



**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Escritura académica y transformación curricular: relación para pensar el papel del maestro

*Academic writing and curricular transformation:
a fusion to think about the role of the teacher*

SANDRA MARITZA MORENO CARDOZO

Coordinadora académica, Gimnasio Moderno. Docente catedrática e integrante del Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad (GLIC), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

sandramoreno@gimnasiomoderno.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4800-2083>

RUBINSTEN HERNÁNDEZ BARBOSA

Docente-investigador e integrante del Grupo de Investigación en Estudios Micro y Macro Ambientales (MICRAM), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

rubinsten.hernandez@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5595-5344>



RESUMEN

Las innovaciones curriculares, en la mayoría de las ocasiones, han sido concebidas desde una política pública obedeciendo a enfoques epistemológicos y conceptuales desarrollados por expertos de la educación, quienes han propuesto orientaciones pedagógicas y didácticas, sin contar con el saber del maestro, sus reflexiones y sus prácticas en el aula. En ese sentido, es importante generar un puente entre la teoría pedagógica, didáctica y curricular que permita recontextualizar el lugar del maestro y su injerencia en la construcción de conocimiento situado. Por esta razón, este estudio centró su interés en reconocer el papel de la escritura académica en los procesos de rediseño curricular de una institución escolar. Se orientó desde la investigación cualitativa; se diseñó un modelo de intervención, desde la perspectiva de comunidades de práctica y aprendizaje, con 30 docentes de diferentes áreas de conocimiento, con el propósito de movilizar sus concepciones sobre escritura y estudiar su impacto en el rediseño curricular. Los resultados muestran que la participación de los docentes permitió el rediseño curricular, que se concretó en una propuesta de integración en la que se favoreció la escritura académica y la investigación. La propuesta permitió integrar varias disciplinas en ámbitos para el desarrollo humano, sin que estas perdieran su materialidad epistémica de contenidos y competencias, organizadas a través de mallas curriculares que comparten objetivos de investigación conjuntos. Es fundamental recuperar el lugar del docente como profesional de la educación, quien, a partir de su práctica profesional, investiga su realidad y la transforma.

Palabras clave: Currículo, comunidades de aprendizaje, enseñanza de la escritura, investigación sobre el currículo, práctica docente.

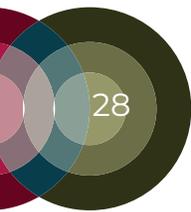
ABSTRACT

Curricular innovations, in most cases, have been conceived from a public policy obeying epistemological and conceptual approaches developed by theoretical experts in education, who have proposed pedagogical and didactic orientations, without counting on the knowledge of the teacher, his reflections and their practices in the classroom. In this sense, it is important to create a bridge between pedagogical, didactic and curricular theory that allows recontextualizing the place of the teacher and his interference in the construction of situated knowledge. For this reason, this study focused its interest on recognizing the role of academic writing in the curricular redesign processes of a school institution. It was oriented from qualitative research; an intervention model was designed, from the perspective of communities of practice and learning, with 30 teachers from different areas of knowledge to mobilize their conceptions about writing and study its impact on curricular redesign. The results show that the participation of the teachers allowed the curricular redesign, which materialized in an integration proposal where academic writing and research were favored. The proposal made it possible to integrate several disciplines in areas for human development, without losing their epistemic materiality of content and skills, organized through curricular meshes that share

Como citar este artículo:

Moreno Cardozo, S. M., Hernández Barbosa, R. Escritura académica y transformación curricular: una fusión para pensar el papel del maestro. *Zona Próxima*, 42, XX-XX.

Recibido: 27 de junio de 2023
Aprobado: 5 de octubre de 2024



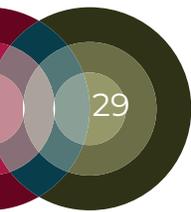
joint research objectives. It is essential to recover the place of the teacher as an education professional, who, from his professional practice, investigates his reality and transforms it.

Keywords: Curriculum, learning communities, writing instruction, curriculum research, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre escritura académica y currículo nos develan la necesidad de comprender y de generar acciones que permitan tejer relaciones entre estos dos conceptos que atraviesan las instituciones escolares. La mirada de la cumbre de la ONU propone el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) en relación con la calidad de la educación (PNUD, 2018). Por eso, en el centro de los debates y políticas públicas aparece el currículo como un asunto fundamental. Las teorías curriculares nos invitan a pensar y construir nuevos horizontes, lo que implica asumir los retos de la formación de ciudadanos del siglo XXI. De otra parte, teóricos como Martínez-Bonafé (2010) Sacristán et al. (2015) proponen la necesidad de la construcción de un currículo integrado, que supere la fragmentación y el aprendizaje enciclopédico; sin embargo, para que ello ocurra en las escuelas y se acorten las distancias entre el currículo propuesto y el logrado, como lo señalan Sacristán et al. (2015), es necesario contar con la participación activa de los docentes; su mirada aguda, sus saberes, sus didácticas son las que permiten que esos ideales se materialicen. Aspecto que en las instituciones de Educación Básica y Media no se considera con la suficiente potencia, dado que los docentes no participan de manera directa de la construcción curricular del centro educativo, relegando su papel al de transmisores de conocimientos e implementadores de currículos propuestos en otros espacios culturales. Es desde este escenario que surge la inquietud sobre *¿cuál es el papel del docente y la escritura académica en los procesos de transformación curricular?* pues el maestro es quien, en las planeaciones y diseños didácticos, y sobre todo en el aula, determina qué enseñar, cómo hacerlo, para qué y de qué manera se evalúan los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Si bien es necesario conocer, comprender y retomar los postulados de los expertos en el campo del currículo, también lo es contar con las voces de los docentes, que atendiendo a su experiencia y a las particularidades de su contexto toman decisiones y generan propuestas de acción y transformación de acuerdo con las necesidades específicas de las instituciones escolares.

