

Aproximación a la escritura con enfoque al proceso como estrategia para promover el pensamiento reflexivo en formación inicial docente

A Writing Approach Focus on the Process as a Strategy to Promote Reflective Thinking in an Initial Teaching Training Program

Carmen Gloria Núñez-Castillo¹
Macarena Aguirre-Astudillo²
Erika Díaz-Suazo³

Resumen

En el marco de los actuales cambios educativos y la complejidad del ejercicio laboral docente, se ha determinado que una habilidad profesional a desplegar, por parte de quienes se forman como futuros profesores, es la escritura, a modo de expresión del pensamiento reflexivo. Por esta razón, el presente escrito detalla y describe la metodología implementada en una experiencia de aula universitaria, con la finalidad de fomentar la escritura con Enfoque al Proceso, desde una perspectiva reflexiva en estudiantes de segundo año de Formación Inicial Docente, pertenecientes a una institución de educación superior pública y estatal chilena. El grupo de aprendices desarrolló durante cuatro semanas, una secuencia didáctica interdisciplinaria orientada por tres académicas, especialistas en producción de textos y razonamiento crítico. Para documentar la práctica establecida, se registraron en un diario de campo los aspectos metodológicos de cada momento de clases (antes, durante y después), y en los resultados se mencionan las observaciones generadas a medida que progresaba la intervención en el aula. En conclusión, esta experiencia pretende promover que otros docentes y entidades desarrollen en conjunto, estrategias de redacción y reflexión desde los primeros semestres de Formación Inicial Docente.

¹ Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Departamento de Literatura y Lingüística (Ped. en Castellano), adscrita al núcleo de investigación Saberes y Prácticas de la Enseñanza de la Humanidades, Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Escuela de Medicina, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Valparaíso, Chile. Correo electrónico: carmen.nunez@upla.cl - carmen.nunez@uv.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7534-6952>

² Magíster en Gestión y Liderazgo Directivo, Universidad Finis Terrae, Chile. Magíster en Educación mención Intervención Cognitiva, Universidad del Mar, Chile. Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Departamento de Literatura y Lingüística (Ped. en Castellano), adscrita al núcleo de investigación Saberes y Prácticas de la Enseñanza de la Humanidades, Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Valparaíso, Chile. Correo electrónico: macarena.aguirre@upla.cl - macarena.aguirreas@uv.cl <https://orcid.org/0000-0002-4267-6848>

³ Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. *Master of Education, Massey University, New Zealand*. Profesora de Inglés, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Departamento de Lenguas Extranjeras (Ped. en Inglés), adscrita al núcleo de investigación Saberes y Prácticas de la Enseñanza de la Humanidades, Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Escuela de Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Valparaíso, Chile. Académica Instituto de Idiomas (Lengua inglesa), Universidad de Las Américas, Chile. Valparaíso, Chile. Correo electrónico: erika.diaz@upla.cl - erika.diaz@uv.cl - erika.diaz.suazo@edu.udla.cl <https://orcid.org/0000-0001-7036-5214>

Palabras claves: escritura, enfoque al proceso, pensamiento reflexivo, formación inicial docente.

Abstrat

In the context of current educational changes and the complexity of the teaching profession, it has been determined that a professional skill to be deployed by those who are trained as future teachers is writing as an expression of reflective thinking. For this reason, this paper details and describes the methodology implemented in a university classroom experience in order to promote writing with a Process Approach from a reflective perspective in second year students of Initial Teacher Training belonging to a Chilean public and state higher education institution. The group of trainees developed for five weeks an interdisciplinary didactic sequence guided by three academics, specialists in text production and critical thinking. To document the established practice, the methodological aspects of each class moment (before, during and after) were recorded in a field diary, and the results mention the observations generated as the classroom intervention progressed. In conclusion, this experience aims to encourage other teachers and entities to jointly develop writing and reflection strategies from the first semesters of Initial Teacher Training.

Keywords: writing, process approach, reflective thinking, initial teacher training.

Introducción

La **escritura** se caracteriza por ser considerada una herramienta que proporciona la adquisición de aprendizajes y la construcción de conocimiento (Giraldo Giraldo, 2015), no obstante, para que se logre este fin epistemológico, la acción escrita debe ser planteada de un modo específico. Según Cabrera (2017), la actividad composicional necesita asumirse como la práctica de un conjunto de estrategias de cognición y de metacognición, dejando de lado la visión estrictamente reproductiva.

En este sentido, Madrigal Abarca (2008) difunde el modelo denominado **Enfoque al Proceso**, el cual “se centra en las distintas actividades de pensamiento superior, que realiza un autor para componer un escrito, en un período que abarca, desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto, hasta que este se da por acabado” (p. 79). Desde esta perspectiva, el abordaje de la escritura se identifica como un medio que permite el desarrollo del **pensamiento reflexivo** (Ávila, 2005), habilidad que implica ser capaz de flexibilizar ciertos procedimientos para adaptarlos a las circunstancias y generar nuevas soluciones, manifestando por escrito su pensar frente a situaciones emergentes (Díaz Suazo, 2021), y que se origina desde

“una indagación personal y reflexiva de uno mismo, poniendo en relación lo vivido con lo que se piensa respecto a eso” (Pañagua et al., 2017, p.15).

