Carlos Mario Valencia Betancur
Magister en educación, docente municipio de Bello
Email: camavabe@hotmail.com

Edilsa Milena Díaz Buitrago
Magister en educación, docente municipio de Bello
Email: mariana5091@hotmail.com

Fady Ley Cifuentes Torres
Magister en educación, docente municipio de Bello
Email: fadyley20@hotmail.com

Henry de Jesús Rivas Montoya
Magister en educación, docente municipio de Bello
Email: agua0267@yahoo.es

kénosis
Revista de Ciencias Sociales y Humanas

Kénosis/Vol. 10/n.° 18 /pp. 193-232
2022/ISSN: 2346-1209/Rionegro-Colombia

La escritura reflexiva en escenarios bimodales como posibilidad de emancipación de los estudiantes de educación básica secundaria

Reflective writing in bimodal scenarios as a possibility of emancipation for students in basic secondary education

Carlos Mario Valencia Betancur[20]
Edilsa Milena Díaz Buitrago[21]
Fady Ley Cifuentes Torres[22]
Henry de Jesús Rivas Montoya[23]

Recibido: 17 de junio de 2022
Aprobado: 24 de octubre de 2022

Resumen

Se estudiaron las implicaciones de los procesos de escritura reflexiva en la educación básica, en escenario bimodales, para propiciar ambientes de desarrollo del pensamiento crítico y favorecer los procesos de emancipación. Para ello se exploraron las implicaciones de los escenarios bimodales para la formación emancipadora; la relación que se debe gestar entre docentes

[20]*Magister en educación, docente municipio de Bello, camavabe@hotmail.com*

[21]*Magister en educación, docente municipio de Bello, mariana5091@hotmail.com*

[22]*Magister en educación, docente municipio de Bello, fadyley20@hotmail.com*

[23]*Magister en educación, docente municipio de Bello, agua0267@yahoo.es*

CC BY NC ND

y estudiantes a través del proceso escritural; y, las condiciones institucionales, metodológicas, espaciales y relacionales que se requieren en escenarios bimodales. Para ello se diseñó una propuesta que responda a esas implicaciones propiciando que el estudiante esté en el centro del proceso desde una relación dialógica con sus maestros y pares resignificando el escenario bimodal, así la escritura bimodal debe ser una práctica transversal del maestro, una tarea constante de este como encuentro de su profesión sin limitar el espacio y el tiempo, además debe ser creada por el estudiante con flexibilidad en los géneros discursivos y transformando el conocimiento desde situaciones reales a través preguntas motivadoras desde el diálogo permanente. En ese sentido las plataformas y demás herramientas TIC deben reforzar la práctica del maestro para que pueda acompañar los procesos del estudiante y acompañar, desde su ejemplo, las trayectorias formativas del estudiante.

Palabras clave:
Escritura reflexiva; escenario bimodal; emancipación; propuesta pedagógica

Abstract

The implications of reflective writing processes in basic education were studied, in bimodal scenarios, to promote environments for the development of critical thinking and favor emancipation processes. To this end, the implications of bimodal scenarios for emancipatory formation were explored; the relationship that must be developed between teachers and students through the writing process; and

the institutional, methodological, spatial, and relational conditions required in bimodal scenarios. To this end, a proposal was designed that responds to these implications, encouraging the student to be at the center of the process from a dialogic relationship with their teachers and peers, resignifying the bimodal scenario, so bimodal writing must be a transversal practice of the teacher, a constant task of the teacher as an encounter of his profession without limiting space and time. In addition, it must be created by the student with flexibility in discursive genres and transforming knowledge from real situations through motivating questions from permanent dialogue. In this sense, ICT platforms and other tools must reinforce the teacher's practice so that he or she can accompany the student's processes and accompany, from his or her example, the student's training trajectories.

Keywords
Reflective writing; Bimodal scenarios; emancipation; Pedagogical proposal

Generalidades de la propuesta

A pesar de que regularmente se piensan los procesos de escritura reflexiva para los estudiantes de educación superior en las instituciones educativas, el presente trabajo es una propuesta dirigida a docentes y estudiantes de educación básica secundaria como una apuesta por acrecentar el pensamiento crítico y con este, el auto y co-aprendizaje que permita a los estudiantes, por medio del proceso escritural, una emancipación en potencia.

En principio, la propuesta tiene como fin el estudiante mismo, para que en su proceso de aprendizaje, logre correr el andamio del pensamiento por medio de una relación dialógica con sus maestros y pares, a partir de la escritura como herramienta para entablar diálogos con los demás y exteriorizar su pensamiento y, a partir de la función epistémica, construya sus propios esquemas mentales. Sin embargo, el maestro como ser reflexivo constituye un medio fundamental para esta propuesta, en tanto su convicción y disposición le hacen posible cumplir ese rol transformador y emancipador, al arriesgarse a escribir y permitir así que sus alumnos se autodeterminen a través de la escritura.

Por ello la propuesta va dirigida en segunda instancia, algo no menos, a los maestros, pues deben ser ellos los que, comprendiendo la importancia y potencia de esta propuesta de acción educativa, comiencen a gestar en el proyecto curricular de sus instituciones las condiciones y relaciones necesarias para que la escritura reflexiva pueda ser un posible acto de emancipación en los estudiantes de básica secundaria.

Preguntas Clave

¿Cómo el ejercicio de escritura reflexiva en escenarios bimodales puede ser una posibilidad de emancipación de los estudiantes de educación básica secundaria?

¿Cuál es la relación que se debe gestar entre docentes y estudiantes a través del proceso de escritura reflexiva en escenarios bimodales para que sea una posibilidad de emancipación?

¿Qué condiciones institucionales, metodológicas, espaciales y relacionales se requieren para que el proceso de escritura reflexiva en escenarios bimodales sea una posibilidad de emancipación?

Objetivos

General

Estructurar una propuesta de acción para el ejercicio de escritura reflexiva en escenarios bimodales que sea una posibilidad de emancipación de los estudiantes de educación básica secundaria.

Específicos

Caracterizar la relación que se debe gestar entre estudiantes y docentes en los escenarios bimodales a través del proceso de escritura reflexiva para que sea una posibilidad de emancipación.

Establecer las condiciones institucionales, metodológicas, espaciales y relacionales en que debe darse el proceso de escritura reflexiva en escenarios bimodales para que sea una posibilidad de emancipación.

Introducción

La función que actualmente se le da a la escritura no pasa de ser una mera actividad de clase con miras a la evaluación, bajo la pretensión de cumplir con los requerimientos básicos institucionales de formación personal, social y académica. Es decir, se hace uso de la escritura como una herramienta más que permite otorgar algún grado de garantía en el avance de la formación individual del estudiante. Tal concepción lleva a pensar en la escritura más como un proceso mecánico que cumple normas expresas del lenguaje y la academia e impide la posibilidad de encontrar en ella una formación que sirva a la emancipación, que potencie el criterio, el pensamiento lógico, la subjetividad en la construcción del mundo, es decir, la autonomía de los estudiantes para pensarse tanto individual como colectivamente.

Esta concepción de la escritura ha sido llevada por los maestros, de la misma manera, a los escenarios virtuales que hoy obliga el contexto de la pandemia, sumando a ello las múltiples posibilidades del acceso a la información. Un asunto útil para el aprendizaje pero que no está exento de riesgos, pues tiende a la mera reproducción de la información encontrada, sin pasar por un proceso de reflexión por parte de los estudiantes.

