



“Es como tu vida, pero en escritura”: experiencias de escritura libre en comunidad

“It’s Like Your Life, But in Writing”: Experiences of Free Writing Within a Community

Soledad Concha¹ y María Jesús Espinosa²

¹ Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O’Higgins

² Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

Resumen

Se investigó la experiencia que vivieron estudiantes de distintos niveles escolares durante una intervención de escritura libre en comunidad. Se usaron entrevistas semiestructuradas con 15 estudiantes de dos escuelas para recoger recuerdos, relatos espontáneos e interpretaciones de la experiencia. Se realizaron análisis intersubjetivos e inductivos de todas las entrevistas y se construyeron resultados en torno a tres ejes de la experiencia: el plano individual, el social y el situado. Se evidencia una alta valoración de que la vida personal tenga lugar en la escritura escolar, como expresión y vivencia de emociones, desahogo de penas y problemas, escritura sobre temas de interés, reflexión sobre la propia vida y ejercicio de la identidad. Destaca también la postura de que escribir en el aula no tenga que ser un ejercicio impostado, estructurado, rutinario y punitivo, como suele ser, y que haya oportunidades para escribir libremente en un ambiente benévolo en el que pares y docentes colaboran con autenticidad y en torno a temas valiosos para la comunidad.

Palabras clave: escritura libre, escritura escolar, motivación hacia la escritura, experiencias de escritura, comunidad de escritura

Correspondencia a:

Soledad Concha
Libertador Bernardo O’Higgins 611, Rancagua, O’Higgins
Universidad de O’Higgins
(+56) 9 94995014
ORCID: 0000-0002-2033-3887

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.3

Abstract

This study explored the experiences of students in different school grades during a free writing pedagogical intervention within a community. Semi-structured interviews were used to recall memories, spontaneous stories, and interpretations of the experience with 15 students from two different schools. Intersubjective and inductive analyses of all the interviews were conducted by the researchers and the results were constructed around three themes of the experience: the individual, the social, and the situated levels. Students are highly appreciative of personal life having a place in school as the expression and experience of emotions, venting of sadness and problems, writing about topics of interest, reflection on one's own life, and exercise of identity. Also highlighted is the view that writing in the classroom does not have to be an exercise that is fake, structured, mundane, and punitive, which is often the case, and that there should be opportunities for free writing within a benevolent environment in which peers and teachers collaborate with authenticity around topics that are valuable for the community.

Keywords: free writing, school writing, writing motivation, writing experiences, writing community

El año 2019 se inició el Plan Nacional de Escritura (PNE), una política pedagógica orientada a la promoción y al mejoramiento de la escritura en el sistema escolar chileno, que definió como su primer foco la motivación por la escritura en el marco de comunidades en las que escribir sea valorado (Pritchard & Honeycutt, 2007). Con esa prioridad se realizó en 2019 una intervención de escritura libre en comunidad en tres escuelas de la Región Metropolitana. Como se reporta en otro trabajo (Concha et al., 2022) dicha intervención resultó en un aumento significativo de la motivación por escribir entre las/los estudiantes beneficiarios, en comparación con estudiantes de un grupo control. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa que analiza la experiencia que vivieron las/los estudiantes de dos de las escuelas durante aquella intervención.

En relación con la escritura libre en comunidad, se exploraron la identidad, la motivación y las emociones involucradas en la experiencia de las/los estudiantes durante la intervención. Para este análisis se asume que las personas dan forma, comprenden y dan sentido a sus experiencias al relatarlas y que estas se configuran en tres planos –individual, social y situado– (Clandinin, 2006). El objetivo general se operacionalizó en tres preguntas de investigación: ¿Cómo se configura la experiencia de escritura libre en comunidad en el plano individual?, ¿Cómo se configura en el plano social? y ¿Cómo se configura en el plano situado? En cada uno de estos planos se elaboraron resultados referidos a la identidad, la motivación y las emociones vivenciadas durante la experiencia de escribir libremente en comunidad.

Subyace a esta investigación una perspectiva sociocultural de la escritura, lo que implica adherir a una tradición teórica que explora la actividad humana situada en interacciones sociales reales y mediada por artefactos en los que se inscribe la historia y la cultura, como la escritura y la palabra hablada (Prior, 2006). Prior (2006) recupera a Vygotsky cuando plantea que el desarrollo humano consiste tanto en la internalización de patrones sociales como en la construcción de una individualidad socialmente situada. Así, la escritura como práctica social produce formas de ser y de interactuar en comunidad y oportunidades para apropiarse y reconstruir las herramientas culturales. Coincidentemente, las descripciones teóricas del proceso de escritura lo caracterizan como una actividad cognitiva y afectiva situada y mediada siempre por el contexto social, cultural e histórico, y vinculada con la identidad que asumen las personas en dichos contextos (Castelló et al., 2010). Esta comprensión del proceso de escritura es consistente con la propuesta didáctica de escritura libre en comunidad que orienta la intervención del PNE.

Escribir en comunidad: motivación, identidad y emociones

Con base en la teoría de la actividad, la noción de género discursivo y modelos cognitivos previos, Graham (2018) propone un modelo de escritura dentro de la comunidad que reconoce que el proceso de escritura está a la vez conformado y constreñido por los contextos, las capacidades y las percepciones de los escritores y de sus colaboradores, así como por la interacción entre ellos. En una comunidad de escritores, las personas comparten prácticas sociales y objetivos que realizan por escrito, una cierta valoración de la escritura que producen, una audiencia definida, normas discursivas acordadas y una identidad que desean proyectar frente a su audiencia. Como propone Swales (2016) en un modelo homólogo, los objetivos y la valoración de la comunidad y de sus prácticas pueden ser más o menos compartidos entre los miembros; así, es posible que participen con distinto nivel de compromiso e incluso que algunos impongan su adhesión o instrumentalicen las convenciones discursivas para asegurar su lugar en la comunidad. La distribución del poder incide en la motivación para realizar los objetivos de escritura; además, si el clima emocional es negativo o si la escritura producida se considera poco significativa o irrelevante la motivación será baja y crecerá la desconexión y la percepción de falta de valor de las tareas escritas (Graham, 2018). Esto es clave, pues la motivación involucra aspectos afectivos –como la disposición emocional a involucrarse en la escritura– y cognitivos, como la atención, la persistencia y el esfuerzo. Así, predice el desempeño tanto como la dimensión cognitiva (Graham et al., 2017), además de surgir en experiencias en las que escribir es significativo para una comunidad (Hidi & Boscolo, 2006; Lipstein & Renninger, 2006).

La identidad en relación con la escritura ha sido abordada por distintas tradiciones teóricas de corte sociocultural, como los *New Literacy Studies* (Gee, 2002) y las literacidades académicas (Ivanic, 1998). En este trabajo recogemos la idea general de un constructo social e individual que se crea interaccionalmente, pues cada cual selecciona del medio social determinados elementos que lo identifican y se diferencia de los que no. La identidad se construye en relación con distintos contextos, comunidades y experiencias (Hyland, 2018) y se puede transformar (Ivanic, 1998). Las personas demandan un reconocimiento, aceptación y valoración de su identidad, especialmente cuando esta se diferencia de aquellas institucionales y dominantes (Gee, 2002); así, pueden aceptar, resistir o negociar las identidades impuestas si tienen la oportunidad (Zavala, 2020).

La escritura no solo media actividades sociales, sino que también las identidades que construyen las personas en ellas (Gee, 2002). La posibilidad de que escribir sea un acto por medio del cual se construye una identidad y un posicionamiento social (Ávila-Reyes et al., 2020; Hyland, 2018) puede restringirse en la educación formal, pues tradicionalmente se privilegian prácticas académicas, públicas y estandarizadas en desmedro de otras más personales o cercanas a los estudiantes (Ivanic, 1998; Smagorinsky et al., 2012). Las prácticas letradas –entendidas como modos de usar la escritura y la lectura para atender propósitos sociales específicos (Zavala, 2009)– están asociadas con formas de pensar, conocimientos, sentidos y valores culturales; así, cuando la escuela omite las prácticas más personales, margina y desvaloriza dominios que dan sentido e identidad a los estudiantes.

Smagorinsky y Daigle (2012) debaten la tendencia de la investigación y de la enseñanza a omitir cómo se sienten los estudiantes mientras escriben. Para ellos, dado que la experiencia se procesa y se vive a través de las emociones y de la cognición, aislar las emociones es perder la complejidad de la psicología humana. En relación con la escritura creativa, se ha propuesto que exteriorizar lo interno por escrito permite otorgarle una forma más benévola y tomarlo como objeto de reflexión (Hermann en Hansen et al., 2019). Así, escribir es también un ejercicio de identidad pues permite reflexionar sobre quién se es y buscar el significado de la propia existencia en relación con eventos y experiencias vividas (Ivanic, 1998). Verbalizar las emociones tiene efectos en el bienestar psicológico y físico (Costa & Abreu, 2018; Hansen et al., 2019; Kupeli et al., 2019; Nesby & Salamonsen, 2016), y escribir puede ser un medio para procesar, organizar y entender la experiencia y las memorias (Pennebaker,

1997; Johnson, 2018). Este valor terapéutico puede derivar de escribir sobre una experiencia para analizarla y de revivirla al narrarla (Hansen et al., 2019). Estas funciones de la escritura suelen estar, sin embargo, excluidas de la experiencia escolar (Johnson, 2018).

Fundamentos de la intervención: una didáctica de la escritura libre en comunidad

En la intervención pedagógica de 2019 cada estudiante recibió un diario de escritura libre y cada docente, un breve documento de recomendaciones para la implementación¹. Ambos materiales se fundan en la noción de escritura libre incluida en el currículum chileno vigente, que promueve la motivación por escribir. Se propuso asegurar un ambiente emocional positivo para fomentar la toma de riesgos sin temor a la calificación (Mineduc, 2012, 2016), escribir frecuentemente, ofrecer instancias de discusión, favorecer la escritura colaborativa, permitir la libre elección y retroalimentar positivamente (Englert et al., 2006; Graham & Perin, 2007). Se promovió la creación de comunidades de escritores (Graham, 2018) en las que sus miembros pueden llevar a cabo prácticas discursivas coherentes con sus intereses, saberes y hábitos culturales (Graham & Harris, 2019), y la lectura voluntaria de los textos en el aula, considerando que el interés individual por escribir podrá surgir si la escritura tiene valor para la participación social dentro de la comunidad (Hidi et al., 2002; Hidi & Boscolo, 2006; Lipstein & Renninger, 2006).

Los diarios de escritura fueron elaborados agrupando niveles escolares (D1 para 1° y 2° básico, D2 de 3° a 6° básico, D3 para 7° y 8° básico y D4 de 1° a 4° medio) y contenían ejercicios para gatillar la escritura libre. Incluyen diversos géneros discursivos, temas personales, sociales y de ficción, y una variedad de propósitos para escribir (opinar, recordar, reflexionar, etc.). Se recomendó que cada estudiante escogiera libremente qué ejercicio escribir y se incluyeron tareas auténticas, cercanas a la realidad de los estudiantes (De Caso-Fuertes & García Sánchez, 2006).

Metodología

Esta investigación cualitativa adscribe a una tradición epistemológica interpretativa (Dyson & Genishi, 2005) pues busca interpretar y comprender la experiencia de escritura libre en comunidad relatada por los participantes, valorando la subjetividad y reflexividad de las investigadoras.

Participantes

Se entrevistaron 15 estudiantes de dos escuelas subvencionadas de la RM, participantes en la intervención del PNE. El grupo cuenta con estudiantes desde 1° básico hasta 3° medio; son seis hombres y nueve mujeres, 14 estudiantes chilenos, un estudiante inmigrante y cinco con alguna necesidad especial transitoria. La selección de la muestra obedece a criterios de accesibilidad. Para asegurar variabilidad en los casos, se solicitó a los docentes que indicaran estudiantes que podrían participar en la entrevista considerando las características anteriores.

Todos los participantes y sus apoderados firmaron consentimientos informados, aprobados por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales y no se entregaron incentivos para participar. Las entrevistas fueron realizadas por asistentes de investigación previamente capacitadas.

1. <https://plandeescritura.mineduc.cl/>

Recolección de datos

Siguiendo a Clandinin (2006), se asume la naturaleza narrativa de la experiencia y que las personas hacen sentido de estas al narrarlas. Se optó por una pauta de entrevista semiestructurada para recuperar recuerdos sobre una experiencia en forma de relatos espontáneos e interpretaciones de lo recordado. Esto implica considerar todo lo que el escritor trae al escribir: sus actitudes, experiencias y el contexto institucional y social en el cual se inserta, en coherencia con una perspectiva sociocultural y situada de la escritura (Prior, 2006).

Las asistentes realizaron las entrevistas, de alrededor 30 minutos, en la escuela. Cada participante acudió con su diario de escritura para volver sobre su experiencia de manera más concreta, en lugar de solo evocarla. Se incluyeron preguntas referidas a experiencias específicas (¿Cuándo fue la última vez que escribiste en el diario? ¿Cómo fue ese día? ¿Qué hacían tus compañeros/as? ¿Qué hacía tu profesor/a?) y otras que buscaban provocar una interpretación de la experiencia (¿Qué dirías que son los diarios de escritura? Muéstrame una actividad del diario que te haya gustado y cuéntame por qué).

Análisis de datos

En línea con las preguntas de investigación y con Clandinin (2006), el análisis consideró tres planos de la experiencia: individual, social (pares y docentes) y situado en el contexto escolar.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente. Las dos investigadoras realizaron de manera intersubjetiva un procedimiento de análisis inductivo con asistencia de software cualitativo. En un primer momento, ambas leyeron y analizaron colaborativamente tres entrevistas hasta que la saturación de los datos permitió levantar cuatro categorías axiales:

1. Dimensión afectiva: sentimientos e intereses de los participantes respecto de los diarios y su uso.
2. Pensamientos: opiniones e ideas de los participantes sobre la finalidad y uso de los diarios.
3. Vivencias: cómo se usaron los diarios en el aula a nivel personal y grupal.
4. Escritura escolar: cómo es normalmente escribir en la escuela, en oposición a la experiencia de escribir en los diarios.

Posteriormente, las investigadoras analizaron todas las entrevistas aplicando estas categorías en conjunto, en un proceso dialogado de codificación que asume la naturaleza reflexiva, interpretativa y subjetiva del trabajo investigativo en el área de la literacidad (Dyson & Genishi, 2005). Una vez finalizada la primera ronda de codificación, ambas investigadoras realizaron un microanálisis temático de cada categoría. A partir de las recurrencias se identificaron temas que fueron organizados en núcleos temáticos al interior de los tres planos de la experiencia: individual, social y situado (Clandinin, 2006) (ver tabla 1).

Tabla 1
Resultados según dimensiones de la experiencia

Plano de la experiencia	Núcleo temático	Temas
Lo individual	Las emociones	Diversidad de emociones
		Vivir el desahogo
		Revivir experiencias e interpretarlas
		Expresar sentimientos
		Temas que me gustan
		Descubrirse a sí mismo escribiendo
		Ser uno mismo
	Los intereses	Actividades que me gusta hacer
		Escribir mi vida
		Recordar y registrar la vida
		Leerse a uno mismo
		Temas serios, tristes o difíciles
		Temas contingentes
		Escribir lo que me siento capaz de escribir
Lo social	Anhelos y beneficios de compartir lo escrito	Proyectarse hacia el futuro
		Escribir colaborativamente
		Ayudar a otros a sentirse bien
		Buscar protección o ayuda
		Desahogarse
	Riesgos de compartir lo escrito	Expresarse sin ser juzgado
		Revelar la intimidad
		Provocar burlas
		Tareas comprensibles
		Tareas no estructuradas
Lo situado	Los diarios de escritura libre	Tener un diario propio
		Escribir para aprender
		Escribir para imaginar
		Escribir para crear conciencia y denunciar
		Escribir sobre uno mismo
		Libertad de elección
		Docente colaborador/a
		Ambiente de respeto y sin presiones
	Escribir en comunidad	Silencio relativo
		Escribir sin límite de tiempo
		Escritura no punitiva
		Escribir al propio ritmo
		Compartir con otros el proceso
		Compartir los productos solo con los más cercanos
		Entusiasmo por la escritura de los diarios
		Sin lugar para temas personales y sociales
Escribir antes en la escuela	Escritura impostada	
	Escritura rutinaria	
	Escritura estructurada	
	Escritura punitiva	
	Escritura centrada en lo formal	
	Textos breves	
	Escritura infrecuente	
	Ideas impuestas	

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Para construir esta sección, se interpretaron los núcleos temáticos y sus temas a la luz del marco teórico. El reporte de esa interpretación se organizó en torno a las tres preguntas de investigación.

¿Cómo se configura la experiencia de escritura libre en comunidad en el plano individual?

Los dos núcleos temáticos de este plano se orientan a una valoración de que haya en el aula espacio para lo personal. El núcleo temático de las emociones agrupa una diversidad de sentimientos referidos por los entrevistados para caracterizar su experiencia de escritura libre. Felicidad, tristeza, calma, diversión, emoción, entusiasmo, rabia, orgullo, nervios, son algunos de los sentimientos que los estudiantes dicen haber experimentado mientras escribían en sus diarios y que usan para fundamentar su evaluación positiva de esta experiencia.

Luisa: la primera vez [que escribí en el diario] me sentí como tímida, porque era como nuevo, algo para mí, pero después me sentí alegre porque me estaba desahogando en un libro que podía desahogarme.

(5° básico)

Ignacia: [al escribir en el diario me sentía] bien, cómoda, libre se podría decir, porque no había ninguna estructura que me dijera qué hacer, sino era lo que yo quería.

(3° medio)

Se evidencia una clara relación entre disfrutar escribiendo y experimentar emociones, lo que anima a observar la tendencia de la investigación y la enseñanza a omitir cómo se sienten los estudiantes mientras escriben (Smagorinsky & Daigle, 2012). Los resultados sugieren que las emociones influyen en la valoración de las tareas de escritura, lo que podría tener un efecto en la motivación y en el desempeño. Por otra parte, permiten caracterizar cómo fue la experiencia de sentir. El tema “revivir experiencias e interpretarlas” recuerda el potencial terapéutico de la escritura que deriva de volver a vivir experiencias pasadas al narrarlas (Hansen et al. 2019). Al consultar a las/los estudiantes sobre sus pensamientos mientras escribían, sus respuestas se centraban en el contenido de la escritura y en las emociones que experimentaban, no en la forma de un análisis sobre lo escrito sino como un relato del proceso de sentir y una interpretación de esos sentimientos.

E: ¿Por qué seleccionaste este ejercicio?

Carolina: Porque cuando mi papá se enoja saca todo en cara, como el azúcar, el té, el... ¿Cómo se llama esto? El agua, la cuenta de la luz, y como que él dice que todo eso lo compró él y mi mamá como que se esfuerza en trabajar tanto [...].

E: ¿Cómo te sentiste mientras escribías esto?

Carolina: Mal, porque una mamá no puede... tiene que estar con sus hijas.

(3° básico)

Surge también en los resultados una relación entre emociones y funciones de la escritura. El tema “vivir el desahogo” representa la experiencia de liberarse de emociones negativas y de problemas al escribir, lo que se relaciona con la evidencia de que verbalizar las emociones puede tener efectos en el bienestar psicológico y físico de quienes escriben (Hansen et al., 2019; Costa & Abreu, 2018; Kupeli et al., 2019; Nesby & Salamonsen, 2016). En este caso, la escritura libre parece tener una función de desprenderse del peso de una pena o de un problema.

Rosa: [cuando escribo en el diario] me siento bien, feliz. [...] Porque así me animo y olvido todos los malos pensamientos.

(3° básico)

Juana: [me gustan los diarios] Porque me voy librando de las cosas igual. [...] Como lo que me pasa, o se me olvida y puedo dejarlo aquí.

(4° básico)

El plano de la experiencia individual incluye el núcleo de los intereses a los que aludían los estudiantes para fundamentar por qué habían disfrutado escribir en los diarios. Se distinguen temas de interés personal, como la vida familiar, los juegos, las anécdotas y temas contingentes, así como actividades de interés, como escribir con los amigos en el aula. Destaca el interés por escribir sobre temas serios, tristes o difíciles, que reafirma lo dicho respecto del valor de poder recordar o revivir problemas personales en el aula. Otro grupo de temas refiere a una experiencia de escribir sobre la propia vida y de conocerse a sí mismos escribiendo; la posibilidad de expresar los sentimientos, de descubrirse a uno mismo mientras se escribe, de recordar y registrar la vida por escrito, o de leerse a uno mismo. Todos estos hacen hincapié en la relación entre escritura y vida personal, y se aproximan al descubrimiento o a la construcción de una identidad mediante la escritura.

E: ¿Qué son los diarios?

Luisa: Es como tu vida, pero en escritura.

(5° básico)

E: ¿Qué tipo de ejercicios eran los que más te gustaban?

Ignacia: Por ejemplo, la de cómo me veía de aquí a tantos años, la de medioambiente, cosas que no me gustaban de mí, o sea, qué podría mejorar en el futuro. Más que nada cosas personales.

E: ¿Y por qué fueron los que más te gustaron?

Ignacia: Porque son como una manera en la que, que puedo escribir lo que yo quiero para mí, en un futuro, lo que yo estoy planeando o mi meta que quiero alcanzar.

(3° medio)

La escritura libre también aparece en los resultados como un medio para diferenciarse de los demás, en el marco de una escuela que tiende a la uniformidad. Esta otra forma de identidad se refleja en temas como la posibilidad de ser uno mismo mientras se escribe y de proyectarse hacia el futuro.

Carmen: [el diario] Es algo tuyo, que solamente tú tienes, no es algo que tu compañero tenga o tu otro compañero tenga, no, es algo tuyo, propio.

(8° básico)

Victoria: Si te preguntan algo sobre el lenguaje, si le preguntas a 10 personas es completamente distinto lo que te pueden decir qué significa, entonces, con los diarios uno puede escribirlo y nadie te va a decir que está mal o te van a poner, imponer como una idea.

(2° medio)

Este núcleo recuerda la propuesta de que escribir puede ser una posibilidad para reflexionar sobre quién se es y buscar el significado de la propia existencia (Ivanic, 1998; Johnson, 2018). Los relatos y recuerdos recogidos destilan un goce y una sorpresa de poder tener esta experiencia identitaria y de reflexión personal en el aula. Esto puede relacionarse con la evidencia de que la educación formal suele excluir prácticas letradas más personales o cercanas a la cultura de los estudiantes, pues privilegia aquellas prácticas académicas, públicas y estandarizadas (Ivanic, 1998; Smagorinsky et al., 2012), que tendrían un valor para el futuro académico y profesional de los estudiantes. La alta valoración de los entrevistados sobre esta experiencia de autoconocimiento y de diferenciación de los demás por medio de la escritura libre sugiere una necesidad de reconocimiento y valoración de una identidad que es distinta de la que se les reconoce en el aula (Gee, 2002).

Los resultados problematizan también que funciones de la escritura como organizar y entender la propia experiencia (Johnson, 2018; Pennebaker, 1997) queden fuera del aula, pues esto podría estar abonando a una sensación de falta de sentido de la escritura que se produce en la escuela (Smagorinsky et al. 2012). En suma, los resultados del estudio sugieren que lo que hace sentido a las/os estudiantes en un plano individual son las experiencias de escritura que permiten la expresión y la reflexión sobre lo personal.

¿Cómo se configura la experiencia de escritura libre en comunidad en el plano social?

En el plano social, los resultados abren una discusión sobre el rol del lector en la experiencia de escritura. En primer lugar, las experiencias recogidas amplían la noción de escritura auténtica entendida únicamente como la escritura que cumple una función comunicativa.

E: ¿Ha cambiado tu gusto por la escritura desde que empezaste a escribir?

Alfonso: Sí, porque a mí no me gusta mucho escribir, pero si me hacen preguntas, así como de mí o cosas así, me gusta [...] que me pregunten cosas íntimas, pero que yo no se las cuente a nadie.

(7° básico)

Ignacia: [el diario] Es como una cosa en la cual uno puede expresar todo lo que siente o piensa o quiere decir, que le da vergüenza decirlo, quizás, o conversarlo con otras personas. Algo como íntimo o privado.

(3° medio)

Los resultados proponen una visión más amplia de lo auténtico que da cabida a la escritura para uno mismo (Johnson, 2018). Esto supone considerar que la escritura puede tener un sentido de introspección y de refugio o espacio privado en el contexto de una comunidad de escritores en el aula.

En segundo lugar, y si bien los ejercicios raramente identificaban un lector potencial, se infiere en varias entrevistas un claro anhelo de ser leído por otro, en específico, el/la docente, los padres o los pares. Este estaría relacionado con cuatro propósitos que los participantes asignan a los diarios: ayudar a otros mediante la escritura, buscar protección o ayuda, desahogarse y expresarse sin ser juzgados. Estos propósitos resuenan con la evidencia acerca de la escritura como herramienta terapéutica (Hansen, 2019; Costa & Abreu, 2018; Kupeli et al., 2019; Nesby & Salamonsen, 2016), no solo como la posibilidad de procesar experiencias mientras se escribe, sino también como búsqueda de un lector auténtico que haga algo con la información leída, ya sea que se beneficie de un consejo o consuelo o que tome acciones protectoras hacia el autor del texto.

Luis: [al escribir este ejercicio] puedo decirles a mis papás que me da miedo esto para que puedan saber, para que no me dejen solo, tal vez para que no veamos películas de terror y eso.

(3° básico)

E: Si tú pudieras decidir cómo debieran ser estos diarios de escritura, ¿qué cambios les harías?

Rosa: Que un poco hablara de la familia, que se pudieran soltar los pensamientos malos y los pudieran escribir para que después una profesora, como usted, pudieran arreglarlo, y para que los niños se suelten el oscuro pensamiento.

(3° básico)

Sin embargo, en tensión con lo anterior, la finalidad terapéutica de la escritura asociada con la posibilidad y necesidad de ser leído por otro se contraponen con el miedo a exponer la vida más íntima por escrito. Así, la escritura como documento que permanece supone un riesgo para los escritores.