En Educación Superior (ES) y, específicamente, en el contexto chileno de **Formación Inicial Docente (FID)**, la enseñanza de la composición personal-reflexiva no solo puede enmarcarse en elementos del código escrito, sino que debe enfocarse como un procedimiento que surge en interacción con otros y con un motivo propio, según Galán Gómez et al., (2020). Así, esta producción escrita se constituye “cuando se practica como exploración de sí, más allá del subjetivismo simple de hablar de sí para adentrarse en el hablar desde sí -manteniendo la propia presencia como parte del relato- y, al ir buscando el sentido de lo que ha sucedido, cómo eso le afecta, qué le significa” (Muñoz, et al., 2020, p.111). En otras palabras, la escritura que promueve el pensamiento reflexivo no se basa en narrar aquello que se visualiza o en describir una acción de modo detallado, sino en reconocer y aceptar subjetividades, nociones, visiones e intervenciones efectuadas (Pañagua, et al., 2017).

Antecedentes biográficos, expectativas, perspectivas, ideologías, tendencias, conocimientos disciplinares, instrucciones preliminares, imaginarios acerca del entorno escolar, representaciones respecto a las personas involucradas en la escuela, vínculos entre hipótesis y hechos, bosquejos de participación son aspectos que los docentes en formación revelan en una escritura con encuadre reflexivo (Blake, 2013; Sabariego Puig et al., 2019). Así, la textualización adquiere alcance en espacios académicos donde la responsabilidad de originar saberes recae en el papel activo que se ejerce sobre los propios procesos de aprendizaje (Miras, 2000), es decir, considerando como punto de partida aquello que se vivencia, se piensa y se realiza (Contreras, 2013). En este sentido, estudiantes de pedagogía, capaces de razonar *in situ* o retrospectivamente sobre hechos y acciones, podrán interpretar la propia enseñanza, examinar la realidad compartida en el aula y objetar el juicio particular.

Una trayectoria de FID, basada en el despliegue del pensamiento reflexivo, permite forjar futuros maestros menos técnicos y más críticos al momento de inspeccionar sus maneras de intervenir en el aula. Según Muñoz-Barriga et al. (2023) “Esta relación resulta indiscutible, ya que son los profesores los primeros actores sociales convocados a adquirir este tipo de forma de pensar, actuar y hablar para que puedan desarrollar en sus estudiantes formas de razonamiento reflexivas, críticas y creativas” (p. 05). De este modo, la búsqueda del sentido pedagógico mandata andamiar la práctica reflexiva sistemática, pues solo a través de ella es posible establecer conscientemente mejoras en los procesos referidos a procedimientos y estrategias relacionadas con planificar actividades y evaluar aprendizajes (Medina et al., 2017).

La enseñanza de la reflexión se vuelve entonces un desafío en el cual el lenguaje ocupa un lugar central, toda vez que “la escritura constituye un medio fundamental para dar forma al pensamiento, para reconstruir lo vivido y comunicar algo de su cualidad” (Pañagua et al., 2017, p 15), sin embargo, según Díaz y Núñez (2021), variados planteamientos pedagógicos didácticos pueden incentivar el desarrollo juicioso de la habilidad.

Ahora bien, la pregunta que condujo el desarrollo de esta experiencia de aula fue ¿Cómo fomentar la escritura basada en un modelo con *Enfoque al Proceso* y al mismo tiempo, motivar a los estudiantes a desplegar pensamiento reflexivo? El objetivo se centró en desarrollar una metodología de aproximación a la producción escrita procesual, con perspectiva reflexiva, con un grupo de 20 estudiantes de segundo año de pedagogía, en una universidad pública y estatal chilena, quienes realizaron un proceso guiado durante cuatro semanas. El conjunto de estudiantes presenta una edad promedio de 20 años, con una identidad sexogenérica heterogénea. En el año académico anterior, han experimentado 2 asignaturas de práctica, desarrollando escritura académica ligada a ensayos y diarios pedagógicos que promovían un incipiente pensamiento reflexivo.

Metodología

La presente experiencia se desarrolla considerando elementos de la escritura, según el modelo denominado Enfoque al Proceso (Madrigal Abarca, 2008) y el pensamiento reflexivo (Ávila, 2005). Ambos planteamientos son guiados por académicas expertas en estas áreas y los sujetos aprendices son docentes en formación de una universidad pública y estatal chilena.

La Institución de Educación Superior (IES), ubicada en la zona central de Chile, se caracteriza por ser autónoma, laica y atender a una población de estudiantes que se enmarcan en un estrato social medio. Imparte cerca de 10 carreras de pedagogía en diversas especialidades. La oferta académica en FID considera asignaturas de práctica, las cuales se dictan desde el primer semestre hasta el octavo, mediante encuentros semanales de 3 horas, con el objetivo de desarrollar, escalonadamente, la aplicación integrada de saberes disciplinarios y pedagógicos al conocer escenarios socioculturales diversos.

El análisis propuesto es de corte cualitativo con alcance descriptivo. El instrumento utilizado por las investigadoras, para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, es el diario de campo (Luna-Gijón et al., 2022). Este registro consigna notas de observaciones y reparos antes, durante y después de cada intervención en aula. Estos se interpretan desde las categorías que describen cada etapa del proyecto.

❖ **Diseño curricular y desarrollo del cronograma**

El desarrollo de esta experiencia de enseñanza presentó como uno de sus principios básicos, el trabajo interdisciplinar entre tres académicas. Por una parte, dos de ellas expertas en comunicación escrita; por otra, una especialista en pensamiento reflexivo. En conjunto, las docentes asumieron el rol de asesoras durante el proceso didáctico de intervención y, por ello, estipularon resultados de aprendizajes (tabla 1) coherentes y cohesivos.