El problema que ocupó esta investigación giró alrededor de tres ejes: concepciones docentes sobre la escritura académica, uso de esta en la Educación Básica y Media y la necesidad de un rediseño cu-



ricular. En relación con el primero, las concepciones docentes sobre la escritura académica se sitúan desde dos lugares de enunciación. Uno centrado en enfoques tradicionalistas en los que se privilegia la escritura como producto y se pone énfasis en revisiones asociadas con una mirada estructuralista o gramatical sobre la enseñanza de la lengua, que a su vez incide tanto en las actividades de enseñanza como en las de aprendizaje de los estudiantes. El otro, el desconocimiento de la función de la escritura académica en el ámbito de educación media y su relación con la construcción de conocimiento escolar, en el que se asume que su proceso es responsabilidad de los docentes del área de lengua. El segundo eje, relacionado con la manera como se manifiesta en los docentes, aspecto que en la mayoría de las instituciones escolares no es objeto de reflexión y, por lo tanto, no se abren espacios para que esta se desarrolle. Dicha situación pone al maestro en un lugar de instructor y trasmisor del conocimiento, sin generar espacios para la reflexión en y sobre su acción.

El tercer eje, el rediseño curricular, tiene que ver con la manera como los dos aspectos anteriores inciden en el currículo, y el papel determinante del docente para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y didácticas, reconocer nuevos discursos y perspectivas que abran su campo de conocimiento y favorezcan nuevas formas de organizar el currículo para superar su fragmentación y desarticulación con las realidades contextuales, dando paso a una propuesta curricular más integradora que responda a los desafíos educativos del siglo XXI.

Carlino (2004, 2022), Otte (2010), Vargas (2012), Molina (2017), Bazerman (2018), Navarro (2019), Navarro y Montes (2019), Navarro y Mora-Aguirre (2019), Navarro (2021), Enríquez (2021), Sánchez Alvarado (2024), entre otros, reconocen la potencia de la escritura académica en diferentes niveles escolares y la necesidad de ponerla en el centro del debate al considerar su relación con el currículo. En la tabla 1, producto de la sistematización de la información, se identifican las principales problemáticas, algunas de ellas también se reconocieron en los profesores de Educación Básica y Media, tal y como lo presenta Moreno (2021).

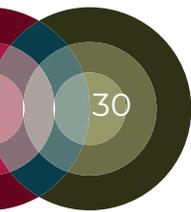
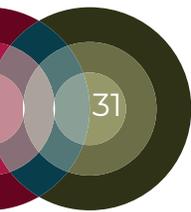


Tabla 1. Problemáticas en relación con la escritura académica

Criterios	Hallazgos
Escritura en las áreas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carencia de la enseñanza de la escritura en las disciplinas. ▪ Escasa reflexión sobre la potencia de la escritura académica en los currículos. ▪ Currículos centrados en contenidos, que privilegian la repetición y la memoria y no la comprensión. ▪ Predominan los aprendizajes declarativos y se pone énfasis en la reproducción de conocimiento.
Tareas de escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son un desafío para los estudiantes que no han desarrollado el suficiente capital cultural. ▪ Son descontextualizadas y con pocas mediaciones por parte del maestro para favorecer el desarrollo del pensamiento. ▪ Las nuevas formas de divulgación y los nuevos géneros en los entornos digitales no se consideran en los procesos curriculares.
Pensar y escribir desde las disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay dificultad para expresar sus pensamientos desde las disciplinas y articularlas desde el marco de comprensión de sus epístemas. ▪ Al privilegiarse el aprendizaje declarativo, hay escasa elaboración de los conceptos propios de las disciplinas y de las teorías que los sustentan.
Las voces de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las tareas de escritura no favorecen que los estudiantes descubran aquello que quieren decir y reelaboren su discurso a partir del contexto, las intenciones y los roles sociales. ▪ No se reconocen los pensamientos propios del estudiante, y estos se diluyen en los discursos del teórico referenciado o del maestro.
Las tareas de escritura solo se trabajan en el área de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las reflexiones sobre el proceso de escritura, las reelaboraciones se generan, en su mayoría, desde el área de lenguaje. ▪ Aunque los productos de escritura están presentes por las actividades en las diferentes áreas de conocimiento, su enseñanza no es explícita en estos espacios curriculares, y las actividades que se solicitan carecen de los andamiajes necesarios para que los estudiantes puedan avanzar en las tareas propuestas. ▪ La evaluación de la escritura está permeada por las representaciones que tienen los docentes sobre esta. La comprensión de la escritura, desde el enfoque discursivo, es escasa, y esta permea las actividades que propone y la forma como acompaña el proceso.
Las representaciones de la escritura de docentes permean sus prácticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay una alta incidencia de los contenidos de los libros de texto y la forma como abordan la escritura en las representaciones de los docentes. ▪ Se evidencia una escasa mediación y retroalimentación por parte de los docentes para hacer seguimiento del proceso escritural.
Enfoques diversos de la enseñanza de la escritura y en su forma de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se evidencia diferentes enfoques, con predominio de la gramática, y alejándose de la propuesta discursiva. ▪ Los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales evidencian vacíos en los niveles semánticos, sintácticos y pragmáticos.

Fuente: tomado de Moreno (2021).



METODOLOGÍA

Esta investigación se fundamentó en los postulados del enfoque cualitativo, teniendo en cuenta los presupuestos de McMillan y Schumacher (2010), Flick (2004), Merriam (1998) y Stake (1998), quienes plantean la necesidad de considerar las características y la complejidad de las relaciones que se producen en los diferentes contextos. En cuanto al diseño, se enmarca en la propuesta de Yin (2009), que se caracteriza por la intención de comprender un caso en particular y la situación seleccionada y no otras. El trabajo se desarrolló con 30 maestros de diferentes áreas de conocimiento de una institución escolar, a quienes se les invitó a hacer parte del Grupo de Innovación Curricular (GIC). Para recabar la información y caracterizar el grupo de profesores, se diseñó una encuesta que cobijó aspectos relacionados con nivel de formación en el campo pedagógico y disciplinar, estudios posgraduales, campo educativo, edad y publicaciones. En este aspecto se reconoció la experiencia escritural de los docentes, y la manera como se vincula o no con la práctica pedagógica.

Para el procesamiento de los datos y el análisis de contenido, recogidos en los diferentes instrumentos (encuesta, entrevista semiestructurada, análisis de textos y grupo focal), se usó N-vivo. Se organizaron según las categorías previstas y las unidades de registro, las cuales favorecieron comprender los significados y los sentidos que los participantes de la investigación les dieron a los aspectos que cobija cada una de las preguntas en los instrumentos usados.

Con relación al objetivo planteado de reconocer el papel de la escritura académica en los procesos de rediseño curricular de una institución escolar, a continuación, en la tabla 2, se señala, de manera específica, las fases, los propósitos y las acciones desarrolladas en cada una de ellas.