E: ¿Cómo te hace sentir [el diario de escritura]?

Juana: Más o menos, más o menos. [...] Es que lo que pasa es que unos compañeros de la sala se burlan por todo, porque una es gorda, porque otra es flaca, porque el pelo bacán² o cualquier cosa.

E: Entonces, ¿te preocupa que alguien lo pueda ver o leer?

Juana: Es que lo que pasa es que se pueden meter a robar al colegio e igual pueden leerlo todo.

(4° básico)

Estos resultados dialogan con la necesidad de poner en práctica una didáctica de la escritura que dé espacio en el aula a propósitos más amplios y variados que los típicamente escolares: una didáctica que actualice el poder de la escritura como herramienta para (re)modelar la experiencia humana (Johnson, 2018).

¿Cómo se configura la experiencia de escritura libre en comunidad en el plano situado?

Respecto del contexto en que tuvieron lugar las experiencias de escritura, los resultados permiten una organización en tres núcleos temáticos: los diarios como gatillantes de la escritura libre; la escritura escolar, previa a la llegada de los diarios, como relato que sirve de contraste a la experiencia de escritura libre, y el aula como ambiente social y físico de vivencias de escritura en comunidad. Sobre los diarios de escritura, los entrevistados los perciben como instrumentos cercanos (tareas comprensibles, tener un diario propio), como oportunidad para escribir sobre distintos propósitos (escribir para aprender, imaginar, crear conciencia, denunciar) y para la libre expresión (escribir sobre uno mismo, tareas no estructuradas).

E: ¿Qué es el diario de escritura?

Alejandro: Escribir todo lo que sientes.

(4° básico)

Ignacia: Es algo que quizás a muchas personas les [sic] hizo sentir libres, de escribir lo que ellos quisieran, elegir lo que ellos quisieran, que no es lo mismo que estar en el colegio, que hay que tener una estructura, hay que seguir pasos. Es algo más libre, eso es lo que yo creo que a muchos les gustó o les llamó la atención.

(3° medio)

2. <https://dle.rae.es/bac%C3%A1n>

Los resultados relevan la noción de comunidad de escritores, entendida como un contexto en el que sus miembros pueden llevar a cabo prácticas discursivas coherentes con sus creencias, intereses, saberes y hábitos (Graham & Harris, 2019), en lugar de tareas percibidas como irrelevantes o poco significativas, que afecten negativamente la motivación y el compromiso por participar (Graham, 2018) o que induzcan a impostar la participación al interior de la comunidad (Swales, 2016). En efecto, los entrevistados tendieron con frecuencia a contrastar los diarios con la escritura a la que estaban acostumbrados en sus aulas. Este contraste les servía para hacer sentido de su nueva experiencia. Por ejemplo, a diferencia de lo dicho sobre los diarios, se dijo que las tareas escolares tradicionales dejaban fuera los temas personales y sociales, eran estructuradas y centradas en lo formal, así como rutinarias, infrecuentes y breves.

Rosa: Cuando antes escribíamos, solamente escribíamos, y no sé, después hacíamos talleres y no podíamos expresar nuestros sentimientos y cosas así, y después cuando las profesoras llegaron nos pasaron este libro y empezamos a hacerlo y todos nos divertimos mucho.

(3° básico)

Carmen: Es como algo, un momento libre que tú tienes para hacerlo como tú escribes, no como aparentas escribir en el colegio.

(8° básico)

Victoria: Es como una instancia donde uno puede ser también como uno mismo, puede escribir sobre distintos temas que quizás en las clases de lenguaje u otras no se tocan [...]. Por ejemplo, qué le escribirías al presidente, qué cosas cambiarías de la Historia de Chile, o escribir a tu modo libremente lo que quieras, escribir poesía.

(2° medio)

El núcleo de temas que describen la vivencia de la escritura en comunidad complementa esta interpretación. Se repiten referencias a un tipo de docente flexible, miembro activo de la comunidad, que permite la libre elección y colabora con la escritura de sus estudiantes, en contraste con la visión de una escritura tradicional punitiva e impositiva.

Rosa: La profe nos ayuda más, porque si nos equivocamos no importa, porque lo podemos volver a intentar y así aprendemos de nuestros errores.

(3° básico)

Alfonso: Nosotros lo vemos [sic] [al docente, completando su propio diario de escritura], y es como una enseñanza pa' nosotros, porque hay profes que a lo mejor no quisieran ver el libro, así, y lo dejan aparte po', y se pueden meter en el celular y cosas así.

(7° básico)

Carmen: Al principio solamente el profe te decía, no sé po', 'hagan la página 2, 3, 4 y 5, por ejemplo', y después de un momento empezó a decir 'por qué lo tengo que decir yo, si es la página que ellos quieren hacer', entonces nos dio la libertad de poder elegir la actividad que tú querías hacer.

(8° básico)

La distribución del poder en una comunidad puede incidir en la motivación que tengan sus miembros para realizar los objetivos de escritura (Graham, 2018). Al respecto, los resultados sugieren experiencias horizontales, no opresivas, y una valoración de la flexibilidad y de la libertad. La escritura escolar previa a los diarios se caracteriza

como impostada, inauténtica, un fenómeno que se ha reportado para el medio universitario (Kalman & Street, 2009; Ávila-Reyes et al., 2020) y que en este trabajo se asocia con el problema del poder (escritura punitiva, falta de libertad) y con la restricción en el tipo de tareas de escritura (poca variedad, imposición de temas y de estructuras).

El plano situado de la experiencia caracteriza un clima de aula de confianza en el que los estudiantes pueden disponerse a tomar riesgos sin temor a la calificación (Mineduc, 2012, 2016). Los entrevistados describen un ambiente respetuoso, sin presiones, sin límites de tiempo, en el que cada cual podía escribir a su ritmo y la experiencia de compartir el proceso y el producto con los pares se daba espontáneamente. Fueron recurrentes las expresiones acerca de un silencio relativo en el aula. Esto es relevante, pues demuestra que las recomendaciones para la implementación permearon la creencia de que el silencio absoluto es el único contexto que asegura el buen trabajo. La experiencia de escribir en los diarios permitía la espontaneidad en la forma de diálogos y colaboración entre estudiantes interesados por los mismos ejercicios.

Carmen: Ese [ejercicio] lo compartías con tu compañero de al lado. Por ejemplo, él tenía una idea, la idea la escribía yo, y yo daba una idea y la escribía él, y así nos íbamos llevando.

(8° básico)

E: ¿Sobre qué cosas se conversaban?

Ignacia: Por ejemplo, la primera parte que decía ‘cuál es mi debilidad’ y cosas así. Era como que uno consultaba al amigo y te podía decir qué era o dar idea de lo que podías hacer.

(3° medio)

Este último resultado sugiere el desarrollo de un interés colectivo, de modo que la escritura se volvió valiosa en la cultura de la comunidad y las personas podían relacionarse mediante la escritura.

E: ¿A tus compañeros y compañeras, tú crees que les ha gustado el diario?

Luisa: Sí, porque hay muchas personas que les gusta, porque cuando el profesor dice ‘ya, lean el libro’, y todos preferimos... y después le preguntamos ‘profesor, ¿podemos escribir en el libro de escritura?’ y todos vamos a... con el libro de escritura.

(5° básico)

Victoria: Yo creo que les ha gustado que vengan como preguntas o que le den el tema [...] Les gustaba porque habían [sic] algunos que decían ‘ya, cómo pongo esto ahora’, y lo redactaban y escribían y escribían, y eso no se daba mucho porque era como que tampoco era como una costumbre poder escribir. Habían [sic] pocos compañeros quizás que escribían, entonces, había... era sorprendente ver a algunos que uno quizás dice ‘no, cómo van a escribir algo’, se metían completamente en el diario y escribían.

(2° medio)

Expresiones como las precedentes permiten suponer que hubo oportunidades para que se originara el interés individual por escribir, en la medida en que las/los estudiantes reconocen el surgimiento de un interés social por la escritura en sus aulas (Hidi et al., 2002).

Conclusiones

Este trabajo ha explorado –desde los planos individual, social y situado– las emociones, la motivación y la identidad que configuran la experiencia de estudiantes de distintas edades y contextos en una intervención de escritura libre en comunidad. Los resultados muestran una experiencia positiva en los tres planos. Respecto del primero, los estudiantes valoran positivamente la posibilidad que ofrece la escritura libre de que la vida personal tenga lugar en la escritura escolar, en la forma de expresar y revivir emociones, desahogar penas y problemas, escribir sobre temas de interés, reflexionar sobre la propia vida y ejercer su identidad. Con respecto al plano social, se amplía la noción de escritura auténtica a una que, además de cumplir propósitos comunicativos, dé cabida a la escritura personal como modo de desahogo y de reflexión. En cuanto al plano situado, los datos revelan entusiasmo y alivio de que escribir en el aula no tenga que ser un ejercicio impostado, estructurado, rutinario y punitivo, y que sea posible escribir libremente en un ambiente benévolo en el que pares y docentes colaboran con autenticidad y en torno a temas que se vuelven valiosos para la comunidad.

Respecto de la motivación por escribir, los hallazgos sugieren que esta puede estar relacionada con el sentido de la escritura escolar y que este, a su vez, está relacionado con la posibilidad de expresar emociones y de construir la identidad a través de la escritura. Emocionarse mientras se escribe sobre temas personales y relevantes para los estudiantes, escribir con diversas funciones que suelen quedar fuera del aula –como liberarse de los problemas o reflexionar sobre uno mismo–, otorgan sentido a escribir en la comunidad; así, no es necesario participar en ella por obligación o forzando un interés. En el ámbito de la identidad, los resultados confirman una perspectiva sociocultural de la escritura: la mediación de la palabra escrita produce formas de participar tanto como oportunidades para apropiarse y reconstruir las prácticas culturales. Así, los comentarios críticos de los estudiantes sobre la escritura escolar tradicional reflejan una resistencia a las identidades que han debido asumir en la escuela y una necesidad de reconocimiento de la persona que sienten que son.

En el futuro sería importante explorar si las restricciones de expresión que reclaman los estudiantes respecto de la escritura escolar –de sus penas, preocupaciones, intereses y opiniones– pudiera estar permeando el sentido que tiene para ellos la escuela en general, considerando que, según Smagorinsky y sus colaboradores, las prácticas de escritura tradicionales en el ámbito escolar suelen privilegiar una escritura que excluye a los estudiantes, los desmotiva y les niega posibilidades expresivas e identitarias, lo que acentúa un sentimiento de desafección general por la educación formal. Las experiencias de escritura libre que recoge este estudio sugieren que el sentido de la escritura escolar no puede estar solo fuera de ella (en el futuro académico o laboral), pues una vivencia de sentido dentro del aula motiva y promueve el crecimiento personal y el bienestar individual y colectivo al interior de las comunidades escolares.

La muestra y la naturaleza cualitativa de este estudio no permiten ofrecer conclusiones generalizables a la población acerca de la experiencia de escribir libremente en comunidad al interior de la escuela. Sin embargo, los resultados permiten observar las posibilidades pedagógicas de la escritura libre en el aula, particularmente su efecto mediador para el desarrollo de la motivación y la identidad. Se requiere profundizar esta línea de investigación para explorar cómo estos efectos positivos podrían permear otras funciones de la escritura relevantes para el contexto escolar, como la función epistémica o la de certificación de aprendizajes.

Agradecimientos: Las autoras agradecen el apoyo, generosidad y disposición de las escuelas participantes, especialmente de sus directoras, de los/las docentes de Lenguaje y de todos/as sus estudiantes. Extendemos nuestros agradecimientos a los/as pares evaluadores y a las editoras de este número especial, por sus valiosos comentarios.

Financiamiento: Este proyecto fue financiado por la División de educación general del Ministerio de Educación de Chile.

El artículo original fue recibido el 14 de enero de 2022

El artículo revisado fue recibido el 16 de junio de 2022

El artículo fue aceptado el 26 de junio de 2022

Referencias

- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1253-1282. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1424>
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2006). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Sage Publications.
- Concha, S., Espinosa, M. J., & Reyes, J. (2022). Impacto de un programa de motivación a la escritura en estudiantes escolares chilenos.
- Costa, A. C., & Abreu, M. V. (2018). Expressive and creative writing in the therapeutic context: from the different concepts to the development of writing therapy programs. *Psychologica*, 61(1), 69-86. https://doi.org/10.14195/1647-86061_611_4
- De Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- Dyson, A., & Genishi, C. (2005). *On the Case. Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press.
- Englert, C. S., Mariage, T., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. En C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 208-221). The Guilford Press.
- Gee, J. P. (2002). Literacies, Identities, and Discourses. En M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second languages: Meaning with Power* (pp. 159-175). Lawrence Erlbaum.
- Graham, S. (2018). A Revised Writer (s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2019). Evidence-Based Practices in Writing. En S. Graham, C. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 3-29). Guilford Publications.
- Graham, S., Kihara, S., Harris, K. & Fishman, E. (2017). The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/693009>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Hansen, H. P., Laursen, S. S., Zwisler, A. D., & Rasmussen, A. J. (2019). I'm sure that there is something healing in the writing process. Creative Writing Workshops for People with a Cancer Disease. *Sydom og Samfund*, 16(31), 167-185. <https://tidsskrift.dk/sydomogsamfund/issue/view/8324/910>
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. *Learning and Instruction*, 12(4), 429-446. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00009-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00009-3)
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, (pp. 144-157). The Guilford Press.
- Hyland, K. (2018). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Bloomsbury Publishing.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity* (Vol. 10). John Benjamins.
- Johnson, L. P. (2018). Alternative Writing Worlds: The Possibilities of Personal Writing for Adolescent Writers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(3), 311-318. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.762>

- Kalman, J., & Street, B. (2009). *Alfabetización y aritmética en América Latina: perspectivas locales y más allá*. Routledge.
- Kupeli, N., Chatzitheodorou, G., Troop, N. A., McInerney, D., Stone, P., & Candy, B. (2019). Expressive writing as a therapeutic intervention for people with advanced disease: a systematic review. *BMC Palliative Care*, 18, 65. <https://doi.org/10.1186/s12904-019-0449-y>
- Lipstein, R., & Renninger, K. A. (2007). "Putting Things into Words": The Development of 12-15 Year-Old Students' Interest for Writing. En S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 113-140). Elsevier.
- Mineduc. (2012). *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° básico*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2016). *Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación.
- Nesby, L., & Salamonsen, A. (2016). Youth blogging and serious illness. *Medical Humanities*, 42(1), 46-51. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010723>
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing About Emotional Experiences as a Therapeutic Process. *Psychological Science*, 8(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. En C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). The Guilford Press.
- Pritchard, R. & Honeycutt, R. (2007). Best Practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. En S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 28-49). The Guilford Press.
- Smagorinsky, P., Anglin, J. L., & O'Donnell-Allen, C. (2012). Identity, Meaning, and Engagement with School: A Native American Student's Composition of a Life Map in a Senior English Class. *Journal of American Indian Education*, 51(1), 22-44. <https://muse.jhu.edu/article/798467/summary>
- Smagorinsky, P., & Daigle, E. A. (2012). The Role of Affect in Students' Writing for School. En E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & D. D. Preiss (Eds.), *Handbook of Writing. A Mosaic of Perspectives and Views* (pp. 293-307). Psychology Press.
- Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp. la revue du GERAS*, (69), 7-19. <https://doi.org/10.4000/asp.4774>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.
- Zavala, V. (2020). Derechos lingüísticos y lenguas originarias: una mirada crítica desde América Latina. *WORD*, 66(4), 341-358. <https://doi.org/10.1080/00437956.2020.1815946>