



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,  
Volumen 10, Número 4.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i4](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4)

## **ESCRIBIR PARA COMPRENDER LA PRÁCTICA: ESCRITURA REFLEXIVA, RETROALIMENTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL SABER DOCENTE**

**WRITING TO UNDERSTAND PRACTICE: REFLECTIVE  
WRITING, FEEDBACK, AND THE CONSTRUCTION OF  
TEACHER KNOWLEDGE**

**Kellys Johanna Orozco Rincón**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, Venezuela

## **Escribir para Comprender la Práctica: Escritura Reflexiva, Retroalimentación y Construcción del Saber Docente**

**Kellys Johanna Orozco Rincón<sup>1</sup>**

[kellysjohannaorozcorincon@gmail.com](mailto:kellysjohannaorozcorincon@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0003-2463-8084>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL  
Venezuela

### **RESUMEN**

La escritura académica constituye una mediación relevante en la formación inicial docente cuando trasciende la elaboración de productos destinados al cumplimiento curricular y favorece la interpretación crítica de las experiencias desarrolladas durante las prácticas profesionales. El presente artículo tiene como propósito analizar la escritura reflexiva y la retroalimentación como mediaciones para la construcción del saber docente. Metodológicamente, se desarrolla desde un enfoque cualitativo, documental, interpretativo y teórico-reflexivo, mediante la revisión y articulación de referentes sobre escritura académica, evaluación formativa, retroalimentación y práctica reflexiva. El análisis se organizó en cuatro ejes: el tránsito de escribir para cumplir hacia escribir para comprender la práctica; la escritura reflexiva como construcción del saber pedagógico; la retroalimentación y la reescritura como componentes del acompañamiento formativo; y la relación entre escritura, práctica profesional e identidad docente. Los resultados muestran que la potencialidad formativa de la escritura no depende únicamente de producir textos académicos, sino de las oportunidades para problematizar la experiencia, relacionarla con referentes teóricos, recibir retroalimentación y reconstruir las propias interpretaciones mediante la reescritura. Se concluye que la articulación entre experiencia, escritura, reflexión y evaluación formativa puede favorecer la construcción progresiva del saber pedagógico y de una voz profesional propia. En este sentido, escribir sobre la práctica adquiere valor cuando permite comprenderla, interrogarla y fundamentar nuevas decisiones pedagógicas.

**Palabras clave:** evaluación formativa, formación docente, práctica reflexiva, retroalimentación, escritura académica

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [kellysjohannaorozcorincon@gmail.com](mailto:kellysjohannaorozcorincon@gmail.com)

# Writing to Understand Practice: Reflective Writing, Feedback, and the Construction of Teacher Knowledge

## ABSTRACT

Academic writing constitutes a relevant form of mediation in initial teacher education when it moves beyond the production of texts intended to fulfill curricular requirements and promotes critical interpretation of experiences developed during professional practice. This article aims to analyze reflective writing and feedback as mediating processes in the construction of teacher knowledge. Methodologically, the study adopts a qualitative, documentary, interpretive, and theoretical-reflective approach through the review and articulation of theoretical perspectives on academic writing, formative assessment, feedback, and reflective practice. The analysis was organized around four dimensions: the transition from writing to fulfill academic requirements toward writing to understand practice; reflective writing as a means of constructing pedagogical knowledge; feedback and rewriting as components of formative support; and the relationship between writing, professional practice, and teacher identity. The findings indicate that the formative potential of writing does not depend solely on producing academic texts, but also on opportunities to problematize experience, connect it with theoretical perspectives, receive feedback, and reconstruct interpretations through rewriting. It is concluded that the articulation of experience, writing, reflection, and formative assessment can contribute to the progressive construction of pedagogical knowledge and the development of a professional voice. In this sense, writing about practice acquires formative value when it enables future teachers to understand and question their experiences and use this reflection to inform subsequent pedagogical decisions.

**Keywords:** academic writing, feedback, formative assessment, reflective practice, teacher education

*Artículo recibido 11 julio 2026*

*Aceptado para publicación: 22 agosto 2026*



## INTRODUCCIÓN

La escritura académica ocupa un lugar estratégico en la formación universitaria porque permite organizar el pensamiento, construir argumentos, dialogar con otras voces y producir conocimiento dentro de una comunidad disciplinar. En la formación docente, esta función adquiere una dimensión particular: escribir no consiste únicamente en demostrar dominio lingüístico ni en responder a una exigencia curricular, sino también en interpretar la experiencia pedagógica y convertirla en objeto de reflexión. Desde esta perspectiva, los textos elaborados durante las prácticas profesionales —diarios de campo, informes, ensayos reflexivos, proyectos y portafolios— pueden constituirse en mediaciones para comprender lo que ocurre en el aula y otorgar sentido pedagógico a las decisiones tomadas durante la intervención educativa. Esta concepción encuentra sustento en los aportes de Carlino (2004b), quien sitúa la escritura como una práctica vinculada con las formas particulares de pensar y producir conocimiento en las disciplinas, y de Russell (2013), para quien las prácticas escriturales adquieren significado dentro de los sistemas de actividad académicos en los que participan los sujetos.

Esta mirada supera la comprensión de la escritura como producto acabado y permite reconocer su naturaleza procesual. El modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981) mostró tempranamente que escribir implica una actividad compleja en la que planificación, textualización y revisión interactúan de manera recursiva. En consecuencia, las dificultades que aparecen en un texto académico no pueden atribuirse exclusivamente al dominio gramatical del estudiante, pues también comprometen la capacidad para seleccionar información, establecer relaciones conceptuales, construir una posición discursiva, revisar las propias decisiones y adecuar el escrito a propósitos y destinatarios específicos. En el contexto de la formación docente, estas operaciones adquieren especial relevancia porque la escritura acompaña procesos en los cuales la experiencia vivida necesita ser examinada, interpretada y relacionada con referentes pedagógicos y disciplinares.