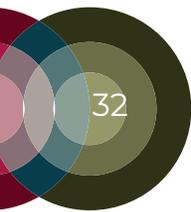


Tabla 2. Fases, propósitos y acciones del rediseño curricular

Fase	Propósito	Acciones
1. Identificación y caracterización del problema.	Caracterizar el contexto del problema.	a. Análisis del currículo de la institución. b. Lectura etnográfica del contexto a través de grupos focales, entrevistas y análisis documental.
2. Conformación del Grupo de trabajo.	Conformar un grupo de investigación de carácter interdisciplinario.	a. Selección del grupo de docentes. b. Información y orientaciones del proyecto en general.
3. Comunidades de práctica y aprendizaje	Establecer conjuntamente la ruta metodológica fundamentada en las comunidades de práctica y aprendizaje.	a. Formación en investigación y teorías curriculares. b. Preparación de avances a la comunidad educativa. c. Socialización del trabajo desarrollado. Todas estas actividades fueron mediadas por prácticas de lectura y escritura académicas.
4. Propuesta del rediseño, puesta en marcha y evaluación de la estructura curricular.	Diseñar, aplicar y evaluar la nueva estructura curricular.	a. A partir de los hallazgos de la etapa de investigación de los profesores sobre el currículo de la institución, y considerando nuevos marcos teóricos sobre proceso de formación, los docentes propusieron un rediseño curricular. b. Ajustes al nuevo diseño curricular. c. Se puso en marcha los nuevos planteamientos curriculares. d. Monitoreo y evaluación de la implementación de los nuevos diseños curriculares.

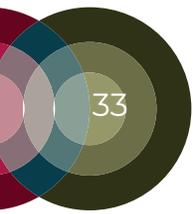
Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados que se presentan en este apartado se organizan atendiendo a las cuatro fases descritas anteriormente.

FASE 1: CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA

Se partió del reconocimiento de la problemática en torno al lugar periférico que se le otorga a la escritura académica en la escuela, especialmente en la Educación Básica, y su relación con las concepciones y prácticas docentes, así como su impacto en el currículo. Al comprender el potencial transformador de la escritura académica, no solo se promovió una movilización en las concepciones de los docentes, sino que también se incentivó a repensar las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación dentro del contexto escolar. Esto llevó a reconocer la necesidad de un rediseño curricular más pertinente, lo que permitió una visión más sistémica de la escuela y de sus actores, así como



la relevancia de su actualización constante. En este proceso emergieron tres categorías claves para esta nueva visión: las concepciones docentes, el currículo y la escritura académica.

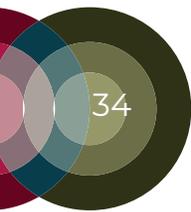
Desde los elementos expuestos, actualmente se reconocen nuevas narrativas sobre las funciones del lenguaje, discursos y prácticas que permean las acciones docentes en esta sociedad de la información y comunicación, que derivan en nuevas preguntas y en el surgimiento de otras aproximaciones al conocimiento. La anterior abre espacios para reflexionar acerca de las representaciones sociales sobre los discursos que circulan en la escuela y la manera como estos se materializan en los procesos de lectura y escritura en acciones en las aulas. Esta comprensión es esencial para proyectar, construir y transformar la experiencia educativa a través de la mediación docente.

Desde esta panorámica, el trabajo realizado centró su atención en analizar las relaciones entre escritura académica y el currículo de la institución, con el propósito de desarrollar una propuesta que la resignifique a partir del rediseño curricular. Para comprender esta problemática fue clave reconocer que la categoría de escritura académica abarca conceptos, teorías, discursos y prácticas, que se han construido desde diferentes enfoques, que para esta investigación permitieron retos de orden epistemológico y metodológico (Hernández, 2009; Pérez y Rincón, 2013; Ortiz 2015). Estas discusiones otorgaron dar un nuevo sentido a la comprensión de las relaciones y vínculos a la escritura académica en educación secundaria, y cómo estas construyen un correlato con las concepciones de los maestros y sus prácticas, elementos que se consideraron en el rediseño curricular.

Dado que las investigaciones sobre escritura académica han estado centradas especialmente en la educación universitaria, desarrollar un trabajo en espacios institucionales educativos de Educación Básica y Media implicó identificar y caracterizar las tensiones y contradicciones entre los discursos institucionales y las prácticas docentes. Este análisis es crucial a la hora de favorecer la movilización de las concepciones para rediseñar una estructura curricular más coherente y significativa.

Desde esta perspectiva, acogemos las tesis de autores como Sacristán et al. (2015), Santos Guerra (2015), Marrero (2015), Martínez-Bonafé (2020), Martínez-Bonafé y Roguero (2021), quienes consideran que el currículo es un proyecto cultural. En ese sentido, la escuela tiene como desafío la formación de ciudadanos que comprendan los contextos sociohistóricos y culturales de su comunidad, los cuales están profundamente vinculados con las diversas prácticas discursivas tanto locales como globales.

Al investigar las concepciones de los docentes sobre la escritura académica en esta institución, se identificaron prácticas en las que la escritura se limita a funciones némicas y registrativas, cumpliendo principalmente con el rol de “decir” el conocimiento, tal como señalan Bereiter y Scardamalia (1992). Esto repercute en cómo el currículo se articula en torno a estas prácticas y genera tensiones



en la organización de los espacios curriculares. Superar estos desafíos implica que los maestros utilicen la escritura académica desde dos esferas: en el plano personal, para vincularse con la reflexión curricular, y en las prácticas de aula, para que la escritura académica logre superar la idea que es solo como un medio para registrar, sino también un instrumento poderoso para el desarrollo del pensamiento, lo que implica que, por una parte, sirva a los docentes para reflexionar y discutir sobre representaciones del currículo y de la escritura y, por otra, diseñar estrategias didácticas que favorezcan la construcción de una voz propia por parte de los estudiantes, en las que la escritura se convierta en una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, estos desafíos subrayan la necesidad de abandonar currículos tradicionales fragmentados, centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos. En cambio, es fundamental que la escritura académica se reconozca y promueva como un medio para cultivar el pensamiento reflexivo y la construcción de conocimiento, más allá de la mera recuperación de información.