Por tal motivo, una propuesta de acción que se cuestione por el ejercicio de escritura reflexiva en escenarios bimodales puede aportar a la emancipación de los estudiantes de educación básica secundaria, en el sentido de ser más crítica, dado que los lleva a pensar más allá de lo aprendido en clase y crea la necesidad de profundizar en ello, de adquirir mayor sentido, puesto que su producción tiene que ver con aquellos asuntos que realmente le inquietan. Es así como el alumno ha de ser concebido como constructor de su propio aprendizaje (Ranciére, 2003). Aunque la escuela le aporta conocimientos y proporciona unos recursos de apoyo para el desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento, su verdadero papel no es otro que el de aportarle elementos para su emancipación, es decir, que pueda servirse de su propio entendimiento (Adorno, 1998) y que el sujeto no esté a merced de los discursos homogenizantes que

lo quieren dócil y lo obligan a reaccionar sin permitirle la reflexión y la autodeterminación. Y esos elementos no se encuentran precisamente en los contenidos sino en las relaciones, en una relación que le permita reconocer y usar su propia inteligencia, y una manera en que esto puede suceder, es a través de la escritura reflexiva.

Siendo así, la presente propuesta de acción se cuestiona: ¿Cómo el ejercicio de escritura reflexiva en escenarios bimodales puede ser una posibilidad de emancipación de los estudiantes de básica secundaria? y ¿En qué sentido puede ser ello? Para darle respuesta a estos interrogantes es preciso, a su vez, caracterizar la relación que se debe gestar entre estudiantes y docentes en los escenarios bimodales a través del proceso de escritura reflexiva, y establecer las condiciones institucionales, metodológicas, espaciales y relacionales en que debe darse el proceso de escritura reflexiva en escenarios bimodales para que ella pueda ser una posibilidad de emancipación en los estudiantes.

Esta propuesta académica pretende que los objetivos planteados logren impactar el Modelo Pedagógico Institucional, con el fin de potencializar las actitudes conscientes, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, para que así se avance en el desarrollo de la habilidad escritural necesaria para una reflexión metacognitiva, así como para construir, reconstruir y recrear el saber que se adquiere en la formación académica y humana, pues los estudiantes pueden expresar libremente su propia visión, su interpretación sobre los saberes que le aporta la escuela.

Fundamentación Epistemológica

Glosario

La escritura reflexiva: es posible entender el significado de la escritura reflexiva en los términos propuestos por Miras (2000), cuando establece que la escritura cumple una doble función, la comunicativa y la representativa, y que dentro de esta última se puede reconocer la función epistémica, en tanto

es "un instrumento de toma de conciencia y de autoregulación intelectual", que permite "el desarrollo y la construcción del propio pensamiento" (Miras, 2000, p. 67). Y esto porque en el proceso de producción escritural están implicadas operaciones psíquicas de gran complejidad. Es por ello por lo que desde esta autora se entiende la escritura reflexiva como un proceso dialéctico de carácter reflexivo en el que el escritor se enfrenta permanentemente a la tensión entre los objetivos de su escritura y la producción misma del texto, y en el cual, la gestión y autorregulación del proceso le permiten aprender a escribir y aprender sobre lo que escribe, un poder que debe ser "objetivo irrenunciable de la escolarización" (Miras, 2000, p. 78).

Proceso de composición escritural: Miras (2000) entiende el proceso de composición escritural como el tiempo espacio en el que el escritor se enfrenta a los problemas que le propone la tarea de escribir y va descubriendo la manera de resolverlos y en ese trayecto, va transformando sus conocimientos. Dichos problemas obedecen al ¿qué decir?, ¿a quién? y ¿cómo decírselo?, y mientras trata de gestionarlos, el escritor enfrenta una serie de tensiones y obstáculos que es preciso ir resolviendo en el proceso de composición, el cual se asume entonces como un proceso dialéctico en el que lleva a cabo diferentes operaciones que modifican su conocimiento y el texto que está escribiendo. En este sentido el proceso de composición escritural "no se entiende meramente como un producto del pensamiento sino como una parte integral del mismo" (Miras, 2000, p. 73).

Escenarios bimodales: Si bien es cierto que, como lo afirma Miras (2000), los procesos de aprendizaje "en la mayoría de las culturas tienen lugar fundamentalmente en el contexto escolar" (Miras, 2000, p. 76) y, por ende, en escenarios que requieren la presencia, la atención de los estudiantes y el acompañamiento de los docentes, en el contexto actual de la pandemia, o en cualquier proceso de enseñanza a distancia, la virtualidad reclama sus propias formas y presenta sus potencialidades. Sin embargo, no es preciso proponer una disyuntiva entre los escenarios presenciales y la virtualidad, pues en ambos la educación debe poder responder a los desafíos de la formación, y porque en la integración de estos, se puede potenciar el

autoaprendizaje y el coaprendizaje que siempre han sido una necesidad expresa de la educación. Además, como lo enuncia Pier Lévy (1998), la virtualización lejos de significar una desrealización de las cosas es una "forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación" (Lévy, 1998, p. 8). En esa medida, los escenarios virtuales en consonancia con los presenciales articulan un campo propicio para el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se da el apoyo justo y necesario para el alcance de los objetivos curriculares, en tanto puede integrar las conexiones y relaciones afectivas significativas de la presencialidad con la efectividad y la recursividad propia de los espacios virtuales (Serna, 2021).

Emancipación: Para la propuesta se entiende la emancipación, no como una consecuencia inmediata de la escritura reflexiva sino como la libertad, la autodeterminación, y la confianza en su inteligencia, que se le debe hacer reconocer al estudiante a través del ejercicio escritural reflexivo. Para Adorno (1998), es preciso entender que "la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución de la elección representativa. Para que de ello no resulte la sinrazón, hay que dar por supuestos el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento" (Adorno, 1998, p. 115). La emancipación es, entonces, el proceso por medio de cual el estudiante construye y hace uso de su propia razón y conocimiento. En palabras de Ranciére (2003), se llamará emancipación "al acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad" (Ranciére, 2003, p. 12).

Marco Teórico

Pensar la escritura reflexiva en escenarios bimodales como posibilidad de emancipación de los estudiantes de educación básica secundaria, es cuestionarse en principio por la acción de las palabras. La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a todo un grupo o a una clase de objetos; en cada palabra subyace una generalización que

es un acto verbal extraordinario del pensamiento y que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como podrían reflejarse las sensaciones y percepciones inmediatas. Por lo tanto, "el significado de la palabra constituye un acto de pensamiento" (Vygotsky, 2001, p. 20), por ello el uso de la lengua es una actividad de gran complejidad que tiene un lugar muy importante en prácticas sociales como la comunicación o la representación, prácticas a través de las cuales se construye el conocimiento.

Sumado a esto, el lenguaje expresado en palabras tiene la función inicial de establecer puentes de comunicación con otras personas, por lo que es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión. En palabras de Zegarra & García (2010), que reflexionan a partir de los presupuestos teóricos de Piaget y Vygotsky, el lenguaje es:

> Un instrumento mediador por excelencia que le permite al ser humano, en primer lugar, darse cuenta de que es un ser social porque puede comunicarse con los demás; en segundo lugar, le permite exteriorizar su pensamiento y, en tercer lugar, a partir del lenguaje el ser humano va conociendo el mundo y va construyendo sus esquemas mentales en espacio y tiempo (p. 10).

El lenguaje es pues, en todas sus formas de actualización, un instrumento de mediación entre el sujeto y el mundo. Sin embargo, el proceso de desarrollo del lenguaje pasa por varios estadios y es él mismo en la relación con el otro, el que posibilita mayor reflexión y consciencia sobre las implicaciones de su práctica. Y cuando aparece la escritura, como práctica cultural específica, es cuando se ponen en curso varias operaciones complejas o de orden superior y esta se hace una herramienta potente que le ayudará a seguir aprendiendo y modificando sus conocimientos a lo largo de su vida. Por esta razón, la habilidad de la escritura se construye permanentemente en un proceso dialéctico, un proceso consciente y voluntario en el que se pueden producir transformaciones no solo en el sistema de producción lingüística si no también en el conocimiento del mundo.

Por lo tanto, al docente como orientador del proceso de enseñanza aprendizaje:

> Le corresponde crear la situación de intersubjetividad, es decir, crear una situación de comunicación real que haga posible la transcendencia de los mundos privados de los participantes y el establecimiento de un diálogo creativo que permita confrontar ideas y compartir vivencias y experiencias. (Valery, 2000, p. 43)

Del mismo modo, es necesario comprender entonces que en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, el profesor, los estudiantes y las distintas formas discursivas de la escritura, no constituyen aisladamente puntos de referencia en la situación didáctica, sino elementos que se aportan y crean contextos propios que inciden en la situación real de enunciación, al tiempo que todos ellos se ven inmersos en un contexto común político, que responde a exigencias institucionales, a políticas educativas determinadas y a las culturas en que estén inmersos los ejercicios de escritura (Camps, 1997).

En este sentido, las aportaciones teóricas de Miras (2000) resultan de suma importancia, dado que la autora propone "conceptualizar y analizar la escritura en tanto proceso o conjunto de procesos, frente a la idea de la escritura como producto acabado" (Miras, 2000, p. 66). Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la relevancia de la escritura no está puesta en el producto resultado de la aplicación de unos conocimientos, sino que está más en el proceso mediante el cual se construye, se aplica y se reflexiona sobre las palabras de las que se hace uso para construir la escritura.

En consecuencia, la autora propone entender la escritura como un:

> Instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento... Se entiende de este modo que las producciones escritas, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad. (Miras, 2000, p. 67)

Esta autora retoma la idea de "transformar el conocimiento", lo cual implica relacionar lo que se sabe con lo que se piensa, sumado a un nivel crítico de lo que se sabe y lo que se piensa, en aras de construir una propuesta por medio de la cual se abra el espectro para permitirle al estudiante comprender de otra forma la escritura, pues en ella se manifiesta "la potencialidad del lenguaje escrito como instrumento para la propia regulación intelectual y para el aprendizaje" (Miras, 2000, p. 69), dado que el escritor ha de pensar no solo en qué comunicar, sino también en cómo, con cual retórica y a partir de qué referentes, puesto que el escritor no "inventa" en solitario su texto sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido. El escritor hace hablar en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás, porque su propia experiencia discursiva se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros (Silvestri y Blanck, 1993).

De manera que, tanto la concepción de la escritura como acto de toma de conciencia y la escritura como diálogo permanente con otras voces orientan a repensar el rol de la escritura en la escuela y, por tanto, en esta propuesta, no se puede pretender una real construcción del conocimiento sin el carácter epistemológico y dialógico que aquí se plantea. Una escritura que apenas pueda comunicar un saber es una herramienta simple, que no transforma el pensar.

En consonancia con esto, es relevante considerar las condiciones curriculares para la aplicación del protocolo de esta propuesta, puesto que "la necesidad de escribir le llega al niño desde afuera, como un hábito impuesto y no como algo natural" (Valery, 2000, p. 183) y esto genera un distanciamiento, una carencia en el sentido de la escritura, y ya que esta, es aprendida fundamentalmente en el contexto escolar, se requiere preguntarse seriamente por el posible papel de la enseñanza en el aprendizaje de la escritura reflexiva, máxime cuando "estas aproximaciones parecen olvidar que los procesos de escritura reflexiva tienen sentido en un contexto educativo en el que se enfatiza el carácter constructivo del

aprendizaje del alumno, el papel activo del alumno en la construcción del conocimiento" (Miras, 2000, p. 77) y no como mero planteamiento instruccional para generar competencias.

En esta vía, corresponde entender que la escritura reflexiva significa poder, dado que "la escritura reflexiva es uno de los instrumentos más potentes que les podemos transmitir para ayudarles a aprender y para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida" (Miras, 1998, p. 78), o lo que es igual a decir, la posibilidad de alcanzar cierto grado de emancipación por parte del estudiante en tanto escribe reflexivamente. Sin embargo, no basta con reconocer el propio conocimiento para entender la escritura como poder, puesto que es posible adquirir diversos conocimientos sin que esto pueda significar el pensar por sí mismo, es decir, el proceso de la enseñanza aprendizaje ha de estar orientado hacia la emancipación, puesto que "quien enseña sin emancipar, atonta" (Ranciére, 2003, p. 14).

En este sentido, es que se precisa comprender que esa lógica mecánica de la memorización o de la acumulación de información no es más que eso, y está muy lejos de lo que significa aprender como posibilidad emancipatoria, ya que "La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica" (Adorno, 1998, p. 81). En consecuencia, la emancipación ha de pensarse como "la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento" (Adorno, 1998, p. 115). Sin embargo, esta capacidad no viene dada, no viene prefigurada en las personas, sino que depende, en su desarrollo, de los retos a los que el individuo se ve enfrentado. Esto es, que es posible "hacer capaz" a alguien. A partir de aquí se puede despertar en cualquiera la posibilidad de "aprender motivadamente"; una forma particular de evolución de la emancipación (Adorno, 1998, p. 116).

Para que se dé esta posibilidad, es preciso poner en juego la inteligencia y la voluntad, la necesidad de que los estudiantes puedan "tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso." (Ranciére, 2003, p. 14). No puede haber emancipación si no se parte de que el otro puede pensar, se debe forzar a que ello suceda, que se dé cuenta de que puede valerse de su propio entendimiento, en este caso, para escribir.

Consecuentemente, la propuesta teórica construida por Lerner (2001), bien podría enmarcar algunas consideraciones que han de tenerse en cuenta al momento de pensarse la escritura reflexiva como una posibilidad de emancipación, dado que se considera la necesidad de hacer de la escuela una comunidad donde la escritura y la lectura sean consideradas como prácticas vivas y vitales, capaces de ser instrumentos poderosos para repensar el mundo, reorganizar el propio pensamiento, dialogarlo con otras personas, construir representaciones y significados que permitan la aprehensión de las propias realidades, su crítica; en donde se permita ejercer derechos y asumir responsabilidades, finalmente, para emanciparse. Tal asunto, exige:

> promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento [...] en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o, para resumir, pero sin reinterpretar, el pensamiento de otros. (Lerner, 2001, p. 42)

También es preciso reconocer que la escritura reflexiva ha de ser desarrollada como un proceso de composición escritural que asume la escritura como una construcción social, que es altamente compleja y reflexiva. Por lo tanto, cabe destacar es el carácter de práctica frecuente en el aula, la necesidad de hablar acerca de qué se escribe, de compartir y confrontar lo escrito con los pares. Tal propuesta, concuerda con los presupuestos planteados por Arias Fuentes (2013), para quien el proceso de composición escritural tiene en cuenta la intervención de tres grandes componentes en su producción escrita: el entorno de la tarea, relacionado con el tema y la situación comunicativa como tal, la memoria a largo plazo del escritor y todos sus conocimientos almacenados, y los procesos cognitivos, o lo que el autor denomina "planificar, traducir y revisar" (Arias, 2013). Lo más importante que tienen estos modelos, es que permiten concebir estos procesos no como secuenciales sino como recursos, es decir que el escritor los utiliza a medida que va necesitando de uno u otro, las veces que su reflexión lo requiera.