Tabla 1

Resultados de aprendizaje

RA 1: Producción textual
Produce un texto escrito que cumple con un propósito comunicativo en lo referido a la estructura, claridad, coherencia y cohesión, con un registro adecuado al contexto académico.
RA 2: Pensamiento reflexivo
Reflexiona sobre la convivencia escolar con base en el estímulo (noticia) y al referente teórico proporcionado, enunciando juicios respecto al rol docente, de los estudiantes y el de la escuela; cuestionando el quehacer pedagógico y enlazando decisiones prácticas con teorías.

Las actividades se desarrollaron siguiendo el cronograma (tabla 2), el cual se estipuló previo al comienzo de la asignatura. Sin embargo, con el fin de ajustar tiempos y tareas examinando fortalezas, oportunidades de mejora, fechas de entregas, designación de funciones por asesoras, entre otros elementos, se llevaron a cabo reuniones semanales entre las docentes.

Tabla 2

Cronograma de la experiencia en aula

Sesión	Tiempo	Actividades
1	30 minutos	Firma de consentimiento y presentación instrumento
1	90 minutos	Taller: el proceso de escritura y las principales características de un texto reflexivo de carácter académico y formal
2	30 minutos	Taller: desafío de escritura (situación retórica)
2	90 minutos	Trabajo práctico: planificación
3	30 minutos	Taller: proceso de escritura
3	90 minutos	Trabajo práctico: textualización <ul style="list-style-type: none">• entrega borrador en línea
4	30 minutos	Taller: proceso de corrección
4	90 minutos	Trabajo práctico: revisión modalidad, extensión y formato de texto final

❖ **Intervención de especialistas en la asignatura**

En cada sesión de las planificadas, se contó con la participación de un equipo interdisciplinario compuesto por tres académicas especialistas. El trabajo colaborativo, en formato de co-docencia, según Pérez-Gutiérrez et al., (2022), refiere a un modelo inclusivo de apoyo entre maestros. Este sistema materializa una transformación pedagógica al estimular, incentivar y gestionar la combinación flexible entre teoría, práctica y reflexión por parte de dos o más profesores iguales, es decir, con un mismo rol en la enseñanza, que presentan dispares competencias, experiencias y habilidades (Fernández Enguita, 2020).

La forma del quehacer colaborativo en esta experiencia de aula se centró tanto en formato taller como en trabajo práctico. Así, dos de las docentes se encargaron de intervenir en el ámbito de la escritura, entregando lineamientos y monitoreando el *Enfoque al Proceso*. La tercera profesora, experta en pensamiento reflexivo, intervino replanteando y reformulando el saber teórico-práctico al forjar conocimiento sistemático y compartido a partir de los juicios planteados por los estudiantes. En este sentido, Díaz Suazo (2021) expone que la escritura reflexiva en FID debe ser una instancia guiada por el académico/formador, considerando en el proceso de producción a la audiencia real (receptor, lector). La finalidad es que el destinatario pueda apreciar de forma clara la problemática emergente y la correspondiente propuesta de acción o solución a esta.

❖ **Tema por reflexionar en el texto escrito**

El tema, centro de la acción de escribir, debe acercar y relacionar al autor con la realidad, pues así se puede observar, aprender, conocer, repensar, etc., respecto a ella. En este sentido, es necesario buscar tópicos actuales que impliquen emocionalmente a los estudiantes y, de este modo, emplear la redacción para indagar en sus mundos, gustos, intereses, motivaciones y preocupaciones personales (Cárdenas Marrero, 2004). Sobre esta base, la experiencia propuesta consideró como temática: convivencia escolar.

La convivencia escolar como “un fenómeno que hoy en día se encuentra presente en las instituciones educativas” (Cárdenas Cifuentes, 2018, p. 15) merece ser abordada desde la FID. Cohabitar y coexistir implica un conjunto de relaciones bidireccionales entre estudiantes, profesores, directivos, familias, administrativos, entre otros (Flores y Herrera, 2021). Si su desarrollo es negativo, el impacto merma a los diversos agentes de la comunidad en planos éticos, sociales, emocionales y afectivos. Desde allí, es importante convocar a los futuros docentes a reflexionar sobre sus consecuencias y efectos. Este objetivo se trabaja desde primer

año de pedagogía, por medio de las asignaturas de práctica, pues en ellas se debe tomar conciencia sobre la importancia del rol docente y su propia emocionalidad con base en el conocimiento profundo de sí mismos y del sistema educativo. En este contexto, los estudiantes de segundo año, cuarto semestre, conocen los conceptos de: manual de convivencia; marco de la buena enseñanza; normativa chilena vigente y política nacional de convivencia en establecimientos educacionales.