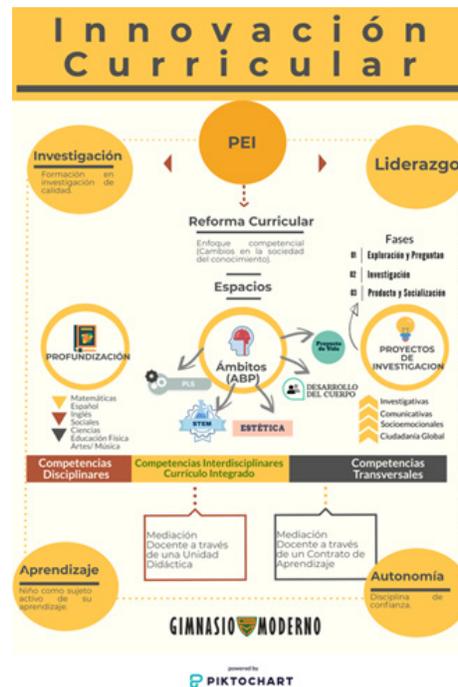
FASE 2: CONFORMACIÓN DEL GRUPO DE INNOVACIÓN CURRICULAR GIC

Tras identificar el panorama general de la problemática, se hizo una invitación formal a un grupo de treinta docentes para participar de la investigación. La selección atendió tres criterios claves: área de conocimiento, el ciclo de enseñanza y deseo de participación. Con el objetivo de caracterizar las concepciones de los docentes sobre escritura académica, se usaron diferentes instrumentos: observación no participante, diario de campo, entrevistas a grupos focales y encuestas, entre otros.

Posteriormente, se presentó una propuesta de trabajo estructurada en varias fases. La primera de ellas consistió en una etapa de formación en investigación curricular, en la que los docentes se involucraron en la construcción de documentos basados en los hallazgos obtenidos a partir del análisis del contexto realizado por la investigadora, lo que permitió movilizar sus concepciones sobre escritura académica e investigación desde la práctica situada en la comprensión de los hallazgos y tensiones reconocidas en la institución. Esta fase subrayó la necesidad de transformar el currículo a través de la participación activa y directa de los docentes en el proceso, reforzando así el vínculo entre la investigación y la práctica educativa.

Para la divulgación de los hallazgos a los otros colegas de la institución se construyeron diferentes documentos: resúmenes analíticos, informes ejecutivos, artículos de reflexión, presentaciones, infografías, entre otros. Esto implicó reconocer la potencia de la escritura académica en el grupo de docentes de la institución. A continuación, se presenta dos ejemplos, una explicación de hallazgos y una infografía (figura 1), escrito por lo integrantes del Grupo de innovación Curricular (GIC):

Figura 1. Innovación curricular del Gimnasio Moderno

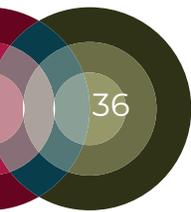


Fuente: Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad (GLIC).

Grupo 1. Malla de competencias transversales

Hallazgos

- Competencias transversales, para el Gimnasio Moderno, son aquellas que se desarrollan y construyen en los nuevos espacios del currículo: Proyectos y ABP (Aprendizaje Basado en Problemas).
- Por la naturaleza de estos espacios curriculares, cuya intención está focalizada en la formación de investigadores escolares y personas comprometidas con dar soluciones a problemas de la realidad colombiana y global, se han definido 4 competencias: *Investigativas, Comunicativas, Socioafectivas, Para la Ciudadanía Global*.
- Estas competencias se desarrollarán desde grado 1° a 8° en 2020. En 2021 se ampliarán al resto de grados y secciones.
- La malla de competencias transversales pretende dar una orientación a los profesores que trabajan en Proyectos y en ABP. Juntos espacios, tal como lo indica la gráfica de la página siguiente, se centra en formar niños y jóvenes más autónomos, capaces de autorregularse, investigar y generar nue-



vos conocimientos en los temas que les interesan. En consecuencia, esta malla de competencias transversales no se centra en contenidos ni en habilidades relacionadas con los temas de las áreas. Su enfoque tiene como propósito que, de acuerdo con el grado, los profesores puedan: impulsar en sus estudiantes acciones que garanticen capacidades de trabajo en equipo en un marco de respeto y colaboración mutua; establecer mecanismos de disciplina y organización en el aula, así como métodos para investigar los problemas que han seleccionado según su criterio; mediar en la elaboración de productos que den respuestas a las preguntas que se plantearon y que socializarán ante la comunidad involucrada.

- Para efectos de comprender la dinámica de cambios que vive el currículo desde 2018, se presenta la siguiente infografía, que muestra el proceso macro de transformación de los espacios curriculares en el colegio y la razón de la implementación de las competencias transversales.

Estos escritos posibilitaron la vinculación de los participantes y fortalecer la comunidad de práctica y aprendizaje, donde a partir del diálogo, el debate y la escritura académica, se movilizaron sus concepciones, pues al integrar la revisión entre pares, los docentes no solo mejoraron su escritura, sino que también enriquecieron su reflexión y capacidad crítica, lo que fortaleció su identidad como investigadores. Este proceso colaborativo fomentó la retroalimentación constructiva, permitiendo que los maestros revisaran sus propios supuestos y, a su vez, optimizaran sus prácticas.