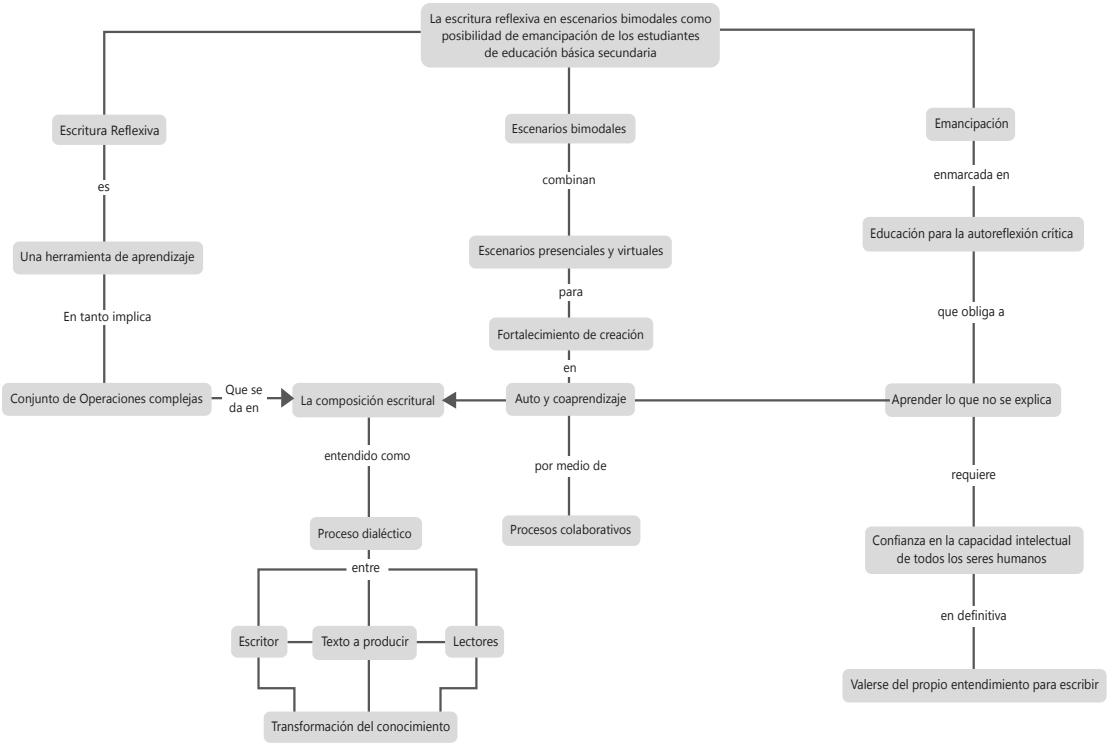
De conformidad con lo anterior, para que se dé esta posibilidad, es preciso reconstruir las estrategias por medio de las cuales hoy se construyen ejercicios de escritura. En este sentido, y gracias también a la intromisión de la virtualidad en los escenarios escolares, es preciso pensarse cómo ésta puede potencializar el proceso. Lévy (1998), uno de los más importantes investigadores y defensores de las tecnologías de la inteligencia para la ampliación y democratización del conocimiento humano, define lo virtual como "forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación" (p. 25), es decir, algo que está en potencia y reclama su manifestación o actualización, y para que esto se dé, deben solucionarse los problemas en las circunstancias de cada momento. Este es uno de los sentidos en que se pretende fundar esta propuesta: pensar que la escritura es en sí, ya un acto virtual en tanto el sujeto se enfrenta a múltiples tensiones y obstáculos en la realización del texto. Lo virtual no es desrealización sino una mutación de una realidad en un conjunto de posibles, del mismo modo el texto que alguien producirá no existe en alguna parte de forma irreal, sino que se construye en la tensión de diferentes posibilidades, caminos y decisiones que tona el escritor. El árbol no está prefijado en la semilla, la semilla deberá inventar el árbol (Lévy, 1998).

Esto pues no pretende negar la mediación de las herramientas tecnológicas de la virtualidad en el proceso de escritura, antes bien, justifica la importancia de la mediación de estos escenarios en el ejercicio de la composición escritural, en tanto las tecnologías de la inteligencia parecen la virtualización de una función cognitiva, de la actividad mental humana (Lévy, 1998) En este sentido, los escenarios virtuales se presentan como un espacio que promueve siempre un problema a resolver, no una solución estable; es más un espacio muy propicio para la creación, que en consonancia con los espacios presenciales, constituyen también una posibilidad para el trabajo colaborativo, para el diálogo y la conversación la combinación de dos modalidades: el campus físico y el campus virtual [por lo tanto] el problema de los estudiantes ya no es el acceso a la información sino la aplicación de metodologías para su búsqueda inteligente, análisis crítico, selección y aplicación (Villegas & Zea, 2010, p. 2).

Es así como los escenarios bimodales permiten que la escritura reflexiva no parta de la memorización sino de la puesta en práctica del intelecto. En otras palabras, los escenarios bimodales advierten que "los alumnos siempre podrán realizar estas actividades prácticas con apoyo de su «memoria auxiliar», es decir, consultando sus apuntes, libros e Internet" (Marqués & Álvarez, 2014, p. 153), puesto que lo que interesa no es la información que el estudiante pueda depositar en un documento, sino más bien, las reflexiones, relaciones, críticas y argumentos que están impregnadas a lo largo de su propia creación. En palabras de Marqués & Álvarez "los alumnos no memorizarán datos (los tienen en Internet), pero sí experimentarán nuevas vivencias que dejarán huella en su memoria" (Marqués & Álvarez, 2014, p. 153) y que, finalmente, le permitirán construir sus propias percepciones del mundo, plasmar en palabras su racionalidad y, al contrastar sus producciones, trabajar hacia la emancipación.

Figura 1

Esquema Resumen de Marco Teórico



DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

Maquetación de la propuesta

En el presente apartado se esquematiza la generalidad de la propuesta presentando el marco general sobre las condiciones institucionales, metodológicas, espaciales y relacionales en que se inscribe esta propuesta escritural, con sus distintos aspectos y diversas actividades.

En esta línea, las condiciones institucionales por medio de las cuales se pone en práctica la propuesta de acción educativa responden a la necesidad transversalizar la escritura reflexiva, integrando las distintas áreas que constituyen el currículo. Igualmente, la necesidad de pensarse la función social de la escritura a partir de esta como oficio. Además, evidenciar la tarea que tiene el maestro con respecto al proceso escritural y la necesidad de que este también reflexione, problematice y escriba.

Consecuentemente, esta tarea del docente deberá ser guiada por unos principios metodológicos que orientarán la escritura reflexiva y el proceso escritural de los estudiantes, tales como la delimitación de los tiempos y los espacios de la escritura, las motivaciones que permiten emprender la escritura, los requerimientos con respecto al uso de los géneros discursivos integrados en los currículos, pero sobre todo volcado a la intencionalidad de transformar el conocimiento a partir de la situación real comunicativa que demanda una forma diferente en los métodos de evaluación.

Respecto a los escenarios en los que se aplicará este protocolo, se encontrarán los lineamientos generales con respecto a la aplicación de la bimodalidad para que la escritura reflexiva pueda ser una posibilidad de emancipación.

Finalmente, en esta maquetación, se encontrarán los ítems generales con respecto a la relación que ha de entablarse entre maestro, estudiante y la escritura reflexiva, la cual pasa por escenarios de dialogo y cooperación, la puesta en práctica del saber común, y la relación solidaria y colaborativa entre todos los actores.

Tabla 1

Maquetación de la Propuesta de Acción Educativa

MAQUETACIÓN		**Condiciones Institucionales de orden curricular**	La escritura reflexiva: práctica transversal
			La escritura reflexiva como tarea del maestro
			Encuentro con la profesión de la escritura
		Principios metodológicos del Proceso de escritura reflexiva	La escritura sin limitación de espacio y tiempo
			La tarea de la escritura puede y debe ser creada por el estudiante
			Flexibilidad en el uso de los géneros discursivos en la escritura
			Proceso de transformación del conocimiento en el ejercicio de la escritura reflexiva
			La escritura enmarcada en una situación real comunicativa
			Métodos de evaluación del proceso escritural
	Escenarios espaciales de aplicación de protocolo	**Presencialidad**	Proceso enseñanza aprendizaje
			Surgimiento de preguntas motivadoras o cuestiones inquietantes para la escritura
			Encuentro con la profesión de la escritura
			Acción dialógica dentro o fuera del aula
			Procesos de revisión, corrección y reflexión continua y conjunta

MAQUETACIÓN	**Escenarios espaciales de aplicación de protocolo**	**Virtualidad**	Plataformas didácticas para la escritura reflexiva
			Fase de invención y socialización escritural
			Foros: lectura crítica de avances textuales
			Revisión y corrección escritural (plantilla)
			Proceso evaluativo, coevaluativo y autoevaluativo de la escritura
			Retroalimentación del proceso escritural
		Relación maestro - estudiante - objeto de estudio	Relación de diálogo y cooperación entre maestro–estudiante, estudiante - estudiante en el proceso escritural
			La escritura como un compartir de saberes
			Relación solidaria y colaborativa en el proceso de composición escritural
			El silencio como intervención pedagógica en el proceso de composición escrita

MAQUETACIÓN		**Relación maestro - estudiante - objeto de estudio**	Maestro, un escritor reflexivo orientador de la práctica escritural de los estudiantes
			Reconocimiento y confianza en la igualdad de las inteligencias
			Evaluación del proceso escritural y no del producto
			Emancipación del estudiante en la escritura

Protocolo de implementación de la propuesta

En el presente apartado, se expondrán de manera detallada y objetiva las consideraciones que cualquier profesional que desee aplicar la propuesta debe tener en cuenta. Se piensa como un manual de instrucción pedagógica que posibilite alcanzar sus objetivos.

De las condiciones institucionales de orden curricular

La posibilidad de emanciparse a través de la escritura reflexiva inicia con una plena apuesta por parte de la institución educativa de integrar en su PEI la condición transversal de la escritura. Es la necesidad de acompañar el proceso que va a ser realizado al interior de las aulas y que conlleva a apostar por entregar a la actividad una dimensión real de aplicación. Esta necesidad, no es más que el requerimiento de transversalizar la escritura reflexiva, es decir, realizar esfuerzos para que las distintas asignaturas encuentren en la actividad un recurso de suma importancia y que, por lo tanto, se comprometan, construyan actividades, se remitan a bibliografías, a discusiones y a problemáticas que permiten formular el pensarse

seriamente la posibilidad emancipatoria de los estudiantes. Se precisa que todas las áreas puedan entender la necesidad y potencialidad de la escritura reflexiva en la construcción del conocimiento, pero también en la emancipación de los estudiantes, en la posibilidad de fomentar su sentido crítico, que aprendan a pensar antes que a obedecer.

En aras de esta transversalización los maestros deben renunciar a la pretensión de que los estudiantes escriban sobre los contenidos o actividades desarrolladas en clase. Ellos pueden relacionar conocimientos de diferentes áreas del saber, integrarlos y aplicar las teorías a otros contextos, a sus propios contextos. Por ejemplo, el estudiante viendo en ciencias naturales la teoría Darwiniana, puede luego comprender y problematizar el Darwinismo social, si es que es de su interés, o puede llevar esta teoría hacia la filosofía y relacionarla con su percepción del mundo. El ejercicio escritural del estudiante finalmente irá encaminado en una lógica que no impide que lo trabajado en el aula haga parte de su proceso reflexivo, pero que no está necesariamente sometido a lo trabajado en el aula, en un área específica. Como bien lo expresa Ranciére "quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender" (Ranciére, 2002, p. 14).

Desde el ámbito institucional, además, es necesario orientar *la escritura también como tarea del maestro,* una posibilidad para que desde su saber asuma los gajes de la escritura; se trata de ser creativo, de pensar indicaciones generales para ajustar la escritura reflexiva al área. Miras (2000) señala la necesidad de que las diferentes estrategias que se lleven a cabo en el trabajo con la escritura reflexiva "presuponen que el profesor es un escritor experto y reflexivo, capaz de explicitar y mostrar las competencias que se encuentran implicadas en una escritura de carácter reflexivo y de ayudar a los alumnos a adquirirlas" (Miras, 2000, p. 78). Por eso la institución debe proponer espacios y jornadas pedagógicas en los que, a través de una bibliografía de diferentes autores, que pueden ser los que fundamentan esta propuesta u otros que se orientan en el mismo sentido, se vaya generando el reconocimiento de la necesidad de una escritura que pueda ayudar a emancipar a quienes la llevan a cabo.

En esa medida el maestro también debe escribir, debe ser alguien que se arriesgue a la escritura de los pensamientos propios y a fundamentarlos en la realidad que vive. Si el maestro no escribe es muy difícil que posteriormente le diga al estudiante que lo haga y que construya criterios objetivos para la evaluación de un proceso y no de un resultado. El autor Daniel Cassany, por ejemplo, ha desarrollado toda una teoría fundamentada en la didáctica y la enseñanza de la escritura (Cassany, 2003), que servirá como inicio para construir una comunidad de escritores al interior de los maestros, a partir de talleres de escritura que consolidarán las condiciones necesarias para su aplicación en todos los escenarios escolares.

Así mismo, existe la necesidad de pensar la escritura reflexiva en contexto, no solamente en el sentido en que se habla y se reflexiona de la propia realidad individual, sino en la que se abren espacios para conocer y reconocer la escritura como una profesión. Es así como la institución también debe abrir espacios de encuentro con escritores de oficio. Esta estrategia propone que, en el marco de entender la escritura como un oficio con dimensiones reales, se evidencie para los estudiantes que también se puede poner como objetivo en su proyecto de vida el oficio de escritor; reflexiones que partirán de escuchar a otros que ya hacen de esta actividad un oficio, que se les permita a los estudiantes conocer la experiencia de los escritores en la producción de su obra, sus dificultades, el camino que han recorrido hasta la consolidación de sus trabajos y el significado que encuentran en la escritura. Es una actividad que reforzará el sentido de esta propuesta.

De los principios metodológicos del proceso de escritura reflexiva

En cuanto a las condiciones metodológicas, se plantean los recursos necesarios y propios del área para llevar a buen término la propuesta aquí planteada. Aquí el docente encontrará una primera diferencia entre esta propuesta y los métodos tradicionales de formación en escritura con respecto al tiempo y al espacio del proceso escritural. Dado que, como está planeada la propuesta para escenarios bimodales, estas dos variables se asumen de manera diferente a la tradicional. Con respecto al tiempo,

es preciso entender que, si la escritura se ciñe a los apretados horarios y tiempos del plan de estudios, esto puede bloquear el acto creador. Y a pesar de que hay unos periodos académicos establecidos, al cabo de los cuales se evalúan los desempeños y el avance en unos logros de competencia, la escritura no puede someterse a ellos porque su desarrollo es continuo; por ende, el profesor debe ampliar el tiempo de la actividad y circunscribirla durante y a lo largo de cada uno de los periodos académicos, para que el estudiante tenga todo ese lapso para iniciar, desarrollar y finalizar su proceso escritural, y de ser preciso para algunos, desarrollar varios procesos de composición en ese tiempo. Incluso, cuando termine el periodo, algunos estudiantes aún podrán estar construyendo su texto, por lo que el profesor podrá evaluar cualitativamente el avance y animarlo a que le dé término a ese proceso de construcción.

Recurriendo a las posibilidades que entregan los escenarios bimodales, particularmente en la virtualidad, el profesor tendrá permanentemente a la mano el proceso escritural del estudiante: la planeación diseñada, la escritura de borradores con su revisión y finalmente, la posible publicación del texto escrito. Esta herramienta, permite que tanto maestro como compañeros puedan acceder y comentar todo el proceso creativo de la escritura reflexiva. Asunto de gran potencialidad, dado que, en la presencialidad, no hay manera de tener acceso a los textos de todos y la posibilidad de sugerir correcciones. La virtualidad, permite un espacio asincrónico al estudiante para que haga uso de su tiempo y de su espacio, participe activamente y desarrolle competencias comunicacionales y escriturales hombro a hombro con sus compañeros.

Con respecto a la creación o el diseño de la tarea, este también es un punto muy importante con relación a la manera tradicional de proponer la tarea de la escritura, puesto que siempre el motivo de la escritura lo ha planteado el docente: lo qué se escribirá, el por qué y para quién. Este asunto se quiebra porque el estudiante también puede determinar los objetivos y la función de su escritura, partiendo de sus intereses, necesidades y cuestionamientos con respecto a la realidad en la que habita.

Sumado a esto, el profesor también ha de *flexibilizar el uso de los géneros discursivos,* no pretender que el estudiante encasille su expresión en determinados géneros, sino promover que el estudiante haga uso del género o de la forma que libremente quiera utilizar en su expresión; es así como puede optar por la narración, el relato personal, la exposición o una especie de diario, entre otras; incluso, puede jugar con varios géneros. Al momento en que ello afecte la coherencia o la cohesión del texto, el docente y los compañeros podrán crear una situación de aprendizaje con relación a los géneros. Se busca que el estudiante pueda escribir siempre a la luz de ese discurrir creativo.

Dichos aspectos deben flexibilizarse para que lo más importante sea potenciar la posibilidad de *transformar el conocimiento,* que es el punto más importante de los principios metodológicos, pues tiene que ver directamente con la escritura reflexiva. Transformar el conocimiento es diferente a "decir el conocimiento" (Miras, 2000) que es cuando el estudiante no tiene que elaborar nada, simplemente es versado sobre un tema y una vez sepa a quien le va a escribir y disponga la forma que va a usar para la escritura, solamente empieza a escribir; este modelo lleva a la mera reproducción, sin que exista allí un mayor aprendizaje. La tarea del docente es potenciar la escritura reflexiva, encaminando al estudiante a resolver una pregunta o a hablar de un tema que lo inquieta. Por lo tanto, es una escritura que lleva a buscar, a indagar, a hacerse preguntas, a investigar, para finalmente llegar a construir algo que él no dimensionaba que podría llegar a ser; en palabras de Vallejo (2021) "Escribir no es tan diferente de todas las cosas que empezamos a hacer antes de saber hacerlas" (Vallejo, 2021, p. 17). Ranciére (2003) también refiere el "círculo de la potencia" como esa tarea que obliga al estudiante a "actualizar su capacidad", y en esta medida cada uno aprende y toma conciencia de su capacidad, pues se enfrenta a un reto que, aunque incierto, debe resolver. Mientras va enfrentando todos los problemas que le pone la escritura, el tema, el mismo discurso, ideará la forma de resolverlos y en esa medida se irán modificando sus conocimientos.

Se precisa, además, partir de *una situación real comunicativa para la escritura,* asunto que ya muchos autores han dejado claro que constituye el fundamento y sentido real del acto escritural. Una situación que esté vinculada profundamente a lo social. Se presenta entonces otro quiebre con las estrategias tradicionales, puesto que la escritura que se lleva a cabo en la escuela muchas veces está muy lejos de la función social que cumple la escritura en los contextos reales. Para parecer real se piensa que esa situación comunicativa debe simularse, que debe estar encaminada a alguien externo de la institución educativa para que sea real, pero la escuela es en sí misma un contexto específico, real y complejo; escribir para los compañeros, para la comunidad educativa y para otros destinatarios en los escenarios bimodales, es todo un reto porque también pueden ser lectores críticos.

Por lo tanto, la escritura de cada estudiante comprende también ciertas incertidumbres que promueven el acto creativo, pues no se escribe para que el profesor evalué, se escribe para fomentar una comunidad de lectores y escritores. El texto ideado por un estudiante tiene un impacto que a veces él tampoco dimensiona en tanto está tejiendo redes de interacción y formación; el espacio virtual se convierte en un medio en el cual la escritura impacta a otros, quienes también pueden hablar, problematizar, criticar la escritura, por lo que se fomenta un espacio amplio, real y exigente para el escritor.

Sin embargo, siguiendo la discusión sobre *la evaluación de la escritura reflexiva,* cabe advertir que pierde sentido evaluar el aprendizaje con base en los contenidos abordados, puesto que el estudiante puede catapultarse desde estos hacia un asunto de su interés. Por lo tanto, no tiene sentido que el profesor pretenda evaluar lo enseñado, porque probablemente el estudiante no se quede allí, sino que trascienda y vaya más allá. El profesor debe valorar la reflexión en la escritura, la generación de nuevos conocimientos, la profundización en las preguntas y respuestas que surgen, la criticidad, la relación con su contexto y, no menos importante, la cohesión y coherencia en el discurrir del texto.

Sin embargo, el docente no debe proponerse como el juez que califica la producción final, puede y debe ser un lector intermedio que

ayuda a detectar inconsistencias, que hace preguntas, problematiza asuntos temáticos o textuales para que el estudiante busque la manera de solucionar, corregir y mejorar su producción escrita.

Finalmente, es de resaltar que la evaluación ha de ser formativa, debe intentar acompañar al estudiante en su proceso. Para esto, el docente ha de propiciar además espacios de coevaluación y autoevaluación, donde se reconozca su experiencia con la escritura, los problemas que enfrentó y cómo los resolvió, permitiendo obtener las herramientas para asumir los retos venideros en su composición escrita. En este proceso evaluativo formador, ha de abrirse espacios para que los compañeros, que también son sujetos colaboradores del proceso de aprendizaje, accedan a los archivos de la escritura, hagan sugerencias, lean de manera crítica, aporten a esa escritura; ejercicio que se convierte también en materia de evaluación para el docente, pues la retroalimentación entre pares también da cuenta del proceso escritural que llevan cabo los estudiantes.

De los escenarios bimodales de aplicación del protocolo

Más allá de la utilización de herramientas virtuales o actividades presenciales, se busca que en la integración de los dos escenarios se pueda responder a los desafíos formativos que plantea hoy la educación. En este aspecto es necesario reconocer que para el desarrollo de la escritura reflexiva el uso de estos escenarios no es secuencial. La escritura es un acto que no está limitado por el tiempo, el estudiante en el momento en que sienta la necesidad de escribir lo puede hacer, teniendo presente, como se mencionó anteriormente, algunos tiempos amplios que den espacio para el acto creativo. Por lo tanto y siendo un proceso, el tiempo de la actividad está supeditado al tiempo en que ubiquen su labor los estudiantes, dado que la finalidad está puesta en evaluar este proceso y no su resultado, dando espacios para activar las potencialidades del autoaprendizaje, que es facilitado también por las plataformas digitales, y el coaprendizaje, garantizado en el diseño de las actividades.

En este proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar en *la presencialidad,* se ancla el ejercicio de la escritura, pues es preciso tomar de los contenidos y actividades desarrollados en clase, ideas y motivos para la escritura, lo que al final, permite el surgimiento de preguntas motivadoras, las cuales parten de que el estudiante pueda encontrar las cuestiones que le son inquietantes y que necesita resolver a través de la escritura. Estas motivaciones pueden surgir de las situaciones de aprendizaje en el aula o de ideas y situaciones externas, no contempladas por el docente pero que, igualmente, puedan encontrarse en la interacción que se dé con sus pares escritores.

Es por eso por lo que se requiere una constante *acción dialógica dentro y fuera de las aulas,* en donde el estudiante sostiene discusiones con sus pares, con el maestro, y que también pueden tener lugar en espacios pedagógicos como el descanso. En otras palabras, se requiere promover un vínculo dialógico con el entorno educativo.

Con respecto a los *procesos de revisión, corrección, y reflexión continua y conjunta,* es necesario establecer que, iniciado el proceso de escritura, el docente y lo estudiantes podrán tener acceso a todos los textos para leerlos, revisarlos y enriquecer con sugerencias los procesos escriturales de los demás. Esta posibilidad, entrega herramientas al profesor para detectar falencias y potencialidades en los ejercicios de escritura reflexiva de sus estudiantes, a la par que permite a los estos, no solo adecuar sus textos, sino también adquirir capacidades en torno a la lectura crítica de otros textos y a la discusión desde las ideas por parte de los pares. De esta forma, se integran las estrategias virtuales con la socialización del proceso escritural y las estrategias presenciales, con la interacción dialógica sobre la escritura.

Igualmente, en lo que respecta con *los escenarios virtuales,* el docente debe considerar varios elementos como *las plataformas educativas,* las cuales deben facilitar los encuentros sincrónicos y asincrónicos, permitir el acceso a los archivos de los compañeros para acompañar el proceso, para lo cual es necesario establecer archivos de almacenamiento para que la producción escrita sea pública y compartida. En ellas se llevará a cabo *la socialización de la fase de invención,* en donde el estudiante

puede compartir sus inquietudes y posibles temas para la escritura, pues esta no es un asunto privado, sino común en el que se espera se dé una retroalimentación que nutra en el proceso escritural. También *los foros* han de pensarse como el *espacio para una lectura crítica de avances textuales,* en donde se publican los avances y otros compañeros pueden hacer sugerencias; igualmente, apoyar con respecto a la bibliografía, a la redacción y a las pautas básicas de escritura. Para ello, el docente junto con los estudiantes podrá crear una plantilla con base en la cual puedan acompañar y aportar al proceso escritural de sus compañeros. El siguiente gráfico puede ser un ejemplo de ello.

Tabla 2

Plantilla de acompañamiento al proceso escritural

Nivel	Aspectos para considerar
Dentro del texto	Claridad en la estructura de las oraciones y en la relación entre ellas.
	Separación adecuada de unidades como oraciones y párrafos.
	Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
	Organización del texto de acuerdo con cada tipo o género discursivo utilizado (narración: inicio, conflicto, desenlace; noticia: qué, cuándo, dónde, cómo; expositivo: introducción, desarrollo, conclusión; ensayo: tesis, argumentos, cierre)
	Coherencia en el uso de los significados de las palabras.
Relación con otros textos	Relación con contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro (citas y referencias)
Contexto	Seguimiento a la intención del texto, componentes ideológicos o políticos, reconocimiento del interlocutor y del entorno social.

Finalmente, es menester hacer hincapié en que el proceso *evaluativo, coevaluativo, autoevaluativo* no está supeditado al resultado o al producto final. Es una evaluación que se da durante el proceso de composición escritural. No pretende medir el conocimiento adquirido por el estudiante, sino más bien, ayudar a obtener el mejor resultado posible a partir de la colaboración entre maestro y compañeros con respecto a los criterios necesarios. *La retroalimentación del proceso de escritura* se propone como un espacio para compartir las percepciones sobre el proceso escritural de cada estudiante y para recibir los comentarios de sus compañeros lectores, los cuales serán publicados para el grupo en general, y ello podrá constituir un insumo para la valoración de los procesos escriturales, pero además será un ejercicio de nutrición recíproca que aporte al aprendizaje de todos.

De la relación maestro–estudiante–escritura reflexiva

Con respecto a este último punto, que pretende responder a los objetivos de esta propuesta educativa, es menester aclarar que la escritura reflexiva en sí misma no es emancipación, no da una garantía de que el estudiante se va a emancipar, sino que la escritura reflexiva tiene implicaciones en la práctica, por lo que permite preguntarse ¿en qué sentido podría ser emancipatoria? La respuesta está dada por las relaciones que se establecen entre maestro–estudiante, estudiante–estudiante y estudiante–escritura reflexiva. Por lo tanto, podría ser emancipatoria en el sentido en que los momentos de escritura reflexiva, por la relación que se da entre los actores, el estudiante puede producir textos escritos, llegar a concebir él mismo la escritura como un acto emancipatorio en potencia.

Sin embargo, este proceso requiere de un permanente *diálogo con base en la cooperación entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante*. Hay que reconocer que el maestro dialoga con el estudiante, que el maestro llega a acuerdos, que no tiene la última palabra, se requiere un maestro abierto al diálogo, a escuchar a los estudiantes, a que expongan siempre sus razones, a que los estudiantes no tengan miedo, ni se sientan intimidados por la figura de autoridad del maestro para exponer una razón

o un no querer, un no estar listo para la escritura. Es un espacio abierto a la participación y a la cooperación que se da de maestro a estudiante y de estudiante a maestro, pero también de estudiante a estudiante en el proceso de escritura que implica varios obstáculos, varias tensiones, pero que es un acto que, por complejo, amerita esa cooperación y colaboración con los otros.

Así mismo, es preciso reconocer *la escritura reflexiva como un compartir de saberes,* antes, durante o después, nunca debe estar mediada por la competitividad, el maestro no puede pretender que cada estudiante lleve en privado la lectura y la escritura para luego determinar de manera individual quien lo hace mejor y a partir de este rango evaluar las demás producciones. Que el proceso escritural sea público y compartido quiebra también el temor docente de la copia y el fraude. Sin embargo, pensar el ejercicio escritural desde la colaboración, hace que no sea necesario "blindar" ese espacio de creación y producción. Hay que reconocer que los estudiantes pueden escribir o compartir un tema en común, incluso una idea, para lo cual ha de abrirse el espacio para pensarla y rebatirla. El acto de escritura no se da en solitario sino en solidario.

Que se promueva un espacio público y compartido, también presenta un quiebre con respecto a un escenario que se conserva de la estructura tradicional: aquel en que el docente es el único que tiene el privilegio de acceder al conocimiento producido por los estudiantes, es el único que llevará en su memoria la experiencia de sus escritos, el docente llega a conocer todo lo que produjeron sus estudiantes, pero nunca un estudiante llega a reconocer y valorar las experiencias del otro. La intencionalidad es que ese saber se ponga en común desde el principio, desde que se da el acto de la creación, para que todos lean, se nutran unos de otros, discrepen entre ellos, se evidencie esa diferencia para que ayude a reafirmar o a desistir de ciertas posturas y criterios, no solo para asumirlo en la escritura sino también en relación con los contextos reales y cotidianos.

Partir de este punto, es reconocer la relevancia de la reflexión solidaria y colaborativa, dado que, no se entiende la escritura como un asunto

competitivo, en tanto pueden ayudarse unos a otros, pueden aportarse entre ellos en su proceso de enseñanza aprendizaje para que cada uno construya su ejercicio escritural en las mejores condiciones que se pueda. Es necesario clarificar que se está gestando una relación colaborativa y que no se está inmerso en una competencia permanente y salvaje para demostrar conocimientos y habilidades escriturales.

En estas relaciones, entonces, cabe preguntarse ¿cuál es el papel del docente, más allá de sus funciones institucionales? Y habría que considerar los postulados de Lerner (2001) y Ranciére (2003), en donde se concibe *el silencio del maestro como una intervención pedagógica*. El maestro no tiene por qué ser imprescindible, puede invisibilizarse en unas situaciones: "ciertos momentos donde la maestra asume conscientemente el tiempo necesario para que los chicos encuentren una solución o cuando se pone junto al grupo en actitud de reflexionar", pues en definitiva, no es el conocimiento del maestro el que instruye al alumno (Lerner, 2001). Y aquél no debe reducir su función a la de un explicador, que imposibilita los espacios para el cuestionamiento, puesto que "el maestro que no emancipa atonta" (Ranciére, 2003, p. 14). Lo que se pretende es generar situaciones de aprendizaje en las que el estudiante, en su relación dialógica con los otros, pueda entender y resolver por sí mismo un problema, a partir de sus propios criterios y en esa medida poder ir encontrando sus propias necesidades de aprendizaje, construir su emancipación.

Lo que se espera del docente, al final, es que sea *un maestro escritor,* reflexivo, crítico y observador. Que reconozca que el ejercicio de la escritura reflexiva debe estar mediado por una intervención pedagógica de alguien que también se ha enfrentado a los obstáculos de la escritura. Que conoce los escoyos y las operaciones complejas que se deben realizar cuando se escribe. Un maestro que acompañe en la escritura, porque en esa medida también puede alentar y orientar al estudiante cuando se encuentre con dificultades. Un maestro que debe ser crítico, reflexivo, observador de la cotidianidad, debe poner en el aula la situación real, con los problemas y

las necesidades del propio contexto. Esto, para poder acompañar, dialogar y debatir con sus estudiantes, quienes no están de espaldas al acontecer cotidiano, quienes viven una realidad que los confronta al interior y al exterior de la escuela y que nunca la dejan afuera para ingresar a una clase, solo que aquella no es considerada y relatada en las clases.

Un docente que pueda promover *una relación de confianza* entre los sujetos que aprenden, incluido él, tanto en el aula como en la virtualidad. Los estudiantes deben saber que no van a ser juzgados ni ridiculizados por lo que escriben, puesto que entienden que los compañeros necesitan de su expresión, necesitan de su palabra, porque ellos también se nutren de las dificultades o aciertos que el otro tiene cuando escribe. Esa relación de confianza es la que hay que establecer entre el profesor y el estudiante, pero también entre pares. Promover espacios en los que no tenga cabida el temor a hablar, el temor a conversar, el temor a ser señalado. La confianza de apuntar sugerencias y fallas en el orden escritural, pero también la posibilidad de realizar alguna corrección o alguna opinión con respecto a las ideas que tiene el otro. Ranciére (2003) habla de una instrucción mutua e ideal: "cada ignorante puede ser para otro ignorante un maestro que le recuerde su poder intelectual" (Ranciére, 2003, p. 13), y esto no se refiere a la relación estudiante- estudiante únicamente, el otro ignorante también es el profesor cuando busca con ellos una respuesta o solución a algo que es preciso saber.

En este sentido, el profesor debe, como lo propone este mismo autor, empoderar al estudiante, hacerle caer en cuenta de que las inteligencias son iguales, hacerle reconocer las capacidades que posee, potenciar las inteligencias de los estudiantes que quieren aprender, para lo cual basta la voluntad de querer aprender algo y efectivamente hay una inteligencia a disposición de esa voluntad. Igualmente, el papel del profesor ha de prestarse para reconocer en él a alguien con quien se puede hablar, y no a alguien que solo va a examinar, que su interés es solo medir, evaluar. El maestro tiene que generar esa relación bajo el signo de la igualdad. Todo el tiempo debe llevar y conducir al estudiante a que reconozca su inteligencia

y permita que ésta interactúe con otras inteligencias que son iguales, que tal vez el maestro por una mayor experiencia puede tener algo de bagaje, pero las inteligencias pueden comunicarse y están en la capacidad de descubrir y de crear (Ranciére, 2003).

Sumado a esto, al realizar una *evaluación del proceso* y no de producto, el maestro debe entender que él cumple no la función de evaluador de un resultado final en la escritura, de alguien que juzga los errores o los aciertos que se cometieron en la escritura, sino que es alguien que, en el proceso, ayuda a que la escritura reflexiva salga bien, llegue a feliz término. Que ayude al estudiante a resolver las dificultades que encuentra, que se piense como un soporte y no un verdugo de la escritura. El maestro conoce el proceso, lo acompaña y alienta para que se termine. Así mismo, los compañeros también aportan en ese proceso de evaluación con los comentarios que hacen a la escritura pública y compartida del trabajo del otro. En este sentido, la evaluación no tiene por qué ser un proceso en que el profesor distinga buenos escritores y malos escritores. Tiene qué ser un proceso en que él identifique cuál es la dificultad, los problemas que ha enfrentado cada estudiante en su escritura: el miedo a la hoja en blanco, dificultades en el léxico, entre otras; y valore la gestión que lleva a cabo el estudiante para resolverlas.

En definitiva, la emancipación del estudiante en el acto escritural consiste en generar una escena emancipatoria, es decir, el ejercicio de la escritura reflexiva no le proporciona la emancipación definitiva al estudiante o al maestro como una consecuencia inmediata, ni siquiera como una promesa. Más bien, la emancipación es una posibilidad que puede darse en las implicaciones prácticas de la escritura reflexiva dadas las relaciones pedagógicas en que esta se da y que anteriormente fueron esbozadas. La emancipación está dada en la autonomía que se le revela al estudiante para valerse de su propio entendimiento al escribir y resolver los problemas que la composición escritural le implica. Y en esa posibilidad, pueden potenciarse significativamente el aprendizaje y la autonomía para autodeterminarse como sujetos emancipados.

De igual manera, es importante anotar que el ejercicio de escritura reflexiva ha sido una apuesta de esta propuesta desde su construcción misma, pues da cuenta de la manera como los maestros van tomando el camino de la investigación, y en el sentido más serio de la palabra escritura, van propiciando un hacer pensando y un pensar haciendo, y en esa medida se van gestando interpretaciones más profundas sobre las implicaciones pedagógicas de su estudio y de sus reflexiones. La construcción de esta propuesta de acción educativa ha permitido un descubrimiento de lo que se puede hacer en tanto se toma la determinación de arriesgarse a hacerlo, aunque en un principio no se tenga una idea clara de cómo puede ser aquello, guiados por la inteligencia de quien quiere aprender algo. Ese es el camino de la escritura reflexiva, un ejercicio que contiene una emancipación en potencia.

REFERENCIAS

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación. Madrid: Morata.* https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf

Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Atlántica,* 205. https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf

Cassany, D. (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. *Lenguaje,* (31). https://link.gale.com/apps/doc/A175063461/IFME?u=anon~ddc13e8a&sid=googleScholar&xid=c0df0cd6

Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G., & Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento-lenguaje. *Conrado.* 4(61) http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n61/rc246118.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* siglo XXI. https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf

Jacques, R. (2003). El Maestro Ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. *Unipluriversidad.* https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12187/11055

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de cultura económica. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf

Lévy, P., & Levis, D. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós. Traducción de Diego Levis http://www.kubernetica.com/campus/documentos/bibliografia/LEVY-Que-es-lo-virtual.pdf

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje,* 23(89) https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexiva_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe/link/0a85e531084573e938000000/download

Moreira-Segura, C., & Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha,* 28(1) https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0379-39822015000100121

Rincón, M. L. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* 1(25). https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/126/246

Serna M., Edgar. (2021). Educación virtual - educación inteligente [recurso electrónico] / Edgar Serna M. -- 1a. ed. -- Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación. Archivo en formato digital (PDF). -- (Innovación educativa) https://www.researchgate.net/profile/Edgar-Serna-M/publication/351074523_Educacion_virtual_-_Educacion_inteligente/links/608321d62fb9097c0c05e16a/Educacion-virtual-Educacion-inteligente.pdf

Silvestri, A., Bakhtin, M. M., & Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia* (Vol. 20). Anthropos Editorial. https://books.google.com.co/books?id=9XSp1udfL9sC&printsec=-

frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&-cad=0#v=onepage&q&f=false

Soler Costa, R. (2007). Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés: estrategias de aprendizaje en el entorno virtual. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (59) https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541011

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere,* 3(9) https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908

Vallejo, I., (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo.* Madrid, Siruela. https://www.escuelaestacionsur.com/Images/El%20infinito%20en%20un%20junco%20-%20Irene%20Vallejo.pdf

Verguillas, C., & Mancero, P. C. B. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias sociales,* 26(1) https://www.redalyc.org/journal/280/28063104019/html/

Villegas López, G. A., & Zea Restrepo, C. M. (2010). EAFIT INTERACTIVA: Hacia una experiencia educativa bimodal que combina la presencialidad y la virtualidad. https://recursos.educoas.org/publicaciones/eafit-interactiva-hacia-una-experiencia-educativa-bimodal-que-combina-la

Vygotsky, L. (2001), *Pensamiento y lenguaje, tomo II,* Antonio Machado Libros, Madrid. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/0/Tomo%202%20.pdf?forcedownload=1

Zegarra, C., & García, J. (2010). Pensamiento y lenguaje: Piaget y Vygotsky. Trabajo final del Seminario sobre Piaget. Zegarra, C., & García, J. (2003). https://www.academia.edu/22190378/Pensamiento_y_Lenguaje_Piaget_y_Vygotsky_Trabajo_final_del_Seminario_sobre_Piaget