❖ **Herramientas a emplear durante el proceso de elaboración de texto**

Durante todo el proceso, los estudiantes dispusieron de:

- a) Carpeta de escritura: portafolio digital en la plataforma *Classroom*. Esta herramienta permitió a las investigadoras monitorear el proceso de escritura, pues por medio de ella se estableció la instancia de retroalimentación o tutorías al subir los estudiantes sus borradores. Además, en esta carpeta se alojó el TR final.
- b) Lectura de textos y fuentes: se proporcionaron archivos para revisión, sugeridos como lecturas recomendadas (Nail Kröyer, 2013). Otros ficheros anexos fueron material relativo a recursos para la producción de textos académicos: compendio de norma APA, listado de conectores y marcadores discursivos, manuales de escritura.
- c) Pautas metacognitivas: se dispuso el dispositivo de forma digital, conteniendo indicaciones y pautas analíticas por cada acción efectuada durante el proceso.
- d) Páginas web con recursos lingüísticos: se configuró un Word con enlaces web, de materiales en línea para resolver sus dudas idiomáticas de redacción y ortografía, por ejemplo: www.rae.es - www.estilector.com - www.wordreference.com - www.fundeu.es

Figura 1

Herramientas para emplear durante la experiencia en aula



❖ **Partes del proceso elaboración de escrito en la asignatura**

Para el diseño de una metodología que andamie la producción escrita procesual y la promoción del pensamiento reflexivo de los estudiantes de segundo año de pedagogía en una universidad pública y estatal chilena, se incorpora la noción de Madrigal Abarca (2008) sobre el *Enfoque al Proceso*, que considera tres aspectos clave (tabla 3).

Tabla 3

Elementos clave en el abordaje de la escritura composicional

Fases	Tipos de acciones	Rol del estudiante y los docentes
Preescritura: indagación sobre temática; conexión entre ideas; desglose de puntos a tratar; selección y organización de información.	Actividades diseñadas para ayudar a los estudiantes a crear planes y estipular ideas para la redacción.	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en el desarrollo del pensamiento por parte del estudiante. <p>El texto escrito no es el centro.</p>
Borrador: obtención de las ideas ya planteadas, textualización preliminar de un bosquejo o borrador.	Actividades relacionadas con un esquema a seguir, el cual puede ser establecido sobre la base de preguntas metacognitivas: ¿qué quiere escribir realmente?, ¿cuál es la meta?, ¿cuál es la actitud hacia esa tarea?, ¿qué sabe sobre ese tema?, ¿qué necesita todavía averiguar del tema?, ¿cuáles ideas parecen quedar juntas?, ¿qué es lo más importante del tema?, ¿quién quisiera leer lo	<p>Se requiere aprender a desplegar estrategias con el fin de ordenar las ideas, pulir la estructura de las oraciones, estructurar párrafos, evaluar su bosquejo, entre otras.</p> <ul style="list-style-type: none"> Énfasis en la orientación y asesoría del trabajo por parte del profesor. <p>Escribir por escribir no es el centro y por ello, la observación y la discusión permite identificar</p>

	que se va a escribir?, etc.	técnicas adecuadas para cada estudiante, de manera que puedan integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar.
	Actividades referidas a aplicar estrategias relacionadas con el tiempo; la estructura de párrafo (desórdenes); la redacción de tesis y tema; el flujo rápido mental; la elaboración colectiva o grupal, entre otras.	Se requiere enseñar al estudiante a desarrollar estrategias de composición efectivas que le ayuden en el proceso de escritura. Por esta razón, para el profesor es muy importante el análisis individual de las necesidades de cada estudiante, por lo tanto, no propone modelos a seguir, sino que es fundamentalmente un guía, el cual facilita los elementos básicos.
Revisión: evaluación de lo escrito como borrador.	Actividades que corresponden a la edición y la corrección. Estrategias implementadas se relacionan con retroalimentación entre compañeros, ejercicios de reescritura, retroalimentación del docente y chequeo de elementos a considerar por medio de listas.	

*Importante: esta fase puede ocurrir en cualquier momento a lo largo del proceso de escritura y no solo como un estadio final.

Nota: Información adaptada de Madrigal Abarca (2008).

Preescritura

En una primera sesión, se presentó la investigación a los estudiantes y se firmó el consentimiento informado. Luego de ello, se realizó el taller sobre el proceso de escritura y las principales características de un texto con perspectiva reflexiva, de carácter académico y formal (tabla 2). Para la conceptualización del proceso de producción, se considera el modelo de producción escrita de Madrigal Abarca (2008) y el Grupo Didactext (2015) con un marco sociocognitivo, lingüístico y didáctico. Esta asociación “conciben la escritura como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas” (Didactext, 2015, p. 221).

Para la explicación sobre un escrito con enfoque reflexivo, se considera la propuesta de Palou (2011), que señala que los Textos Reflexivos (TR) trascienden los géneros sociales reconocidos teóricamente, pues el objetivo de la redacción, con perspectiva juiciosa, es emplear el lenguaje para representar el pensamiento. Ello permite que este tipo de documentos puedan abordar tres aspectos metacognitivos: “de qué manera ha cambiado mi percepción de la realidad, qué estrategias de aprendizaje me han ayudado a realizar este cambio y cómo me he sentido durante el proceso” (p. 64).