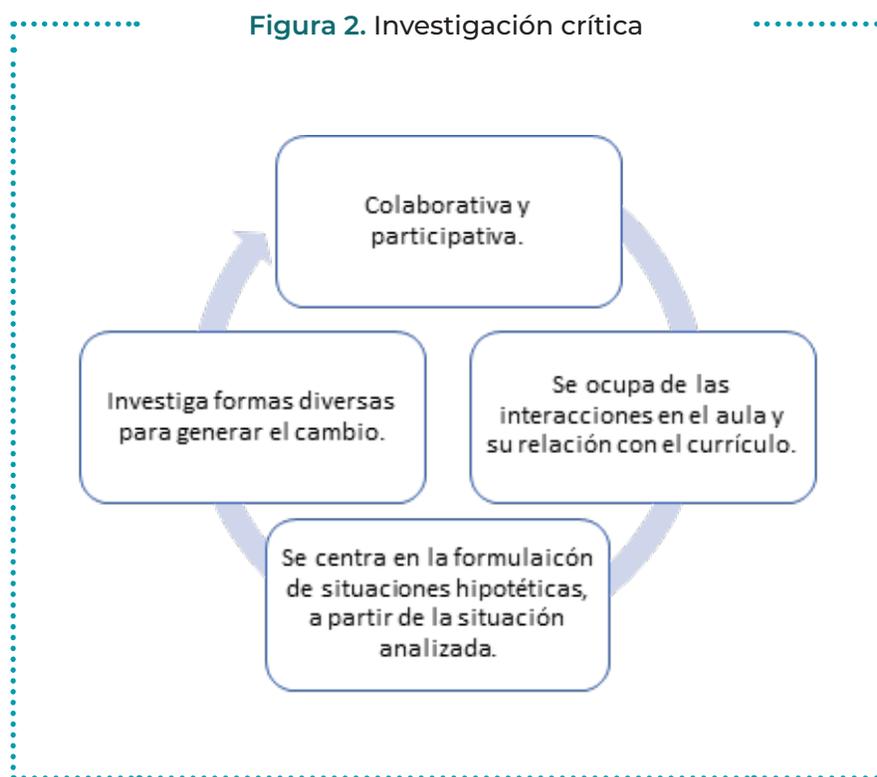
Es importante destacar cómo la estrategia de trabajo cooperativo revitalizó los procesos de escritura de los diversos textos elaborados. Esta experiencia fue tan significativa que se convirtió en la base del rediseño curricular. La resonancia de este enfoque ha sido tan intensa que, al momento de redactar este artículo, el grupo continúa produciendo textos y ha evolucionado hacia una auténtica escuela de maestros. Se han creado espacios de apoyo y diseño curricular que han involucrado a todos los docentes de la institución, lo que ha propiciado un avance significativo en la nueva propuesta curricular.

FASE 3: COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE

El trabajo desarrollado con los maestros del GIC se orientó tomando en cuenta los supuestos de la investigación crítica formulados por Skovsmose y Borba (2004), que se presentan en la figura 2.

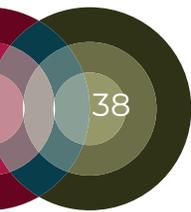
En el marco de la investigación crítica, la conformación del GIC se orientó con el propósito de conformar una comunidad de práctica y aprendizaje, tejida alrededor de un proyecto compartido: el currículo y la resignificación de la escritura académica en los docentes. Al asumir el aprendizaje desde esta mirada, se estableció como una actividad social, tal como lo señala Wenger (2001): “el aprendizaje transforma quiénes somos y lo que podemos hacer, es una experiencia de identidad” (p. 260). Las discusiones sobre currículo y escritura académica se enriquecieron gracias a la diversidad de los campos de formación de los docentes, lo que permitió construir nuevos saberes anclados en

los modos de interacción y las dinámicas organizadas en el grupo. Se evidenció que las cogniciones distribuidas (Greeno et al. (1996); Salomón (2001) permitieron construir nuevos saberes que permearon no solo al GIC, sino también a todos los docentes de la institución.



Fuente: adaptación de los postulados de Skovsmose y Borba (2004).

El proceso de formación abrió espacio a nuevas preguntas sobre el contexto de enseñanza y aprendizaje en la institución, permitió considerar la distancia entre el currículo planeado, logrado y oculto. En estos hallazgos se reconoce la necesidad de resignificar el currículo desde dos horizontes. El primero, relacionado con las prácticas de los docentes al requerir la escritura académica dentro de la institución como un instrumento que recoge la experiencia, moviliza nuevos discursos y genera un ambiente entre colegas donde se promueven discusiones y una serie de acciones que ayudan a movilizar el currículo. Es decir, se construye una comunidad de práctica y aprendizaje que potencia las reflexiones y acciones para el cambio. El segundo, relacionado con la revisión de la didáctica de la escritura académica, y la manera como se aborda su enseñanza con los estudiantes en las diferentes



áreas de conocimiento y ciclos escolares. Estos dos aspectos ayudaron a reconocer el potencial que los docentes tienen como investigadores y la posibilidad de situar nuevos discursos didácticos para favorecer el pensamiento crítico.

En las voces de los maestros se lee la importancia del espacio para la reflexión docente y la investigación, donde lectura y escritura académica son ejes de los procesos de transformación, dado que al comprender y situar la problemática, surge la necesidad de la actualización y la investigación que dan paso a propuestas de transformación curricular, en las que el diálogo con expertos en el campo pedagógico, curricular y didáctico logró repensar las soluciones desde una perspectiva de currículo integrado (Moreno, 2021).

Este espacio fue significativo, los docentes constituyeron una comunidad de práctica, donde las interacciones, lecturas, diálogos y debates con diferentes especialistas nacionales e internacionales posibilitaron un ejercicio de comprensión, desarrollo argumentativo, y, al mismo tiempo, producción, que se tradujo en la diversidad de textos elaborados por los docentes. En este proceso de constitución de la comunidad de práctica y aprendizaje se requirió para su conformación, tal y como lo señala Wenger (2014), tres dimensiones: repertorio compartido, empresa compartida y compromiso mutuo.

FASE 4: DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

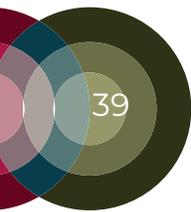
Producto del trabajo desarrollado se consolidó una propuesta de rediseño curricular, se tuvieron en cuenta otras experiencias curriculares, pero recogiendo la base de la filosofía institucional, se proponen unos principios orientadores del rediseño, bajo un modelo constructivista de carácter social para la formación de un ciudadano crítico con pensamiento global, pero con una mirada local que promueva la creatividad, la investigación escolar, la comunicación, la interacción y la convivencia, que a continuación se describen.

Principios del rediseño curricular

Desde lo planteado, se construyeron ocho aspectos, que a continuación se describen de manera sucinta.

