

Los futuros maestros ante la escritura. Resultados de un proyecto de investigación-acción

Iris Orosia Campos Bandrés¹

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. En los últimos años se han desarrollado diversas investigaciones sobre los hábitos, creencias y actitudes de los maestros en formación hacia la lectura. Sin embargo, todavía son escasos los estudios que abordan estas cuestiones respecto a la escritura. Interesados por avanzar en esta cuestión, y con el propósito de acercar la teoría a la práctica en la formación de los futuros docentes, desarrollamos un proyecto de investigación-acción fundamentado en los principios del texto libre. Los participantes fueron 102 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Los objetivos fueron dos: 1) explorar sus experiencias y creencias previas respecto a la escritura no académica, y 2) explorar la posible repercusión del proyecto en el estímulo de sus hábitos de escritura más allá del ámbito académico. Se recopilaban las reflexiones de los participantes antes y después de la intervención y se realizaron entrevistas a informantes clave. Los resultados evidencian una concepción generalizada de la escritura meramente instrumental, así como el posible influjo de los dos ámbitos básicos de alfabetización –familia y escuela– en la determinación del ideario de los docentes en formación sobre esta destreza. De los datos analizados emerge, también, la amplia existencia de una concepción negativa de los estudiantes sobre su competencia en expresión escrita. Por otra parte, el espacio de reflexión entre iguales que ofrece el proyecto favorece un (re)encuentro positivo con el acto de escribir. Vistos los resultados, parece oportuno incorporar en la formación de maestros prácticas similares que favorezcan un (re)encuentro reflexivo con la escritura por placer, tal y como han propuesto otros autores para el caso de la lectura literaria.

Palabras clave: enseñanza de lenguas; expresión escrita; formación docente; investigación acción.

[en] Future teachers faced with writing. Results from an action-research project

Abstract. Recent years have seen much research into the habits, beliefs and attitudes of trainee teachers to reading. However, to date few studies have tackled their stance on writing. In the interests of broadening knowledge in this area, and of bringing theory closer to practice in the training of future teachers, we conducted an action research project based on the principles of free text. The participants were 102 students of the degree in Teacher Training in Primary Education. The objectives were twofold: 1) to explore their experiences and beliefs about non-academic writing, and 2) to explore the possible repercussions of the project on stimulating their writing habits outside the academic environment. We compiled the opinions of participants before and after the intervention, and conducted interviews with the key respondents. Our results show a generalised concept of writing as merely instrumental, and the possible influence of the two basic literacy environments –family and school– in determining the thinking of trainee teachers about this skill. Another finding of the analysed data is the widely held negative concept of students about their competence in written expression. On the other hand, the opportunity for peer-group reflection offered by the project promoted a positive (re)encounter with the act of writing. In light of our results, it would seem opportune that teacher training should include similar practical experiences, which promote a reflective (re)encounter with writing for pleasure, as other authors have proposed for the case of literary reading.

Keywords: action research; language teaching; teacher education; written expression.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Campos Bandrés, I. O. (2022). Los futuros maestros ante la escritura. Resultados de un proyecto de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 247-258.

1. Introducción

La competencia en comunicación lingüística es la base sobre la que se asienta el aprendizaje escolar (Cassany *et al.*, 2003), de modo que el currículo otorga una importancia capital a su desarrollo desde el inicio de la escolarización

¹ Universidad de Zaragoza (España).
E-mail: icamposb@unizar.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

obligatoria. Dentro de esta competencia cobran una especial relevancia las habilidades de leer y escribir ya que su adquisición no es espontánea, requiere de una formación específica cuyo peso se ha depositado tradicionalmente en la escuela.

La lectura y la escritura son las puertas de acceso al conocimiento. La aceptación de esta máxima desde el ámbito institucional y educativo se ha visto reflejada fundamentalmente en el interés por alcanzar mejoras en el hábito y la competencia lectora de las generaciones más jóvenes. Sin embargo, algunas voces han hecho énfasis en la necesidad de completar el interés hacia el fomento de la lectura con una mayor atención hacia el acto de escribir, dentro de “un enfoque pedagógico más general, centrado en el elogio de la actividad creadora” (Marina & de la Válgoma, 2016, p. 15). Se trataría, pues, de recuperar para la escritura su lugar en las aulas más allá de lo meramente instrumental, como eje de la objetivación del pensamiento y como acto que favorece el desarrollo de la personalidad, la introspección y la identificación y expresión de las emociones.

En este sentido, diferentes autores han destacado la vigencia del *texto libre* de Freinet (1978) en la escuela del siglo XXI, enfatizando el valor de esta técnica para el desarrollo integral del alumnado en términos generales y de su competencia comunicativa de forma específica (Gertrúdix, 2016; Santaella & Martínez, 2018). Mediante la aplicación de sus principios, la expresión escrita alcanza con plenitud su finalidad comunicativa, gracias al carácter interactivo que otorga al acto de escribir, fundamentado en la expresión oral mediante la lectura y el comentario de los textos elaborados por el alumnado, que se convierte en protagonista de la (co)construcción del aprendizaje. Este modo de concebir la didáctica de la composición escrita es coherente con los principios epistemológicos del enfoque comunicativo y los Nuevos Estudios de Literacidad, desde donde la lectura y la escritura no se conciben ya como meras habilidades psicológicas individuales como producciones sociales y culturales (Hernández-Zamora, 2019).

La relevancia de la lectura y la escritura para el desarrollo de las competencias académicas y sociales evidencia la necesidad de que los futuros docentes cuenten con un sólido dominio de estas habilidades además de conocer con profundidad los aspectos referentes a su didáctica. Sin embargo, estudios recientes han expuesto las carencias que presentan los maestros en tanto en sus hábitos de lectura (Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2018; Colomer & Munita, 2013; Elche & Yubero, 2019; Granado, 2014) como en su dominio de la expresión escrita (Birello y Gil, 2014; Gallego & Mendías, 2012; Gallego *et al.*, 2013), lo cual ha incentivado el desarrollo de experiencias enfocadas a su (re)apropiación desde las aulas universitarias (Martín, 2012; Dueñas *et al.*, 2014).

En cuanto a los hábitos de lectura de los estudiantes de magisterio, Colomer y Munita (2013), tras analizar las historias de vida lectora del alumnado, confirman la precariedad y encasillamiento del bagaje lector de los futuros docentes. En la misma línea, Dueñas *et al.* (2014) ponen de manifiesto la escasa cantidad de alumnos de magisterio que persisten como lectores de canon académico tras finalizar los estudios de Bachillerato, considerando a los lectores canónicos como ejemplos esporádicos. Por su parte, en un estudio cuantitativo, Granado (2014) revela una situación similar en la que destaca la inmadurez lectora de los futuros maestros, quienes leen con escasa asiduidad, atribuyen un limitado valor a los libros, apenas frecuentan las bibliotecas y utilizan la lectura de una forma meramente instrumental, con un acceso precario a diferentes tipos de textos. Elche y Yubero (2019) presentan una situación más optimista al evidenciar diferencias entre el alumnado de los cursos inferiores y el que se encuentra más próximo a finalizar la titulación en magisterio. Así, observan que entre estos últimos existe una mayor motivación extrínseca hacia la lectura y una mayor periodicidad en su práctica. Sin embargo, encuentran un número elevado de *falsos lectores* que asciende hasta una quinta parte de la muestra y destacan las carencias de buena parte de los futuros maestros para desarrollar en su alumnado un comportamiento lector voluntario. En una línea similar a las anteriores, en su estudio cualitativo con futuros docentes de Educación Primaria, Álvarez-Álvarez y Diego Mantecón (2019) evidencian un escaso hábito lector y una concepción exclusivamente instrumental del acto de leer en este colectivo. Asimismo, subrayan que los principales argumentos de los docentes en formación para la justificación de esta situación son el escaso estímulo recibido durante las etapas educativas previas y la recepción de una formación pedagógica insuficiente durante su formación en magisterio. El estudio aporta nuevas claves respecto a los anteriores ya que evidencia la presencia de un análisis crítico por parte del estudiantado acerca de sus carencias, así como un compromiso por mejorar su competencia lectoliteraria al ser conscientes de su papel como mediadores en el desarrollo de esta entre el alumnado.

Tal y como recuerdan Gallego y Mendías (2012), a pesar de que las investigaciones sobre la competencia, hábitos y/o creencias de los futuros docentes en relación a la lectura han sido bastante recurrentes, todavía son escasos los estudios centrados en el análisis de su relación con la escritura. En la misma línea, Gallego *et al.* (2013) señalan que a pesar de que el profesorado universitario se muestra habitualmente preocupado por los problemas de expresión escrita del estudiantado ha existido una escasa inquietud por abordar esta cuestión desde el ámbito investigador. Por lo que respecta a su abordaje en el colectivo de estudiantes de magisterio, podemos destacar las investigaciones de Gallego y Mendías (2012), Gallego *et al.* (2013) y Birello y Gil (2014).

En su estudio cualitativo sobre el proceso de planificación textual de los estudiantes de magisterio, Gallego y Mendías (2012) encuentran evidencias que apuntan a “un conocimiento superficial del macroproceso cognitivo de la planificación de la escritura” (Gallego & Mendías, 2012, p. 56), con un claro desconocimiento de la relevancia de la elaboración de borradores para la creación de un texto, desdeñando aspectos fundamentales como la ordenación de las ideas; hechos que repercuten en la adecuación textual al no existir una relación entre las ideas seleccionadas y el tema a tratar. Otra evidencia clave de esta investigación es la escasa consciencia de los maestros en formación

respecto a la diversidad de objetivos que pueden inducir a la escritura, prevaleciendo como principal motivación para practicarla el mero interés por alcanzar resultados académicos satisfactorios (Gallego & Mendías, 2012).

Gallego *et al.* (2013), señalan las dificultades de los futuros docentes en la planificación de sus escritos cuando ello requiere la utilización de fuentes de información diferentes a Internet, así como en lo que respecta a la organización textual, proceso en el cual no distinguen entre ideas principales y secundarias ni reflexionan sobre cómo enlazarlas con coherencia. En lo relativo a la fase de textualización, detectan los problemas sintácticos como principal limitación, con una recurrente falta de concordancia entre las partes de los textos. Finalmente, en cuanto a la revisión textual, encuentran como principal dificultad la realización de revisiones simultáneas pero no global de los escritos, así como el repaso casi exclusivo de la caligrafía, ortografía y puntuación, olvidando el resto de aspectos que configuran el texto.

Por su parte, Birello y Gil (2014) constatan que entre el alumnado de magisterio existe una representación más favorable sobre sus habilidades como escritores que la que se refleja en sus producciones, que presentan problemas graves que “ya no deberían presentarse en escritos de estudiantes universitarios” (Birello & Gil, 2014, p. 17).

A tenor de los resultados arrojados por las investigaciones revisadas, existen argumentos que sustentan las ideas de Domínguez de Rivero (2007), quien considera que la principal dificultad respecto a las deficiencias del colectivo docente en la comunicación escrita es que, en muchas ocasiones, a lo largo de su vida académica, profesional y personal no se han provisto de herramientas que los distingan como lectores o escritores competentes, por lo que afirma que la escasa práctica de la lectura y la escritura los coloca “en una situación tan precaria como la de los estudiantes a quienes deberá[n] formar (Domínguez de Rivero, 2007, p. 61).

Ante tal situación, los enfoques propuestos por Colomer y Munita (2013) o Dueñas *et al.* (2014) parecen oportunos y de necesaria aplicación en los procesos de formación de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria. Colomer y Munita (2013) consideran oportuno tomar el alarmante escenario actual –en su caso en relación con la competencia lectoliteraria de los futuros docentes– como un desafío que implica la necesidad de establecer una serie de cambios desde el marco formativo. En este sentido, subrayan que resulta necesario dejar de presuponer que los estudiantes de magisterio traen consigo una formación literaria de base y proponen una rearticulación de las prácticas desarrolladas por los formadores de maestros que permita al alumnado (re)apropiarse del discurso literario y del placer de leer (Colomer & Munita, 2013). En una línea similar, Dueñas *et al.* (2014) apuestan por que los maestros en formación tengan la posibilidad de vivenciar “encuentros gratificantes con los textos como requisito primero, bien para una necesaria reconciliación intelectual y afectiva con las obras literarias, bien con el objeto de percibir la relevancia significativa de la literatura” (Dueñas *et al.*, 2014, p. 39). Para ello, proponen la actualización de los procedimientos clásicos –en los que el profesor se presenta como un lector experto encargado de ofrecer claves interpretativas para facilitar una lectura exclusivamente individual– y abogan por la combinación de la lectura individual con la compartida como eje central de la educación literaria también en la universidad; lo que supone la adopción de un nuevo papel por parte del docente universitario como mediador de prácticas basadas fundamentalmente en el diálogo para la construcción de las interpretaciones.

Ya en lo relativo a la escritura, Birello y Gil (2014) recuerdan que desde la didáctica de la comunicación escrita se ha venido destacando la necesidad de organizar la escuela de forma que los niños encuentren motivos para escribir y leer, y que esto requiere formar a los futuros docentes en la concepción del acto de escritura como una actividad fundamentada en la reflexión y el diálogo. En este sentido, Dubois (1990) considera que solo aquellos maestros que se han formado en la escritura desde adentro, vivenciándola en primera persona, cultivándola por placer personal, podrán estimular con éxito el desarrollo de ese potencial en sus alumnos. Se trata, pues, de incentivar una reconciliación de los docentes en formación con el acto de escribir, encontrando elementos de motivación que vayan más allá del mero cumplimiento de los requisitos académicos. Así, esta autora ^{subraya} que para que el maestro pueda comprender los procesos pero también transmitir la motivación y la pasión hacia la lectura y la escritura es esencial que las sienta y viva en primera persona, siendo lector y escritor, lo que conlleva utilizar la lectura y la escritura más allá de las exigencias del estudio y el trabajo, como fuente de placer y de enriquecimiento personal y espiritual.

Siguiendo estas premisas, se implementó un proyecto de investigación-acción en el marco del Grado en Magisterio en Educación Primaria, orientado a potenciar la vivencia de los contenidos conceptuales estudiados por el alumnado en torno a la didáctica de la composición escrita incentivando su (re)encuentro con la escritura con propósitos diferentes a los exclusivamente académicos.

La intervención se fundamentó en los principios pedagógicos del texto libre, los cuales guardan coherencia con la didáctica de la composición escrita entendida desde un enfoque comunicativo. Estos principios se sintetizan en algunas de las premisas que destacan Milian y Ribas (2016), como son: la presentación del acto de escribir como un actividad social en la que el diálogo y la reflexión sobre los textos deben tener cabida; la puesta en evidencia de la necesidad de vacilar, cometer errores y reescribir los textos antes de llegar a una buena producción; y la creación de entornos en los que leer y escribir tengan un sentido para el alumnado, fomentando su implicación y su deseo de expresarse y participar en la construcción de la escritura.

Los objetivos fueron dos. En primer lugar, se pretendió contribuir al estudio de un problema apenas abordado recogiendo las sugerencias apuntadas por Gallego *et al.* (2013), por lo que antes de implementar la experiencia se profundizó en los “factores que explican la actitud hacia la escritura de los alumnos universitarios (experiencias previas, familia, profesores, compañeros)” (Gallego *et al.*, 2013, p. 173). Posteriormente, se quiso explorar su utilidad en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria.

2. Método

2.1. Objetivos de la investigación

La investigación se desarrolló en dos fases, exploración e intervención, por lo que se estableció un objetivo para cada una de ellas:

1. Explorar la relación de los estudiantes de magisterio próximos a la finalización de la titulación con la escritura no académica, así como los factores asociados a los diferentes perfiles posiblemente existentes.
2. Explorar el modo en el que la práctica de la escritura libre con su posterior puesta en común entre iguales puede favorecer el (re)encuentro y estímulo de la escritura no académica entre los futuros docentes.

2.2. Diseño y procedimiento

El estudio obedece a los principios del diseño de investigación-acción, el cual se desarrolló dentro del marco de la materia de Didáctica de la Lengua Castellana en Primaria del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Cumpliendo el precepto básico de este diseño (Hernández *et al.*, 2016), nuestro objetivo principal fue transformar una realidad social propiciando un cambio o mejora en un colectivo durante el propio proceso de investigación, de modo que la intervención y la indagación caminaron de forma paralela.

El estudio se desarrolló según las tres etapas fundamentales que caracterizan a la investigación-acción (Stringer, 2007). En la fase de *observación*, se planteó el problema a resolver, fruto del análisis de las experiencias previas de los futuros maestros con la escritura no académica. Los estudiantes elaboraron un primer relato autobiográfico sobre su experiencia previa como escritor/a y se mantuvieron, asimismo, entrevistas con seis informantes clave con la finalidad de profundizar en las cuestiones reflejadas en las autobiografías tras un primer análisis de conjunto. En la fase de *actuación*, se diseñó e implementó una intervención con el objetivo de que los participantes vivenciasen la didáctica de la composición escrita desde una perspectiva reflexiva y fundamentada en la interacción la cual les permitiera, al mismo tiempo, comprender con mayor profundidad los principios teóricos de esta parte de la didáctica de la lengua y (re)encontrarse con la escritura por placer.

En síntesis, la propuesta de intervención se basó en la elaboración de un proyecto de escritura libre que contaba con las siguientes premisas:

- El alumnado escribiría durante 10 semanas al menos una vez por semana y con una extensión aproximada de una página, pero extendiéndose cuanto deseara.
- El alumnado elegiría el tipo de texto de sus composiciones, pudiendo variarlo o centrarse en uno solo durante toda la experiencia.
- Se establecería un espacio con periodicidad semanal (al inicio de una de las sesiones de prácticas) en el que tendría la posibilidad de compartir alguna de sus composiciones. En estos momentos se propiciaría una reflexión grupal no solo sobre la forma y el contenido de los textos sino también sobre el propio proceso de composición textual, todo ello con la mediación de la docente.
- Además, se ofreció la posibilidad de que los estudiantes hicieran públicos sus escritos más allá del grupo-clase incentivando su participación en tres concursos literarios juveniles.

Finalmente, se desarrolló una fase de *análisis e interpretación* que fue paralela pero también posterior a la implementación de la intervención y que permitió conocer sus resultados. Para realizar este análisis se recopilaban nuevamente las reflexiones de todos los participantes y se realizaron entrevistas a ocho informantes.

2.3. Participantes

El estudio se desarrolló con 102 alumnos (45,7% hombres / 54,3% mujeres) de 3º curso del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza en el curso 2019/2020.

2.4. Recopilación y análisis de los datos

Se utilizaron dos cuestionarios semiestructurados para favorecer la reflexión del alumnado en los momentos previo y posterior a la experiencia. Se presentaron dos conjuntos de preguntas (Anexos 1 y 2) relacionadas con sus experiencias vitales en torno a la escritura –al inicio– y con sus consideraciones respecto al proyecto –al final–, pero se reiteró al alumnado la libertad de estructurar la redacción de sus reflexiones como un texto autobiográfico amplio, un relato de vida lingüística (Fons & Palou, 2013). Las entrevistas realizadas a los informantes clave permitieron abordar con mayor profundidad las reflexiones del alumnado.

Los datos se analizaron mediante un enfoque mixto pero de naturaleza fundamentalmente cualitativa y de tipo emergente, sin partir de un sistema de categorías definidas *ad hoc*. Así pues, este análisis se desarrolló mediante un

sistema de categorización y codificación de tipo abierto (Sabariego-Puig *et al.*, 2014). Para desarrollar este trabajo se utilizó el *software* Atlas.ti en su versión 7. Las categorías emergentes se destacan en el apartado de resultados mediante la utilización de cursiva y se reflejan mediante fragmentos significativos de los discursos de los participantes (unidades de significado).

Por otra parte, y para enriquecer el análisis, se realizaron algunas operaciones de estadística descriptiva y se codificaron cuantitativamente las valoraciones pre-post respecto al interés hacia la escritura por placer expresado por los participantes, con la finalidad de detectar una posible evolución tras el desarrollo del proyecto. Se aplicó un análisis de contingencias.

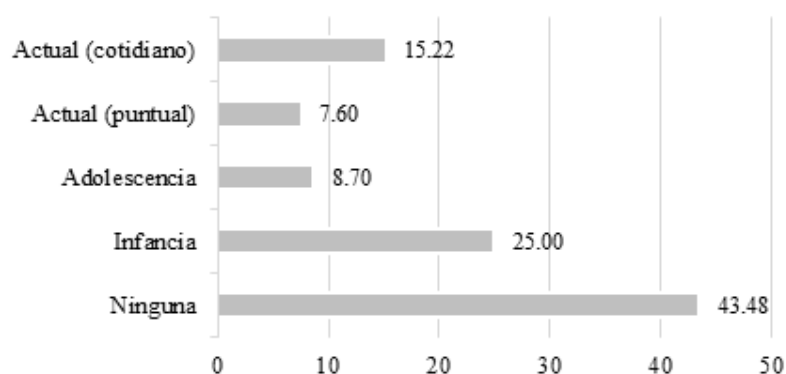
3. Resultados

Nuestro primer objetivo era analizar la relación de los estudiantes de magisterio próximos a la finalización de la titulación con la escritura no académica y explorar los factores asociados a los diferentes perfiles posiblemente existentes.

En cuanto a la relación previa de los futuros maestros con la escritura encontramos tres perfiles: quienes practican la escritura por placer, quienes manifiestan haberla experimentado pero abandonado y quienes dicen nunca haber tenido una relación de este tipo con el acto de escribir. Así, una escasa cantidad de los participantes admite contar con un bagaje significativo, con tan sólo un 15.22% que manifiesta escribir por placer de forma cotidiana, al que se sumaría un 7.60% que manifiesta hacerlo de forma puntual (figura 1). Por otra parte, más de una tercera parte del alumnado (33.70%) manifiesta haber tenido un contacto con la escritura por placer durante la infancia o la adolescencia, pero reconoce que estas prácticas decayeron hasta desaparecer. En estos casos, dentro de los factores que emergen como causa de dicha decadencia encontramos fundamentalmente la alusión a: un *desplazamiento* por la aparición de actividades de *ocio* más llamativas a partir de la adolescencia; la sensación de una *saturación* provocada por el exceso de tareas académicas; y la manifestación de no sentir la *necesidad* de escribir –evidenciando la concepción de la escritura libre como una actividad introspectiva enfocada a la expresión de experiencias y sentimientos personales–.

En relación con esta última categoría observamos que en la alusión a la tipología textual practicada por quienes manifiestan realizar o haber realizado prácticas de escritura por placer sobresale la escritura autorreferencial mediante la elaboración de dietarios (61.54%) y que géneros de mayor complejidad discursiva como la literatura o el ensayo sólo son o han sido practicados de forma extraacadémica en algún momento por el 26.92%.

Figura 1. Distribución de los participantes (porcentajes) según sus experiencias de escritura no académica.



En el caso de los estudiantes que manifiestan no haber vivenciado nunca prácticas extraacadémicas de escritura por placer (43.48%) encontramos cuatro cuestiones que emergen de forma preeminente, codificadas bajo las categorías: *ser lector*, *autoconcepto negativo*, *alfabetización familiar* y *enfoque tradicional*.

En primer lugar, podemos destacar que de estos discursos emerge la concepción de la existencia de un vínculo indisoluble entre la lectura y la escritura. Los estudiantes destacan la necesidad de contar con un hábito lector para sentir tanto una motivación hacia el acto de escribir como una competencia adecuada. De ello deriva la recurrente alusión a un desinterés por la lectura como causa de sus dificultades en el momento de enfrentarse a tareas o actos de composición escrita y, por ende, como causa también de su inexistente motivación y hábito escritor:

P2: “Escribir no es que me apasione pero creo que es porque nunca he leído mucho y he de decir que cada vez leo menos (...) Me considero una persona escasamente competente en la escritura ya que al no haber leído mucho durante mi vida a la hora de escribir noto como las palabras o lo que quiero expresar no fluye como me gustaría. Algunas de las carencias que más noto son la fluidez y la ortografía, problemas de cohesión y vocabulario más limitado en comparación con los que sí que leen y han leído más a menudo”.

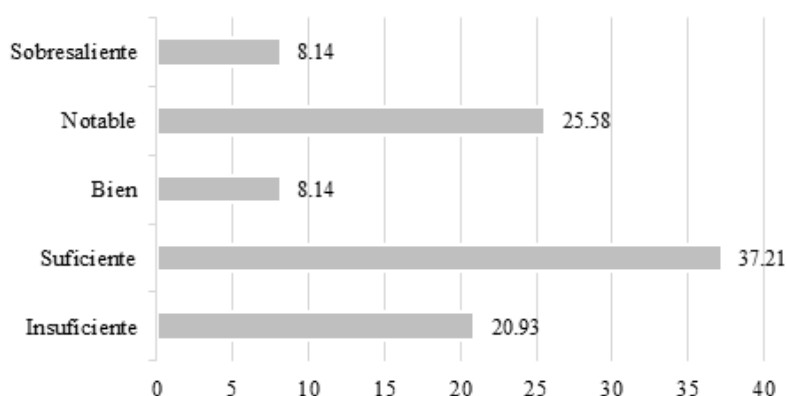
P60: “A ver, si ahora vamos a clase a preguntar a la gente, todo el mundo te dirá que algo lee, aunque sea muy poco, porque está mal visto que digas que llevas sin coger un libro... Pero yo es que creo que desde el Bachillerato he cogido..., no sé... (*Ríe*). ¡Es que igual me sobran dedos en las manos para contar los libros que he cogido! Jolín, me da vergüenza reconocerlo, pero... Pero es que, a ver, yo creo que tampoco he tenido mucho tiempo con las clases y los trabajos y... Bueno, claro, está el verano, pero... No sé (*ríe*)... Bueno, que no sé por qué pero la verdad es esa, que no leo casi nada, por no decirte que nada. Y supongo que eso también... Pues eso, pues que hace que me cueste escribir, claro... Claro, es que sí, es que es eso. Sí, una parte del problema es eso. Vamos, seguro”.

La consciencia sobre las dificultades en la expresión escrita es una alusión recurrente en estos casos y se configura como otra de las categorías emergentes. Así, observamos entre el alumnado que manifiesta no haber escrito nunca por placer la existencia de un *autoconcepto negativo* como de sus habilidades escritor que se correspondería con una escasa interiorización del acto de escribir como un proceso complejo en el que el error es una parte indispensable, así como con la identificación exclusiva de la escritura como medio para obtener un resultado evaluable en términos académicos:

P37: “Yo creo que nunca he llegado a escribir por voluntad propia, debido a que desde primaria escribir siempre ha sido una imposición por algún tipo de trabajo (...) Mi trayectoria educativa con la escritura siempre ha sido mala, no me gustaba escribir ni leer, que creo que es algo significativo, ya que lo hacía mal. Entonces me obligaban en el colegio y en casa a no parar de leer y escribir, por ello creo que solo escribía cuando me mandaban trabajos o para hacer apuntes.

En relación con lo anterior es importante destacar que el 58.14% de los participantes valora sus habilidades generales como escritor bajo las calificaciones de *insuficiente* (20.93%) o *suficiente* (37.21%), tal y como se muestra en la figura 2.

Figura 2 . Distribución de los participantes (porcentajes) según la autoevaluación de su competencia en expresión escrita.



De los discursos de quienes no han tenido experiencias de escritura por placer emerge también la alusión a una escasa vivencia de contactos significativos con la comunicación escrita en el ámbito del hogar, de modo que la *alfabetización familiar* aparece como otro de los factores que parecen incidir en los hábitos de escritura desarrollados por los participantes. Así, es casi inexistente la alusión a modelos de lector, pero sobre todo de escritor, en el ámbito familiar.

Finalmente, también se configura como una categoría emergente en los discursos de quienes nunca han vivenciado la escritura por placer la crítica a la formación recibida durante las etapas de Educación Primaria y Secundaria, acusando la aplicación de metodologías vinculadas a un *enfoque tradicional* de la educación lingüística:

P41: “(...) Tampoco he sentido la inquietud de escribir. Creo que es porque lo he visto como una obligación, un castigo. Me he pasado muchas tardes escribiendo algo que ya había escrito, pero con faltas y tachones (...) Llegó un momento en el que tenía dos cuadernos, el que llevaba a clase y en el que pasaba todo lo que había hecho en clase pero sin faltas ni tachones. De esos cuadernos no queda nada, los tiraba al terminar el curso”.

P21: “En el colegio y en el instituto la escritura se practicaba casi en su totalidad a la hora de realizar exámenes y hacer los deberes (...) Lo que más he echado en falta es saber desenvolverme mediante la escritura; mostrar sentimientos, crear historias, es decir, escribir personalmente y no dentro del sistema educativo. La falta de enseñanza de la escritura propia, ya que muchas veces se fijaban más en tener una buena letra y sin faltas de ortografía que en enseñar cómo enfrentarnos a la escritura por nosotros mismos”.

En el caso de la pequeña parte de los participantes que manifiesta escribir por placer en la actualidad –asidua o puntualmente– encontramos la recurrencia de algunas de las categorías emergentes en los casos anteriores, donde

destacan: la alusión al hábito lector –*ser lector*–, la presencia de una rica *alfabetización familiar* y la alusión a la escritura como *refugio*, siendo esta última también una categoría recurrente en los discursos de quienes mantuvieron el hábito hasta la adolescencia y lo abandonaron ya en la entrada a la vida adulta:

P10: Mi estabilidad emocional y mi actitud ante la vida nunca han sido las mejores del mundo y eso se puede apreciar en mis reflexiones conforme iba creciendo. Alrededor de los 17 años se encontraban esas historias idílicas y los latigazos personales, palabras que al leerlas se clavan como cuchillos, recordando lo poco que me quería y lo mal que me sentía en ese momento (...) En la actualidad (...) las palabras adquieren otra tonalidad. De todas formas, la lectura y la escritura siempre serán una vía de escape a mundos lejanos o a salas en las que pueda gritar todo lo que quiera sin miedo a las repercusiones. No quiero dejar de escribir. No quiero dejar de crear.

La figura 3 refleja el modo en el que se relacionan las categorías emergentes en nuestro análisis y la tabla 1 muestra las relaciones de estas en términos de co-ocurrencia, sustentando nuestra interpretación.

Figura 3. Red de categorías emergentes en los diferentes perfiles del alumnado de magisterio en relación con el hábito escritor.

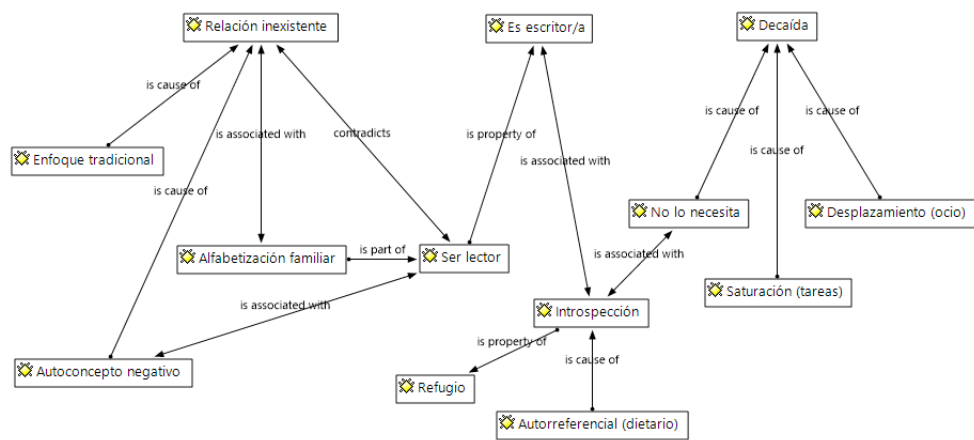


Tabla 1. Análisis de co-ocurrencia de las categorías emergentes en el análisis de los relatos previos a la intervención.

	Decaída	Es escritor	Relación inexistente	Totales
Alfabetización familiar	0.08	0.17	0.17	0.42
Autoconcepto negativo	0.06	n/a	0.22	0.28
Ya no lo necesita	0.14	n/a	n/a	0.14
Desplazamiento (ocio)	0.17	n/a	n/a	0.17
Enfoque tradicional	0.11	n/a	0.24	0.35
Autorreferencial (dietario)	0.13	0.09	n/a	0.22
Introspección	0.16	0.22	n/a	0.38
Refugio	0.06	0.28	n/a	0.34
Saturación (tareas)	0.1	n/a	n/a	0.1
Ser lector	3	n/a	0.1	0.13

Nuestro segundo objetivo era explorar el modo en el que la práctica de la escritura libre con su posterior puesta en común entre iguales puede favorecer el reencuentro y estímulo de la escritura no académica entre los futuros docentes.

El análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, de los datos recopilados al término de la experiencia evidencia su repercusión positiva. En primer lugar, de las reflexiones del alumnado se extrae una evolución en positivo en su relación con la escritura por placer, fundamentalmente en el caso de quienes habían experimentado pero abandonado este hábito, pero también entre quienes nunca lo habían vivido. Así, de los discursos de quienes manifestaron haber tenido un contacto con la escritura por placer durante la infancia o la adolescencia son reiterativas las alusiones a un *reencuentro agradable* con el acto de escribir:

P78: “Tengo que reconocer que el hecho de que todas las semanas te obligase a pararte, sentarte y reflexionar durante media hora o más no está nada mal (...) tener algún momento a lo largo del día o de la semana en el que poder PARAR y expresar tus pensamientos o dedicarte a reflexionar e informarte sobre lo que de verdad te interesa (...) Hacía años que no escribía de forma libre y este trabajo me ha ‘obligado’ a volver a coger el ritmo y el gustillo. Aconsejo que el año que viene se prosiga con ello”.

Por otra parte, y fundamentalmente entre aquellos que no habían vivenciado la escritura por placer previamente, emerge una categoría denominada *reconstrucción*, que recoge la manifestación de una desconfianza hacia el valor de la propuesta en el momento inicial y la paulatina evolución en positivo derivada de la vivencia del proyecto, fruto de una reconstrucción del ideario de los estudiantes en relación al acto de escribir. Con vinculación a esta categoría, se constata el valor de la experiencia desde una perspectiva reflexiva, ya que los espacios de diálogo y colaboración llevan a los estudiantes de magisterio a identificar sus creencias sobre la escritura y el influjo de sus experiencias académicas previas sobre su ideario en torno a su didáctica:

P4: “En un principio estaba negativo [ante la propuesta] ya que escribir era algo que no me gustaba hacer, pero poco a poco mi mente cambió al respecto (...) En general podría decir que me ha aportado soltura a la hora de escribir, además de ver la escritura desde otra perspectiva. Desde siempre he visto la escritura como algo odioso, cuando irónicamente me encanta escribir. Hasta este momento veía la escritura como copiar o responder a algo, y no como al hecho de tener que ser yo el que tuviese que crear mis propios textos desde 0. Después de realizar este proyecto veo la escritura con otros ojos y de una manera mucho más positiva”.

En este sentido, cabe destacar que más 85% de los participantes realiza una valoración positiva de la iniciativa y reconoce su valor en la formación docente manifestando su recomendación de que se continúe desarrollando, si bien un 13.4% aporta algunas propuestas de mejora, fundamentalmente que se incentive más la participación de los estudiantes en los momentos destinados a compartir sus composiciones. En relación con esta cuestión, es importante destacar que se encuentran reflexiones finales más ricas en el caso del alumnado de los grupos donde se produjeron más dinámicas voluntarias de lectura y comentario de las composiciones ante el grupo-clase. En estos casos es recurrente la alusión al valor que toma el acto de escribir en el momento en el que el texto adquiere una *dimensión social*, llegando a construirse *para* el grupo y a reconstruirse, asimismo, por este. De este modo, en una parte de los discursos emerge repercusión de la experiencia en la comprensión de la escritura como una práctica sociocultural que refuerza las relaciones interpersonales:

P90: “Esos escritos que considerábamos propios y privados adquirieron otro significado al ser expuestos o al verlos puestos en boca de otros. Todos hemos tenido la oportunidad de expresarnos, ya sea mediante la lectura de nuestras creaciones o mediante la escucha de las obras de nuestros compañeros, lo que nos ha hecho más libres, más abiertos, con más confianza y menos miedo a la exposición. En realidad no estábamos haciendo un proyecto individual sino colectivo. Nos estábamos retroalimentando entre todos los alumnos de la clase, ayudando a otros a entrar en el juego”.

Finalmente, destacamos los resultados referentes a la voluntad de continuar escribiendo por placer finalizada la experiencia. Para realizar el análisis se codificaron dos de las respuestas del alumnado en las reflexiones inicial y final y se aplicó un análisis de contingencias (tabla 2). De este modo, se cruzaron dos variables: 1) en relación a la situación previa, la manifestación sobre el gusto por escribir fuera del ámbito académico; y 2) en relación a la situación posterior, la manifestación sobre su intención de continuar escribiendo por placer una vez finalizado el proyecto.

El resultado obtenido (tabla 2) nos permite comprobar que un 19.28% del alumnado había manifestado que no le gustaba escribir fuera del ámbito académico y tras la realización del proyecto manifiesta que continuará escribiendo. Asimismo, encontramos un 15.66% que en el momento previo manifestaba disfrutar de la escritura no académica pero no practicarla y que tras el desarrollo del proyecto también afirma que continuará escribiendo en su tiempo libre. Este alumnado suma un 34.94% del total de los participantes.

Por otra parte, encontramos un 13.25% del alumnado que en el momento previo manifestaba no sentir gusto por la escritura y un 8.43% que manifestaba sentirlo pero no practicarla de forma extraacadémica, y que tras el desarrollo del proyecto contemplan como una posibilidad seguir escribiendo en su tiempo libre. Este alumnado suma un 21.68% del total.

Sumando ambos porcentajes podemos decir, pues, que en un 56.62% de los casos se ha producido un cambio en positivo entre la situación previa y posterior al desarrollo del proyecto.

Tabla 2. Resultados del análisis de contingencias, al comparar la situación previa (gusto por la escritura) y posterior al proyecto (deseo de seguir escribiendo).

Gusto por escribir * Seguirá escribiendo tabulación cruzada						
No Quizás			Seguirá escribiendo			Total
			Sí			
Gusto por la escritura libre	No le gusta	% del total	25.30%	13.25%	19.28%	57.83%
	Le gusta pero no lo hace	% del total	1.20%	8.43%	15.66%	25.30%
	Sí le gusta	% del total	0.0%	2.41%	14.46%	16.87%
Total			26.51%	24.10%	49.40%	100.0%

4. Discusión

Los datos analizados evidencian varias cuestiones relevantes. En primer lugar, por lo que respecta a las prácticas de escritura de los futuros docentes, observamos que en un momento próximo a la finalización de su formación existe un escaso interés y hábito escritor más allá de las exigencias académicas, coherente con la situación constatada por Gallego y Mendías (2012). Del análisis de sus discursos se desprende que esta situación puede verse influenciada por varios factores entre los que destaca el propio autoconcepto del alumnado como escritor, que en su mayor parte no es positivo. Los relatos evidencian también el influjo de los dos ámbitos básicos de alfabetización en la edad escolar sobre el ideario de los maestros en formación en relación con la escritura. El posible influjo de estos contextos –y fundamentalmente el educativo– parece evidenciarse en la vida adulta en forma de un conjunto de creencias acerca de la educación lingüística fuertemente arraigadas. Así, a pesar de que se observa una crítica recurrente a la enseñanza vivenciada en etapas académicas previas –basada en prácticas escasamente coherentes con enfoque comunicativo de la educación lingüística–, se constata una concepción generalizada respecto al acto de escribir meramente instrumental.

Si tenemos en consideración la resistencia al cambio que se ha constatado en las creencias de los maestros en formación acerca de la educación lingüística (Errázuriz-Cruz, 2020), así como del profesorado en activo en términos de innovación educativa (Córica, 2020), preocupa la concepción generalizada de la escritura como una mera herramienta académica sin una comprensión de su trascendencia sociocultural, lo que puede llevar a los futuros docentes a la reproducción de prácticas alejadas de los principios epistemológicos que fundamentan la educación lingüística en el siglo XXI. Desde nuestra óptica, ante esta potencial situación, resulta oportuno el desarrollar iniciativas como la expuesta, que permitan acercar la teoría a la práctica y favorecer la explicitación y reconstrucción del ideario de los docentes en formación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en un ejercicio, además, de (re)encuentro positivo con el acto de escribir.

En este sentido, no podemos olvidar que el 77.18% del alumnado manifestó no escribir por placer antes de vivenciar la propuesta y que, además, el 43.48% dijo no haberlo hecho nunca. Todo lo expuesto avala la necesidad de no presuponer la existencia de una experiencia formativa previa de naturaleza comunicativa entre los futuros docentes por lo que respecta a la comunicación escrita y favorecer la experimentación de prácticas que les permitan acercarse a la escritura desde una perspectiva que trascienda el contexto académico y quede reforzada, además, por la vivencia en primera persona de la dimensión social del acto de escribir. Los resultados del proyecto, donde destaca la emergencia de las categorías *reconstrucción* y *reencuentro*, nos llevan a subrayar los beneficios de este tipo de propuestas, que configuran espacios formativos centrados en el estudiante, favoreciendo la actualización de los procedimientos clásicos en la formación de formadores que proponen Colomer y Munita (2013) o Dueñas *et al.* (2014).

Actualmente existe una plena consciencia sobre la complejidad que entraña el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita y sobre la consecuente necesidad de que el sistema educativo ofrezca al alumnado de Educación Primaria motivaciones para escribir y leer fundamentadas en actividades que promuevan un diálogo reflexivo entre el profesorado y el estudiantado y/o entre los propios estudiantes (Birello & Gil, 2014). En coherencia con esta forma de entender la didáctica de la lengua, nuestro trabajo se centró en estimular entre los futuros maestros la vivencia del proceso de escritura desde una perspectiva alejada de los fundamentos del enfoque tradicional de la educación lingüística, con la finalidad última de fomentar un (re)encuentro placentero con esta práctica desde la óptica del docente de Educación Primaria. Consideramos que los resultados obtenidos evidencian las aportaciones positivas de este tipo de experiencias en la formación docente.

4. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, C. & Diego-Mantecón, J.M. (2019). ¿Cómo describen y analizan los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60082>
- Birello, M. y Gil, M.R. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación Infantil. *Tejuelo*, 10, 11-26.

- Cassany, D., Sanz, G. & Luna, M. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colomer, T. & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- Córica, J.L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272.
- Domínguez de Rivero, M.J. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens*, 8(2), 57-65.
- Dubois, M.E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Lectura y Vida*, 11(4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Dubois.pdf
- Dueñas, J.D., Tabernero, R., Calvo, V. & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectura de futuros maestros. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 21-43. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.11.02>
- Elche, M. & Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Errázuriz-Cruz, M.C. (2020). Teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>
- Fons, M. & Palou, J. (2013). Relats de vida lingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 5-8.
- Freinet, C. (1978). *El texto libre*. Laia.
- Gallego, J.L. & Mendías, A. M. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 47-61.
- Gallego, J.L., García, A. & Rodríguez, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes*. Ediciones Aljibe.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: un estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
- Gertrúdx, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 231-250. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.010>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Marina, J.A. & de la Válgoma, M. (2016). *La magia de escribir*. Penguin Random House.
- Martín, M.E. (2012). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe*, 4, 1-21. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2011.4.5>
- Milian, M. & Ribas, T. (2016). Enseñar y aprender a escribir. En J. Palou y M. Fons (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 197-210). Síntesis.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.2.1140>
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R., & Sandín-Esteban, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133.
- Santaella, E. & Martínez, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista complutense de educación*, 29(2), 613-625. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53527>
- Stringer, E.T. (2007). *Action research in education*. Pearson.

Anexo 1. Cuestionario para la reflexión previa a la implementación de la experiencia.

Realiza una reflexión sobre tus experiencias y la importancia que ha tenido y/o tiene para ti la escritura. Responde a las preguntas intentando elaborar respuestas sinceras, argumentadas y reflexivas. No es necesario que contestes a todas las cuestiones de forma ordenada, crea tu propio relato autobiográfico.

1. A lo largo de tu vida, ¿has escrito de forma asidua en alguna temporada (más allá de apuntes y textos académicos)? ¿Qué escribías/escribes y por qué/para qué? Si no escribías, ¿por qué crees que nunca has tenido esa inquietud o necesidad? ¿Te gusta escribir? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Conservas algún texto (de cualquier tipo) que hayas escrito en tu pasado? ¿Cuál o cuáles y por qué los conservas?
3. ¿Qué momentos recuerdas especialmente a lo largo de tu vida en los que la escritura estaba/ha estado presente?
4. En tu entorno familiar, ¿cómo ha sido/es la relación con la lengua escrita? ¿Leen y/o escriben tus familiares cercanos? ¿Qué tipo de textos leen y/o escriben? ¿Compartís o habéis compartido lecturas o producciones escritas en algún momento de vuestras vidas?
5. ¿Qué relación has tenido con la escritura en el ámbito educativo? ¿Cómo te enseñaron a escribir? ¿Cómo/qué/cuándo escribías en el colegio, en el instituto, en la universidad? ¿Qué has echado o echas de menos en tu formación en cuanto a la escritura?
6. Si tus prácticas de escritura (por placer) han decaído a lo largo del tiempo, ¿a qué piensas que se debe? Si no ha sido así, ¿qué crees que es lo que te ha ayudado a seguir escribiendo?
7. ¿Cómo consideras que son tus habilidades para la escritura (califícalas)? ¿Te consideras competente en todos los ámbitos y situaciones en los que has tenido que escribir? ¿En qué momentos has detectado carencias? ¿Has intentado solventarlas de algún modo?

Anexo 2. Cuestionario para la reflexión posterior a la implementación de la experiencia.

Reflexiona sobre tus experiencias y la importancia que ha tenido y/o tiene para ti la escritura tras la participación en el proyecto de escritura libre. Responde a las preguntas intentando elaborar respuestas sinceras, argumentadas y reflexivas. No es necesario que contestes a todas las cuestiones de forma ordenada, crea tu propio relato autobiográfico.

1. ¿Qué consideras que te ha aportado este proyecto?
2. ¿Has intentado escribir diferentes tipos de textos (diario, noticia/texto informativo, ensayo, reseña de libro o película, relato de ficción, biografía, etc.)? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Cuáles son los tipos de textos que más te ha costado escribir y por qué?
3. Haz un resumen de cómo te has enfrentado a la escritura de tus textos.
4. ¿Crees que vas a seguir escribiendo por placer una vez hayas finalizado esta práctica? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Has sentido alguna semana ganas de escribir más de lo que se pedía?
5. Ya como futura maestra/maestro, ¿ha cambiado de algún modo tu forma de entender la enseñanza de la escritura a partir de la vivencia de la metodología del 'texto libre'? Explica por qué sí o por qué no.
6. ¿Aconsejarías a la profesora de la asignatura de Didáctica de la Lengua Castellana dar cabida a este proyecto en los próximos cursos? ¿Por qué?
7. ¿Qué piensas que te queda todavía por mejorar para ser una mejor escritora/escritor? ¿Has pensado en alguna forma de seguir trabajando para mejorar?