La propuesta Taller se presentó con el recurso de un PowerPoint y se apoyó la conceptualización con preguntas para propiciar el diálogo y la reflexión sobre la experiencia como escritores en diferentes contextos (personales, académicos). Con las preguntas se identificaron algunas concepciones iniciales sobre producción escrita, su relación con la

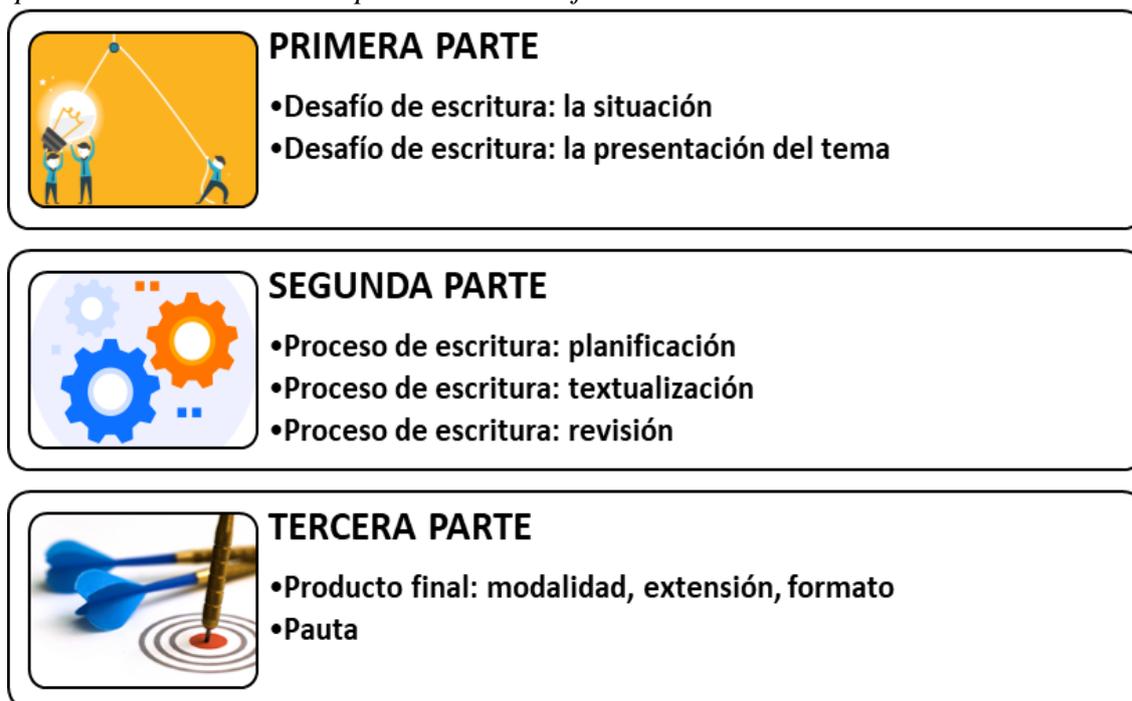
comprensión y sus conocimientos sobre las dimensiones de la escritura (coherencia, cohesión, géneros discursivos, entre otros). Además, se expusieron diversos ejemplos de textos reflexivos breves y se les pidió identificar en dichos escritos aspectos relativos a la manifestación de la reflexión.

Posteriormente, se realizó la socialización del cronograma (Tabla 2). Se indicó que el soporte de la propuesta didáctica es una carpeta *classroom* donde se alojan todos los insumos para el desarrollo del TR. Dicho repositorio fue compartido y difundido por las investigadoras desde esta primera sesión (gráfico 1).

En la siguiente sesión, al inicio en formato Taller, se presentó a los estudiantes el dispositivo organizado del trabajo, el cual, al ser diseñado por las investigadoras, se procedió a dividir en tres partes (Gráfica 2). Cada una de ellas, estableció pautas de aplicación autónoma que permitieron monitorear las tareas realizadas. Cabe destacar que dicho instrumento fue sometido a validación de expertos (Escobar y Cuervo, 2008; Galicia Alarcón et al., 2017), quienes revisaron la representatividad, la relevancia de los ítems y la relación con el propósito propuesto.

Figura 2

Etapas consideradas en el dispositivo de trabajo



La exposición del desafío considera:

- Consigna o tarea de escritura

*Tú perteneces al curso Taller de Práctica TIFP y tu profesor/a te ha solicitado que realices un **texto reflexivo breve, en el cual des cuenta de tu posición sobre un tema específico: reglamento interno de convivencia escolar y violencia en las escuelas.***

*Los receptores de tu futuro texto serán los **lectores de una importante revista científica nacional sobre Reflexión Docente.***

Presentación del tema. Se efectuó a partir de un estímulo que promueve la producción y el pensamiento reflexivo (figura 3). Este tuvo como objetivo recopilar la escritura, considerando un contexto real de aula, es decir, originarse por medio de la exposición de una noticia obtenida de un periódico de circulación nacional, sobre el tema convivencia escolar.

Figura 3

Estímulo producción escrita



Nota: Cooperativa.cl, 2023.

Luego de la presentación del dispositivo y el desafío de producción-pensamiento reflexivo, se inició la segunda parte de la sesión, Trabajo práctico (tabla 2), en el que se invitó a los estudiantes a realizar una indagación sobre la temática y a revisar las fuentes de información que han leído al respecto durante su formación universitaria en el primer año. También se efectuaron algunas preguntas gatilladoras para estimular la conexión entre diversas ideas como, por ejemplo: ¿Qué sé del tema? ¿Cómo me siento frente a la problemática presentada en la noticia? ¿El tema tratado en el texto leído me parece interesante o atractivo de trabajar con visión reflexiva pedagógica a través de un texto escrito? ¿Cómo aportó al abordaje del tema desde mi perspectiva crítica-reflexiva?, entre otras.

El dispositivo de trabajo presentó secciones para que cada estudiante pudiese planear su texto, por lo tanto, fue factible desarrollar un desglose de puntos a tratar, así como una demarcación entre selección y organización de información. Además, se dio como literatura de apoyo el texto: “Convivencia escolar en el aula” (Nail Kröyer, 2013). Finalmente, se cerró la sesión, realizando un breve plenario con las principales ideas fuerza del desafío de escritura y con algunas indicaciones para seguir avanzando de forma autónoma en la fase de planificación.