1. Currículo integrado a partir de ámbitos de aprendizaje para el desarrollo

En la institución, los ámbitos de aprendizaje se entienden como lugares de encuentro donde emerge el diálogo de saberes con disciplinas que tienen afinidades epistemológicas, buscan la comprensión de la realidad a partir de la posibilidad que surge de considerar sus sustratos epistémicos, los aportes



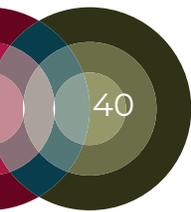
de una disciplina a la otra para enriquecerse mutuamente, con el ánimo de articular lo mejor de cada una y encontrar formas de expresión conjunta. Es así como los ámbitos de aprendizaje se asumen como constructos específicos de conocimiento, surgen por intereses investigativos particulares, y son útiles para crear conocimiento nuevo desde perspectivas académicas diversas, que se encuentran entrelazadas por un discurso. Los ámbitos de aprendizaje y las disciplinas que los integran se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Ámbitos de aprendizaje y disciplinas que los integran

Ámbito	Entendido como	Disciplinas que se integran
Desarrollo del cuerpo	Ámbito para desarrollar nuevos vínculos con el cuerpo desde su reconocimiento y el desarrollo de espacios de bienestar, que favorezca el autocontrol, la relajación y la meditación.	Educación física, yoga, danza, expresión corporal, deportes.
Proyecto de vida	Espacio que se orienta a la construcción de un sujeto que enriquezca su mundo interior, las interacciones con los otros y pueda proyectar su vocación.	Educación positiva.
Pensamiento lenguaje y sociedad	Espacio para pensar los problemas del lenguaje, sus formas de expresión y comunicación asociados al contexto histórico-cultural y su relación con el pensamiento.	Sociales, español, inglés y francés.
Estética	Espacio para considerar la experiencia estética y desarrollo de procesos creativos y manifestaciones artísticas.	Arte, música y literatura.
STEM	Se orienta desde un enfoque interdisciplinario a describir, caracterizar e interpretar el entorno natural y social, para proponer soluciones a sus problemáticas, desarrollando el pensamiento crítico, la investigación y la creatividad.	Ciencias naturales, tecnología y matemáticas.

Fuente: elaboración propia.

En la diversidad de los textos elaborados por los profesores participantes para fundamentar y construir los ámbitos, se reconoció, entre otras cosas, la integración de las áreas, el trabajo cooperativo con roles de interdependencia positiva, que permitieron dar un nuevo sentido a la escritura académica, resignificando su importancia en el marco de los diferentes discursos construidos para informar,

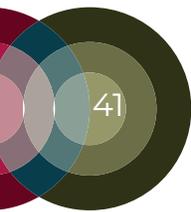


describir y argumentar la necesidad del cambio curricular y su implementación. Esta nueva organización favoreció la práctica de la escritura cooperativa en tanto se generaron espacios de planeación conjunta de actividades didácticas, a partir de la identificación y caracterización de problemas. Por lo tanto, las mallas curriculares y los diseños didácticos fueron el resultado de un trabajo dialógico, polifónico y consensuado del grupo de docentes de cada ámbito. El ejercicio cooperativo de la escritura permeó todas las fases de diseño, planeación, desarrollo y evaluación llevadas a cabo por los docentes, enriqueciendo las reflexiones y discusiones en cada uno de los ámbitos. Estos elementos fueron sustanciales no solo para los maestros, los estudiantes también percibieron la diversidad de pensamientos y comprensiones a la hora de situar y analizar un problema, así como considerar posibles soluciones, elemento central para desarrollar el pensamiento hipotético deductivo.

2. Investigación escolar y desarrollo del pensamiento

Un pilar fundamental para desarrollar el pensamiento está relacionado con la formación de sujetos que interroguen su contexto y usen los saberes construidos para la solución creativa de problemas; en ese sentido, los saberes superan la mirada de acervos acumulativos de teorías para dar el salto a la investigación escolar, en la que el estudiante construye, crea y transforma su conocimiento y realidad. En estos espacios se favorece la investigación formativa, ya que posibilita que el estudiante interrogue sus contextos, caracterizando sus intereses y necesidades de su entorno, así como del país, y se asuma como ciudadano que establece un diálogo entre lo local y lo global. Es decir, en palabras de Vasco (2000), la investigación escolar favorece la relación entre la vida y la academia. Este proceso permite a los estudiantes el desarrollo de empatía, de su voz y encontrar su lugar a nivel académico y personal. De esta manera, la investigación escolar:

- a. Fortalece el carácter y la autonomía. Permite que los estudiantes comprendan que el conocimiento está asociado al análisis de los contextos y a la pregunta, superando la idea de una educación basada en contenidos, dando relevancia al desarrollo de habilidades y competencias para transformar la realidad.
- b. Favorece una pedagogía de la pregunta en un entorno de cambio permanente. Es la pregunta la que le ha permitido al ser humano transformarse y transformar su entorno.
- c. Permite reconocerse como líderes intelectuales. La investigación es el camino para transformar, a partir del rol del estudiante como investigador y generador de cambios en sus contextos.



3. *Lectura y escritura académica*

Este aspecto invita a revisar y repensar los actos comunicativos de construcción de significado orientados a la formación de estudiantes investigadores que a través de proyectos generen nuevo conocimiento, considerando una nueva perspectiva que comporta prácticas de literacidad que superen la visión de la lectura, escritura y oralidad como herramientas de comunicación que se aprenden en una etapa de la vida escolar, para dar paso a considerarlas como esenciales para la construcción del pensamiento. Esta visión supuso un desafío para la institución, puesto que exigió a los profesores nuevas mediaciones y acciones didácticas para la investigación como vehículos para la construcción de saberes y la solución de problemas. Esto supone:

- a. Considerar en todas las disciplinas la lectura crítica como eje fundamental para el aprendizaje.
- b. Resaltar la necesidad de las competencias para el manejo e interpretación de la información.
- c. Desarrollo de las competencias de lectura, escritura y oralidad desde el enfoque de la literacidad en los espacios curriculares propuestos.

4. *Competencias específicas y transversales*

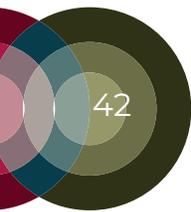
Optar por un enfoque competencial requirió comprender las formas de articulación del saber a través del desarrollo de unas competencias transversales que integraran los modos de ser, pensar y actuar del sujeto, en la que se incluyeron las dimensiones emocional y social. Dichas competencias se convirtieron en el eje articulador en la construcción de conocimiento, del pensamiento individual y social, evaluados a través de indicadores de desempeño¹ en diversos contextos. Actualmente, las *competencias específicas y transversales de los ámbitos* constituyen la brújula curricular de la institución.

5. *Estrategias de aprendizaje por indagación*

En este rediseño se optó trabajar las estrategias de aprendizaje por indagación, de manera gradual y atendiendo a las necesidades de desarrollo de cada ciclo escolar. A continuación, se describen.

