaran la secuencia de la escolarización a la del desarrollo de la civilización.

CORONEL FRANCIS PARKER



Demostó su interés por los métodos centrados en el niño y los problemas (...) le interesaba menos las épocas históricas que la correlación y coherencia en la relación con las experiencias de los propios niños.



JOHN DEWEY



Defendía que, en la organización del currículum educativo, se consideraran tanto las experiencias del niño como los temas sociales.

MEREDITH SMITH



"...la educación tradicional en la que simplemente se hablaba a los niños de los conocimientos y la experiencia del género humano era un error, ya que los situaba en un papel pasivo y les negaba la capacidad de actuar sobre el entorno."
Por lo que proponía: "...orientar a los alumnos (como en su propio proyecto) para que se ocuparan en actividades que tuvieran sentido y con las que aprendieran por el hecho de actuar sobre su entorno de una forma cada vez más compleja."

WILLIAM KILPATRICK



"...el Fundamento básico de la integración curricular como una teoría de diseño: el aprendizaje personal y social/democrático unido al proyecto centrado en problema, como un contexto para organizar e integrar el conocimiento"

JUNIUS MERIAM



Aboga por organizar el currículum en torno a actividades y problemas de la vida, como centros organizadores, una disposición que él denominó "integración inicial".

THOMAS HOPKINS



Definía el tipo de currículum "integrados" como el organizado en torno a intereses inmediatos y duraderos y que satisfaga las necesidades futuras del alumno, utilizando materiales seleccionados de todas las áreas del patrimonio social, con independencia de la división por asignaturas.

EIGHT YEAR STUDY



A principios de los años 40 la atención se centraba en una experiencia en el Eight Year Study, un trabajo de la Progressive Education Association. Según el cual, en las puntuaciones de éxito académico en los centros universitarios, los graduados que provenían de diversos centros donde el currículo era de asignaturas no separadas, tenían ventaja sobre aquellos que provenían de programas tradicionales de asignaturas separadas (Allyn, 1942)

¿Cómo pensar en una integración curricular?

JAMES A. BEANE

“La integración de los conocimientos por medio de proyectos y otras actividades conducía a un aprendizaje significativo, la aplicación de las destrezas y la integración de las experiencias. Y al final, al reunir todas estas ideas, los defensores de los programas “nucleares” ofrecían un programa práctico y exhaustivo para la educación general”.



CONCLUSIONES Y PROPUESTA

- Integración como filosofía.
- Cambia concepción del currículo y del uso de los conocimientos.
- Proyectos como vehículo.
- Aprendizaje significativo como prioridad.
- El contexto es fundamental.



Un posible escenario: Experiencias guiadas por más de un docente con roles activos (a manera de “estudiantes avanzados”). Planeación realizada en equipo y a partir de las competencias a desarrollar. Trabajo cooperativo entre todos los involucrados. Duración no predeterminada.

Anexo 7 Mallas curriculares

Ejemplo de malla curricular

COMPETENCIAS Y HABILIDADES CICLO 5-6-7

CATEGORÍA	COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN DE LA HABILIDAD	NIVEL DE HABILIDAD 5-6	NIVEL DE HABILIDAD 6-7	NIVEL DE HABILIDAD 7-8	EJEMPLOS DE EVIDENCIA
SOCIOAFECTIVA	Reconocer sus propias emociones y las de otros para utilizarlas como medio en la solución de problemas y situaciones propias de su contexto a través de acciones puntuales que permitan una sana convivencia personal y social.	Pone en práctica ejercicio sencillos que le permiten gestionar sus propias emociones en su contexto mas cercano.	Reconoce las emociones que más experimenta en su contexto.	Reconoce cómo puede manejar sus propias emociones.	Aplica estrategias para gestionar sus emociones de manera positiva.	- Nombra las emociones que más experimenta. - Expresa sus emociones de manera creativa (dibujo, escrito, actuación, narración, etc.).
		Identifica situaciones que le desencadenan diferentes tipos de emociones y reacciones físicas.	Identifica situaciones que detonan sus emociones negativas y positivas.	Identifica aquellas situaciones que más exaltan sus emociones.	Identifica algunas implicaciones físicas y mentales que tienen sus emociones en distintas situaciones.	- Utiliza diferentes estrategias (por ejemplo, el semáforo: detente, piensa y actúa), para controlar sus emociones. - Frente a una situación propia o propuesta (video, cuento, caso, etc.) logra nominar y reflexionar sobre las emociones que se generan.
		Reconoce y utiliza sus fortalezas del carácter en sus relaciones personales para contribuir a su bienestar y al de los que se encuentran en su entorno.	Comprende lo que son las fortalezas del carácter y las características de algunas de ellas.	Identifica las fortalezas del carácter que más influyen en su forma de actuar.	Establece estrategias y acciones puntuales para insentivar el desarrollo de sus fortalezas del carácter menos resaltadas, al mismo tiempo que promueve las más afianzadas.	- Realiza una presentación de las fortalezas del carácter valoradas socialmente. - Test de fortalezas del carácter. - Carta de agradecimiento. - Desarrolla actividades creativas que expresen las fortalezas de carácter.

CATEGORÍA	COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN DE LA HABILIDAD	NIVEL DE HABILIDAD 5-6	NIVEL DE HABILIDAD 6-7	NIVEL DE HABILIDAD 7-8	EJEMPLOS DE EVIDENCIA
INVESTIGATIVA	Identifica la información pertinente de distintos tipos de fuentes, para poner en diálogo los conocimientos previos con otros saberes.	Reconoce información nueva que obtiene de distintos tipos de fuentes.	Reconoce distintas fuentes, dónde y cómo puede ubicarlas, teniendo en cuenta su clasificación (impresas, web, orales). Describe la información encontrada en las distintas fuentes, determinando qué información le es útil y cuál no. Redacta información pertinente que da cuenta de las fuentes.	Consigna información nueva que complementa su proceso investigativo. Compara la información obtenida de distintas fuentes.	Registra y elabora información utilizando palabras clave e ideas principales, en fichas de lectura o de investigación. Relaciona sus saberes previos con la nueva información para identificar las dudas que surgieron a lo largo del proceso. Plantea posibles hipótesis que le permitan intentar dar respuesta a la	- Lleva un registro escrito de las fuentes consultadas - Elabora fichas de lectura con palabras y conceptos claves. - Elabora un diario de campo. - Referencia distintos tipos de fuentes. - La información consultada da cuenta de su tema o pregunta de investigación y es pertinente. - Registra evidencias claras de las fases del proceso.
		Identifica factores de cambio y variables en las fuentes consultadas u observadas.	Reconoce algunos factores de cambio en las distintas fuentes consultadas, respecto al tema de interés.	Identifica y describe la información encontrada, haciendo énfasis en los factores de cambio o posibles variables que influyen en la transformación del tema abordado.	Establece relaciones causa-consecuencia a partir de los factores de cambio.	- Registra de distintas maneras (tabla, esquema, dibujo, etc.) los posibles factores de cambio. - Elabora cuadros que evidencian el antes y después respecto a los factores de cambio. -Elabora tablas comparativas con relaciones causa efecto.
		Utiliza diferentes métodos para organizar, registrar y clasificar distintos tipos de información.	Plantea preguntas sencillas que den cuenta de la información extraída de las fuentes.	Registra observaciones e ideas clave, valiéndose de esquemas, gráficos, tablas o imágenes (entre otros). Identifica palabras clave e ideas principales que se reflejen en la toma de apuntes o en el registro.	Organiza la información consultada utilizando tablas, gráficos, imágenes y fichas, teniendo en cuenta la información bibliográfica y las normas APA. Clasifica la información recogida, usando palabras clave e ideas principales. Plantea preguntas que vinculen diversos ámbitos de conocimiento.	- En una entrevista, texto, escrito, dibujos y registros, se evidencia una búsqueda de información previa. - En sus textos, informes, apuntes, dibujos, muestra el manejo de información para elaborar preguntas más complejas.

CATEGORÍA	COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN DE LA HABILIDAD	NIVEL DE HABILIDAD 5-6	NIVEL DE HABILIDAD 6-7	NIVEL DE HABILIDAD 7-8	EJEMPLOS DE EVIDENCIA
COMUNICATIVA	Expresar puntos de vista, opiniones, resultados, soluciones y productos de cualquier tipo de investigación, proyecto o experiencia, valiéndose de diversos medios para evidenciar sus ideas de manera asertiva dentro de un contexto específico.	Narrar: Relata, encuentra datos, describe hechos y situaciones, identifica el contexto y jerarquiza la información relevante teniendo en cuenta el tema y el propósito.	Elabora textos/discursos de forma coherente, ordenando apropiadamente los hechos de acuerdo con su relevancia, uniendo y secuenciando ideas e información.	Produce textos/discursos narrativos, usando una estructura y voz propia.	Narra hechos y situaciones específicas, usando una estructura y estilo apropiados.	- Elabora textos escritos, orales, radiales, gráficos, audiovisuales o corporales, con la estructura, coherencia y estilo vistos en clase. - En sus textos hay coherencia en el orden y la secuencia de los hechos.
		Explicar: Explica situaciones, fenómenos y hechos que permiten comprender su entorno y el contexto, utilizando la información obtenida de diversas fuentes.	Identifica situaciones, problemas o contextos, valiéndose de los saberes previos.	Interpreta ideas explícitas o implícitas de una situación, problema o contexto, validando dicha interpretación con fuentes académicas.	Desarrolla estrategias críticas que permiten explicar y sustentar sus interpretaciones acerca de situaciones, problemas o contextos. Evalúa dichas estrategias.	- Expone (escritos, presentación oral, dibujos, ensayos, etc.) con coherencia la manera como la información se ha transformado a través del proceso de investigación.
		Conversar: Construye su punto de vista a partir del diálogo de saberes, con información de otras fuentes o interlocutores.	Reconoce el valor de la escucha activa como un requerimiento necesario para el diálogo en diversas situaciones y con diferentes interlocutores.	Desarrolla estrategias de escucha activa y expresión oral, que se adaptan a una gran variedad de situaciones, audiencias y propósitos comunicativos.	Utiliza estrategias de escucha activa y expresión oral, que se adaptan a una gran variedad de situaciones, audiencias y propósitos comunicativos, y que le permiten generar credibilidad y complementar su propio punto de vista con el de sus interlocutores.	- Participa de manera ordenada en debates, trabajos colaborativos, etc., que le permiten escuchar los puntos de vista de sus compañeros para complementar sus argumentos.
		Argumentar: Sustenta su opinión utilizando diferentes fuentes de información.	Identifica las fuentes consultadas, determina si está de acuerdo con la información encontrada y sustenta el por qué y para qué de su postura en relación con dichas fuentes, diferenciando opinión de argumentación.	Utiliza información de las fuentes consultadas y presenta evidencias y propuestas para fortalecer sus argumentos.	Evalúa sus propias tesis y las confronta con las de sus compañeros, desarrollando sentido crítico sobre un problema o circunstancia.	- Durante la lectura, exposición, dibujo, video, cuadro comparativo, debates, foro, pánel, mesa redonda, etc., diferencia entre un hecho, un argumento y una opinión, utilizando las fuentes consultadas. - Sustenta sus argumentos a través de modalidades escritas y orales, empleando con rigor las fuentes consultadas.

Anexo 8 Sitio Web de innovación Manual de buenas prácticas



GIMNASIO MODERNO



ESCUELA ACTIVA

"...dentro de sus principios orientadores, sostiene que, a partir de la experiencia propia e individual, se logran los aprendizajes. Por eso concibe a un estudiante propositivo, que lee su entorno,



CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

El rol del maestro ya no es el de "transmisor de información" en el sentido tradicional de la enseñanza. Es, sobre todo, un generador de posibilidades que estimula la curiosidad y ayuda a los



INTERACCIONISMO

"...reconoce la importancia que tienen en el aprendizaje y en el desarrollo las interacciones de los sujetos, pues precisamente en el intercambio de ideas, en el reconocimiento de puntos de vista

SECUENCIA DIDÁCTICA



SECUENCIA DIDÁCTICA

Conjunto de actividades educativas que, encadenadas, permiten abordar de distintas maneras un objeto de estudio dirigido al desarrollo de competencias.

Recurso que permite el desarrollo de competencias en diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que favorece el trabajo colaborativo, la evaluación y la metacognición (mayor a una semana, máximo un trimestre: 32 horas).

Anexo 9 Informe Ejecutivo GIC

Informe Ejecutivo GIC

Informe ejecutivo Grupo GIC

Hallazgos y recomendaciones octubre 31 -2019

Presentación

El Grupo de Innovación Curricular (GIC) cumple en 2019 su segundo año de trabajo consecutivo.

Creado en el primer semestre de 2018 con el fin de dinamizar el nuevo PEI del Gimnasio Moderno prescrito en 2016, su misión desde el comienzo fue avizorar el conjunto de cambios curriculares y académicos que requiere el colegio para estar a la altura de su tiempo y retos, tarea histórica como bien lo concibieron Agustín Nieto Caballero y el grupo de fundadores de la institución.

Con organización de trabajo y logros por semestre el Grupo de Innovación Curricular (GIC) comenzó con todos los docentes del colegio (GIC-1) y luego progresivamente se decantó con una selección de docentes de acuerdo con perfiles y objetivos de trabajo específicos.

En términos generales los objetivos de los diferentes grupos de GIC han sido:

<i>GIC-1</i>	<i>GIC-2</i>	<i>GIC-3</i>	<i>GIC-4</i>
<i>Identificar</i>	<i>Organizar</i>	<i>Diseñar una</i>	<i>Revisar y</i>
<i>las prácticas</i>	<i>una propuesta de</i>	<i>propuesta de</i>	<i>ajustar la Propuesta</i>
<i>docentes de</i>	<i>reactualización de</i>	<i>Innovación</i>	<i>de Innovación</i>
<i>enseñanza y</i>	<i>la Escuela activa</i>	<i>curricular centrada</i>	<i>curricular</i>
<i>evaluación</i>		<i>en la investigación</i>	

El GIC ha contado con el apoyo y la presencia permanente de las Coordinaciones Académica y de Bilingüismo, y de la Rectoría, la Vicerrectoría y la Escuela de Maestros.

No hubiera sido posible alcanzar los notorios logros que a continuación se presentarán sin el apoyo de los profesores pertenecientes a los diferentes grupos de GIC a lo largo de cuatro semestres. A ellos se debe lo mejor de este enorme esfuerzo que realiza el Gimnasio Moderno por mejorar su estrategia de calidad cumplir el mandato que lleva el adjetivo “Moderno”: representar el presente de manera crítica.

Estudiar, pensar, crear, producir, apasionarse por el saber requiere un compromiso conjunto que debe permanentemente ser reflexionado. Un nuevo tiempo exige una nueva mirada, tal como lo ha señalado un reconocido investigador colombiano:

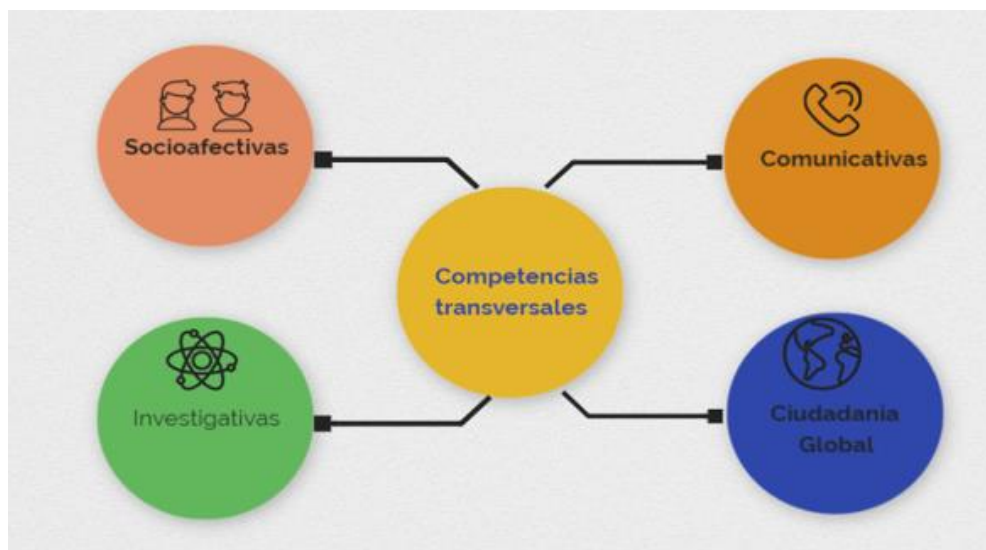
Creo que los educadores tenemos la obligación de explorar, hasta donde nos sea posible, a dónde apuntan los enormes cambios que ya vienen dando en los últimos tiempos y cómo están afectando todo lo que dábamos, por cierto, inclusive en nuestra propia identidad profesional que resulta resquebrajada cotidianamente.

Francisco Cajiao, *La identidad de los maestros frente al cambio social* (2019)

GRUPO 1. MALLA CURRICULAR DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

A diferencia de las competencias académicas, que establecen los aprendizajes propios de las asignaturas que se espera sean internalizados por los niños y jóvenes, las competencias transversales observan al estudiante desde su integralidad como ser humano y social.

Hay diversas clasificaciones de estas competencias transversales, pero para los fines que se propone el Gimnasio Moderno, de acuerdo con su PEI, se establecieron cuatro categorías:



*El
grupo de
Competencias
transversales
generó una
malla
curricular
cuyo modelo es*

el que aparece en la imagen y que se puede leer en detalle aquí:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1QXfjsjOIhDEzhFNZSb-6usAAv0Fhagn7Ct_vYVc8rYc/edit#gid=1593826831

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN DE LA HABILIDAD	NIVEL DE HABILIDAD 5-6	NIVEL DE HABILIDAD 6-7	NIVEL DE HABILIDAD 7-8	EJEMPLOS DE EVIDENCIA
Identifica la información pertinente de distintos tipos de fuentes, para poner en diálogo los conocimientos previos con otros saberes.	Reconoce información nueva que obtiene de distintos tipos de fuentes.	Reconoce distintas fuentes, dónde y cómo puede ubicarlas, teniendo en cuenta su clasificación (impresas, web, orales). Describe la información encontrada en las distintas fuentes, determinando qué información le es útil y cuál no. Redacta información pertinente que da cuenta de las fuentes revisadas.	Consigna información nueva que complementa su proceso investigativo. Compara la información obtenida de distintas fuentes.	Registra y elabora información utilizando palabras clave e ideas principales, en fichas de lectura o de investigación. Relaciona lo que no sabía con lo que aprendió, para identificar las nuevas dudas que surgieron a lo largo del proceso. Plantea posibles hipótesis que le permitan intentar dar respuesta a la pregunta.	- Lleva un registro escrito de las fuentes consultadas - Elabora fichas de lectura con palabras y conceptos claves. - Elabora un diario de campo. - Referencia distintos tipos de fuentes. - La información consultada da cuenta de su tema o pregunta de investigación y es pertinente. - Registra evidencias claras de las fases del proceso.
	Identifica factores de cambio y variables en las fuentes consultadas u observadas.	Reconoce algunos factores de cambio en las distintas fuentes consultadas, respecto al tema de interés.	Identifica y describe la información encontrada, haciendo énfasis en los factores de cambio o posibles variables que influyen en la transformación del tema abordado.	Establece relaciones causa-consecuencia a partir de los factores de cambio.	- Registra de distintas maneras (tabla, esquema, dibujo, etc.) los posibles factores de cambio. - Elabora cuadros que evidencian el antes y después respecto a los factores de cambio. -Elabora tablas comparativas con relaciones causa efecto.
			Registra observaciones e ideas clave, valiéndose de esquemas, gráficos, tablas o imágenes (entre otros).	Organiza la información consultada utilizando tablas, gráficos, imágenes y fichas, teniendo en cuenta la información bibliográfica y las normas APA.	

A continuación, se detallan los hallazgos y recomendaciones de cada subgrupo de Competencias transversales.

Competencias socioemocionales. Fomentan y consolidan el conocimiento propio y efectivo del ser, con el fin de propiciar y establecer relaciones positivas, enriquecedoras y transformadoras (aprender a aprender) con los miembros de diversos entornos y comunidades. Estas competencias buscan que el niño

aprenda a regular sus emociones y establezca progresivamente criterios de autodomio y comprensión del otro. Se organizan en 3 subcategorías:

Autonomía emocional *Conciencia emocional*

Regulación emocional

HALLAZGOS

- *El grupo diseña una malla de competencias transversales de 5° a 8° grado que incluye habilidades y ejemplos de evidencia.*

RECOMENDACIONES

- 1) *El colegio requiere establecer un programa de educación emocional, a lo largo de todos los grados escolares, que reúna las fortalezas de las propuestas existentes: fortaleza del carácter, psicología positiva, chi kung, charlas durante el encuentro matinal, meditación, convivencias, actividades del departamento de Psicología, etc.*
 - 2) *Se considera esencial el apoyo de Juan Sebastián Hoyos, vicerrector del colegio y quien ha liderado varios programas de Psicología positiva, recogiendo la experiencia de Seligman, (2002) y Bisquerra Bisquerra, (2014) quienes proponen experiencias de reflexión que permitan a los*
-

sujetos desarrollar el autoconocimiento para desde allí dejar la mentalidad fija que reduce las capacidades de actuar de los estudiantes, para desarrollar una mentalidad de crecimiento. Estos aspectos sin lugar a duda son pertinentes dado que no solo es necesario formar y desarrollar intelectualmente a los estudiantes, sino en reconocer como las emociones son el motor de todas nuestras acciones.

3) **Competencias investigativas.** *Buscan formar estudiantes cuyo enfoque académico sea la investigación, la curiosidad, la producción académica y la valoración por resolver los problemas de su comunidad, de la ciudad, y del país. Para ello aprenden diferentes teorías, métodos, técnicas e instrumentos que les permitan comprender, comprobar o describir de manera asertiva la realidad y reconocer su participación en comunidades de investigación.*

Estas competencias deben fortalecer habilidades como:

- *Observación*
 - *Análisis de información*
 - *Pensamiento científico*
 - *Trabajo colaborativo*
-

-
- *Divulgación de experiencias investigativas*

HALLAZGOS

El Gimnasio Moderno, si bien ha tenido experiencias investigativas en las diversas asignaturas, requiere fortalecerlas mediante una estrategia sistemática para poder pasar de un modelo educativo centrado en la reproducción de conocimientos declarativos a uno que se centre en la generación de conocimiento y en la solución de problemas de la sociedad.

Los niños del Gimnasio Moderno muestran apertura por el saber enciclopédico y cultural; tienen interés auténtico en explorar los fenómenos de la realidad. Sin embargo, requieren superar la heteronomía que ha generado el modelo de clases magistrales donde el protagonista y quien se luce es el profesor, y ganar autonomía en espacios de clase más abiertos donde el protagonista del aprendizaje sea él mismo, y los docentes, más bien, contribuyan a potencializar las competencias y habilidades de cada niño, y a darle herramientas para formarse como investigador de una realidad que cambia de manera vertiginosa y genera permanentemente nuevos retos.

RECOMENDACIONES

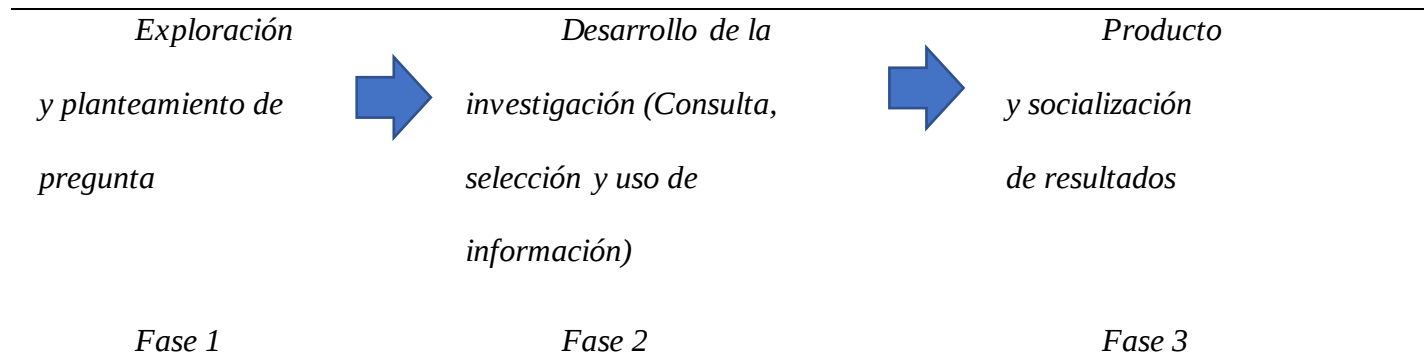
-
- 1) *Se propone que las competencias investigativas constituyan el eje académico del colegio, en vista de que el nuevo paradigma educativo que generó la sociedad de información exige constante revisión y actualización de saberes y destrezas, el “aprender a aprender” y una actitud de flexibilidad disciplinar, capacidad de trabajo en equipo, toma de decisiones y una fuerte empatía para entender los problemas del presente.*
 - 2) *Se propone que el colegio adopte dos modelos de investigación escolar, juntos provenientes de la Escuela Activa: Pedagogía por Proyectos y ABP (Aprendizaje Basado en Problemas).*
 - 3) *Los Proyectos serán el espacio curricular para que los niños, exclusivamente, propongan lo que quieren investigar y donde sus preguntas sean respetadas por los docentes, quien empezarán a cumplir un papel de mediadores y con investigadores.*
 - 4) *ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), que contó con el apoyo teórico del profesor Rubén Hernández, será el espacio curricular donde de manera integrada, los Ámbitos de aprendizaje establecidos en GIC 2 puedan poner en contexto y uso los saberes de manera interdisciplinar, respetando lo específico de cada asignatura, para solucionar un problema*
-

planteado por los docentes y en el que los niños puedan aportar conocimientos para solucionar problemas de Colombia.

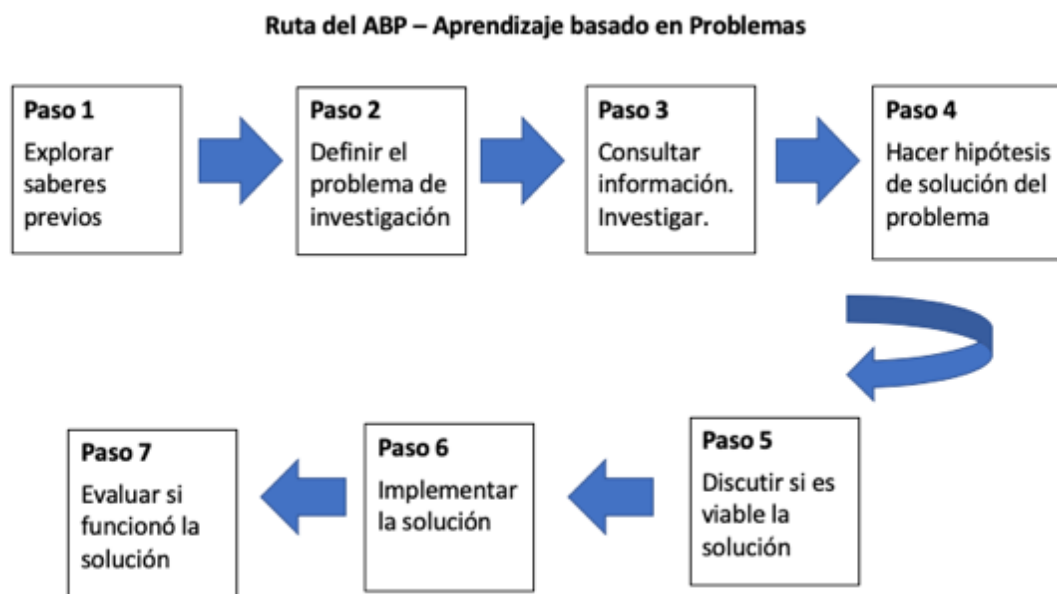
Ámbitos de aprendizaje

<i>Pensamiento,</i>	<i>STEM</i>	<i>Estética</i>	<i>Cuerpo</i>
<i>Lenguaje, Sociedad</i>			
<i>(PLS</i>			
<i>Español</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Música</i>	<i>Educación</i>
<i>Sociales</i>	<i>Tecnología</i>	<i>Artes</i>	<i>física</i>
<i>Inglés</i>	<i>Ciencias</i>	<i>Literatura</i>	<i>Teatro</i>
			<i>Danza</i>

5) Proyectos de investigación se organizará en tres fases:



6) *Aprendizaje Basado en Problemas* tendrá, mínimo, 7 etapas.

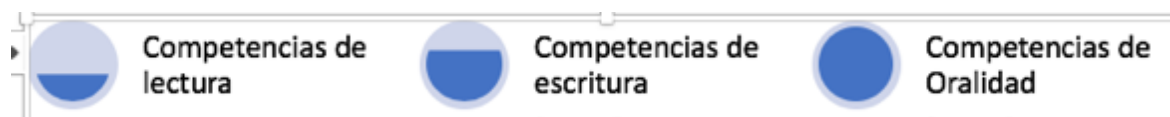


7) Se recomendó desarrollar los dos modelos de investigación en el segundo semestre de 2019 en los grados 5º, 6º, 7º. Se propuso que para 2020 se incluyan los grados 4º y 8º.

8) Para poder desarrollar un esquema de trabajo por Ámbitos (PLS, STEM, Estética, Cuerpo) se requiere hacer un reajuste en los horarios de los docentes.

9) Se propone crear un Centro de Apoyo Pedagógico (CAP), con un espacio propio en el colegio, donde los profesores puedan contar con las herramientas (computador, impresora, escáner, cámara fotográfica y de video) para reunirse y desarrollar las tareas de apoyo investigativo y de preparación de las sesiones de investigación.

Competencias comunicativas. Se refiere al conjunto de formas discursivas que circulan socialmente con intenciones específicos y superestructuras textuales diferenciadas. El grupo definió tres modalidades de competencias comunicativas a desarrollar:



HALLAZGOS

- Las prácticas de lectura y escritura en el Gimnasio Moderno se centran en las asignaturas de Español e Inglés, mientras que las otras áreas dejan a la primera la responsabilidad global de su enseñanza. No se toma en consideración que cada disciplina del conocimiento genera
-

pautas discursivas particulares, epistémicas, que dependen del tipo de saber que se quiere producir y los destinatarios potenciales de los textos para que sean efectivos.

RECOMENDACIONES

- 1) *Fortalecer la escritura académica en el colegio, entendida esta como una competencia transversal en el aprendizaje y para generar conocimiento, que involucra no solo al área de Idiomas, sino a todas las asignaturas.*
- 2) *Los textos que se produzcan en el proceso de implementación de los nuevos modelos de investigación en el colegio (Proyectos y ABP) deberán ir más allá de la copia pasiva (y el plagio) y la reproducción del conocimiento, para permitir a los niños y jóvenes involucrarse en comunidades de aprendizaje e investigación, progresivamente, en donde perciban abiertamente la importancia de comunicarse de manera efectiva, poniendo en escena lo que hayan aprendido sobre las competencias de lectura, escritura y oralidad.*

Competencias para la ciudadanía global. *Son aquellas que surgen de vivir en una comunidad donde la globalización y sus efectos ha llegado y en la que la interdependencia entre personas, ciudades y países es más marcada para poder sobrevivir en paz, en el marco de encuentro de cultural diversas. Las*

habilidades integradas a estas competencias suponen tomar decisiones informadas y responsables por medio de la participación activa en la comunidad para dar respuesta a la problemática ambiental, cultural y social actual.

HALLAZGOS

- *La competencia de ciudadanía global -expuesta sobre todo por Fernando Reimers en su libro *Empowering Global Citizens* (2015)- es relativamente nueva en nuestro ámbito y ello exige familiaridad con su ámbito epistémico, sus conceptos, los problemas que plantea y el campo de acción que toca en el ámbito escolar.*

RECOMENDACIONES

- 1) *Progresivamente enfocar a los docentes y estudiantes en los grandes problemas que propone la competencia de ciudadanía global: medio ambiente, tolerancia ante la diversidad cultural, responsabilidad ante el cambio climático, dominio de varios idiomas, valoración de la paz y el trabajo colectivo.*
-

2) *Articular las competencias de ciudadanía emocional con los enfoques de innovación curricular: Proyectos y ABP.*

GRUPO 5. MODALIDADES DIDÁCTICAS Y PRINCIPIOS DE BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL GM

HALLAZGO

- *El Gimnasio Moderno presenta una suma de prácticas y estrategias didácticas que requieren ser reorganizadas para los objetivos del nuevo plan curricular.*

RECOMENDACIONES

- 1) *Hacer explícitas las diferentes modalidades didácticas (actividades, talleres, secuencias didácticas) con el fin de establecer su pertinencia para los objetivos de aprendizaje y el modo de lograr que los estudiantes los internalicen.*
 - 2) *Es necesario valorar las rutinas de pensamiento que el Grupo Trilema ha desarrollado de manera consistente para introducirlo como buena práctica de aula.*
-

3) *Se diseña un sitio web en donde se exponen en detalle las diferentes modalidades didácticas (actividades, talleres, secuencias didácticas) con ejemplos prácticos para algunas asignaturas y se introducirán otras estrategias tales como: rutinas de pensamiento, trabajo cooperativo y evaluación metacognitiva.*



El Manual se puede leer aquí:

<https://sites.google.com/s/1Fsp->

[KXeFvxZVHU6HeemEc_RMJA7jonOo/p/1ajEfj19PVYBvb9Th_17XKWz2BFZWid73/edit](https://sites.google.com/s/1Fsp-KXeFvxZVHU6HeemEc_RMJA7jonOo/p/1ajEfj19PVYBvb9Th_17XKWz2BFZWid73/edit)

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, Maestros del corazón.

Hacia una pedagogía de la interioridad (pp. 223-250). Madrid: Wolters Kluwer.

Gimnasio Moderno (2016). Proyecto Educativo Institucional PEI. En línea:

<https://pei.gimnasiomoderno.edu.co/>

Martinello, M (2000). Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y aprendizaje. Barcelona:

Gedisa

Rincón, G. y Pérez Abril, M. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. En

línea: https://drive.google.com/open?id=1gJz_iRNc4uKGh9s-W-StC0FLWA1CUOWx

Werstch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós. En línea:

<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/formacionsocialmente.pdf>

Seligman, M.E.P. (2002). Positive Psychology, positive prevention and positive therapy. En C.R. Snyder & S.J. López (Eds.). Handbook of positive psychology (pp.3-9). New York, NY: Oxford University Press.

La buena clase (apertura y cierre)

- Adaptar a un ambiente virtual los siguientes elementos de la buena clase: intervención del docente, implicación de los alumnos y personalización.
- El grupo innova hará una clase en Google Classroom para modelar el diseño e implementación de una buena clase virtual por sección, allí se integrarán los elementos anteriormente señalados más los elementos esenciales de una clase:
 - Inicio:** Activación de conocimientos previos y rutinas de pensamiento.
 - Desarrollo:** Trabajo cooperativo. (Implementación de Google Classroom para trabajo cooperativo sincrónico y asincrónico)
 - Evaluación:** Implementación de rúbricas y metacognición.

Pre de la clase. ? Visión general

¿Qué tengo en cuenta para plantear el objetivo de la clase?	¿Cuál es el contexto didáctico con el que voy a preparar la clase?
¿Qué metodología o planteamiento didáctico concreto voy a utilizar?	¿He trabajado anteriormente algo sobre el tema?
¿Lo he trabajado antes con mis estudiantes, será nuevo ?	¿Qué dificultades creo que voy a encontrar?
	¿Cómo responderán mis estudiantes ante esta propuesta?

Tres aspectos de la Buena clase en los que se hará énfasis

- Intervención directa del docente
- Implicación de los estudiantes
- Personalización

Diseñar una buena clase virtual



¿Qué haré para muestran lo que saben?
¿Qué herramientas digitales proporcionar para que mis estudiantes muestren lo que han comprendido?
¿Qué rutinas de pensamiento puedo usar de manera virtual?

¿Cómo van a interactuar en el EVA y en el trabajo? ¿qué estrategias de trabajo cooperativo puede utilizar de manera virtual y cómo?

¿Qué haré para mover sus cabezas? Escojo una estrategia de pensamiento que les ayude a profundizar en el contenido y una herramienta digital (plataforma) para que los estudiantes puedan compartirlo con la clase.

¿Qué haré para crear tensión ética? ¿Cómo puedo proporcionar los espacios digitales para el trabajo cooperativo?



DISEÑAR UNA BUENA CLASE CON CAJONES

¿Qué queremos que aprendan? (Establecer al menos un objetivo de aprendizaje)
Conocer qué tiene en común la vida del docente con la de los estudiantes.
Pensamos previamente: ¿Qué necesitamos para comprenderlo?
¿Qué elementos tenemos en común? ¿Qué elementos nos faltan?



¿Qué haré para que muestren lo que saben?
(Producto) ¿Cómo podrán ver que lo han comprendido?
Haga con mensajitos.

¿Cómo van a interactuar en el aula y en el trabajo? ¿Tienen estrategias que ayude a trabajar el contenido en clase?
Veo, pienso, me pregunto.

¿Qué haré para mover sus cabezas? Elijo una estrategia de pensamiento que les ayude a profundizar en el contenido.
Mensajitos.

¿Qué haré para que exista tensión ética?
La propia dinámica de cooperación y preguntar, reflexionar sobre qué pueden hacer para mejorar.

Secuencia didáctica

INTRODUCCIÓN:
El profesor plantea la situación problemática.
El profesor plantea la situación problemática.
El profesor plantea la situación problemática.

DESARROLLO:
El profesor plantea la situación problemática.
El profesor plantea la situación problemática.
El profesor plantea la situación problemática.

CIERRE:
El profesor plantea la situación problemática.
El profesor plantea la situación problemática.
El profesor plantea la situación problemática.

Aspectos transversales de trabajo en Zoom y Google Classroom

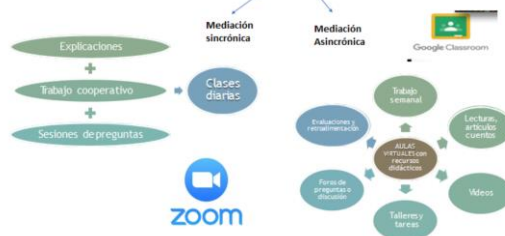
¿Qué quiero que aprendan los estudiantes?

¿Cómo lo van a aprender, mediante qué actividades sincrónicas / asincrónicas?

¿Cómo van a evidenciar lo aprendido?

¿Cómo voy a evaluar lo que han aprendido (evidencias)?

Dos plataformas para el desarrollo del EVA



¿Elementos fundamentales de la sesión?

- ¿Tiempo que voy a dedicar a cada actividad?
- ¿Cómo voy a organizar a mis estudiantes- si es virtual qué estrategia de trabajo realizaré - qué orientaciones doy para el trabajo?
- ¿Qué recursos voy a utilizar durante la sesión?, Zoom, doc, presentación, sheet, Padlet, aplicación, foro, wiki,...
- ¿Cómo van a reaccionar mis estudiantes ante el planeamiento que les haré?
- ¿Qué estudiantes pueden tener dificultad en las tareas que le propondré?
- ¿Qué medidas tendré en cuenta para responder a las necesidades de los estudiantes con dificultad?
- ¿Qué grado de dificultad presentan los contenidos que voy a trabajar?

Inicio de la clase



¿Cómo despertar la curiosidad y el interés por la tarea que propondré?	¿Cómo evaluaré los conocimientos previos?
✓ Lluvia de ideas- Slide compartido- Padlet Contar una historia, analogías, video conecta contenido, describir algo importante que genere interés, cuestionamiento, proponer un reto. Si hay zoom, puede iniciar narrando la historia, puede poner un fondo musical. Grabar un video puede grabar un video corto de 1 minuto. Puede contarla directamente, crear y subir el video (Loom-gratis en este momento, crear video mp3on herramientas de Windows-tecla Windows G- editar con la aplicación video)	-Pregunta, rutina, slide compartido

Desarrollo de la clase

Actividades a desarrollar	Con qué herramientas
✓ Explicación ✓ Lectura ✓ Modelación ✓ Consulta-t ✓ Cooperativo ✓ Debate ✓ Ejercicios	➤ Guía ➤ Video ➤ Padlet ➤ Visitar una página - link ➤ Google compartido(doc, sheets, slides, forms, etc), foro, Google site. ➤ webquest

Cooperativo	
Qué ✓ Rompecabezas ✓ 124 ✓ Reloj	Con qué Plantilla Foro(Pregunta classroom, google groups) Pregunta

Evaluación	
Qué ✓ Productos ✓ Intervención ✓ Participación	Con qué Formulario Rúbrica

VALORACIÓN PARA EL CIERRE

Estrategias para resumir el trabajo de la "sesión" Para recoger las impresiones o lo aprendido durante la clase o sesión.

Metacognición

Nombra un elemento que puedes cambiar en tu clase virtual para que responda a la buena clase.

Trabajo cooperativo

- ¿Cómo adaptar estrategias de trabajo cooperativo para el entorno virtual?
- ¿Qué herramienta usaremos?
- Cooperativo informal
- Cooperativo formal
- Cooperativo de base
- Roles

Fuente: elaboración propia.

Anexo 11 Figura 19: Presentación Evaluación docente

Evaluación Docente e Impacto en el Aula

GIC - 2018

Objetivos

- Determinar el impacto de la evaluación docente y su realimentación en el aula de clase.
- Determinar el modelo predominante (autoestructurante, heteroestructurante, interestructurante) en la sesiones de clase por área y sección.
- Analizar la apropiación de los contenidos de clase y su aplicación en distintas situaciones de su vida.
- Determinar qué estrategias se emplean en las distintas secciones para situar a los estudiantes en su contexto sociocultural y ambiental.

¿Qué es impacto?

Efecto producido en la opinión pública por un acontecimiento, una disposición de la autoridad, una noticia, una catástrofe, etc.

¿Qué es impacto en el aula? (Impacto Pedagógico)

- Conocimientos
- Actitudes y reacciones
- Relaciones sociales
- Relaciones con el contexto
- Herramientas
- Resolución de Problemas
- Transferencias
- Etc.

MODELOS PEDAGÓGICOS

(Not y De Zubiria)

Hetero Estructurante

Auto
Estructurante

Interestructurante

Auto Estructurante

- Alumno es el centro del conocimiento.
- Alumno potencia su propio desarrollo.
- Basado en la experiencia y el autoconocimiento.
- Escuela debe generar conocimiento y buscar métodos que lleven a la felicidad y gusto por aprender.

Escuela Activa

John Dewey:

- Aprendizaje por medio de la experiencia.
- Realzar los talentos de cada individuo.
- Gusto por el aprendizaje.

Agustín Nieto Caballero

- Gimnasio Moderno y referente en América Latina.
- Estudiante como agente principal de su educación.
- Maestro como mediador y facilitador del proceso.

“Lo que el maestro sea, será la escuela”

Lev Vigotsky

Teoría socio-cultural

- Aprendizaje mediante la interacción social: gracias a ésta se forman los patrones de aprendizaje.
- Participación proactiva de alumnos con el ambiente que les rodea.
- Historia de cada alumno para potenciar sus habilidades.
- El maestro debe tener relación con sus estudiantes: ser guía y mentor.

Zona de desarrollo próximo

- Brecha que hay entre lo que un alumno es capaz de hacer solo y lo que no puede hacer sin ayuda.
- Ejemplo: amarrarse los zapatos.
- Se deben generar espacios adecuados para llegar a esa zona.

Modelos de Evaluación Docente

Evaluación Docente



Evaluación de Impacto

Preguntas "madre" y puntos de análisis.

- Modelo Pedagógico (Hetero, Auto e Interestructurante).
- Transferencias y contexto.
- Relaciones en aula.
- Valores que se reflejan.

Análisis de Datos



Tipos de enfoque de aprendizaje

(Adaptado de Pozo, Aprendizajes y maestros)

SUPERFICIAL	PROFUNDO	ESTRATEGICO
Intención de cumplir las expectativas de la tarea.	Tiene la intención de comprender.	Intención de obtener notas lo más altas posibles.
Memoria de información memorizada para pruebas y exámenes.	Fuerte interacción con el contenido de la información.	Usa exámenes previos para producir las preguntas.
Encara la tarea como repetición externa.	Relaciona las nuevas ideas con el conocimiento anterior.	Atento a pistas acerca de los requisitos de puntuación.
Asumen de reflexión acerca de los propósitos o estrategias de aprendizaje.	Relaciona conceptos con la experiencia cotidiana.	Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener los mejores resultados.
Focaliza elementos sueltos del conocimiento sin integrarlos.	Relaciona datos con conclusiones.	Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio.
No distingue principios a partir de ejemplos.	Examina la lógica de los argumentos.	

Tomado de Pozo José Ignacio, Aprendizajes y maestros (2006) en http://www.comunicacion.edu.co/files/Infancia/Infancia/PROCESOS_DE_APRENDIZAJE_Pozo.pdf

Principales hallazgos - Impacto en el Aula

- Todos los maestros hacemos el mejor esfuerzo pero no estamos unificados en los criterios.
- Enfoque en contenidos y ejercicios de autonomía que evalúan lo que se ha trabajado anteriormente.
- Los maestros tenemos distintas concepciones acerca de la investigación, trabajo en grupo, Escuela Activa, uso de recursos visuales, didáctica, Etc.
- Modelo heteroestructurante en su mayoría.
- División marcada entre áreas y roles.
- Falta relacionar más las clases con lo que sucede a los estudiantes.
- Aclarar más los objetivos de clase y para qué sirve lo aprendido.
- Intereses distintos entre estudiantes y maestros.
- Vincular más temas de realidad nacional, identidad, género, etc, resolución de conflictos y relación entre saberes.

- Dependencia hacia el rol del maestro.
- Los estudiantes interiorizan poco lo que se trabaja en clase.
- Pocos ejercicios vinculan la creatividad y la imaginación.

Principales Hallazgos - Evaluación Docente

- Factores que afectan positivamente la labor docente en el GM, son más importantes y valiosos que aquellos que influyen negativamente.
- Desconocimiento de la evaluación docente y la complejidad del instrumento para todos (maestros y estudiantes).
- Evaluación si, pero con algunos ajustes.
- Participación de los estudiantes en la evaluación, factores a considerar.
- Fortalecer y formalizar los procesos de realimentación, una necesidad.
- Modelos de evaluación propios son más utilizados.
- La evaluación en el GM atiende a la realidad de Colombia y el mundo.
- Fortalecer los programas de la Escuela de Maestros.

- Vincular más los distintos contextos y reflexiones de la actualidad.
- Posibilitar más espacios de trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes.
- Fomentar la creatividad e imaginación en las distintas áreas.

Fuente: de elaboración propia

Anexo 12: Tabla 14: Informe Ejecutivo GIC

Informe ejecutivo Grupo GIC

Hallazgos y recomendaciones octubre 31 -2019

Presentación

El Grupo de Innovación Curricular (GIC) cumple en 2019 su segundo año de trabajo consecutivo. Creado en el primer semestre de 2018 con el fin de dinamizar el nuevo PEI del Gimnasio Moderno prescrito en 2016, su misión desde el comienzo fue avizorar el conjunto de cambios curriculares y académicos que requiere el colegio para estar a la altura de su tiempo y retos, tarea histórica como bien lo concibieron Agustín Nieto Caballero y el grupo de fundadores de la institución.

Con organización de trabajo y logros por semestre el Grupo de Innovación Curricular (GIC) comenzó con todos los docentes del colegio (GIC-1) y luego progresivamente se decantó con una selección de docentes de acuerdo con perfiles y objetivos de trabajo específicos.

En términos generales los objetivos de los diferentes grupos de GIC han sido:

GIC-1	GIC-2	GIC-3	GIC-4
Identificar las prácticas docentes de enseñanza y evaluación	Organizar una propuesta de reactualización de la Escuela activa	Diseñar una propuesta de Innovación curricular centrada en la investigación	Revisar y ajustar la Propuesta de Innovación curricular

El GIC ha contado con el apoyo y la presencia permanente de las Coordinaciones Académica y de Bilingüismo, y de la Rectoría, la Vicerrectoría y la Escuela de Maestros.

No hubiera sido posible alcanzar los notorios logros que a continuación se presentarán sin el apoyo de los profesores pertenecientes a los diferentes grupos de GIC a lo largo de cuatro semestres. A ellos se debe lo mejor de este enorme esfuerzo que realiza el Gimnasio Moderno por mejorar su estrategia de calidad cumplir el mandato que lleva el adjetivo “Moderno”: representar el presente de manera crítica.

Estudiar, pensar, crear, producir, apasionarse por el saber requiere un compromiso conjunto que debe permanentemente ser reflexionado. Un nuevo tiempo exige una nueva mirada, tal como lo ha señalado un reconocido investigador colombiano:

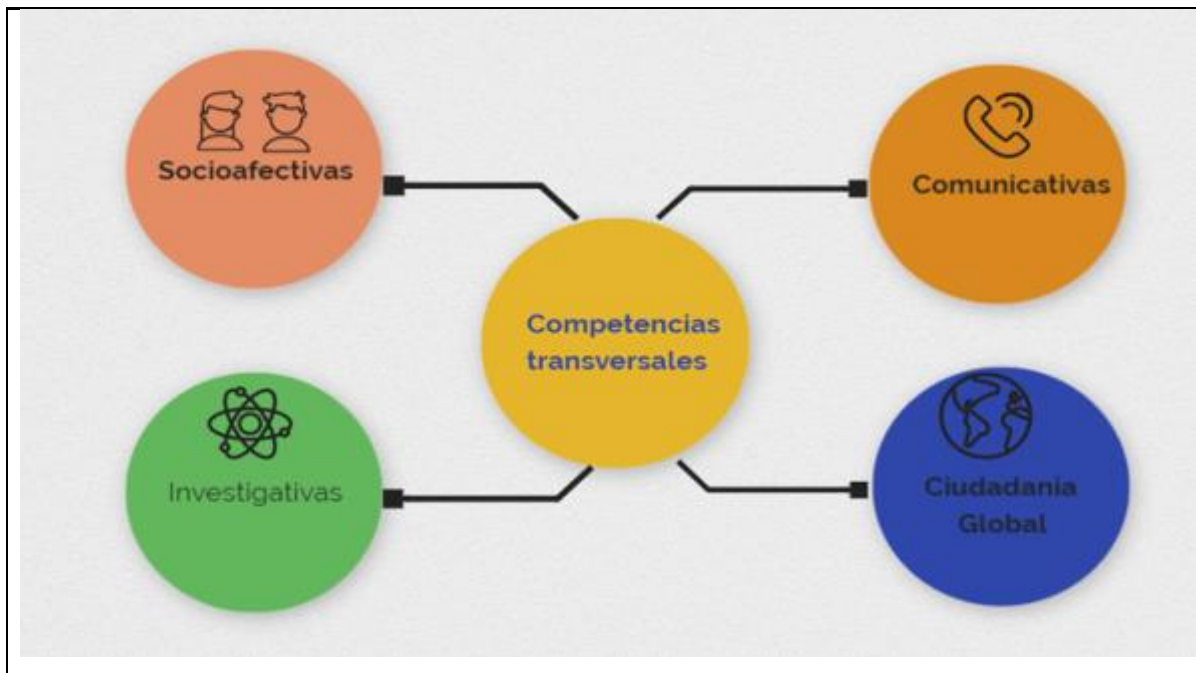
Creo que los educadores tenemos la obligación de explorar, hasta donde nos sea posible, a dónde apuntan los enormes cambios que ya vienen dando en los últimos tiempos y cómo están afectando todo lo que dábamos, por cierto, inclusive en nuestra propia identidad profesional que resulta resquebrajada cotidianamente.

Francisco Cajiao, *La identidad de los maestros frente al cambio social* (2019)

GRUPO 1. MALLA CURRICULAR DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

A diferencia de las competencias académicas, que establecen los aprendizajes propios de las asignaturas que se espera sean internalizados por los niños y jóvenes, las competencias transversales observan al estudiante desde su integralidad como ser humano y social.

Hay diversas clasificaciones de estas competencias transversales, pero para los fines que se propone el Gimnasio Moderno, de acuerdo con su PEI, se establecieron cuatro categorías:



El grupo de Competencias transversales generó una malla curricular cuyo modelo es el que aparece en la imagen y que se puede leer en detalle aquí:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1QXfjsjOIhDEzhFNZSb-6usAAv0Fhagn7Ct_vYVc8rYc/edit#gid=1593826831

Nota. Fuente: Grupo GIC Gimnasio Moderno

Anexo 13: Figura 13: Resultados de las etapas del modelo de intervención

Etapas	Propósito	Descripción	En relación con los logros sobre escritura académica
I. Selección del grupo.	Seleccionar de los profesores de la institución, los maestros que forman parte del Grupo de Innovación curricular GIC.	Maestros vinculados a la institución, con más de dos años de experiencia profesional en la institución, pertenecientes a diferentes áreas y secciones.	
II. Sensibilización	Reconocer el lugar del maestro como profesional reflexivo que comprende su injerencia en el currículo. Favorecer el desarrollo de competencias investigativas que permitieran reflexionar sobre sus prácticas y el currículo del Gimnasio Moderno.	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. Esta etapa fue fundamental, dado que se evidenció el paso de ser solo maestros, a convertirse en maestros reflexivos, investigadores. Evento de bienvenida, almuerzos con las directivas y reconocimientos por hacer parte del grupo.	

III. Formando maestros investigadores	Reconocer la importancia de la investigación en educación. Identificar los elementos que son necesarios para hacer la lectura del contexto. Caracterizar los principales aspectos de la investigación y las técnicas de recolección y sistematización de la información.	Se trabajaron una serie de lecturas sobre investigación educación y hubo necesidad que la investigadora realizara encuentros para situar las formas de investigar en educación y particularmente en el currículo, con el propósito que los maestros tuvieran los insumos necesarios para abordar un proceso de investigación en el Gimnasio Moderno y de esta manera reconocer los currículos existentes en el colegio.	Reconocieron las relaciones entre lectura y escritura y oralidad y la escritura académica como una práctica discursiva. Pasaron de la escritura privada a la pública, elaborando mapas y esquemas sobre sus escritos.
IV. Construcción de acuerdos: hacia una comunidad de práctica y aprendizaje	Generar una comunidad de práctica y aprendizaje en relación con la interrogación del currículo del Gimnasio y la construcción de una nueva propuesta.	Organización de grupos de trabajo por fases para abordar el cambio curricular. Se proyectó la construcción de la nueva propuesta curricular a corto, mediano y largo plazo y para ello hubo necesidad de organizar las actividades para cada semestre. 2018- I Análisis de currículos concurrentes (investigación). 2018- II Puesta en marcha de la investigación en el Gimnasio, Hallazgos y resultados.	Desarrollaron estrategias de trabajo cooperativo en relación con el proceso de negociación que implica la escritura académica colectiva, a partir del reconocimiento de los propósitos y géneros discursivos necesarios en cada etapa del proceso de renovación curricular.
2019- I -II			

		-Diseño y escritura de la propuesta de innovación. -Diseños de mallas curriculares, unidades didácticas, pruebas de entrada y salida, entrevistas para profesores y estudiantes.	
		2020- I Evaluación y ajustes a la propuesta c. Implementación. d. Evaluación.	
V. Investigación formativa en educación	Caracterizar los instrumentos más pertinentes para los objetivos: lectura del contexto a partir de concepciones, prácticas y desempeños. Construir y validar los instrumentos diseñados para el análisis del currículo del Gimnasio Moderno. Comprender profundamente el contexto Gimnasio Moderno para ubicar	En la construcción de un currículo democrático, la investigadora generó un espacio para discutir alrededor de la siguiente pregunta. ¿Qué hacemos con las teorías que se han analizado?, y parafraseando a Da Silva, ¿Cuál es el documento de identidad del Gimnasio Moderno? Estas dos preguntas abrieron el campo de reflexión y llevaron a proponer un proceso investigativo para poner estos marcos teóricos en el contexto particular del Gimnasio Moderno, en donde los mismos docentes identificaran las concepciones, prácticas y desempeños de los maestros y de los estudiantes.	Elaboraron diferentes documentos: -cuadros comparativos resúmenes y mapas conceptuales, alrededor de teorías curriculares y la manera como estos discursos teóricos son interpretados en la institución -resúmenes de la consulta bibliográfica sobre los currículos.

desde los roles, prácticas y desempeños de estudiantes y maestros, los aspectos de orden macro, meso y micro curricular que se quieren transformar y todos los procesos que lo componen.	2018- I b. Análisis de currículos concurrentes (investigación) con selección de textos base. Selección del material sobre teoría curricular, investigación en educación, evaluación, ciclos, integración curricular, investigación y escritura para ser leídos y analizados. Para organizar la investigación, se dividió en grupo para ocuparse de los siguientes aspectos: - concepciones - evaluación - prácticas	Elaboraron y validaron los instrumentos como encuestas, entrevistas, más pertinentes para la investigación. Recocieron los propósitos comunicativos y características de la escritura académica.
	2018- II c. Puesta en marcha de la investigación. d. Hallazgos y recomendaciones – Escritura de documentos para presentar el resultado de la investigación.	Como producto de esta etapa, los maestros elaboraron un informe de investigación sobre los hallazgos de la investigación adelantada por ellos en la investigación para divulgar al resto de los maestros y directivas de la institución con los hallazgos y las recomendaciones a propósito de lo encontrado. En el

			documento se evidenció tramas textuales informativas, explicativas y argumentativas.
VI. Acuerdos de organización para escribir los textos que se presentan a los colegas de la institución.	Consensuar sobre la manera de organizar y escribir los textos que serán analizados y divulgados.	Considerando los tiempos de trabajo y el volumen de lectura, se acordó que la manera más eficaz y participativa, era usar una estrategia de escritura cooperativa, usando herramientas tecnológicas como Google Drive, C maps Tools, Canva.	Usaron estrategias de escritura cooperativa a propósito de la planeación, textualización y revisión de los textos.
VII. Leyendo el mundo	Construir un texto que dé cuenta de las de propuestas innovadoras locales y globales que dialoguen con el PEI del Gimnasio y, de esta manera, resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde ámbitos del conocimiento.	Se realizó un análisis de propuestas España, Finlandia, Inglaterra, Perú, Argentina, Estados Unidos y Colombia, las cuales sirvieron de base para el diseño de la propuesta de innovación. Se invitaron expertos nacionales e internacionales para discutir con los maestros del GIC.	Compartieron los hallazgos con el resto del grupo GIC, con las directivas y todos los docentes de la institución. Esbozaron los ejes de la propuesta y argumentaron las razones de la elección.

	Plantear transformaciones sistémicas que pongan sobre la mesa nuevos contextos y formas de entender nuestra actividad profesional.		
VIII. Transformando el currículo del Gimnasio Moderno	Identificar elementos de orden teórico y conceptual que inviten a proponer y articular una nueva propuesta curricular para el Gimnasio Moderno.	Reflexiones y debates que dieron como producto los siguientes aspectos que se integraron a la propuesta de innovación: g. Currículo integrado h. Énfasis en el desarrollo del estudiante. i. Desarrollo del pensamiento. j. Comunicación e investigación. k. Aspectos emocionales. l. Evaluación formativa.	Realizaron un documento argumentativo con los ejes de la propuesta de innovación curricular.
IX. Compartiendo saberes	Compartir las reflexiones y las propuestas generadas por el GIC con especialistas en educación nacionales e internacionales	A lo largo de los dos años y medio se construyeron espacios de discusión y divulgación de saberes, uno de manera interna en relación con los colegas y otro externo con expertos nacionales Junny Montoya (Universidad de los Andes CIFE), Julián de	Discusiones con expertos nacionales e internacionales. Reelaboración de algunos documentos a partir de las discusiones con los expertos y las discusiones

X. 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.	Zubiría Instituto Alberto Merani e internacionales Daniel Cassany Universidad Pompeu Fabra (España), Fundación Trilema - España Javier Ojeda, director académico Fundación Trilema (España) para conocer el concepto del modelo, y realizar ajustes al mismo.	realizadas en los diferentes ámbitos académicos de la institución. Elaboración de mallas curriculares. Construcción de unidades didácticas.
		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, pensar en los géneros discursivos, en la audiencia entre otros aspectos, para reconocer la importancia de la construcción de un a voz propia.	Diseñaron talleres de formación para los maestros de la institución y del colegio en concesión Sabio Caldas. Usaron las TIC para comunicar lo elaborado: página web (en la intranet del colegio: como infografías, documentos relacionados con la innovación curricular. (infografías, mallas, talleres, presentaciones entre otros).

XI. Reconociendo lo andado	Evaluar el proceso desarrollado a lo largo de la implementación del modelo de intervención.	Se diseñaron cuestionarios, evaluaciones, entrevistas con los maestros y para los estudiantes, con el propósito de evaluar la propuesta y realizar los ajustes pertinentes, en aras de la proyección de la implementación en los diferentes grados. Tomado los referentes conceptuales, se construyó una matriz con categorías teóricas que permitieron evidenciar, por un lado, la escritura académica como un proceso y por otro, la resignificación que se dio en los docentes. Para ello, se tomaron tres elementos: 1. Los productos concretos escriturales, 2. El diario de campo y 3. El cuestionario y la entrevista del grupo focal.	Diseñaron evaluaciones y presenten un documento con los hallazgos.
XII Resignificación de la escritura académica	Analizar los diferentes tipos de textos que permitieron la resignificación de la escritura en los docentes.		Análisis de los textos.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 14 Tabla 6: Problemáticas en relación con la escritura académica

Criterios	Hallazgos
Escritura en las áreas	✓ Enseñanza de la escritura en las áreas no es explícita. ✓ No es objeto de reflexión en los currículos de las áreas en cuestión. ✓ 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.

Criterios	Hallazgos
Tareas de escritura	✓ 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. ✓ Se vuelven complejas y se constituyen en un desafío para los estudiantes de menores recursos y capital cultural. ✓ Se presentan descontextualizadas y con poco apoyo para que los estudiantes avancen en su pensamiento. ✓ No se tienen en cuenta las nuevas formas de divulgación, ni los nuevos géneros que han surgido en los entornos digitales.
Aprender a expresar pensamientos apropiados para la disciplina	✓ 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. ✓ 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.
Las voces de los estudiantes	✓ 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. ✓ Las voces de los estudiantes quedan supeditadas o bien al discurso de profesor, o bien al teórico que referencian.

Criterios	Hallazgos
Las tareas de escritura solo se trabajan en el área de lenguaje	✓ Solo el maestro de lenguaje se encarga de hacer reflexiones sobre la escritura. ✓ 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. ✓ 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.
Las representaciones de la escritura de docentes permean sus prácticas	✓ Las representaciones de los docentes sobre escritura están mediadas por los contenidos que aparecen en el libro de texto. ✓ Fragmentación del conocimiento, poco apoyo en las tareas y retroalimentación escasa que no ayuda a avanzar en el conocimiento disciplinario.
Los enfoques de enseñanza de la escritura son variados en la institución como las dimensiones en las que se evalúa.	✓ Circulan entre lo normativo, léxico, gramática y semántico, discursivo. ✓ Las pruebas estandarizadas nacionales demuestran que los estudiantes tienen dificultades en los niveles semánticos, sintácticos y pragmáticos.

Nota. Fuente: Elaboración a partir de los aportes de Carlino (2004), Otte (2010), Vargas (2012). Bazerman, (2018) Navarro (2019).