Borrador

En la tercera sesión, se desarrolló un Taller para abordar el proceso escritural (tabla 2), acentuando el abordaje de estrategias sobre la estructura textual del TR; la construcción de párrafos; la organización de oraciones; las normas de citación; entre otros recursos. Se solicitó al estudiantado revisar el estímulo y lo planificado para el inicio de la fase de textualización. En la segunda parte de esta sesión, el denominado Trabajo práctico (tabla 2), se constituyó la redacción de los escritos en los que los estudiantes desplegaron, según Cassany (1988), tanto sus habilidades cognitivas, metacognitivas, como sus conocimientos de la lengua y las estrategias de composición del texto (mecanismos de coherencia y cohesión, léxico y registro).

En esta etapa, se van realizando diversos procesos de orden cognitivo superior como la selección y el análisis de información, la planificación de la estructura del texto, la elaboración de las ideas, entre otras operaciones (Cassany, 2006). En esta sesión, las investigadoras fueron respondiendo dudas de los estudiantes durante el proceso de escritura del propio texto. Algunos mostraron sus escritos y obtuvieron algunas indicaciones de mejora y sugerencias. Al término de la sesión, se les indicó a los estudiantes que sus borradores debían ser subidos a la carpeta de escritura virtual (plataforma *classroom*).

Una vez subido el borrador del TR, por parte de cada estudiante, se asignó a cada una de las investigadoras, expertas en escritura, un determinado número de manuscritos para la retroalimentación. La especialista en pensamiento reflexivo revisó el total de escritos. Estos borradores fueron comentados y entregados en la sesión siguiente a través de un sistema de tutorías personalizadas, las cuales cumplieron la misión de apoyar y acompañar la resolución de diferentes dificultades vivenciadas por quienes forman parte de esta intervención (Díaz Suazo et al., 2022). Específicamente, “En el ámbito de la escritura académica, actualmente la tutoría favorece la formación profesional al reforzar el desarrollo de habilidades que se promueven a partir del diálogo crítico, juicioso y horizontal” (Aguirre Astudillo, 2023, p. 77).

Revisión

Durante la cuarta sesión, se ejecutó el Taller denominado proceso de corrección. En él, las especialistas en el área de producción textual presentaron la importancia de esta dimensión de la escritura. Se explicitaron los aspectos de una revisión concienzuda: microprocesos de lectura, detección, edición, por ejemplo. Luego, se abordaron los criterios o dimensiones que orientan la revisión del texto (pauta analítica) y cómo dicho insumo les brinda una ruta para revisar el propio texto. Así, se les explicó la pauta y los puntajes asignados a cada criterio con base en los cuatro niveles de logro: 1 punto, no logrado (nivel más bajo); 2 puntos, deficiente; 3 puntos, medianamente logrado; y 4 puntos, logrado (nivel más alto); con un total de 84 puntos.

En el segundo bloque de la cuarta sesión, se realizó el Trabajo práctico: revisión modalidad, extensión y formato (tabla 2). En esta instancia, cada estudiante fue realizando los ajustes necesarios para la revisión crítica y la edición de lo escrito. Se les solicitó que consideraran las indicaciones dadas en la retroalimentación personalizada, entregada por parte de las investigadoras de forma virtual, ya que fueron revisadas en línea y enviadas a través de la plataforma de apoyo. El dispositivo determinó criterios de extensión y formato, por lo que se les demandó incorporar estos indicadores en la sesión.

Al finalizar la clase, se les expresa a los participantes que el texto final debe ser subido a la plataforma. Se les asignó una fecha final de entrega. Como última sesión de la investigación, se agradeció a los estudiantes por su disposición y colaboración en el estudio. Se realizó un ejercicio de evaluación de la investigación y de autoevaluación del proceso. Se les indicó que sus TR serían analizados en una fase posterior y que los resultados individuales se difundirían mediante correo electrónico.

Resultados

Para documentar la experiencia pedagógica del estudio, se tomaron notas de campo (Luna-Gijón et al., 2022). En ellas, las investigadoras fueron registrando las observaciones percibidas durante el proceso de implementación del estudio: preguntas que les realizaban, comportamiento de los participantes, hechos que interfieren a alguna de las sesiones (accidente, temblor, interrupción de alguien de afuera de la sala), aspectos relevantes del proceso de tutoría, entre otros. A continuación, se presentan algunos datos de las anotaciones efectuadas.

Antes de comenzar el proceso de escritura reflexiva

Durante el proceso de planificación del TR, algunos estudiantes manifestaron dudas relativas al proceso de selección y organización de ideas. Fue clave el apoyo de las investigadoras especialistas en producción de textos, quienes durante la segunda sesión fueron proporcionando algunas orientaciones. Estas se generaron a través de preguntas para orientar la formulación de ideas. Sobre esta dificultad observada, se coincide con Rodríguez y García (2015) quienes sostienen que una de las dificultades de escritura en docentes en formación, durante el proceso escritural de preescritura, tiene relación con la planificación: muchos sujetos no tienen las estrategias para ir configurando el texto en su mente.

Por su parte, durante esta misma etapa, la especialista en pensamiento reflexivo en FID fue proporcionando recomendaciones para delimitar el tema, orientar el proceso de enjuiciamiento y problematización de la temática convivencia escolar. Cabe destacar que, a pesar de algunas dudas o inquietudes manifestadas por el estudiantado para realizar la actividad escritural, se observó durante las dos primeras sesiones una excelente disposición general en la participación del estudio, por lo que se pudo deducir que constituyó para ellos una actividad desafiante y motivadora.

Durante el proceso de escritura reflexiva

En la tercera sesión, las notas de campo permitieron evidenciar que varios participantes manifestaron inquietud con la redacción de sus ideas vinculadas con la problematización del tema, por lo que fue importante el acompañamiento en aula de las investigadoras, para sugerir orientaciones y la búsqueda de un léxico para la expresión de sus ideas. A muchos se les instó a ampliar sus conocimientos mediante la búsqueda de información, a otros, se les propuso continuar con los procesos de razonamiento, enjuiciamiento propio de la reflexión para la configuración de un posicionamiento claro sobre el tema dado. Escribir reflexivamente no es solo comunicar ideas sino también construir y transformar el conocimiento (Concha et al., 2013).

Después del proceso de escritura reflexiva

En la cuarta sesión, las notas de campo revelaron que, durante el macroproceso, después de la escritura, los problemas que presentaron ciertos participantes tuvieron relación con tres aspectos: primero, el apresuramiento para entregar el texto sin una revisión concienzuda (Rodríguez y García, 2015). Por ejemplo, uno o dos sujetos del estudio indicaron durante la sesión haber finalizado su texto, al poco tiempo de haber iniciado el trabajo práctico. Con ello, se observa que las estrategias de revisión textual no se encuentran del todo afianzadas.

Segundo, el poco aprovechamiento de la pauta dada con los criterios o dimensiones que orientaban la revisión del texto. Se observó durante la sesión, que ciertos estudiantes no revisaban el documento entregado con la pauta, por lo que realizaban la corrección de su texto sin el apoyo de ella. Tercero, la escasa capacidad para incorporar los comentarios de las investigadoras que revisaron el borrador entregado. Se constató mediante la observación de las investigadoras que no todos los estudiantes habían revisado concienzudamente la retroalimentación enviada por la plataforma.

No obstante, se evidenció a través de las notas de campo que el trabajo de las asesorías implementadas fue efectivo en este plano. Un alto número de estudiantes consideraron las indicaciones proporcionadas vía tutorías. Estas tuvieron como eje, ser acotadas para que los estudiantes no encontrarán obstáculos en la implementación de los cambios o adecuaciones; esto debido a que la investigación constituyó un proceso inicial de aproximación al fenómeno, por lo que las orientaciones fueron puntuales.

Conclusiones y consideraciones finales

Ante la interrogante ¿Cómo fomentar la escritura basada en un modelo con *Enfoque al Proceso* y al mismo tiempo, motivar a los estudiantes a desplegar pensamiento reflexivo?, la experiencia de aula expuesta en el presente artículo encuentra múltiples aspectos que conforman una posible respuesta. En conclusión, el centro a desarrollar por medio de una metodología de aproximación a la producción escrita procesual, con perspectiva reflexiva, se establece sobre la base de: temas actuales y contextuales; retroalimentaciones constantes y asesorías personalizadas; trabajo colaborativo interdisciplinario y herramientas digitales.

Redactar un Texto Reflexivo (TR) sobre un asunto vigente, controversial y relevante para la docencia de hoy en día, se transforma en una concepción exploratoria del ser profesor en formación, pues esta se sustenta y relaciona con el saber, hacer, ser y pensar desde la propia percepción interpretativa de la realidad. El tema se configura como el prisma que promueve atracción, interés, curiosidad, motivación por manifestar una opinión calibrada, graduada, medida. Este ejercicio involucra experiencias previas y teorías aprendidas que permiten desarrollar una perspectiva crítica adecuada a la complejidad del ejercicio pedagógico. No obstante, junto con motivar la valoración juiciosa por medio de un tópico actual es necesario entregar espacios para que los futuros maestros escriban más en clase, es decir, para que realmente se practique y se aprenda a redactar (Cárdenas Marrero, 2004).

En el desarrollo de la escritura por proceso, un aporte significativo es el monitoreo permanente y las tutorías individualizadas. Según Aguirre Astudillo (2023), estas acciones de revisión suministran “una transmisión dinámica y flexible de experiencias y saberes que se van organizando en función de la tarea” (p. 75), cada vez que se originan en conjunto con el estudiante. Las orientaciones deben ser consecuentes con las pautas textuales, el entorno disciplinar y el objetivo de comunicación formal académico-profesional. Esta capacidad se encuadra en FID como un tipo de razonamiento estratégico que implica para el futuro docente, ser capaz de adaptar ideas a las circunstancias y flexibilizar ciertos procedimientos, es decir, generar nuevos discernimientos al reflexionar sobre el tema y sus procesos cognitivos.

De igual manera, en la metodología implementada, se destaca el trabajo colaborativo interdisciplinario entre las académicas, pues esta acción permite compartir la responsabilidad de conducir un proceso de enseñanza. Además, la colaboración pedagógica en aula no solo mejora la respuesta educativa a los estudiantes, sino que también resulta esencial para el desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas (Pérez-Gutiérrez et al., 2022).

El uso de herramientas digitales, como la carpeta de escritura en *Classroom* y la disponibilidad de recursos lingüísticos en línea, demostraron la importancia de aprovechar la tecnología para enriquecer las experiencias educativas. Al proporcionar un entorno virtual organizado y accesible se facilita el acceso a las instrucciones, al material complementario, a las pautas de evaluación, entre otros elementos. En un contexto educativo en constante cambio, la combinación de estrategias pedagógicas innovadoras y recursos tecnológicos puede contribuir significativamente al desarrollo integral de los futuros profesionales de la educación.

Se proyecta una segunda fase de la investigación en la cual se analicen los TR finales de los estudiantes con el propósito de identificar tanto sus habilidades del PRD, como de producción escrita. Esta experiencia didáctica constituye el primer paso en la indagación sobre las relaciones cooperativas que brinda la dimensión escrita con el pensamiento reflexivo. En este contexto, se aspira a que esta experiencia inicie el desarrollo de procesos de investigación cada vez más relevantes.

Finalmente, se espera que este tipo de propuestas innovadoras contribuyan a aunar diversos aspectos pedagógicos a experimentar en aula. En este sentido, nuevas formas de enseñanza estimulan la creatividad en búsqueda de soluciones que aborden la realidad de manera más amplia y crítica. Además, la formación universitaria en docencia debe trascender lo individual, extendiéndose hacia objetivos grupales e institucionales.

Referencias

- Aguirre Astudillo, M. (2023). Algunos dispositivos de acompañamiento y apoyo para abordar la escritura de textos especializados académicos en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 72-83. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.483>
- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE). Balance de una experimentación. *Revista Colombiana de Educación*, (49), 15-36. <https://doi.org/10.17227/01203916.7727>
- Blake, C. (2013). Tensiones en las prácticas de escrituras escolares. En V. Sardi (coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 33-55). Universidad de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Cabrera, C. E. (2017). Pensamiento y escritura, el desafío para los docentes de ciencias. *Ciencia y Sociedad*, 42(2), 77–83. <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2017.v42i2.pp77-83>
- Cárdenas Cifuentes, D. A. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9), 15-28. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1021/1466>
- Cárdenas Marrero, B. (2004). Una propuesta didáctica para motivar el interés por la escritura en las clases de ELE. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 33. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias75.htm>
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Paidós.
- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F., y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, (38), 81-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 27(3), 125-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Cooperativa.cl (1-08-2023). Convivencia escolar: Encuesta releva violencia entre estudiantes y desgaste de profesores. *Cooperativa.cl* <https://cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/violencia-escolar/convivencia-escolar-encuesta-releva-violencia-entre-estudiantes-y/2023-08-01/174254.html>
- Díaz Suazo, E. L. (2021). *El pensamiento reflexivo, una competencia esencial en la formación inicial docente. Evidencias de una investigación-acción* (Tesis doctoral). Universidad de Girona. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/19871>

- Díaz Suazo, E. y Núñez, C. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42-54. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.424>
- Díaz Suazo, E. L., Aguirre Astudillo, M. y Núñez Castillo, C. G. (2022). Sistematización de la experiencia de un Semillero de Investigación implementado en el contexto de la Formación Inicial Docente de una universidad estatal y regional chilena. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 82-93. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.464>
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6
- Fernández Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa*, 7(10), 15-32. <https://bit.ly/2CJLsSc>
- Flores, A. y Herrera, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Luciernaga Comunicación*, 13(25), 70-86. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>
- Galán Gómez, J. P., Corredor Barbosa, J. C., López Contreras, V. M. y Soto Valderrama, Y. M. (2020). Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura. *Enunciación*, 25(2), 232-246. <https://doi.org/10.14483/22486798.15422>
- Galicía Alarcón, L., Balderrama Trápaga, J., y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Giraldo Giraldo, C., (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-59. <https://doi.org/10.30854/anf.v22.n38.2015.25>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., y Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Madrigal Abarca, M. (2012). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 34(1), 127-141. <https://doi.org/10.15517/rfl.v34i1.1653>
- Medina, M.S., Castleberry, A.N., y Persky A.M. (2017). Strategies for Improving Learner Metacognition in Health Professional Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), 72-80. <https://doi.org/10.5688/ajpe81478>

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
<https://doi.org/10.1174/02103700076008809>

Muñoz-Barriga, A., Fandiño-Parra, Y. y López-Díaz, R. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. *Educación y Ciudad*, (45), e2872. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2872>

Nail Kröyer, Ó. (2013). Convivencia escolar en el aula. En Ó. Nail (Coord.), *Análisis de incidentes críticos de aula: Análisis de incidentes críticos de aula* (pp. 15-23). Universidad de Concepción, RIL editores.

Palou, J. (2011). Un horizonte en el espejo. *Cuadernos de pedagogía*, 416, 64-67.
<http://hdl.handle.net/11162/37560>

Pañagua, L., Martín-Alonso, D., y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(3), 11-28.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>

Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., y Ordóñez-Fernández, F.-F. (2022). Co-enseñanza como modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.28842>

Rodríguez, B., y García, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 249-265. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1332>

Sabariego Puig, M., Sánchez Martí, A., y Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>

Citar artículo como: Núñez-Castillo, C. G., Aguirre-Astudillo, M., y Díaz-Suazo, E. (2024). Aproximación a la escritura con enfoque al proceso como estrategia para promover el pensamiento reflexivo en formación inicial docente. *Educación y Ciudad*, (47), e3157.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3157>

Fecha de recepción: 29 de enero de 2024.

Fecha de aceptación: 3 de mayo de 2024.