Los proyectos de aula: son considerados como una estrategia que le devuelve la vida democrática a la escuela, en tanto que se considera las preguntas y deseos de los estudiantes como motores del

¹ Entenderemos como *indicadores de desempeño* los niveles de desarrollo en la adquisición de una competencia, que deben ser medibles y observables.



aprendizaje. Esta estrategia promueve la investigación escolar para desarrollar liderazgo, análisis, trabajo cooperativo y acciones orientadas al entendimiento, entre otras cosas.

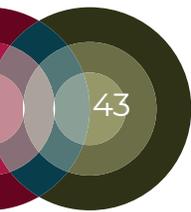
El **Aprendizaje Basado en Problemas**: Tal y como lo señalan Hernández y Moreno (2021), esta estrategia favorece aprendizajes significativos, el trabajo en equipo, la investigación y el desarrollo de la autonomía, ya que toma distancia del aprendizaje enciclopédico y tradicional, que ha predominado en la mayoría de las instituciones de Educación Básica y Media. También resalta la pregunta y el espíritu investigativo, centrándose en el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, lo que implica la formulación y contrastación de hipótesis, entre otros aspectos.

Seminarios de profundización: son espacios dialógicos donde juega un papel fundamental el debate a partir del desarrollo de los temas objeto de reflexión y análisis, que implican prácticas de lectura y escritura académica.

Proyecto de investigación: se consolidan las competencias investigativas alcanzadas en el proceso formativo de los estudiantes, y se constituye en el espacio para que se articulen, de manera coherente y pertinente, los elementos que le dan cuerpo a la formulación y solución de problemas desde la escuela.

6. Rol docente

Se reconoció el valor del docente en todo el proceso, ya que desde la práctica reflexiva se generó conocimiento pedagógico y didáctico. Por esta razón, se crearon espacios para el trabajo cooperativo entre colegas de ámbito, diseño y análisis de estrategias didácticas, así como su evaluación, movilizándolo también la escritura académica. Aspectos que favorecieron el papel de guía en los procesos de lectura y escritura académica en la escuela, pues la experiencia de los docentes puede ayudar a desplegar estrategias metodológicas, como las que propone Cassany (2016) para potenciarlas también en los estudiantes. En ese sentido, se recupera el papel complejo del maestro como profesional reflexivo, tal como lo proponen Schön (1986) e Imbernón (1987), en tanto que su labor no se limita a conservar una transmisión de lo esencial de la cultura, sino que también privilegia la reconstrucción y reelaboración por parte del aprendiz. En síntesis, reconocer la voz del maestro, su lugar como motor de cambio y transformaciones, pero también su papel como mediador y constructor de andamiajes, es neurálgico para permitir a sus estudiantes la consolidación de una mirada crítica de la cultura y la realidad. Esta perspectiva supone considerar su rol atendiendo a los siguientes aspectos:

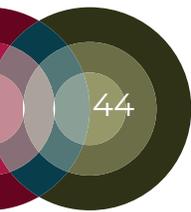


- *El maestro como mediador:* Implica procesos de transposición didáctica.
- *El maestro como coinvestigador:* Es admitir que el docente no lo sabe todo, que a partir de su experiencia y aportes orienta de manera cooperativa el proceso y desarrollo de estrategias para dar respuesta a las preguntas que surgen del contexto.
- *El maestro como investigador de su práctica:* Reflexión y sistematización de experiencias para construir nuevos saberes que fundamentan su saber didáctico, a partir de interpretar el aula como un laboratorio.
- *El maestro como constructor de buenas prácticas y didácticas para favorecer el desarrollo:* Implica revisión permanente y sistemática de la pertinencia pedagógica y su eficacia para dialogar con las preguntas que los niños y jóvenes plantean. Esta revisión se dinamiza desde tres miradas: compartir con los colegas, lo que los especialistas señalan en sus marcos conceptuales, y lo que cada docente interpreta desde sus experiencias y elaboraciones personales.
- *El maestro que fomenta el trabajo cooperativo:* Como una forma de superar el individualismo, que ha primado en la enseñanza y el aprendizaje en el sistema escolar.
- *El maestro comprometido con el análisis de problemas locales y globales:* Conlleva a vivir en las aulas las realidades situadas en distintos espacios geográficos y culturales para comprender otras realidades.

7. La unidad didáctica

Se concibió como un instrumento de reflexión curricular docente que permitió, de manera articulada y progresiva, enriquecer las experiencias de aprendizaje, evaluar el desarrollo y sistematizar las estrategias desarrolladas por el docente. Es así como va más allá de la planeación, pues se constituye en su diario de campo. En ese sentido, en la unidad didáctica (UD) se configuran las relaciones entre el maestro, el estudiante y el saber que se enseña (Chevallard,1997). A través de la UD se concretan las ideas y las intenciones pedagógicas formativas. 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)



8. La evaluación

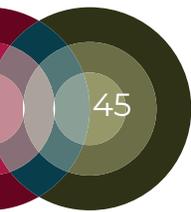
Se asume como un proceso auténtico y formativo, de autogestión y autorregulación, que supera la certificación y le apunta al desarrollo del sujeto. Esto implica una nueva cultura, invita a comprender la evaluación como una estrategia de reflexión para conocer las causas de los errores, de los equívocos y ponerlas en diálogo y proyección, con el fin de superar los obstáculos del aprendizaje. Desde esta mirada, la finalidad de la evaluación apunta al desarrollo de la autonomía (Kamii y López, 1988), que significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha desarrollado un modelo de intervención que no solo promueve la resignificación de la escritura académica, sino también el rol activo del maestro en la reflexión y rediseño curricular. Este enfoque reconoce al maestro como un agente de cambio, capaz de valorar sus propios saberes y trayectoria, mientras comprende la necesidad de transformar sus prácticas didácticas. En este proceso, el docente comienza a construir su identidad como investigador, a pesar de las tensiones y obstáculos naturales en su camino. La consolidación de una comunidad de práctica y aprendizaje ha demostrado ser fundamental para generar propuestas auténticas y significativas.

En cuanto a la innovación curricular, el modelo propuesto consideró cinco aspectos claves: a) el trabajo interdisciplinario, b) la atención a los intereses y necesidades de los estudiantes, c) el reconocimiento de las particularidades institucionales, d) la posición del maestro como sujeto que aporta y pertenece a comunidades de práctica y aprendizaje, y e) la integración del currículo desde la conciencia ciudadana y la participación activa en la comunidad. Estos elementos facilitaron una transformación en la dinámica docente, especialmente en su percepción sobre la escritura académica, que ahora es reconocida como un motor para la reflexión crítica y la innovación. El lenguaje, en este contexto, se convierte en una herramienta poderosa para tejer y construir nuevas realidades.

