

ESCRITURA REFLEXIVA Y LITERACIDAD DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA: LA (IN)EXISTENCIA DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA LA PRÁCTICA LINGÜÍSTICA

ESCRITA REFLEXIVA E LETRAMENTO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A (IN)EXISTÊNCIA DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A PRÁTICA LINGÜÍSTICA

REFLECTIVE WRITING AND LITERACY OF BASIC EDUCATION TEACHERS: THE (NON)EXISTENCE OF INSTITUTIONAL POLICIES FOR LINGUISTIC PRACTICE



Jalmir LINO¹
e-mail:jalmirlino@gmail.com



Bruno Gomes PEREIRA²
e-mail:brunogomes@univas.edu.br



Thiago Luiz SARTORI³
e-mail:thiagosartori@univas.edu.br

Cómo citar este artículo:

Lino, J., Pereira, B. G., & Sartori, T. L. (2026). Escritura reflexiva y literacidad de los maestros de educación básica: la (in)existencia de políticas institucionales para la práctica lingüística. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026063. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21026>



| **Enviado:** 22/03/2026
| **Modificaciones solicitadas:** 20/04/2026
| **Aprobado:** 11/05/2026
| **Publicado:** 21/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor ejecutivo adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad de Ibirapuera (UNIB), São Paulo – São Paulo (SP) – Brasil. Maestría en Educación.

² Universidad del Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre – Minas Gerais (MG) – Brasil. Profesor permanente del Programa de Postgrado en Educación, Conocimiento y Sociedad (PPGEduCS).

³ Universidad del Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre – Minas Gerais (MG) – Brasil. Profesor permanente del Programa de Postgrado en Educación, Conocimiento y Sociedad (PPGEduCS).

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar la percepción de los docentes de primaria de una escuela pública de Diadema (SP) sobre el impacto de la escritura reflexiva en su práctica pedagógica. El marco teórico se sitúa en el campo de la Educación, con especial énfasis en estudios sobre Literacidad y Formación Docente. La metodología es descriptiva, utilizando una encuesta como estrategia de recolección de datos. El enfoque es cuantitativo. El corpus se recolectó en una escuela primaria pública de la red municipal de Diadema, ciudad de la región metropolitana del estado de São Paulo. Los participantes en la investigación son docentes con más de seis meses de experiencia en la escuela. Los datos revelan una percepción de la escritura reflexiva que aún se caracteriza por un carácter burocrático, lo que impide un impacto real de esta modalidad de escritura en la realidad del aula.

PALABRAS CLAVE: Educación. Formación docente. Literacidad. Proceso de escritura.

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar a percepção dos professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Diadema (SP) sobre os impactos da escrita reflexiva em sua prática pedagógica. A fundamentação teórica se localiza na área da Educação, dialogando mais proximamente com os estudos sobre Letramento e Formação de Professores. A metodologia é descritiva, utilizando o survey como estratégia para coleta de dados. A abordagem é quantitativa. O corpus foi coletado em uma escola pública de Ensino Fundamental I, da rede municipal de Diadema, município da região metropolitana do estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa são docentes efetivos que exercem o magistério há mais de seis meses na escola campo. Os dados revelam uma percepção sobre escrita reflexiva ainda bastante burocratizada, o que acaba impedindo um real impacto dessa modalidade redacional na realidade da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação docente. Letramento. Processo redacional.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the perception of elementary school teachers from a public school in Diadema (SP) regarding the impacts of reflective writing on their pedagogical practice. The theoretical framework is located in the field of Education, engaging more closely with studies on Literacy and Teacher Training. The methodology is descriptive, using a survey as a data collection strategy. The approach is quantitative. The corpus was collected in a public elementary school in the municipal network of Diadema, a city in the metropolitan region of the state of São Paulo. The research participants are tenured teachers who have been teaching for more than six months at the school. The data reveal a perception of reflective writing that is still quite bureaucratic, which ultimately prevents a real impact of this writing modality on the reality of the classroom.

KEYWORDS: Education. Teacher training. Literacy. Writing process.

INTRODUCCIÓN

La escritura es un tema frecuente de investigación en el ámbito de los estudios científicos. Entre las diversas áreas académicas que problematizan esta modalidad lingüística, las Humanidades destacan por su perspectiva sensible sobre las representaciones sociales que la escritura puede significar. En este caso, en una sociedad denominada “grafocéntrica”, concebir el proceso de escritura como una representación social implica percibirlo más allá de su estructura y concepción gramatical. Es necesario concebirlo como un instrumento sociosemiótico, a través del cual es posible construir significados y fomentar la convivencia colectiva (Soares, 2011).

Es dentro de este ámbito que hablamos más específicamente de la escritura reflexiva, la cual, debido a su escasa promoción en el contexto escolar, termina por no ser el foco de la práctica docente en situaciones específicas. Por consiguiente, la literatura científica ha explorado poco el papel de la escritura reflexiva en la educación formal, especialmente en la primaria, mostrando mayor interés en el tema aplicado a otros niveles educativos, como la educación superior (Pereira & Moreira, 2024).

Este trabajo consiste en una investigación que problematiza la escritura reflexiva profesional desde la perspectiva de un docente de Primaria I, en una escuela pública ubicada en el municipio de Diadema, región metropolitana de São Paulo. En este sentido, el objetivo es comprender si existe, por parte de la escuela, algún incentivo o contexto que proporcione una función real respecto a la producción de escritura reflexiva en relación con el ejercicio de la práctica pedagógica del docente. Esto se relaciona con las prácticas de Literacidad Lingüística (LL) y Literacidad del Profesor (LP) a través de su desempeño en el aula, como un instrumento que exige acción-reflexión-acción (Kleiman & Santos, 2014).

El concepto de “escritura reflexiva” que adoptamos se basa en las contribuciones de los estudios de lenguaje aplicado, que consideran reflexiva aquella escritura a través de la cual el docente tiene la posibilidad de (auto)evaluar la práctica pedagógica (Pereira, 2026).

La escritura reflexiva fomenta la creación de materiales didácticos que, una vez desarrollados a partir de las deficiencias de la intervención pedagógica, contribuyen al desarrollo de las prácticas de LP en el ejercicio de la docencia (Pereira, 2026). En otras palabras, actúa directamente en la formación docente al intentar crear un profesor más crítico y reflexivo.

Elegimos la escritura reflexiva porque creemos que, en el contexto de la educación básica, aún no se fomenta lo suficiente entre los docentes. En ocasiones, la participación de los maestros de primaria y secundaria en este tipo de escritura es escasa, y cuando existe, se limita

a factores burocráticos. Por lo tanto, no se produce un desarrollo efectivo de las prácticas de literacidad, sino simplemente la ejecución de una actividad institucionalizada por la escuela (Salino & Gomboeff, 2021).

Por lo tanto, el tema tratado en esta investigación se fundamenta científicamente en una perspectiva interdisciplinaria, establecida en la frontera entre la LL (Halliday & Hasan, 2006; Martin & White, 2005; McCabe & Whittaker, 2006; Pereira, 2022), la LP (Kleiman, 2014; Silva, 2012; Soares, 2011) y la formación docente (Nóvoa, 2024; Diniz-Pereira, 2013). Esto incluye aspectos didáctico-pedagógicos del profesorado de educación básica, con especial énfasis en el primer ciclo de primaria, considerando las exigencias profesionales específicas de este contexto.

La idea de interdisciplinariedad que presentamos en este trabajo surge de los estudios desarrollados por Fazenda (2008), quien entiende la relación teórico-metodológica entre campos de conocimiento afines en el proceso de creciente complejidad de la investigación científica. Según la autora, reflexionar sobre la construcción de la interdisciplinariedad requiere una perspectiva de confluencia entre diferentes puntos de vista científicos, con el fin de posibilitar una tercera comprensión.

Esta investigación presenta datos extraídos de un *corpus* recopilado a partir de un estudio descriptivo, manipulado mediante la aplicación de una encuesta, lo que contribuyó significativamente a una visión más general del universo investigado (Pereira & Angelocci, 2021). Los participantes de la investigación fueron docentes que trabajan en la Escuela Primaria I de una escuela pública ubicada en el municipio de Diadema, estado de São Paulo.

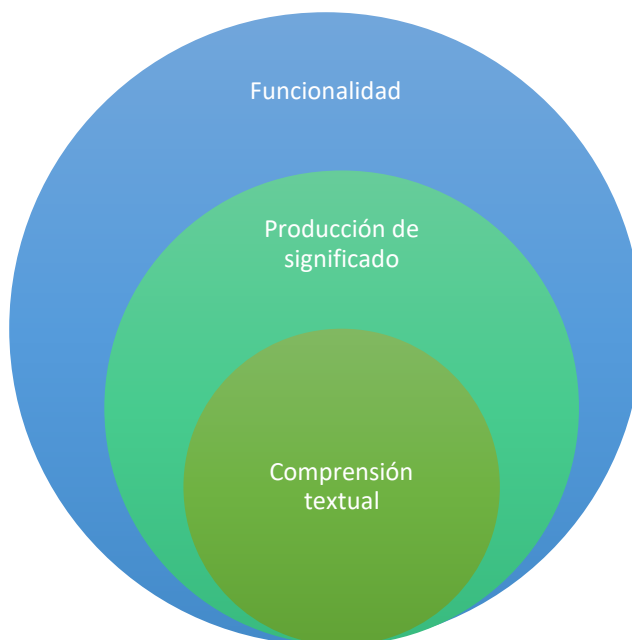
Finalmente, presentamos el siguiente problema de investigación: ¿cómo revela la percepción de los maestros de primaria en una escuela pública de Diadema (SP) sobre la escritura reflexiva en la escuela la (no)existencia de políticas institucionales sobre la escritura reflexiva?

LITERACIDAD LINGÜÍSTICA Y DEL PROFESOR

El concepto de literacidad que adoptamos se basa en los estudios de Street (1984, 2014). Para el autor, la literacidad es una práctica social, ya que está directamente asociada a la interacción humana, es decir, vinculada al contexto del uso del lenguaje. Esto, en consecuencia, convierte a la literacidad en algo orgánico, al igual que la sociedad.

En este contexto, la Figura 1 intenta representar la relación entre LL y LP, que adoptamos en este trabajo.

Figura 1.
Principios de LL



Nota. Elaborado por los autores.

Según la Figura 1, la literacidad se puede estratificar en capas, a saber: i) comprensión textual; ii) producción de significado; y iii) funcionalidad. De acuerdo con la imagen, estas estratificaciones parecen funcionar según un flujo lineal.

Por lo tanto:

el uso de estructuras funciona como referencia durante la producción de textos y *proporciona un modelo para que los potenciales productores de textos se familiaricen con los géneros que utilizarán en su vida diaria*, tanto académica, profesional como personal. (Vian Jr., 2009, p. 407, énfasis añadido)

Inicialmente, sin embargo, es válido conceptualizar lo que entendemos por LL. Se trata de un enfoque funcionalista australiano que concibe la escritura como una práctica social consciente. Por lo tanto, la LL se asocia directamente con el uso consciente de los elementos lingüísticos, considerando las estructuras léxico-gramaticales y su relación con el entorno externo del texto escrito (Pereira, 2022).

Según Halliday y Hasan (2006), pensar la LL implica considerar el texto como un instrumento fluido. En otras palabras, aunque la escritura posee normas preestablecidas, cobra vida cuando la entendemos como un instrumento sociosemiótico, es decir, como una representación de un contexto y una función social específicos.

En otras palabras, la práctica de la literacidad “se refiere a diferentes estrategias para conceptualizar y organizar las prácticas escritas, y los roles que invocan el lector y el escritor⁴” (McCabe & Whittaker, 2006, p. 5).

Considerando la Figura 1, la *comprensión textual* es fundamental para la comprensión funcional de la escritura de un texto determinado. Esto significa que el primer paso debe ser familiarizarse con la función del género textual que se va a producir, ya que las elecciones léxico-gramaticales deben reflejar aspectos abstractos de las relaciones sociales, como la intencionalidad y la practicidad del texto que se va a escribir (Martin & White, 2005).

En este contexto, considerar la escritura reflexiva de los maestros de primaria se vuelve complejo. Esto se debe a que, en el ámbito escolar, los docentes se enfrentan a diversas exigencias que, en última instancia, implican la adopción de ciertas características y opciones. Esto puede reducir la práctica de la reflexión en su escritura, ya sea porque estas producciones se reducen a la burocratización escolar o porque el docente se ve sobrecargado con funciones que no necesariamente fomentan su pensamiento crítico (Pereira & Moreira, 2024).

La segunda estratificación, la *producción de significado*, es el principio de construcción semántica por parte de los participantes involucrados en prácticas sociales concretas. Caracteriza la producción de significados por parte del usuario del lenguaje a partir de lo que se encuentra fuera del texto escrito, pero que termina influyendo en las elecciones léxico-gramaticales (McCabe & Whittaker, 2006).

La tercera estratificación, la *funcionalidad*, parte de la premisa de que una persona es capaz de construir significado a partir de la movilización de marcadores lingüísticos. Estos marcadores, a su vez, acaban materializando cuestiones discursivas que operan en el plano abstracto de las relaciones, como los deseos e intenciones del usuario del lenguaje (Halliday & Hasan, 2006; McCabe & Whittaker, 2006).

Con respecto a LL, Eggins (2004, p. 3) argumenta que:

el enfoque sistémico del lenguaje es funcional en dos aspectos principales:

⁴ En el original: “Literacy refers to different strategies for conceptualising, organising and communities in which they are written, and the roles of reader and writer that they invoke” (McCabe & Whittaker, 2006, p. 5).

1. *Porque este plantea preguntas funcionales sobre el lenguaje:* los teóricos de sistemas se preguntan ¿cómo usan las personas el lenguaje?
2. *Porque este interpreta el sistema lingüístico de forma funcional:* los sistemáticos se preguntan ¿cómo está estructurado el lenguaje para su uso?

Responder a la primera pregunta implica centrarse en la interacción social auténtica y cotidiana. Este análisis de los textos lleva a los sistemáticos a sugerir que las personas intercambian textos para establecer significados entre sí. En otras palabras, la función general del lenguaje es semántica⁵.

Al reflexionar sobre el entorno escolar, la funcionalidad se vuelve fundamental para el ejercicio de la LL a partir de la escritura reflexiva. Esto se debe a que, al reflexionar por escrito, el docente busca ser escuchado por la administración y sus colegas y, para ello, comparte sus inquietudes con la esperanza de minimizar sus dificultades, además de participar en la rutina escolar, como afirma Pereira (2026).

Cuando la LL se asocia con el contexto de la educación formal centrada en el profesor, se relaciona directamente con la práctica pedagógica. A su vez, la práctica pedagógica se considera inseparable de la lingüística, ya que una práctica pedagógica bien orientada presupone una relación simultánea entre práctica y teoría (Pereira & Moreira, 2024).

Finalmente, en este trabajo entendemos la LL y la LP como vertientes inseparables. Esto se debe a que el uso consciente de la escritura es fundamental para el desarrollo de perspectivas de (autor)reflexión, lo cual enriquece enormemente al docente en su escritura reflexiva, así como en su práctica pedagógica.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación adoptado en este trabajo es una encuesta descriptiva aplicada en línea a maestros de primaria de una escuela en el municipio de Diadema, en el Gran São Paulo. La investigación mediante encuesta consiste en mapear las características de una realidad o grupo social determinado, con el fin de proporcionar las condiciones para comprender un contexto más amplio. Este contexto debería ayudar a comprender los datos recopilados,

⁵ En el original: “The systemic approach to language is functional in two main respects:

1. Because it asks functional questions about language: systemicists ask how do people use language?

2. Because it interprets the linguistic system functionally: systemicists ask how is language structured for use?

Answering the first question involves a focus on authentic, everyday social interaction. This analysis of texts leads systemicists to suggest that people negotiate texts in order to make meanings with each other. In other words, the general function of language is asemantic one”(Eggins, 2004, p. 3).

considerando las particularidades de dicho grupo (Lakatos & Marconi, 2013; Sztajn et al., 2003).

Según Sztajn et al. (2003), las encuestas han ganado prominencia en el campo de las Ciencias Humanas porque ayudan a identificar factores que pueden ser relevantes para comprender el comportamiento social, además de contribuir a la caracterización de los participantes en la investigación más allá de lo que se afirma explícitamente.

En este trabajo, optamos por una encuesta, partiendo de la premisa de su potencial para mapear las condiciones de las prácticas de LL y de LP dentro de una escuela específica. Entendemos que esta estrategia de investigación nos ayudó a identificar factores inherentes a la rutina escolar, a través de los cuales se pueden influir las condiciones para solicitar la escritura reflexiva.

Por otro lado, la investigación descriptiva se caracteriza por su naturaleza descriptiva de los fenómenos sociales, buscando comprender cómo la manipulación de datos puede ayudar a caracterizar una realidad determinada. En otras palabras, es una tipología metodológica eficiente para comprender los elementos que estructuran una realidad dada (Lakatos & Marconi, 2013).

La investigación descriptiva, combinada con una encuesta, constituyó una iniciativa relevante para comprender las condiciones bajo las cuales se suele solicitar la escritura reflexiva en el contexto estudiado. Con el tiempo, esto nos ayuda a reevaluar la verdadera función de esta práctica de escritura, entendida como una perspectiva sustancial para la formación docente en el contexto social actual.

El enfoque empleado en este trabajo es de naturaleza cuantitativa, ya que buscamos la participación del mayor número posible de docentes de la escuela de campo. Esto se debe a que entendemos que cuanto mayor sea la participación de estos encuestados, mejor podremos realizar análisis satisfactorios de los datos investigados.

El enfoque cuantitativo se caracteriza por el uso de números o métodos estadísticos que permiten obtener una visión general de la población estudiada. En el ámbito del conocimiento científico, constituye un enfoque significativo para describir las características generales de una comunidad o población determinada (Lakatos & Marconi, 2013; Pereira & Angelocci, 2021).

En este sentido, podemos afirmar que el enfoque cuantitativo nos ayuda a comprender los fenómenos investigados, para así considerar una relación de causa y efecto. Por lo tanto, consiste en entender que las dificultades identificadas y cuantificadas pueden ayudarnos en el

análisis de la burocratización de la escritura reflexiva, es decir, la cantidad de respuestas dentro de ese contexto investigado (Gil, 2002).

Es importante destacar que esto requiere relativizar la magnitud misma; es decir, que el número se considere significativo o no en función de la realidad del universo que se investiga. Esto se debe a que, al relativizar de esta manera, reconocemos las limitaciones del universo estudiado (Pereira & Angelocci, 2021).

El instrumento de investigación adoptado en este estudio fue el cuestionario, considerándolo un elemento satisfactorio para la recolección de datos, mediante el cual es posible formular hipótesis y enumerar factores capaces de caracterizar a un grupo determinado. Por consiguiente, su aplicación es frecuente en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, dado su perfil plural de recolección de datos y significado de *corpus* (Gil, 2002). Además, dicho instrumento se desarrolló a partir de una lectura previa de la literatura especializada, centrándose en los trabajos de Pereira (2026) y Pereira y Moreira (2024).

El cuestionario se aplicó a docentes que trabajan en el primer ciclo de educación primaria en una escuela pública del municipio de Diadema, en el área metropolitana de São Paulo. Estos profesionales desempeñan funciones docentes como generalistas y, por lo tanto, deben abarcar todas las áreas de conocimiento recomendadas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

Antes de responder al cuestionario, se informó a los docentes sobre el Formulario de Consentimiento Informado (FCI) para que comprendieran la propuesta de investigación. Este documento garantizaba que la participación sería voluntaria y no remunerada, y aseguraba la total confidencialidad de los datos personales de los participantes. Para minimizar cualquier posible incomodidad, solo se recopiló información que permitiera alcanzar los objetivos de esta investigación. Además, los participantes podían interrumpir la cumplimentación del cuestionario si lo deseaban, sin ninguna penalización.

El cuestionario se administró en línea, lo que garantizó la recopilación de datos sin contacto directo ni presencial con los participantes. Las preguntas del cuestionario se publicaron en Google Forms y se enviaron a los participantes por correo electrónico o WhatsApp. El plazo para completar el cuestionario fue del 20 de agosto al 10 de septiembre de 2025. Para fomentar una mayor participación, se enviaron recordatorios por correo electrónico cada 5 días. Finalmente, se obtuvieron 24 respuestas, lo que representa el 80% de la muestra del estudio.

Como limitaciones metodológicas, podemos mencionar: i) el bajo número de respuestas recogidas, aunque esta cantidad alcanzó casi la totalidad de la muestra seleccionada; ii) el hecho

de que el instrumento no pasó por una fase de pre-prueba, aunque fue desarrollado a partir de investigación científica sobre temas relacionados; y iii) el bajo número de preguntas que componían la encuesta, que constaba de 5 preguntas de opción múltiple, que trataban sobre la producción y el fomento de la escritura reflexiva en la escuela.

La escuela donde se realizó la investigación se ubica en el barrio de Vila Lúcia, en el municipio de Diadema. Considerada una institución de tamaño mediano, atiende a 650 alumnos matriculados y asistentes. La escuela cuenta con 80 empleados, entre ellos 30 docentes. La mayoría de los alumnos provienen de la zona urbana. La escuela está rodeada de zonas residenciales, principalmente de los barrios conocidos como Pepsi y Coca, que ahora están urbanizados y cuentan con casas de ladrillo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

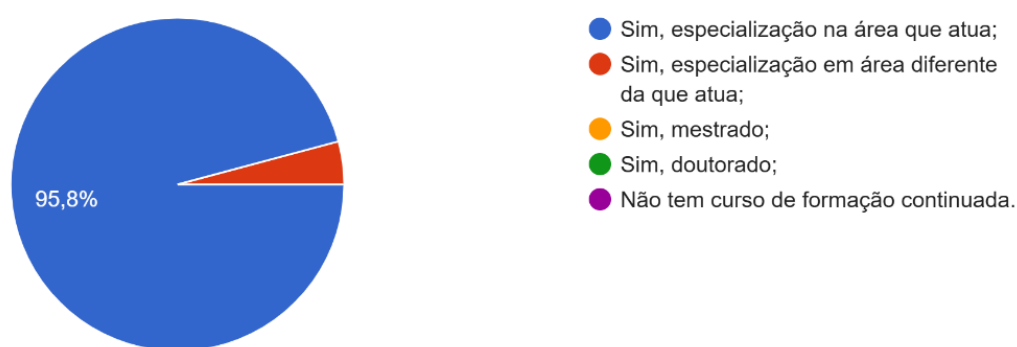
En esta subsección, caracterizamos los datos de la investigación. Para ello, partiremos de estudios sobre literacidad para la construcción de significado y, de este modo, propondremos una ruta de análisis.

Figura 2.

¿Tiene algún curso de formación continua?

Você tem algum curso de formação continuada?

24 respostas



Nota. Datos de investigación originales.

La Figura 2 presenta los resultados de la pregunta “¿Realiza algún curso de formación continua?”. Según la imagen anterior, la mayor frecuencia de respuesta fue del 95,8% para “sí, especialización en el área en la que trabaja”. Además, se pudo identificar a un profesorado que

ya participaba en formación continua *lato sensu*, lo que indica un público no particularmente interesado en actividades de investigación.

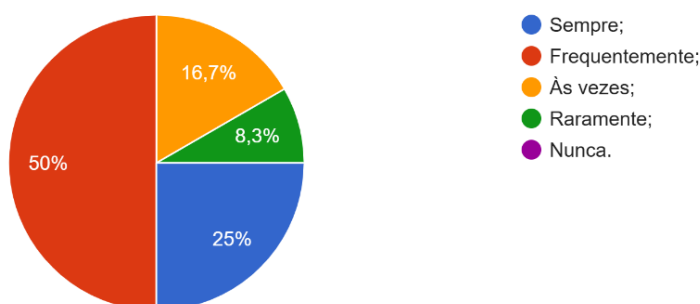
Considerando los impactos positivos de la formación continua en el desarrollo de la labor docente, se puede afirmar que esta puede favorecer la construcción de un perfil docente más comprometido, crítico y reflexivo. Esto se debe a que se espera una perspectiva más clínica sobre su propio desempeño, considerando sus conocimientos previos de teoría y práctica en el aula. Esto, a su vez, refuerza la necesidad de reflexión entre teoría y práctica, ya que no es posible concebirlas de forma aislada. La práctica en el aula exige conocimientos teóricos para fundamentar las decisiones prácticas, y conocimientos prácticos para permitir la aplicación de la percepción teórica más adecuada al contexto de acción (Tardif, 2000).

La sólida formación intelectual del profesorado influye directamente en su comprensión del papel de la escritura reflexiva. No nos referimos aquí al aspecto léxico-gramatical de la escritura reflexiva, si bien este es importante para la constitución de la escritura como instrumento social. El énfasis recae en el aspecto intencional y funcional de la escritura reflexiva, que trasciende los límites de la gramática. Es necesario considerar la comprensión de la necesidad de plasmar por escrito los pensamientos reflexivos y autorreflexivos para que esto influya positivamente en la práctica docente de todos los profesores que tendrán acceso a los documentos escritos (Martin & White, 2005; Pereira & Moreira, 2024).

Figura 3.

¿Suele producir estos textos de forma consciente?

Você costuma produzir esses textos de maneira consciente?
24 respostas



Nota. Datos de investigación originales.

La Figura 3 presenta los resultados de la pregunta “¿Sueles producir estos textos de forma consciente?”. Según la imagen anterior, las respuestas más frecuentes fueron: 50% para “frecuentemente”, 25% para “siempre”, 16,7% para “a veces” y 8,3% para “rara vez”.

Cuando utilizamos el término «consciente», nos referimos al potencial reflexivo del texto, algo que debería ser evidente para el docente. Es importante destacar que la escritura reflexiva en las escuelas suele ser demasiado burocrática, lo que interfiere con su verdadero propósito como herramienta de literacidad. Las instituciones educativas a menudo imponen numerosas exigencias a los docentes más allá del aula, lo que termina generando cierta ansiedad en estos profesionales, quienes tienden a minimizar la importancia pedagógica de la escritura y a enfatizar el carácter burocrático del documento (Diniz-Pereira, 2013; Nóvoa, 2024).

Según Nóvoa (2024), es importante tener en cuenta las condiciones del participante, ya que al comprender el contexto como telón de fondo, empezamos a entender mejor los matices presentes en la escritura. En el ámbito escolar, la práctica de la escritura, en la mayoría de los casos, tiende a ser algo exigido y poco atractivo, puesto que su objetivo principal es cumplir con los requisitos escolares mediante su documentación.

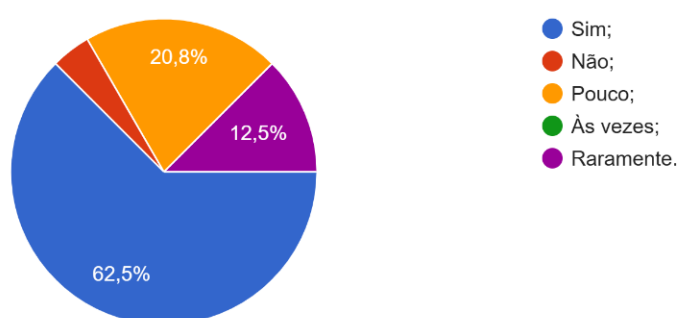
Según los datos recopilados, no se puede descartar la tendencia a la burocratización de la escritura reflexiva, lo cual podría requerir especial atención por parte de la administración escolar. Es necesario que el acto de reflexión y autorreflexión no se pierda ante las exigencias institucionales, perdiendo así su carácter evaluativo. Por lo tanto, es importante que la escuela se preocupe por no reducir la escritura reflexiva a un mero instrumento para cumplir con las exigencias institucionales, ya que esto sería de poca utilidad para la propuesta pedagógica real, así como para la construcción y aplicación de materiales didácticos (Pereira, 2026).

Figura 4.

¿Existe algún tipo de incentivo en la escuela para que los profesores escriban basándose en sus reflexiones pedagógicas?

Há, na escola, algum incentivo à escrita do professor a partir das suas reflexões pedagógicas?

24 respostas



Nota. Datos de investigación originales.

La Figura 4 presenta los resultados de la pregunta “¿Existe algún incentivo en la escuela para que los docentes escriban basándose en sus reflexiones pedagógicas?”. Según la imagen anterior, las tres respuestas más frecuentes fueron: 62,5% para “sí”, 20,8% para “poco” y 12,5% para “rara vez”.

Un número significativo de respuestas indica una escasa implicación por parte del centro educativo en la sensibilización sobre la importancia de la escritura reflexiva. Esto refuerza la naturaleza burocratizada de esta modalidad en las escuelas, lo que probablemente minimiza la relevancia de este tipo de escritura en el contexto práctico de la enseñanza (Nóvoa, 2024).

Por otro lado, también es importante considerar la transición paradigmática que han experimentado las escuelas en las últimas décadas. Especialmente desde principios de la década de 2000, las instituciones educativas han buscado replantear, aunque lentamente, su rol en la práctica de la educación cívica para los estudiantes, lo cual inevitablemente repercute en la práctica docente. Si bien todo esto puede no resultar evidente para el profesor, debemos considerar algunos avances con respecto al pasado, que sin duda han propiciado el número significativo de respuestas que indican el intento de la escuela por fomentar la escritura reflexiva. Aunque aún hay mucho margen de mejora, también es necesario reconocer el esfuerzo que la educación básica ha realizado para acelerar la calidad de sus profesionales y, con ello, minimizar el extremismo tradicional en las clases (Kleiman & Santos, 2014; Soares, 2011).

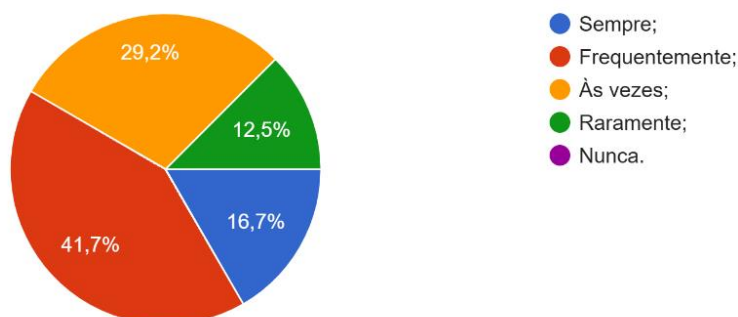
El incentivo al que nos referimos es toda motivación desarrollada con los docentes con el objetivo de despertar su interés por el diálogo a través de la práctica de la escritura. Esto no está necesariamente relacionado con el salario, sino más bien con una política institucional integral que puede rediseñarse para motivar a los docentes y fomentar el desarrollo de sus prácticas de literacidad (Kleiman & Santos, 2014).

Figura 5.

¿Le exige el centro educativo que elabore un texto escrito en el que pueda reflexionar sobre su propia práctica docente?

A escola solicita a produção escrita de algum texto em que você pode refletir sobre sua própria prática pedagógica?

24 respostas



Nota. Datos de investigación originales.

La Figura 5 presenta los resultados de la pregunta “¿Solicita la escuela la elaboración de un texto escrito en el que pueda reflexionar sobre su propia práctica pedagógica?”. Según la imagen anterior, las respuestas más frecuentes fueron: 41,7% para “frecuentemente”, 29,2% para “a veces”, 16,7% para “siempre” y 12,5% para “rara vez”.

Esta respuesta indica cierta disonancia con los resultados obtenidos en las preguntas anteriores. Esto se debe a que, en este caso, la evidencia apunta a un contexto profesional que parece favorecer significativamente el entorno reflexivo de la práctica docente. Esto nos invita a considerar las fuerzas ideológicas que pudieron haber provocado estas respuestas. Además, considerar los factores externos que pudieron haber influido en estos datos implica tener en cuenta que el docente no es un actor social que se constituye en su totalidad dentro del espacio escolar. Por lo tanto, es necesario concebir al profesional de la educación como un actor social plural, ya que aporta a la escuela todo su abanico de conocimientos empíricos construidos en otros dominios sociales. Esto, a su vez, influye en la concepción de sus propios valores y en sus comprensiones evaluativas y autoevaluativas (Diniz-Pereira, 2013).

También es importante considerar que la formación de estos docentes, ya sea inicial o continua, se convierte en un factor decisivo para la comprensión e interpretación de los textos motivadores. Es fundamental tener en cuenta que esto contribuye en gran medida a que el docente comprenda, sin reservas, el propósito de la escritura reflexiva (Pereira, 2026).

Las prácticas de literacidad se ven afectadas por el entorno escolar, es decir, por todo el conjunto de conocimientos empíricamente construidos que, en conjunto, pueden catalizar la práctica pedagógica y, por lo tanto, reflejarse en la escritura del docente. Por esta razón, no

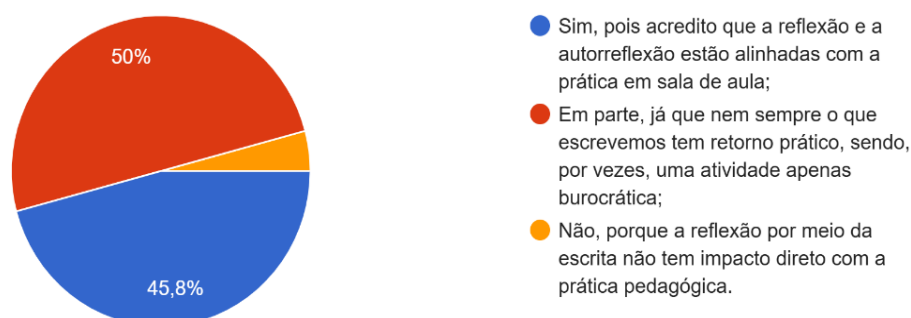
podemos considerar la literacidad de estos docentes, ya sea lingüística o del profesor, sin tener en cuenta el empirismo que guía la construcción de la identidad profesional de este actor social. Las percepciones de evaluación y autoevaluación, si bien se guían principalmente por las teorías estudiadas en la carrera de Pedagogía, están directamente influenciadas por el conocimiento del mundo del docente, lo que le otorga autonomía para relativizar la teoría y construir nuevas posibilidades para los juicios de valor. Por consiguiente, el docente asume un rol protagónico cuando comienza a comprender todos los factores externos que, de alguna manera, redefinen su identidad y la de sus estudiantes (Pereira, 2022; Silva, 2012).

Figura 6.

¿Cree que la escritura autorreflexiva y reflexiva contribuye de alguna manera a la práctica pedagógica?

Você acredita que a escrita autorreflexiva e reflexiva colabora de alguma maneira com a prática pedagógica?

24 respostas



Nota. Dados de investigação originais.

La Figura 6 presenta los resultados de la pregunta “¿Cree que la escritura autorreflexiva y reflexiva contribuye de alguna manera a la práctica pedagógica?”. Según la imagen anterior, las respuestas más frecuentes fueron: 50% para “en parte, ya que lo que escribimos no siempre tiene un retorno práctico, siendo a veces simplemente una actividad burocrática” y 45,8% para “sí, porque creo que la reflexión y la autorreflexión están alineadas con la práctica en el aula”.

Existe una dualidad: si bien la mayoría de los encuestados afirmó que la escritura reflexiva no siempre se lleva a cabo como debería, una gran parte cree en su necesidad y en su importancia pedagógica, ya que reconocen su relación con el ámbito práctico del aula. Por lo tanto, debemos considerar dos aspectos: i) la comprensión de la relevancia de la teoría, que probablemente se imparte en la formación inicial y continua del profesorado; y ii) la realidad práctica en la que se requiere la escritura reflexiva en el entorno escolar.

Desde la perspectiva de los estudios de literacidad, conocer la teoría es fundamental para la construcción del pensamiento reflexivo del docente, pero no suficiente. Es necesario que el docente sea capaz de aplicar, cuestionar e incluso resignificar el conocimiento adquirido en la universidad, para favorecer la creación o adaptación de materiales didácticos. Sin estas condiciones, la literacidad se verá limitada por lo que se sabe, pero no por lo que se puede hacer con ese conocimiento. Se trata, por lo tanto, de un proceso de acción-reflexión-acción, analizado en el contexto de debates centrados en la educación desde una perspectiva particular (Kleiman, 2014; Soares, 2011).

CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo, identificamos algunas percepciones de docentes de educación básica sobre el papel de la escritura reflexiva en el contexto pedagógico en el que trabajan. Para ello, se invitó a estos profesionales a responder un cuestionario que abordaba los posibles impactos de esta modalidad de escritura en la práctica docente.

En respuesta, la investigación reveló que la percepción de los docentes en la escuela de campo respecto a la escritura reflexiva es que, si bien la consideran una herramienta importante, no siempre tiene un impacto claro en la práctica pedagógica. Entre las razones que pueden influir en esta percepción se encuentran la escasa retroalimentación de la dirección escolar sobre los documentos reflexivos elaborados, así como la falta de apoyo de la logística institucional para promover las condiciones que permitan una escritura verdaderamente reflexiva.

La investigación también señala la falta de implicación del profesorado en la elaboración de textos reflexivos fuera del ámbito escolar. Esto, a su vez, indica una tendencia empírica a formalizar la escritura reflexiva en las escuelas, lo que dificulta la creación de materiales didácticos que aborden temas interdisciplinarios.

En este sentido, se puede afirmar que no existe una política institucional, a nivel escolar, que busque minimizar estos aspectos, lo que dificulta el fomento de la escritura reflexiva en el contexto estudiado. Por lo tanto, esta brecha tiende a contribuir directamente a la burocratización de la escritura reflexiva por parte del profesorado, lo cual puede repercutir en la práctica docente, ya que, institucionalmente, no parecen existir las condiciones para ampliar las prácticas de literacidad lingüística del profesorado.

Como posible línea de investigación futura, este trabajo propone políticas escolares que favorezcan prácticas de LL y de LP a partir de las dinámicas institucionales. Esto es relevante,

dado que la escritura reflexiva puede impactar positivamente la práctica pedagógica, ya que funciona como herramienta para potenciar el pensamiento crítico del docente. Sin embargo, es necesario que la escuela proporcione las condiciones para que el ejercicio de la (auto)evaluación se convierta en una realidad cotidiana para los profesionales de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Diniz-Pereira, J. E. (2013). A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 145–154. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). Continuum.
- Fazenda, I. (2008). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In I. Fazenda (Org.), *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 17–28). Cortez.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). Atlas.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2006). Retrospective on SFL and literacy. In R. Whittaker, M. O'Donnell, & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 15–44). Continuum.
- Kleiman, A. B. (2014). Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 9(2), 72–91. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>
- Kleiman, A. B., & Santos, C. B. (2014). Estudos de letramento do professor: Percursos metodológicos. In A. V. Gonçalves & M. L. S. Góis (Orgs.), *Visibilizar a linguística aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 183–204). Pontes.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2013). *Fundamentos da metodologia científica* (7. ed.). Atlas.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- McCabe, A., & Whittaker, R. (2006). An introduction to language and literacy. In R. Whittaker, M. O'Donnell, & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 1–11). Continuum.
- Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1–14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>
- Pereira, B. G. (2022). Vozes sociais e letramento na escrita acadêmica: Percepções linguístico-discursivas. *Ícone*, 22(2), 45–59. <https://doi.org/10.31668/icone.v22i2.13284>
- Pereira, B. G. (2026). *Vozes em travessia: Escrita acadêmica na perspectiva da Linguística Aplicada*. Dialética.
- Pereira, B. G., & Angelocci, M. A. (2021). *Metodologia da pesquisa*. VirtualBooks.
- Salino, E., & Gomboeff, A. L. M. (2021). O ensino da escrita como recurso reflexivo na educação básica. *Verbum*, 10(2), 81–92. <https://doi.org/10.23925/2316-3267.2021v10i2p81-92>
- Silva, W. R. (2012). *Letramento e fracasso escolar: O ensino de língua materna*. UEA Edições.

- Soares, M. B. (2011). *Alfabetização e letramento* (6. ed.). Contexto.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Bagno, Trad.). Parábola.
- Sztajn, P., Bonamino, A., & Franco, C. (2003). Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 33(118), 11–39. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100002>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5–24.
- Vian Jr., O. (2009). Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Linguagem em (Dis)curso*, 9(2), 387–410.

CRediT Author Statement

- ☐ **Agradecimientos:** No aplica.
 - ☐ **Financiamiento:** No aplica.
 - ☐ **Conflictos de interés:** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.
 - ☐ **Aprobación ética:** El trabajo respetó las directrices éticas durante el proceso de investigación.
 - ☐ **Disponibilidad de datos y materiales:** No disponible.
 - ☐ **Contribuciones de los autores:** Todos los autores contribuyeron a la conceptualización, la recopilación de datos, el análisis y la redacción.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisión, diagramación, normalización y traducción