Esta problemática cobra importancia en los programas de formación inicial de maestros, particularmente durante las prácticas profesionales. Los avances investigativos desarrollados en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Popular del Cesar muestran la presencia de dificultades asociadas con coherencia, cohesión, profundidad argumentativa y apropiación de la retroalimentación en las producciones escritas de docentes practicantes.



Tales situaciones resultan especialmente significativas porque la práctica profesional constituye un escenario de integración entre saber disciplinar, conocimiento pedagógico y experiencia situada. Desde el enfoque socioformativo, Tobón (2013) comprende estos escenarios como espacios en los cuales el futuro profesional moviliza distintos saberes para responder a problemas auténticos; en el caso de la formación docente, la escritura puede contribuir a documentar esas experiencias, problematizarlas y transformarlas en conocimiento profesional.

En esta relación entre experiencia y conocimiento, la reflexión adquiere un papel articulador. Schön (1983) plantea que el profesional reflexivo construye conocimiento tanto durante la acción como mediante el examen posterior de aquello que ha realizado. En el ámbito de las prácticas pedagógicas, escribir después de una experiencia de aula permite reconstruir acontecimientos, reconocer decisiones, interrogar resultados y establecer relaciones entre aquello que se había previsto y lo que efectivamente sucedió. De manera complementaria, Zeichner (1993) sitúa la reflexión docente dentro de espacios de intercambio en los que las interpretaciones individuales se confrontan con otras perspectivas, mientras Perrenoud (2004) concibe la práctica reflexiva como un proceso que articula planificación, acción, observación y reflexión. Bajo estas aproximaciones, la escritura deja de ocupar un lugar periférico en la práctica profesional y comienza a comprenderse como una herramienta que favorece la elaboración consciente de la experiencia pedagógica.

Sin embargo, esta potencialidad formativa depende en buena medida de la manera como los textos son leídos, valorados y retroalimentados. Cuando la evaluación se concentra únicamente en señalar errores o asignar una calificación, disminuyen las posibilidades de que el estudiante comprenda qué necesita transformar y cómo puede hacerlo. Scriven (1967) introdujo la distinción entre funciones formativas y sumativas de la evaluación, mientras Sadler (1989) precisó que la mejora requiere que el estudiante comprenda los criterios de calidad, reconozca la distancia existente entre su desempeño actual y el esperado y disponga de oportunidades para reducirla. Desde una perspectiva convergente, Hattie y Timperley (2007) explican la retroalimentación a partir de interrogantes relacionados con las metas, el desempeño alcanzado y las acciones siguientes, mientras Shepard (2000) plantea la necesidad de integrar evaluación y aprendizaje dentro de las propias prácticas educativas.



Por ello, la retroalimentación de la escritura durante las prácticas profesionales puede entenderse como algo más que una intervención correctiva sobre el texto. Su valor formativo reside en generar oportunidades para volver sobre lo escrito, revisar interpretaciones y tomar decisiones que conduzcan a nuevas versiones y comprensiones. Carless (2015) sitúa el feedback dentro de procesos orientados a favorecer aprendizajes sostenibles, perspectiva especialmente pertinente cuando el escrito constituye una elaboración sobre la propia actuación profesional. En ese sentido, retroalimentar un diario de campo, un informe o un texto reflexivo supone acompañar no solamente la construcción discursiva, sino también el proceso mediante el cual quien se forma como docente aprende a observar críticamente su actuación y a fundamentar las decisiones pedagógicas que adopta. Esta relación entre criterios explícitos, devolución dialógica y posibilidades de actuación posterior también se encuentra planteada en la fundamentación investigativa que da origen a este análisis.

La convergencia entre escritura, reflexión y evaluación permite, además, aproximarse a la construcción de la identidad profesional. Aprender a escribir dentro de una comunidad académica implica apropiarse progresivamente de sus géneros discursivos, formas de argumentación y modos de producir conocimiento. En la formación inicial docente, esta apropiación se vincula con la manera en que el practicante interpreta su rol, comunica sus decisiones y comienza a reconocerse como productor de saber pedagógico. Los planteamientos de Carlino (2004b) y Russell (2013) recuperados en la investigación de base destacan precisamente esta dimensión social e identitaria de las prácticas de escritura. De este modo, escribir sobre la práctica puede favorecer el tránsito desde la descripción de acontecimientos hacia una lectura argumentada de la experiencia y, progresivamente, hacia la construcción de una voz profesional propia.

En este marco, el presente artículo tiene como propósito analizar la escritura reflexiva y la retroalimentación como mediaciones para la construcción del saber docente durante las prácticas profesionales. La discusión se desarrolla desde una perspectiva teórico-reflexiva que articula aportes sobre escritura académica, evaluación formativa, retroalimentación y práctica profesional. El interés no se concentra en establecer relaciones causales ni en generalizar resultados, sino en comprender cómo estas dimensiones pueden converger en procesos formativos donde escribir permita interrogar la experiencia, la retroalimentación posibilite reconstruirla y la reflexión contribuya a transformar lo vivido



en conocimiento pedagógico. Desde esta perspectiva, la escritura deja de representar únicamente una evidencia susceptible de calificación y adquiere un sentido epistemológico y profesional: se escribe no solo para comunicar lo aprendido, sino también para comprender la práctica y aprender a ser docente.

## **METODOLOGÍA**

El presente artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, de carácter documental, interpretativo y teórico-reflexivo. Esta orientación metodológica resulta pertinente para examinar la escritura académica, la retroalimentación y la práctica profesional docente como procesos formativos que adquieren significado en contextos educativos específicos. Desde una perspectiva interpretativa, el interés se concentra en comprender las relaciones conceptuales que se construyen entre estas dimensiones, más que en medir variables o establecer asociaciones causales. Denzin y Lincoln (2018) destacan precisamente que la investigación cualitativa permite aproximarse a los fenómenos educativos considerando su carácter situado y la multiplicidad de sentidos que los atraviesan. Esta perspectiva guarda correspondencia con el enfoque constructivista e interpretativo que sustenta el objeto de estudio del cual se deriva conceptualmente la reflexión.

El análisis documental se organizó alrededor de cuatro núcleos conceptuales estrechamente relacionados: escritura académica como proceso cognitivo y práctica social; evaluación formativa y retroalimentación; práctica reflexiva en la formación inicial docente; y construcción del saber e identidad profesional. Esta organización permitió abordar la escritura no como una habilidad aislada, sino como una práctica vinculada con la manera en que los futuros docentes interpretan, comunican y reconstruyen las experiencias desarrolladas durante su formación profesional.

Para el primer núcleo se consideraron los aportes de Flower y Hayes (1981), Carlino (2004a, 2004b) y Russell (2013). Flower y Hayes permiten comprender la escritura como un proceso recursivo que implica planificación, textualización y revisión, mientras Carlino y Russell amplían esta mirada hacia su dimensión académica, social y disciplinar. Desde esta articulación, escribir en el contexto universitario supone tanto gestionar operaciones cognitivas como aprender formas particulares de construir y comunicar conocimiento dentro de una comunidad profesional. La fundamentación teórica que sirve de base a esta reflexión también reconoce este tránsito desde modelos centrados en los procesos internos del escritor hacia perspectivas que conciben la escritura como una práctica social y situada.



El segundo núcleo se orientó hacia la evaluación formativa y la retroalimentación. Se analizaron especialmente los planteamientos de Scriven (1967), Sadler (1989), Shepard (2000), Hattie y Timperley (2007) y Carless (2015). Estos referentes permiten interpretar la evaluación como un proceso que acompaña el aprendizaje y no únicamente como una instancia destinada a certificar resultados. Particular atención recibió la retroalimentación como mediación para que el estudiante comprenda los criterios de calidad, identifique aspectos susceptibles de mejora y disponga de oportunidades reales para revisar y reconstruir sus producciones escritas.

El tercer núcleo abordó la práctica profesional como escenario de construcción y reconstrucción del conocimiento pedagógico. Para ello se recuperaron los aportes de Schön (1983), Zeichner (1993), Perrenoud (2004) y Tobón (2013). Desde estas perspectivas, la práctica no se reduce a la aplicación de conocimientos previamente adquiridos, sino que constituye un espacio donde experiencia, reflexión y toma de decisiones se articulan permanentemente. La escritura adquiere relevancia dentro de este proceso porque permite registrar lo acontecido, interrogar las decisiones adoptadas y elaborar comprensiones que pueden orientar actuaciones posteriores.

El cuarto núcleo se construyó a partir de la relación entre escritura, reflexión e identidad profesional. En este campo se retomaron particularmente los aportes de Carlini (2004b), Russell (2013), Schön (1983) y Perrenoud (2004), desde los cuales la escritura puede comprenderse como una mediación que permite al futuro docente posicionarse frente a su experiencia y elaborar progresivamente una voz profesional. De esta manera, los textos producidos durante las prácticas profesionales dejan de considerarse únicamente productos académicos y pasan a ser interpretados como espacios de construcción de conocimiento pedagógico.

La selección de las fuentes atendió a criterios de pertinencia conceptual, relación directa con el propósito del artículo y capacidad explicativa respecto de los cuatro núcleos definidos. Se combinaron referentes clásicos que han configurado los campos de la escritura académica, la evaluación y la práctica reflexiva con aportes posteriores orientados a profundizar sus implicaciones pedagógicas.

Se privilegió, además, la correspondencia entre los referentes seleccionados y las características de la formación docente en educación superior.



El procedimiento de análisis se desarrolló mediante lectura comprensiva, comparación conceptual y organización temática de los planteamientos seleccionados. Siguiendo la lógica del análisis temático propuesta por Braun y Clarke (2006), se identificaron recurrencias, relaciones y tensiones entre las fuentes, procurando que las categorías de discusión no surgieran de una simple agrupación de autores, sino de problemas pedagógicos comunes presentes en la literatura. Esta estrategia permitió construir una interpretación articulada de la relación entre escritura, retroalimentación y formación docente. El análisis temático, además, resulta coherente con el interés por identificar patrones de significado dentro de materiales cualitativos.

A partir de este proceso se establecieron cuatro ejes para organizar los resultados y la discusión: a) de escribir para cumplir a escribir para comprender la práctica; b) la escritura reflexiva como construcción del saber pedagógico; c) retroalimentar para reescribir: la evaluación como acompañamiento formativo; y d) escritura, práctica profesional e identidad docente. Estos ejes funcionan como categorías interpretativas del artículo y permiten analizar las relaciones entre las diferentes perspectivas teóricas sin reducir la discusión a una descripción sucesiva de conceptos.

Finalmente, se atendieron criterios de rigor documental mediante la selección de fuentes directamente vinculadas con el objeto de análisis, la correspondencia entre las afirmaciones desarrolladas y los referentes que las sustentan, así como la citación y referenciación conforme a las normas APA en su séptima edición. El carácter documental e interpretativo del artículo orientó las conclusiones hacia comprensiones teóricas y pedagógicas, evitando formular relaciones causales o generalizaciones que excedan el alcance metodológico adoptado.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **De escribir para cumplir a escribir para comprender la práctica**

La escritura que acompaña las prácticas profesionales puede asumir sentidos muy diferentes según la manera como se integre al proceso formativo. Cuando el diario de campo, el informe, el ensayo reflexivo o el portafolio se conciben principalmente como productos que deben entregarse para cumplir con una exigencia académica, existe el riesgo de que escribir se convierta en una actividad centrada en completar formatos, responder a instrucciones y alcanzar una calificación. En estas condiciones, el texto puede registrar lo sucedido sin llegar necesariamente a problematizarlo. La escritura cumple entonces una



función documental, pero desaprovecha parte de su potencial para favorecer la comprensión de la experiencia pedagógica.

Esta situación resulta particularmente significativa en la formación inicial docente. Los avances investigativos que sustentan esta reflexión señalan dificultades en las producciones escritas de docentes practicantes relacionadas con la coherencia, la cohesión, la profundidad argumentativa y la apropiación de la retroalimentación. Tales dificultades permiten advertir que producir un texto dentro de la universidad no equivale automáticamente a desarrollar una escritura capaz de interpretar y argumentar sobre la práctica. El dominio de las convenciones lingüísticas resulta necesario, pero no suficiente cuando se espera que quien escribe pueda establecer relaciones entre experiencia, teoría y conocimiento profesional.

Los aportes de Flower y Hayes (1981) contribuyen a comprender esta complejidad al explicar la escritura como un proceso recursivo en el que planificación, textualización y revisión mantienen una relación dinámica. Escribir supone tomar decisiones, volver sobre las ideas y reorganizar el texto conforme se modifica la comprensión de aquello que se intenta comunicar. Esta perspectiva resulta especialmente fecunda en las prácticas profesionales porque la revisión no tiene por qué limitarse a corregir la superficie textual; también puede conducir a reconsiderar la interpretación de una experiencia pedagógica.

La escritura universitaria posee, además, una dimensión epistemológica. Carlino (2004a) advierte que escribir en la educación superior implica aprender modos específicos de pensar y participar dentro de las disciplinas. El estudiante no llega a la universidad con una competencia escritural terminada que simplemente debe aplicar en todos los contextos. Necesita apropiarse progresivamente de formas de argumentar, fundamentar y producir conocimiento que responden a las particularidades de las comunidades académicas en las cuales participa.

Russell (2013) amplía esta comprensión al situar la escritura dentro de sistemas de actividad y prácticas disciplinares concretas. Desde esta perspectiva, los textos producidos durante la formación profesional no pueden comprenderse al margen de las finalidades para las cuales se escriben, de los sujetos que participan en su valoración y de las prácticas sociales dentro de las cuales circulan. Un diario de campo, por ejemplo, adquiere sentido formativo cuando permite registrar una situación, pero también cuando



posibilita analizarla, establecer relaciones con referentes conceptuales y formular nuevas preguntas sobre la actuación pedagógica.

La diferencia entre escribir para cumplir y escribir para comprender no reside, por tanto, en el tipo de documento solicitado, sino en la actividad intelectual que se promueve mediante él. Un mismo formato puede generar una respuesta meramente descriptiva o convertirse en una oportunidad para interpretar críticamente la experiencia. Esta distinción obliga a revisar las consignas de escritura, los criterios de evaluación y el acompañamiento que recibe el estudiante durante la producción textual.

En este sentido, la escritura reflexiva requiere preguntas que trasciendan la enumeración de acontecimientos. Describir qué ocurrió durante una clase constituye apenas un primer nivel de elaboración. Comprender la práctica exige interrogar por qué ocurrió, qué decisiones influyeron en su desarrollo, cómo respondieron los estudiantes, qué relaciones pueden establecerse con los referentes pedagógicos y qué transformaciones podrían introducirse ante una situación semejante. Es en ese desplazamiento donde la experiencia comienza a convertirse en objeto de conocimiento.

La escritura puede cumplir así una doble función en la formación docente: comunicar una experiencia y producir comprensión sobre ella. Esta segunda función resulta especialmente relevante porque permite que las prácticas profesionales no permanezcan como sucesiones de acontecimientos vividos, sino que se transformen progresivamente en experiencias examinadas, argumentadas y susceptibles de orientar decisiones posteriores.

### **La escritura reflexiva como construcción del saber pedagógico**

La práctica profesional enfrenta al futuro docente con situaciones que difícilmente pueden resolverse mediante la aplicación mecánica de principios previamente aprendidos. Las dinámicas del aula, las respuestas de los estudiantes, las decisiones didácticas y los acontecimientos inesperados configuran escenarios en los que el conocimiento profesional se construye también mediante la interpretación de lo vivido. En este contexto, la escritura reflexiva puede convertirse en una mediación para detenerse sobre la experiencia y hacer visible aquello que, durante la acción, pudo pasar inadvertido.

Schön (1983) aporta una perspectiva fundamental al distinguir entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La primera ocurre mientras el profesional enfrenta una situación y ajusta sus decisiones; la segunda implica regresar posteriormente sobre lo sucedido para comprenderlo y reconstruirlo. La



escritura encuentra en este segundo momento una de sus mayores posibilidades formativas, pues obliga a seleccionar acontecimientos, establecer relaciones y otorgar significado a decisiones que inicialmente pudieron responder a las exigencias inmediatas de la práctica.

Esta relación entre experiencia y reflexión impide reducir el saber docente a un conjunto de conocimientos transmitidos durante la formación universitaria. Perrenoud (2004) plantea la práctica reflexiva como una competencia profesional que permite analizar la acción y aprender de ella. El conocimiento pedagógico se construye entonces en la interacción entre referentes conceptuales, experiencia y reflexión sistemática. Escribir puede favorecer esta articulación cuando el texto permite confrontar aquello que se esperaba que ocurriera con lo que efectivamente sucedió.

Zeichner (1993) incorpora una dimensión adicional al señalar que la reflexión docente no debería quedar confinada a un ejercicio exclusivamente individual. Las interpretaciones construidas sobre la práctica pueden enriquecerse cuando entran en diálogo con otras perspectivas y con las condiciones sociales e institucionales en las que ocurre la enseñanza. Desde esta consideración, los escritos producidos por los practicantes pueden constituirse en materiales para conversar pedagógicamente con tutores, asesores y compañeros, haciendo de la escritura un punto de encuentro entre reflexión individual y construcción compartida de conocimiento.

Esta perspectiva resulta coherente con el carácter integrador que Tobón (2013) atribuye al desarrollo de competencias. La actuación profesional supone movilizar conocimientos, procedimientos y actitudes frente a problemas situados, por lo que la evaluación no debería fragmentar estos componentes ni limitarse a verificar desempeños aislados. En los textos de práctica convergen precisamente varias de estas dimensiones: se describe una situación, se interpreta, se argumentan decisiones, se contrastan referentes y se proyectan alternativas de actuación. La propia fundamentación del estudio reconoce esta capacidad del diario de campo para articular reflexión, argumentación y toma de decisiones pedagógicas.

La escritura reflexiva también demanda superar la descripción cronológica como forma predominante de registro. Narrar detalladamente una jornada puede aportar información valiosa, pero la densidad pedagógica aparece cuando esa narración se convierte en objeto de interrogación. Preguntas acerca de las razones que sustentaron una decisión, las interpretaciones posibles de una respuesta estudiantil o las



tensiones entre planificación y actuación permiten avanzar desde el registro hacia la elaboración conceptual.

Este tránsito contribuye a que el futuro docente comience a reconocerse como alguien capaz de producir conocimiento sobre su propia práctica. La teoría deja entonces de funcionar únicamente como información que debe citarse para cumplir con un requisito académico y puede convertirse en una herramienta para interpretar la experiencia. Del mismo modo, la experiencia deja de presentarse como anécdota y adquiere posibilidades de análisis cuando se confronta con conceptos que permiten comprenderla desde otras perspectivas.

La calidad de la escritura reflexiva no depende, por tanto, de incorporar numerosas citas ni de utilizar un lenguaje innecesariamente complejo. Su profundidad se encuentra en la capacidad de construir relaciones entre aquello que ocurrió, los conocimientos disponibles y las preguntas que emergen de la experiencia. La escritura alcanza así una función epistémica: mientras se escribe sobre la práctica, también se reorganiza la manera de comprenderla.

### **Retroalimentar para reescribir: la evaluación como acompañamiento formativo**

La posibilidad de que la escritura contribuya a la formación docente depende también de las condiciones en las que es evaluada. Si un texto se entrega, recibe una calificación y cierra inmediatamente su ciclo académico, la evaluación dispone de pocas oportunidades para intervenir sobre el aprendizaje que está ocurriendo. La retroalimentación adquiere carácter formativo cuando permite que la información recibida pueda utilizarse para revisar, reescribir y mejorar.

La distinción planteada por Scriven (1967) entre las funciones formativa y sumativa de la evaluación continúa ofreciendo un referente relevante para comprender esta diferencia. La evaluación sumativa cumple una función legítima al valorar resultados alcanzados, pero resulta insuficiente cuando el propósito es acompañar un proceso complejo como la escritura. La función formativa introduce la posibilidad de utilizar la evaluación mientras el aprendizaje todavía puede modificarse.

Sadler (1989) profundiza esta idea al señalar tres condiciones fundamentales: comprender el nivel de calidad esperado, reconocer la distancia entre el desempeño actual y ese referente y disponer de mecanismos para reducirla. Aplicadas a la escritura académica, estas condiciones implican que los criterios de calidad necesitan ser comprensibles para quien escribe y que la retroalimentación debe



proporcionar información susceptible de convertirse en decisiones concretas de revisión. Los avances de investigación analizados recuperan precisamente estos principios para pensar la evaluación de la escritura durante las prácticas profesionales.

Hattie y Timperley (2007) organizan la retroalimentación alrededor de tres preguntas: hacia dónde se dirige el aprendizaje, cómo se está avanzando y cuáles son los pasos siguientes. Este planteamiento permite superar comentarios generales como “mejorar redacción”, “profundizar” o “falta argumentación”, cuya utilidad puede resultar limitada si el estudiante no comprende qué debe modificar. Una retroalimentación orientadora necesita hacer visible el criterio y ofrecer información que pueda emplearse en una nueva actuación.

La posibilidad de una nueva actuación constituye un aspecto decisivo. La retroalimentación pierde parte de su sentido formativo cuando llega después de que el estudiante ya no puede utilizarla. En este punto, la reescritura adquiere especial importancia. Volver sobre un texto permite revisar no solamente aspectos formales, sino también argumentos, relaciones conceptuales e interpretaciones de la práctica. Reescribir puede significar, en consecuencia, volver a pensar.

Shepard (2000) sostiene que la evaluación necesita integrarse a las prácticas de aprendizaje y no funcionar como una instancia externa situada únicamente al final del proceso. Desde esta perspectiva, la escritura producida durante las prácticas profesionales requiere espacios de revisión, autoevaluación y coevaluación que permitan comprender la calidad como una construcción progresiva. Esta orientación coincide con la necesidad de concebir instrumentos como diarios de campo y portafolios dentro de procesos dialógicos de revisión.

La dimensión dialógica adquiere especial relevancia porque la retroalimentación no debería entenderse como información que simplemente pasa del docente al estudiante. Carless (2015) propone una comprensión orientada hacia aprendizajes sostenibles, en la cual el estudiante necesita desarrollar progresivamente capacidades para interpretar criterios, valorar la calidad y utilizar la información recibida en actuaciones posteriores. De esta manera, la retroalimentación puede contribuir a formar escritores más autónomos y no únicamente a mejorar un texto particular.

Esta perspectiva también modifica el sentido de instrumentos como las rúbricas. Su valor no reside exclusivamente en facilitar la asignación de una calificación, sino en hacer visibles criterios que puedan



orientar la producción, la revisión y la autoevaluación. Santos Guerra (2003) advierte que evaluar implica comprender y sitúa la evaluación en una dimensión ética, dialógica y participativa. Desde esta mirada, los criterios no deberían funcionar como dispositivos destinados únicamente a señalar deficiencias, sino como referentes compartidos para comprender qué significa mejorar una producción académica. El estudio de base articula precisamente esta perspectiva con los aportes contemporáneos sobre retroalimentación formativa.

Por ello, retroalimentar la escritura de un practicante implica acompañar simultáneamente dos procesos. El primero corresponde al desarrollo textual: coherencia, argumentación, organización discursiva y uso de fuentes. El segundo se relaciona con aquello que el texto permite comprender sobre la práctica. Una observación puede ser lingüísticamente correcta y, sin embargo, permanecer pedagógicamente superficial. Del mismo modo, una interpretación valiosa puede necesitar apoyo para alcanzar una formulación académica más rigurosa. La evaluación formativa necesita atender ambas dimensiones.

### **Escritura, práctica profesional e identidad docente: aprender a reconocerse como maestro**

La formación docente no culmina con la adquisición de conocimientos disciplinares y pedagógicos. También implica construir progresivamente una manera de comprender la profesión, posicionarse frente a los problemas educativos y reconocerse como sujeto capaz de tomar decisiones fundamentadas. En este proceso, la escritura puede constituir un espacio donde la identidad profesional comienza a adquirir forma discursiva.

Carlino (2004a) permite comprender que escribir en la universidad implica ingresar progresivamente en culturas académicas que poseen maneras particulares de argumentar, validar conocimiento y comunicarse. Esta incorporación no ocurre de manera espontánea. Los estudiantes necesitan participar en prácticas de lectura y escritura propias de sus campos disciplinares para apropiarse de ellas. En la formación docente, esa participación adquiere una particularidad: se aprende simultáneamente a escribir dentro de la universidad y a utilizar la escritura para pensar una profesión que comienza a ejercerse.

Russell (2013) contribuye a comprender esta relación al situar la escritura dentro de las actividades sociales y disciplinares en las que adquiere sentido. Un texto de práctica no existe únicamente para demostrar una habilidad académica; circula dentro de un proceso formativo en el que intervienen estudiantes, docentes formadores, asesores y escenarios escolares. Las expectativas, géneros y formas



de valoración presentes en esta comunidad participan en la construcción de aquello que el futuro docente aprende a considerar como conocimiento profesional legítimo.

En este escenario, la escritura reflexiva puede favorecer la construcción de una voz profesional. Inicialmente, los textos pueden depender fuertemente de categorías proporcionadas por los formadores o reproducir conceptos de los referentes consultados. A medida que se desarrolla la capacidad de relacionar teoría y experiencia, puede emerger una posición más argumentada frente a las situaciones observadas.

Construir una voz propia no significa prescindir de las fuentes académicas, sino dialogar con ellas para interpretar una realidad pedagógica y fundamentar decisiones.

La práctica reflexiva propuesta por Schön (1983) resulta nuevamente significativa porque la identidad profesional se construye también en la manera como se interpretan las propias acciones. Reconocer que una decisión no produjo el resultado esperado, explicar por qué una estrategia funcionó en determinadas condiciones o identificar una tensión entre teoría y experiencia permite construir criterios profesionales que difícilmente surgirían de la simple acumulación de contenidos.

Perrenoud (2004) relaciona esta capacidad reflexiva con la profesionalización docente. El maestro que analiza sistemáticamente su actuación puede convertir situaciones cotidianas en oportunidades para desarrollar conocimiento profesional. La escritura aporta permanencia a ese proceso: permite conservar rastros de la experiencia, regresar sobre ellos y reconocer transformaciones en las propias maneras de pensar. Un diario de práctica leído después de varias semanas puede revelar no solamente lo ocurrido en el aula, sino también cómo ha cambiado la mirada de quien escribe.

La interacción con otros también interviene en esta construcción. Zeichner (1993) cuestiona las formas de reflexión excesivamente individualizadas y destaca la importancia de considerar las condiciones sociales en las que se desarrolla la práctica docente.

Cuando los textos producidos durante las prácticas se comparten, discuten y retroalimentan, las interpretaciones individuales pueden confrontarse con otras experiencias. La escritura se convierte entonces en una mediación para participar en conversaciones profesionales acerca de la enseñanza.

En los avances de la investigación que sustenta esta reflexión, la escritura académica aparece vinculada precisamente con la construcción del conocimiento profesional y de la identidad docente. Esta relación



permite comprender que mejorar la escritura de quienes se forman como maestros no constituye únicamente un objetivo lingüístico. Supone fortalecer su capacidad para observar, argumentar, interpretar y comunicar conocimiento sobre la educación.

Los cuatro ejes analizados permiten establecer una relación progresiva entre experiencia, escritura, retroalimentación, reescritura y construcción del saber docente. La experiencia proporciona situaciones sobre las cuales pensar; la escritura obliga a organizarlas y otorgarles significado; la retroalimentación introduce otras miradas y criterios; la reescritura permite reconstruir el texto y, con frecuencia, reconsiderar la propia interpretación; y la reflexión resultante puede incorporarse a nuevas decisiones profesionales.

Desde esta perspectiva, la escritura producida durante las prácticas profesionales adquiere su mayor valor cuando deja de representar el punto final de una actividad y se convierte en parte de un ciclo formativo. Escribir, recibir retroalimentación, revisar y volver a escribir constituyen acciones mediante las cuales el futuro docente puede aprender a mirar con mayor profundidad aquello que ocurre en el aula. Así, la calidad de la escritura y la construcción del saber pedagógico dejan de transitar por caminos separados: aprender a escribir sobre la práctica puede convertirse, al mismo tiempo, en una manera de aprender de ella.

### Ilustraciones, tablas y figuras

**Tabla 1** Articulación entre escritura reflexiva, retroalimentación y construcción del saber docente

| <b>Dimensión formativa</b> | <b>Expresión en las prácticas profesionales</b>                                                   | <b>Mediación pedagógica</b>                                                                          | <b>Aporte a la formación docente</b>                                                                         |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Experiencia pedagógica     | Situaciones, decisiones, dificultades e interacciones vividas durante la práctica.                | Observación sistemática, registro y problematización de acontecimientos significativos.              | Proporciona situaciones auténticas desde las cuales construir conocimiento profesional.                      |
| Escritura académica        | Diarios de campo, informes, portafolios, ensayos y otras producciones vinculadas con la práctica. | Planificación, textualización, argumentación, revisión y uso pertinente de referentes teóricos.      | Permite organizar el pensamiento y transformar la experiencia en objeto de análisis.                         |
| Escritura reflexiva        | Interpretación de acontecimientos, decisiones y resultados de la actuación pedagógica.            | Preguntas orientadoras, contraste entre teoría y experiencia y análisis de las decisiones adoptadas. | Favorece el tránsito desde la descripción de acontecimientos hacia la comprensión pedagógica de la práctica. |

|                       |                                                                                                         |                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Evaluación formativa  | Valoración de las producciones escritas durante su proceso de construcción.                             | Criterios explícitos, rúbricas, autoevaluación, coevaluación y acompañamiento continuo.     | Permite reconocer avances y necesidades de aprendizaje antes de finalizar el proceso.                       |
| Retroalimentación     | Diálogo alrededor de las fortalezas, dificultades y posibilidades de mejora del escrito.                | Orientaciones específicas sobre criterios, desempeño alcanzado y acciones posteriores.      | Ayuda a comprender qué necesita ser mejorado y proporciona referentes para actuar sobre el texto.           |
| Reescritura           | Reconstrucción de argumentos, interpretaciones y aspectos discursivos a partir de la retroalimentación. | Revisión de versiones sucesivas y toma de decisiones sobre el contenido y su formulación.   | Convierte la devolución recibida en una oportunidad efectiva de aprendizaje.                                |
| Práctica reflexiva    | Análisis de la actuación docente a partir de las experiencias registradas y reinterpretadas.            | Relación entre experiencia, teoría, escritura y diálogo pedagógico.                         | Contribuye a fundamentar decisiones y desarrollar criterios profesionales.                                  |
| Identidad profesional | Construcción progresiva de una posición propia frente a la enseñanza y al conocimiento pedagógico.      | Producción de una voz académica y profesional sustentada en la reflexión sobre la práctica. | Favorece el reconocimiento del futuro maestro como sujeto capaz de interpretar y producir saber pedagógico. |

Nota. La tabla sintetiza las relaciones conceptuales identificadas en el análisis documental. Las dimensiones presentadas mantienen una relación dinámica y no constituyen etapas rígidamente secuenciales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Flower y Hayes (1981), Carlino (2004a, 2004b), Russell (2013), Schön (1983), Zeichner (1993), Perrenoud (2004), Sadler (1989), Shepard (2000), Hattie y Timperley (2007) y Carless (2015).



**Figura 1** Escritura reflexiva como ciclo de construcción del saber docente



Nota. La figura representa la escritura reflexiva como un proceso formativo recurrente. La experiencia no se transforma automáticamente en conocimiento profesional por el hecho de ser registrada; requiere procesos de interpretación, confrontación conceptual, retroalimentación y revisión que permitan reconstruir su significado pedagógico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Schön (1983), Flower y Hayes (1981), Sadler (1989), Hattie y Timperley (2007), Perrenoud (2004) y Carless (2015).

## CONCLUSIONES

La escritura académica adquiere una dimensión particularmente significativa en la formación inicial docente cuando deja de asumirse únicamente como un producto destinado a demostrar conocimientos y se integra al proceso mediante el cual la experiencia pedagógica puede ser observada, interpretada y reconstruida. Los diarios de campo, informes, portafolios y textos reflexivos poseen potencial formativo no por el género académico al que pertenecen, sino por las operaciones de pensamiento que pueden movilizar cuando su elaboración exige establecer relaciones entre lo vivido, los referentes conceptuales

y las decisiones que acompañan la actuación profesional. Esta comprensión coincide con la perspectiva de la escritura como proceso y como práctica situada desarrollada por Flower y Hayes (1981), Carlino (2004) y Russell (2013).

El análisis permite establecer que existe una diferencia sustancial entre escribir acerca de la práctica y escribir para comprender la práctica. En el primer caso, el texto puede limitarse a registrar acontecimientos o satisfacer una exigencia académica; en el segundo, la escritura favorece la problematización de la experiencia y obliga a detenerse sobre situaciones que durante la acción pudieron permanecer poco visibles. Este desplazamiento otorga a la escritura una función epistémica: mientras se organiza el discurso, también pueden reorganizarse las interpretaciones construidas sobre aquello que ocurrió en el aula.

La práctica profesional constituye un escenario especialmente propicio para este proceso porque enfrenta al futuro docente con situaciones complejas que difícilmente pueden resolverse mediante la aplicación automática de conocimientos previamente adquiridos. Los planteamientos de Schön (1983), Zeichner (1993) y Perrenoud (2004) permiten comprender que el saber profesional también se construye cuando la acción se convierte en objeto sistemático de reflexión. En este contexto, escribir ofrece la posibilidad de conservar rastros de la experiencia, regresar sobre ellos, contrastar decisiones y formular nuevas comprensiones que pueden orientar actuaciones posteriores.

Sin embargo, el potencial reflexivo de la escritura no se desarrolla de manera espontánea. Solicitar un diario de campo o un informe no garantiza que el estudiante trascienda la descripción de los acontecimientos. Se requieren consignas que movilicen interrogación, oportunidades para relacionar teoría y experiencia, criterios que hagan comprensible aquello que se espera de la producción académica y procesos de acompañamiento que ayuden a avanzar desde el registro hacia la interpretación. En esta relación, la formación de la escritura y la formación pedagógica dejan de constituir procesos independientes.

La evaluación ocupa un lugar decisivo en esta transformación. Los aportes de Scriven (1967), Sadler (1989) y Shepard (2000) permiten reafirmar que su función formativa se concreta cuando la información obtenida durante el proceso puede ser utilizada para mejorar el aprendizaje. En el caso de la escritura, esta condición demanda superar prácticas en las que el texto recibe observaciones únicamente cuando



ya ha sido calificado y no existen oportunidades reales para intervenir sobre él. Una retroalimentación que llega sin posibilidad de actuación posterior informa sobre el desempeño, pero limita considerablemente su capacidad para favorecer aprendizaje.

La reescritura emerge, por ello, como un componente fundamental. Las preguntas propuestas por Hattie y Timperley (2007) —relacionadas con las metas, el desempeño alcanzado y las acciones siguientes— adquieren sentido cuando el estudiante dispone de oportunidades para utilizar la información recibida. Revisar una producción permite corregir aspectos discursivos, pero también reconsiderar argumentos, profundizar interpretaciones y reconstruir la lectura realizada sobre una experiencia pedagógica. En esta dinámica, reescribir no representa simplemente presentar una versión formalmente mejorada; puede significar volver a pensar aquello que se había escrito y, con ello, comprender de otra manera aquello que se había vivido.

Esta perspectiva exige igualmente reconsiderar el lugar del estudiante dentro de la evaluación. La retroalimentación no alcanza plenamente su propósito cuando se limita a transmitir indicaciones que deben obedecerse. Sadler (1989) y Carless (2015) permiten situar al estudiante como participante progresivamente capaz de comprender criterios, valorar la calidad de sus propias producciones y tomar decisiones sobre ellas. La autoevaluación, la coevaluación, el diálogo sobre los criterios y la revisión de versiones sucesivas pueden contribuir a desarrollar una relación más autónoma con la escritura y con el propio aprendizaje.

La evaluación de la escritura demanda, además, una dimensión ética y comprensiva. Santos Guerra (2003) advierte sobre la necesidad de superar concepciones exclusivamente técnicas de la evaluación. En la formación docente, esta consideración adquiere especial relevancia porque aquello que se evalúa no es únicamente un texto: mediante ese texto también se hace visible una manera todavía en construcción de observar, interpretar y explicar la práctica. Los criterios rigurosos continúan siendo necesarios, pero su utilización formativa requiere que permitan comprender cómo avanzar y no solamente identificar aquello que falta.

La relación entre escritura y construcción del saber docente constituye otro de los hallazgos conceptuales centrales del análisis. Cuando el futuro maestro documenta una experiencia, la confronta con referentes teóricos, recibe otras miradas y vuelve sobre su interpretación, puede comenzar a producir conocimiento



acerca de su propia actuación. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no procede exclusivamente de la teoría ni exclusivamente de la experiencia; se construye en el diálogo crítico entre ambas. La escritura puede constituirse en una de las mediaciones que hacen posible ese encuentro.

Esta construcción también alcanza la identidad profesional. Aprender a escribir dentro de la formación docente supone apropiarse progresivamente de formas de argumentar, interpretar y comunicar propias de una comunidad académica y profesional, como permiten comprender Carlino (2004b) y Russell (2013). Al explicar las razones de una decisión, reconocer una dificultad, fundamentar una alternativa o reconsiderar una actuación, el practicante comienza a posicionarse discursivamente frente a la profesión. La construcción de una voz docente no significa prescindir de las voces teóricas, sino aprender a dialogar con ellas para comprender y fundamentar la propia experiencia.

En consecuencia, escritura, retroalimentación, reflexión y práctica profesional no deberían abordarse como componentes independientes de la formación. Su articulación configura un proceso potencialmente recurrente: la experiencia genera interrogantes; la escritura permite organizarlos; la reflexión profundiza su significado; la retroalimentación incorpora nuevas perspectivas; la reescritura reconstruye la comprensión; y esa comprensión puede orientar nuevas decisiones pedagógicas. Este movimiento convierte la producción escrita en una mediación para aprender de la experiencia y no únicamente para informar sobre ella.

Finalmente, fortalecer la escritura durante las prácticas profesionales implica reconocer que formar docentes capaces de escribir académicamente también supone formar profesionales capaces de examinar críticamente su actuación. El desafío no consiste solamente en producir textos con mayor coherencia, cohesión o corrección formal, aunque estos aspectos continúan siendo relevantes. La aspiración formativa es más amplia: favorecer una escritura capaz de interrogar la experiencia, sostener argumentos, dialogar con el conocimiento académico y convertir situaciones cotidianas del aula en oportunidades para construir saber pedagógico. Desde esta perspectiva, aprender a escribir sobre la práctica puede convertirse en una manera de aprender de ella y, progresivamente, de aprender a reconocerse como docente.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.
- Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educación y Pedagogía*, 16(38), 15–28.
- Carlino, P. (2004b). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Russell, D. (2013). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Santos Guerra, M. A. (2003). *La evaluación como aprendizaje*. Editorial Magisterio.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new methods* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>



Tobón, S. (2013). Competencias en el siglo XXI: Una propuesta para la educación y la formación de maestros. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. [Referencia consignada en el documento base].