Un aspecto central en la resignificación de la escritura académica fue el reconocimiento del valor de la revisión entre pares. La escritura académica se entiende no solo como un ejercicio individual, sino como un proceso social, en el que la colaboración y el intercambio crítico entre docentes enriquecen el contenido y la forma de los textos. Al incorporar la revisión entre pares, se fomenta un ambiente de retroalimentación constructiva que permite a los docentes revisar sus supuestos, fortalecer sus argumentos y expandir su comprensión didáctica. Este proceso no solo mejora la calidad de la escritura, sino que también profundiza el compromiso del maestro con su propio desarrollo como investigador, al integrar el diálogo crítico en su práctica habitual.



El trabajo colaborativo y en red, reforzado por la revisión entre pares, potencia el valor epistémico de la escritura, permitiendo a los docentes llevar sus aprendizajes de manera más consciente a sus prácticas de aula. De este modo, el maestro se reivindica como un intelectual capaz de problematizar e interrogar sus propias prácticas. Este proceso es vital para fortalecer comunidades de práctica y aprendizaje que promuevan nuevas formas de actuación pedagógica, donde el diálogo entre lo local y lo global cobra importancia. Sin embargo, para que estas iniciativas prosperen, es indispensable el apoyo administrativo que garantice espacios y recursos necesarios para su implementación.

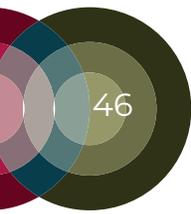
Además, la transformación de las concepciones docentes requiere la creación de un entorno donde el maestro se sienta valorado y reconocido por su experiencia. Este reconocimiento, en un ambiente dialógico, facilita una reflexión profunda que impacta las prácticas de aula, favoreciendo la construcción de currículos colectivos y polifónicos.

Por último, pensar la escritura académica en la escuela implica una doble perspectiva: por un lado, las prácticas de escritura de los docentes, y por otro, la construcción del conocimiento escolar en los estudiantes. En ambos casos, las emociones juegan un papel crucial, ya que son las que movilizan las acciones. La disposición afectiva de los maestros y estudiantes permite la creación de nuevas realidades sociales y académicas, tanto a nivel individual como colectivo.

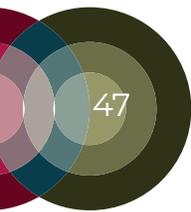
Reconocimientos. Expresamos nuestro agradecimiento a las directivas del Gimnasio Moderno por darle alas a una propuesta de innovación, al Grupo de maestros de Innovación curricular, también al Dr. Rubén Darío Vallejo por sus recomendaciones y apoyo constante en el proceso de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás.

REFERENCIAS

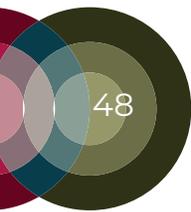
- Bazerman, C. (2018). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58(43-64).
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida* 25(1), 16-27. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-curriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-jQy-DB-articulo.pdf>



- Carlino, P. (2022). Potencialidades de la escritura para el desarrollo profesional docente y condiciones para favorecerlas. Conferencia sobre "La Escritura Académica en el Desarrollo Profesional Docente". Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=4jVhIXWY07Eyt=70s>
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique.
- Enríquez, E. (2021). Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios. *Enunciación*, 26(2), 155-171. doi: <https://doi.org/10.14483/22486798.18230>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Greeno, J., Collins, A. y Resnick, L. (1996). Cognition and learning. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). Macmillan.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesoral*. Grao.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 1. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>
- Hernández, R. y Moreno, S. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis y Saber*, 12(31). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11174>
- Kami, C. y López, P. (1988). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*, 5(8), 3-32.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, 100, 1-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>
- Martínez Bonafé, J. y Roguero, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-82. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_004/13905
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *La investigación educativa. Capítulo 10. Estudio de caso*.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative Approach*. Jossey-Bass.
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. doi: <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>
- Moreno, S. (2021). *La escritura académica: resignificar su sentido a través del cambio curricular en docentes de Educación Básica y Media* [Tesis de doctorado]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31672/2021SandraMoreno.pdf?sequence=10&isAllowed=y>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura basada en géneros. *Delta*, 1-32. <https://www.scielo.br/j/delta/a/vXJm5CXhH3cYSCwFf6kZjWk/?format=pdf&lang=es>



- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1, Iss. 9, Article 4. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Navarro, F. y Montes, S. (2019). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Revista de lingüística, filología y traducción. Pontificia Universidad Católica de Chile*. <http://onomazein.letras.uc.cl/index.php/onom/article/view/48739/39973>
- Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios [Implicit theories about academic writing: Contrasts between university entry, transition and graduation]. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Ortíz-Casallas, E.M (2015). La escritura académica en el contexto universitario. *Zona próxima*, 22,1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658002.pdf>
- Otte, G. y Williams, M. (2010). *Basic Writing*. Parlor Press.
- Pérez, M. y Rincón, G. M. (Coord.) (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- PNUD. (2018). Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Informe Annual. <https://annualreport.undp.org/2018/es/#>
- Sacristán, G., Santos, M., Torres Santome, J., Jackson, P. y Marrero, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Morata.
- Salomón, G. (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.
- Sánchez Alvarado, A. F. (2024). Actitudes y creencias del profesorado frente a la redacción de artículos científicos: estudio diagnóstico. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 10-29. <https://doi.org/10.5377/hycs.v1i23.18532>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Grao.
- Santos Guerra, M. (2015). Democracia Escolar o el problema de la nieve frita. En G. S. Sacristán, *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica* (pp. 13-62). Morata.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15, 43 - 64.
- Schön, D. (1986). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Skovsmose, O. y Borba, M. (2004). Research methodology and critical mathematics education. En P. Valero y R. Zevenbergen (Eds.), *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology* (pp. 207-226). Kluwer Academic Publishers.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.



- Vargas, F. (2012). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana* [Tesis doctoral]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125115/tavf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wenger, E. (2020). *Communities of practice: a brief introduction*. researchgate.net.https://www.researchgate.net/publication/235413087_Communities_of_Practice_A_Brief_Introduction
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage.