



Aprender a escribir una autobiografía lingüística. Un ejemplo de escritura reflexiva y metacognitiva en la formación inicial de maestros

Learning to write a linguistic autobiography. An example of reflective and metacognitive writing in teacher training

Mariona Casas-Deseures

Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)
mariona.casas@uvic.cat
<https://orcid.org/0000-0002-3992-5540>

Resumen:

Este artículo presenta una experiencia de innovación docente sobre escritura académica desarrollada en la asignatura Técnicas de Expresión y Comunicación de 1er curso de los grados de Maestro en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). La asignatura (formación básica, 6 ECTS) tiene como objetivo dotar al alumnado (futuros maestros) de las herramientas necesarias para comunicarse con eficacia en el ámbito académico. La experiencia consiste en la implementación de un proyecto de escritura reflexiva que propone a los estudiantes que escriban su propia autobiografía lingüística. Se trata de un género reflexivo, que tiene como objetivo tomar conciencia del aprendizaje y uso de las diferentes lenguas a lo largo del desarrollo vital. El proyecto se desarrolla a lo largo del semestre siguiendo las tres fases del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) y permite secuenciar los pasos que siguen los estudiantes para llevar a cabo su autobiografía lingüística. A través de esta experiencia docente se pone de relieve la función epistémica de la escritura, clave para desarrollar la capacidad metacognitiva de los estudiantes, y se constata la necesidad de profundizar en la escritura académica en la universidad.

Palabras clave: Autobiografía lingüística; escritura reflexiva; escritura académica; formación inicial de maestros; metacognición; géneros discursivos.

Resumo:

Este artigo consiste numa experiência de inovação baseada na redação académica, desenvolvida na disciplina de Técnicas de Expressão e Comunicação do 1.º ano da formação inicial de professores da Universidade de Vic-Universidade Central da Catalunha (UVic-UCC). A disciplina (formação básica, 6 ECTS) visa proporcionar aos alunos (futuros professores) as ferramentas necessárias para comunicar de forma eficaz no campo académico. A experiência consiste na implementação de um projeto de escrita reflexiva propondo aos alunos uma reflexão relativamente à sua autobiografia linguística, um género reflexivo que visa consciencializar o ensino e a utilização de diferentes idiomas ao longo da vida. O projeto é desenvolvido ao longo do



semestre, seguindo as três fases do processo de escrita (planeamento, textualização e revisão) e permite sequenciar as etapas que os alunos seguem para realizar a sua autobiografia linguística. Essa experiência de ensino destaca a função epistêmica da escrita, essencial para o desenvolvimento da capacidade metacognitiva dos alunos, e confirma a necessidade de aprofundar o ensino da escrita acadêmica na universidade.

Palavras-chave: Autobiografia linguística; escrita reflexiva; escrita acadêmica; formação inicial de professores; metacognição; gêneros discursivos.

Abstract:

This paper presents an experience of teaching innovation on academic writing carried out in the subject Expression and Communication Techniques of the 1st year of the Teacher Training degrees at the Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). This is a core subject (6 ECTS) which aims to provide students (future teachers) with the necessary tools to communicate effectively in the academic field. The experience consists in the implementation of a reflective writing project that proposes students to write their own linguistic autobiography, a reflective genre whose objective is to become aware of the learning process and the use of the different languages throughout life. The project is developed throughout the semester, following the three stages of the writing process (planning, composing and review) and sequences all the steps students have to take in order to write their linguistic autobiography. This educational experience highlights the epistemic function of writing, essential to develop students' metacognitive ability, and confirms the need to intensify the teaching of academic writing at the university.

Keywords: Linguistic autobiography; reflexive writing; academic writing; teacher training; metacognition; discursive genres.

Introducción

Escribir es una actividad compleja y también es complejo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, que debe atenderse en todos los niveles educativos, incluida la etapa universitaria. La investigación aporta evidencias sobre las dificultades de los aprendices cuando escriben, por un lado, y sobre las dificultades de los docentes para acompañarlos, por el otro. Uno de los retos, pues, consiste en reconocer los obstáculos que aparecen durante el proceso de escritura y crear oportunidades de aprendizaje para que emerjan las estrategias necesarias para superarlos (Gallego *et al*, 2013). En el caso del ámbito universitario, no siempre se atiende el aprendizaje de la escritura como se debiera (Castelló *et al*, 2010). Carlino (2004), por ejemplo, constata que “nuestra cultura académica, universitaria y preuniversitaria [...] ha tendido a usar la escritura sólo en forma instrumental pero no a reflexionar sobre ella ni a darle un lugar para el aprendizaje y la producción del conocimiento” (p. 326).

A partir de esta premisa, el presente artículo presenta una experiencia de innovación docente de escritura académica desarrollada en una asignatura de primer curso universitario. Técnicas de Expresión y Comunicación es una asignatura de formación básica que cursan todos los estudiantes de nuevo acceso a los grados de Maestro de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). La asignatura (6 ECTS) se imparte



durante el primer semestre del 1er curso y tiene como objetivo dotar a los estudiantes (futuros maestros) de las herramientas necesarias para comunicarse con eficacia en el ámbito académico y profesional. La lengua de impartición de la asignatura es el catalán, lengua vehicular en la educación obligatoria y normalmente usada en la educación superior en la comunidad autónoma de Catalunya (España).

Como se ha mencionado, los discentes cursan un grado para ser docentes de educación infantil o primaria (se forman para trabajar en las escuelas de Catalunya). En este sentido, los futuros maestros deberán ser modelos lingüísticos, no sólo desde el punto de vista lingüístico y discursivo, sino también desde el punto de vista de las actitudes lingüísticas. También deberán asumir que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es un proceso complejo y aún más si tiene lugar en entornos sociolingüísticos multilingües, como es el caso de Catalunya (España), donde hay dos lenguas oficiales (catalán y español) y donde los alumnos de la educación obligatoria no siempre tienen una de ellas como lengua primera. El catalán, la lengua propia (minorizada), es la lengua vehicular y de aprendizaje en las escuelas catalanas (Ley 12/2009, de Educación).

En esta tesitura, el proyecto de innovación docente que se ha llevado a cabo en la asignatura tiene un doble reto: por un lado, ayudar a los estudiantes a manejar la escritura académica (Carlino, 2005), en tanto que herramienta cognitiva y metacognitiva; y, por el otro, mediante el primer propósito, hacerles conscientes de su futuro rol como docentes en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. En concreto, la experiencia presenta el proceso de construcción (reconstrucción desde el punto de vista epistémico) de la vida lingüística de los estudiantes. A los futuros maestros se les pide que escriban su propia autobiografía lingüística con un doble objetivo: desarrollar un proyecto de escritura reflexiva (Bazerman, 2016; Corcelles *et al*, 2015) y tomar conciencia de los entornos multilingües en los que los conviven y ejercerán en el futuro en las escuelas de Catalunya (Barrieras, 2009; Pereña, 2016). Este proyecto se desarrolla a lo largo de todo el semestre y permite plasmar la complejidad del proceso de enseñar y aprender a escribir en el ámbito universitario. En particular, se inscribe en la línea de experiencias e investigaciones sobre la escritura académica que en los últimos años se está planteando en la educación superior (Camps, Fontich y Milian, en prensa; Castelló y Mateos, 2014; McArthur, 2014; Navarro, 2018).

En las secciones siguientes se presenta un marco teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (contextualización teórica), el desarrollo del proyecto de escritura y el procedimiento de análisis de las autobiografías lingüísticas (metodología), una muestra de dicho análisis (resultados) y un último apartado de recapitulación de esta experiencia de innovación docente sobre escritura reflexiva (conclusiones).

Contextualización teórica

Aprender a escribir debería ayudar al desarrollo cognoscitivo y personal del escritor (Barnes, 1994). Asumimos, pues, que la escritura es epistémica (genera conocimiento, ayuda a organizar y elaborar nuevos significados), es metacognitiva (permite escribir lo que pensamos mientras vamos pensando y tomando decisiones sobre lo que escribimos), es instrumental (permite fijar



el conocimiento que tenemos, y leer permite acceder a este conocimiento) y también es social (permite la participación en la comunidad). De acuerdo con Côrte (2018, p.17):

“La escritura es una competencia que nunca avanza aislada. Precisa de la capacidad de meterse en la vida e implicarse en las experiencias (para tener qué contar), y del hábito de lector (para saber cómo hacerlo).”

En el ámbito universitario, Navarro (2018) define la escritura académica como “una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación” (p.23). Se trata, pues, de ofrecer a los estudiantes oportunidades variadas de aprendizaje de la escritura académica. Los universitarios deben comprender que la escritura académica es un nuevo instrumento de expresión y reflexión distinto a la habilidad que creen incorporada y aprendida en su totalidad a lo largo de la educación obligatoria. El desafío, pues, es lograr que los universitarios se sientan cómodos y tengan herramientas para afrontar esa nueva forma de escritura, más exigente cognitivamente, y que, de hecho, muestra el resultado de la relación entre su capacidad de pensamiento complejo y su dominio del lenguaje (Pérez, 2007).

Scardamalia y Bereiter (1992) ofrecen dos modelos cognitivos vinculados a la escritura: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Investigaciones recientes (Tolschinky, 2013; Gallego *et al*, 2013, Graham *et al*, 2019) coinciden en la necesidad de incidir en el segundo modelo y en generar espacios de aprendizaje en el que el docente ayude a desarrollar esas habilidades cognitivas inherentes a la escritura. Carlino (2004) lo resume así:

“En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto (...). De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido) (p. 323).”

El proyecto que se presenta se inscribe en la línea de plantear la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita a partir del segundo modelo, en tanto que proceso cognitivo, las fases del cual deberían facilitar a los estudiantes poder reflexionar sobre la lengua y manipularla desde una perspectiva epistemológica. En este sentido, se propone la escritura de una autobiografía lingüística, género reflexivo que tiene como objetivo tomar conciencia del aprendizaje y uso de las diferentes lenguas a lo largo del desarrollo vital.

Varios estudios ponen de relieve la importancia de estos relatos de vida lingüística, especialmente en la formación de los docentes, ya que les permite reflexionar y aprender a enseñar lenguas a partir de la propia experiencia (Ballesteros *et al*, 2008). Fons y Palou (2011) destacan el papel de los relatos de vida lingüística en los procesos de formación de los docentes y sostienen que este tipo de escritura tiene un alto valor formativo¹:

1 Cita traducida del catalán.



“Respecto a la toma de conciencia de la propia experiencia lingüística, los relatos de vida lingüística se muestran como un recurso adecuado para promover la reflexión sobre las lenguas, su aprendizaje y los contextos de uso. Se trata de un recurso adecuado en cualquier contexto, pero de una manera especial en situaciones que se caracterizan por la presencia de lenguas diferentes (Fons y Palou, 2011, p. 113).”

En este proyecto de escritura reflexiva se parte de la consideración de que el género discursivo (en este caso, la autobiografía lingüística) es el constructo a partir del cual se genera el conocimiento sobre la actividad de escribir, porque se encuadra en un sistema de actividad concreto (Bazerman, 2012), se inscribe en una situación retórica concreta (Camps, 2017) y tiene lugar en el aula, el espacio de aprendizaje por excelencia (Milian, 2011).

Además, la enseñanza del género se secuencia de forma progresiva, según el modelo de secuencia didáctica, entendida como un modelo dinámico orientado al aprendizaje de diversos géneros discursivos. La secuencia didáctica “se inserta en el sistema didáctico como espacio de interacción entre el docente, el discente y el objeto que se enseña y se propone para ser aprendido” (Camps, Fontich y Milian, en prensa). Así pues, no se disocia la lengua de las prácticas sociales y culturales (Bernárdez, 2008) y se concibe el género como un concepto social, que ayuda a situar las producciones escritas en un contexto determinado (Bazerman, 2009; 2016). Según Navarro (2019), “la enseñanza de la escritura académica a partir de la noción de género se sostiene en una perspectiva significativa, articulada, socioconstructivista, crítica y explícita de la enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos” (p. 22-23).

Metodología

En esta sección se presenta la secuenciación del proyecto de escritura (apartado a) y se detalla cómo se procede para analizar el producto final, es decir, las autobiografías lingüísticas (apartado b).

a) Secuenciación del proyecto de escritura

El producto de escritura que se obtiene a través del proyecto es fruto de un trabajo individual, escrito en catalán, que el estudiante va elaborando a lo largo del semestre. El proyecto está secuenciado en distintas fases, asociadas a tareas concretas, que se detallan en el cronograma de la asignatura², y que se resumen en la siguiente tabla:

² El semestre consta de 16 semanas lectivas que, para el estudiante, se organizan en dos sesiones presenciales semanales de 90 minutos cada una, además del trabajo autónomo fuera del aula. La primera sesión incluye todo el grupo, mientras que la segunda se concibe como un taller de escritura y cuenta con la mitad del grupo. La mayoría de las actividades del proyecto de escritura se desarrollan en el espacio del taller de escritura.

Tabla 1. Fases del proyecto de escritura

Fases	Descripción	Objetivo	Sesiones	Formato
Fase 1	Lectura y análisis de tres documentos (Lozano, 2014; Tuson, 2001; EULP, 2014)	Recolectar información sobre el género (Lozano, 2014) y sobre el tema (Tuson, 2001; EULP; 2014)	4 sesiones presenciales (semanas 1-4)	Discusión y puesta en común en grupo
Fase 2	Planificación del contenido de la autobiografía	Diseñar una propuesta de guión	2 sesiones (semanas 5-6)	Tarea individual
Fase 3	Textualización de la autobiografía lingüística	Elaborar una primera versión de la autobiografía lingüística	4 sesiones (semanas 7-10)	Tarea individual, con acompañamiento puntual de la docente
Fase 4	Revisión de la autobiografía	Elaboración de la versión final	2 sesiones (semanas 12-13). El proyecto se entrega la semana 14	Tarea en parejas y revisión final colectiva

Fuente: Adaptación del cronograma de la asignatura

En la primera fase, los estudiantes deben leer y analizar tres documentos, poniéndose de relieve que escribir y leer son dos actividades que están asociadas indisolublemente en aras de la construcción de conocimiento (Shanahan, 2019; Pérez, 2007). Los tres documentos son:

- El despertar*, de J. Lozano (2014), cuya lectura sirve de modelo del género que los discentes tienen que escribir. Se trata de una autobiografía lingüística que ganó el primer premio del 1er Concurso de Autobiografías Lingüísticas convocado en 2014 por el Grupo de Estudios de Lenguas Amenazadas (GELA) de la Universidad de Barcelona.
- El ensayo *Una imagen no vale más que mil palabras. Contra los tópicos*, del lingüista J. Tuson (2001). La lectura y análisis de este documento tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a superar prejuicios lingüísticos, ya que a lo largo del ensayo el autor rompe tópicos relacionados con las lenguas, como por ejemplo que la utilidad de una lengua no depende del número de hablantes o que las lenguas locales son menos importantes que las globales. También trata prejuicios vinculados a la escritura, como que los periodistas escriben mal, que la escritura pronto desaparecerá a favor de la oralidad o que una imagen vale más que mil palabras (el autor formula la tesis contraria para titular el ensayo).
- La encuesta *Els usos lingüístics de la població de Catalunya* (EULP, 2014) sirve para que los estudiantes conozcan el entorno sociolingüístico de Catalunya y aprendan a manejar conceptos sociolingüísticos que necesitarán para escribir su autobiografía (términos



como *lengua habitual, lengua de identificación, transmisión lingüística intergeneracional*, etc.). Se trata de un género poco convencional en el ámbito académico, pero la encuesta es una oportunidad para trabajar la interpretación de gráficos y estadísticas (Dolores y Cuevas, 2007) y para saber reutilizar esta información para la elaboración de su propio texto.

La primera fase se desarrolla a la largo de las cuatro primeras semanas del semestre. A partir de guías de lecturas previas, los estudiantes leen los tres documentos en el espacio de trabajo autónomo (fuera del aula) y en las sesiones presenciales se discuten y ponen en común las respuestas. Esta fase permite explicitar y compartir las características del género (para que los discentes se representen qué es el constructo *autobiografía lingüística*) y se documenten sobre su contenido.

En la segunda fase, cada estudiante planifica el contenido y la estructura de su propia autobiografía lingüística (basándose en Gallego *et al*, 2013, a partir de Hayes y Flower, 1981). Las lecturas les han permitido recolectar información sobre el género y sobre el tema, y en esta fase tienen que recordar y reflexionar sobre su experiencia personal en relación con las lenguas. La situación retórica que se les plantea es real y consiste en invitarlos a presentar su autobiografía lingüística en el concurso convocado por el ya mencionado grupo de investigación GELA, que organiza anualmente desde el 2014. Los dos únicos requisitos que no coinciden con las bases de la convocatoria tienen que ver con la extensión (el proyecto de escritura sugiere ceñirse a unas 1.500 palabras, mientras que en el concurso no se limita la extensión) y con el apartado final del documento que deben escribir, que incluye una reflexión sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo del proyecto de escritura. Esta fase se supervisa en una sesión presencial, al final de la cual el estudiante presenta un borrador de la estructura de su autobiografía lingüística.

En la tercera fase se atiende la textualización de la autobiografía lingüística, es decir, el proceso de transformación del “texto pensado” al “texto realizado” (Gallego *et al*, 2013, pp. 23-27). Se dedican cuatro sesiones de clase a un trabajo individual en el que los estudiantes escriben *in situ* usando su portátil personal y la docente ejerce el rol de guía en situaciones en las que los aprendices se bloquean o tienen dudas sobre aspectos textuales. Conforme a esta idea, Côrte se refiere al “proceso de avances y retrocesos, de construcción y destrucción de combinaciones, de búsqueda de ajustes hasta que las cosas queden a nuestro gusto” (2018, p. 102). La docente necesita ganarse la confianza de los discentes creando un clima positivo de aula (Friedrich, 2019) que les permita escribir sin presión y que les aliente para superar los obstáculos que la tarea conlleva (Graham y Peris, 2007).

Finalmente, la fase de la revisión empieza una semana después de cerrar la fase de textualización (para que los estudiantes tengan tiempo, en casa, de terminar la primera versión de la autobiografía lingüística) y consta de dos sesiones: en la primera, se lleva a cabo una revisión en parejas: en grupos de dos, los estudiantes se intercambian sus autobiografías lingüísticas y, también en clase, revisan mutuamente los textos y comentan con su autor/a los problemas que tiene (tanto textuales como lingüísticos) y las posibilidades de mejora. La segunda sesión

se dedica a la revisión colectiva, en la que la docente comenta los aspectos más comunes que pueden ayudar a mejorar los respectivos textos (Arias-Gundín y García-Sánchez, 2008). Después de ambas sesiones, se deja una semana antes de la entrega final del proyecto.

b) Análisis de las autobiografías lingüísticas

Este proyecto de escritura se implementó por primera vez el curso 2015-2016 y continúa en la actualidad en los grados de Maestro de la UVic-UCC: el grado en Maestro de Educación Infantil, el grado en Maestro de Educación Primaria y el doble grado en Maestro de Educación Infantil/Primaria. Los resultados que se muestran a continuación corresponden al análisis de los proyectos de escritura del curso 2017-2018 y se circunscriben al grupo de estudiantes del doble grado. Se trata de 25 estudiantes de primer curso universitario, la lengua primera de los cuales es: catalán (28%), español (48%), español y catalán (16%) y amazic (8%).

El análisis de las autobiografías lingüísticas se estructura en dos ámbitos: 1) aspectos sociolingüísticos (detección y superación de prejuicios lingüísticos, explicitación de los distintos usos lingüísticos, etc.), ámbito para el cual se tiene en consideración la composición sociolingüística de los discentes, así como la toma de conciencia de los entornos multilingües en los que los conviven; y 2) aspectos relacionados con el aprendizaje del género académico y de la escritura en general. En la sección siguiente se ofrecerán ejemplos del análisis de ambos ámbitos a partir de la codificación que se muestra, respectivamente, en la Tabla 2 y la Tabla 3. El análisis, de corte cualitativo, consiste en identificar en las producciones escritas de los estudiantes aquellos fragmentos que permitan ejemplificar los aspectos categorizados. Metodológicamente, este análisis se sitúa en el paradigma sociocultural y se inscribe en un enfoque narrativo de la investigación educativa (Huberman *et al*, 2000). Hernández (2011, p. 19) destaca que “recorrer los relatos de las historias de vida supone enfrentarse a unos itinerarios que nos brindan múltiples focos de atención; y frente a la multiplicidad hay que elegir”.

En la Tabla 2 se muestra la categorización correspondiente al primer ámbito de análisis, que consiste en la identificación en el cuerpo de las autobiografías lingüísticas de algunos conceptos sociolingüísticos vinculados a la documentación correspondiente a la fase 1 del proyecto (ver Tabla 1).

Tabla 2. Relación entre algunas categorías y la documentación de la fase 1 del proyecto

Categorización ³	Fuente
a) Superación de algún prejuicio lingüístico	Tuson
b) Comprensión del término “lengua de comunicación”	Tuson/EULP
c) Ventajas del bi/plurilingüismo	Tuson/Lozano
d) Motivación/Oportunidad para aprender una lengua	Tuson /Lozano

Fuente: Elaboración propia

3 Los fragmentos 1-4 del apartado siguiente ejemplifican los conceptos de la Tabla 2.

En cuanto a la Tabla 3, presenta aspectos que emergen de las reflexiones finales de los proyectos, en concreto del último apartado del trabajo, titulado *Reflexión sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo del proyecto de escritura*. La categorización se basa en el marco teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (v. Contextualización teórica).

Tabla 3. Categorización de las reflexiones finales del proyecto de escritura

Categorización⁴
a) Superación de un prejuicio sobre la actividad de escribir
b) Incomodidad para mostrar los textos intermedios
c) Indicios de intertextualidad en el proyecto de escritura
d) Representación del género autobiografía lingüística
e) Capacidad de entender la escritura como proceso
f) Reflexión sobre el aprendizaje respecto a la actividad de escribir
g) Toma de conciencia de los dos objetivos del proyecto de escritura

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Como se ha indicado, el material de análisis surge del contenido del producto final elaborado por los estudiantes: para el ámbito 1º se parte del cuerpo de la autobiografía lingüística, mientras que el ámbito 2º se centra en el apartado final del proyecto de escritura.

a) Ejemplos relacionados con aspectos sociolingüísticos

Los cuatro pasajes que se aportan a continuación proceden de fragmentos del cuerpo de las autobiografías de los estudiantes e ilustran los conceptos sociolingüísticos de la Tabla 2⁵.

Fragmento 1-Ejemplo a) superación de algún prejuicio lingüístico

F1: "He podido constatar que no solamente es importante tu lengua, la lengua con la que has crecido, sino que todas las lenguas pueden ser igual de importantes e imprescindibles. Ahora, en la universidad, mi lengua habitual con mis compañeros y compañeras es el catalán". (Berta, L1 español)

En el primer fragmento, Berta parece superar el prejuicio según el cual sólo es importante la primera lengua. En su caso, se da cuenta de que la primera lengua que adquirió (español), la que

4 Los fragmentos 5-11 del apartado siguiente ejemplifican los conceptos de la Tabla 3.

5 Los nombres que aparecen son pseudónimos. Todos los fragmentos han estado traducidos del catalán, lengua en la que se llevó a cabo el proyecto. En los fragmentos 1-5 y en el fragmento 11 se indica la L1 del/de la estudiante.



usó y continúa usando en el ámbito familiar, puede tener la misma (o más o menos) importancia que otras lenguas a lo largo de su trayectoria vital. Cuando Berta ingresó en la universidad, empezó a usar de manera habitual el catalán, lengua que había aprendido en la escuela pero que hasta el momento no usaba de manera habitual en las relaciones interpersonales en el ámbito académico.

Fragmento 2-Ejemplo b) Comprensión del término “lengua de comunicación”

F2: “En el primer año de Bachillerato hicimos un intercambio con Italia, donde conocí a Gabriella, una chica italiana que se ha convertido en una gran amistad. Hemos estado en contacto durante todo este tiempo y nos hemos visto dos veces más después del intercambio. Nuestra lengua de comunicación es el castellano, ya que ella no entiende el catalán y yo no entiendo el italiano: el castellano es la lengua que compartimos, porque es mi L2 y Gabriella la estudió en el instituto”. (Ester, L1 catalán)

En el anterior pasaje de la autobiografía de Ester se ilustra el concepto de *lengua de comunicación*, entendida como aquella lengua vehicular entre hablantes que tienen primeras lenguas diferentes y, por lo tanto, se pueden comunicar a través de esta lengua que comparten. Tal y como se refleja en el fragmento 2, en el caso del intercambio con una estudiante italiana, Ester reconoce que gracias al español se pueden comunicar, ya que es la lengua común entre ambas.

Fragmento 3-Ejemplo c) Ventajas del bi/plurilingüismo

F3: “He crecido simultáneamente entre el catalán (L1 de mi padre) y el castellano (L1 de mi madre). Es un hecho del que ahora me siento muy orgulloso, porque según la EULP, solo el 2,5% de la población tiene como L1 ambas lenguas, que es mi caso. Además, creo que esto me ha permitido tener más facilidad para aprender otras lenguas, como el francés o el italiano”. (Víctor, L1 catalán y español)

En cuanto al fragmento 3, Víctor subraya la ventaja que, en su opinión, tiene el hecho de haber crecido en un ambiente bilingüe. Él mismo reconoce que a raíz de haber analizado la encuesta *Els usos lingüístics de la població de Catalunya* (2014) se dio cuenta de que su perfil sociolingüístico (tener dos lenguas primeras) solo representa un 2,5% de la población. Es decir, toma conciencia de ello, se siente “muy orgulloso” y, además, cree que esta circunstancia le ha facilitado el aprendizaje de otras lenguas.

Fragmento 4-Ejemplo d) Motivación/oportunidad para aprender una lengua

F4: “Cada verano pasamos las vacaciones en Nador, como la mayoría de familias procedentes de Marruecos. Al principio, con mis primas, que viven en Francia, hablábamos en amazic. Pero desde hace un par de años decidimos aprovechar esta situación para aprender nuevas lenguas: en mi caso, ellas me enseñaron francés y yo a ellas, español y un poco de catalán. El año que viene iré a visitarlas a Lyon y podré practicar el francés con sus amigas.” (Ouafa, L1 amazic)

El último ejemplo que se muestra en este apartado pone de relieve la oportunidad que aprovecha Ouafa para aprender una nueva lengua. Según cuenta, con sus primas podría comunicarse en amazic, lengua primera de ellas, pero se dan cuenta de que estos encuentros familiares de cada verano pueden ser una ocasión favorable para el aprendizaje de nuevas lenguas. En el



fragmento 4 también se nota cierta motivación por el hecho de que la nueva lengua que Ouafa está aprendiendo (el francés), la podrá usar cuando visite a sus familiares en Francia.

En resumen, en este apartado se han mostrado —a modo de ejemplo— cuatro fragmentos de las autobiografías lingüísticas que ilustran aspectos sociolingüísticos vinculados a los documentos que los estudiantes leyeron y analizaron en la fase 1 del proyecto.

b) Ejemplos de aspectos relacionados con el aprendizaje del género académico y de la escritura en general

Los ejemplos que se aportan a continuación proceden de fragmentos correspondientes al último apartado de su trabajo, titulado *Reflexión sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo del proyecto de escritura*. En concreto, se identificaron los pasajes que apelan a aprendizajes vinculados a la escritura y, en particular, al género de la autobiografía lingüística. La lectura del último apartado de estos escritos permite descubrir obstáculos vinculados al proceso de escritura y estrategias para superarlos, así como la explicitación de algunos aprendizajes adquiridos. A continuación, se muestran siete fragmentos (fragmentos 5-11) correspondientes a siete estudiantes diferentes⁶:

Fragmento 5: Superación de un prejuicio sobre la actividad de escribir

F5: “Nunca pensé que para escribir 5 o 6 páginas tuviéramos que estar trabajando en el proyecto de escritura casi todo el semestre. Pero cuando he terminado la autobiografía, me he dado cuenta de que escribir bien es más difícil de lo que creía y que se necesita tiempo, mucho más tiempo del que hasta ahora había dedicado a los trabajos académicos.” (Àlex)

En el fragmento anterior se intuye la superación de un prejuicio: que escribir es fácil y, por lo tanto, que no vale la pena dedicar mucho tiempo a esa actividad. Àlex se sorprendió cuando la docente les detalló, al principio del semestre, la secuenciación del proyecto de escritura. Pero al final del período de docencia, reconoce que “escribir *bien* es más difícil de lo que creía” y que para escribir *bien* “se necesita tiempo”. Al final, ambas reflexiones le permiten reconsiderar la forma en la que ha atendido las tareas de escritura hasta el momento.

Fragmento 6: Incomodidad para mostrar los textos intermedios

F6: “No me gusta mostrar lo que estoy escribiendo, porque es algo inacabado; prefiero escribir tranquilamente en casa, y una vez terminado el texto, mostrarlo a la profesora y al resto de los compañeros. Me ha incomodado la dinámica que hemos tenido que seguir.” (Ana)

El fragmento 6 permite mostrar hasta qué punto las bases de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura no siempre son compartidas entre docentes y discentes. Enseñar y aprender a escribir implica ser consciente de que la escritura es un proceso y que es durante el proceso cuando se puede ayudar al aprendiz a resolver los problemas textuales que le vayan surgiendo. Esta premisa se sustenta en llevar a cabo tareas de escritura en el aula (no en casa) y en trabajar

6 Ver nota 5 al pie de página.



los textos intermedios (los borradores). Ana parece no compartir estas bases y, en su reflexión final, reconoce que la dinámica de escribir en clase y mostrar “algo inacabado” le incomodó.

Fragmento 7: Indicios de intertextualidad en el proyecto de escritura

F7: “Me ha parecido muy interesante trabajar tres documentos distintos para alcanzar el mismo objetivo. Cada texto ha jugado un papel diferente a lo largo del proyecto, pero al final, en mi autobiografía hay huellas de los tres” (Laura)

El fragmento 7 pone de relieve el interés, por parte de Laura, de las lecturas previas, y de sus palabras se puede inferir que esta fase representó una de las partes más reveladoras del proyecto. Al principio del semestre, la estudiante se mostró un poco desconcertada ante el reto de escribir sobre algo personal sin (según su percepción inicial) poder documentarse. Este breve pasaje ilustra hasta qué punto las lecturas le permitieron alcanzar su meta y, una vez terminado el proyecto, reconoce indicios de los tres documentos en su texto final.

Fragmento 8: Representación del género autobiografía lingüística

F8: “Reconozco que antes de empezar el proyecto de escritura no sabía qué era una autobiografía lingüística. La lectura de “El despertar” me ayudó a entender qué se esperaba de mi texto. Aun así, entre la autobiografía lingüística que leímos y la mía hay muchas diferencias. Quizás demasiadas... No sé si he conseguido mi objetivo.” (Sarah)

En el fragmento 8, Sarah focaliza su reflexión en torno a la idea de género. La primera lectura era, precisamente, una autobiografía lingüística, para que los estudiantes manejaran el género y tuvieran un modelo a partir del cual conocer sus características. Cuando Sarah escribe que la lectura de Lozano le ayudó “a entender que sé esperaba de mi texto”, se está refiriendo a la conceptualización del género. Aun así, reconocer el género no implica, automáticamente, saberlo usar. En este sentido, al final del fragmento no parece muy convencida del resultado de su texto, aunque la reflexión no permite discernir en qué sentido lo dice (lo escribe).

Fragmento 9: Capacidad de entender la escritura como proceso

F9: “Las fases del proceso de escritura me han ayudado a escribir la autobiografía, está claro, porque en el plan de trabajo estaba todo muy ordenado y secuenciado, pero esto no es la realidad, o sea, es como un experimento. Cuando tengo que hacer trabajos académicos de otras asignaturas yo no lo hago así. Voy derecho al grano”. (Raül)

El fragmento 9 pone de relieve hasta qué punto la secuenciación del proyecto en fases ha sido útil para avanzar en la escritura de la autobiografía lingüística. Aún así, cuando el estudiante escribe que “esto no es la realidad, o sea, es como un experimento” está dando a entender que el trabajo llevado a cabo en esta asignatura no es más que un simulacro difícilmente transferible a otros contextos académicos. De hecho, afirma que en otras asignaturas no concibe la actividad de escribir tal y como se plantea en Técnicas de Expresión y Comunicación. Y cuando concluye: “voy derecho al grano”, está indicando que cuando elabora trabajos escritos para otros profesores dedica menos tiempo a la escritura.



Fragmento 10: Reflexión sobre el aprendizaje respecto a la actividad de escribir

F10: “Nunca se me ha dado bien escribir y me daba un poco de miedo el proyecto de escritura. Pero durante la asignatura hemos ido paso a paso y he entendido que si tengo claro lo que quiero decir y cómo lo quiero decir, creo que podré superar cualquier tarea de escritura que me planteen durante el grado”. (Marta)

Este fragmento también se refiere, como el F5, a la superación de un prejuicio y, en relación con el anterior (F9), permite aportar una visión un poco más optimista. La frase “nunca se me ha dado bien escribir” remite a una relación negativa de la estudiante para con la escritura, pero parece que el proyecto ha permitido a Marta comprender que escribir es una habilidad que se puede ir mejorando. La alumna termina el fragmento manifestando que quizás pueda transferir los aprendizajes adquiridos durante el semestre a otras situaciones de escritura, reflexión que, como hemos visto, contrasta con la de su compañero Raúl.

Finalmente, para concluir el apartado de resultados, se muestra el fragmento 11, que permite aunar los dos ámbitos de análisis:

Fragmento 11: Toma de conciencia de los dos objetivos del proyecto de escritura

F11: “Cuando la profesora de la asignatura nos presentó el proyecto de escritura pensé que sería muy difícil y que no tendría nada interesante que contar, que todo estaría relacionado con el catalán, la lengua que utilizo en mi día a día. Pero cuando me puse a leer “El despertar” y a hacer la planificación de mi propia autobiografía, empecé a hacer memoria y recordar momentos del pasado (...). Escribir los recuerdos no fue nada fácil y hasta que no tuve la autobiografía lingüística más o menos acabada, no me di cuenta de la importancia que había tenido el aprendizaje de las lenguas en mi vida”. (Elena, L1 catalán)

En este último pasaje, Elena imbrica distintos aprendizajes adquiridos durante el proyecto de escritura. En primer lugar, manifiesta sus expectativas sobre la tarea (“pensé que sería muy difícil”). Estas dudas iniciales se pueden asociar a su perfil sociolingüístico (catalán como L1 y lengua habitual) y al hecho de que cree que no tiene “nada interesante que contar”. En segundo lugar, la primera fase del proyecto le permite leer una autobiografía lingüística, a partir de la cual va desarrollando la capacidad de planificar su propio texto. Elena tuvo algunas dificultades de escritura durante el proceso (“escribir los recuerdos no fue nada fácil”), pero al final reconoció “la importancia que había tenido el aprendizaje de las lenguas” a lo largo de su trayectoria vital.

Conclusiones

En este artículo se ha presentado un proyecto de escritura académica llevado a cabo en la formación inicial de maestros en la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). El proyecto se desarrolla a lo largo del primer semestre del 1er curso de los grados de Maestro, en el marco de la asignatura Técnicas de Expresión y Comunicación, una asignatura que tiene como objetivo general mejorar la



competencia comunicativa de los estudiantes. El proyecto se centra en la escritura y, en concreto, en el género de la autobiografía lingüística. Los alumnos (futuros maestros) escriben sobre sus experiencias en relación con las lenguas, ya sea sobre las formas de aprendizaje, los usos de las lenguas de su entorno, las formas de transmisión familiar o cualquier otra circunstancia relacionada con la lengua o las lenguas. El género autobiografía lingüística parece idóneo para trabajar estos aspectos sociolingüísticos (Fons y Palou, 2011) y también la escritura reflexiva (Côrte, 2018, p. 20):

Nuestros universitarios precisan tener conciencia de sí mismos, poder compartir sus procesos de reflexión personal, organizar una escritura que exprese lo que son y lo que quieren, identificar sus proyectos personales, poner en valor su participación en el contexto social.

Tratándose de futuros maestros, el proyecto de escritura tiene un doble reto, que el género de la autobiografía lingüística permite desarrollar: ser conscientes del contexto sociolingüístico en el que viven y el que van a ejercer su profesión y ser capaces de escribir cognitivamente y metacognitivamente. El proyecto se diseñó teniendo en cuanto los principios de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (ver el apartado de *Contextualización teórica*) y en su implementación se procuró que el estudiantado aprendiera a escribir en una situación retórica concreta (Boscolo y Gelati, 2019; Camps, 2017), representándose el género (Navarro, 2019), atendido el proceso de escritura (Graham y Harris, 2016), escribiendo en el aula (Milian, 2011) y reflexionando sobre lo escrito (Bazerman, 2009).

Los resultados que se han mostrado ratifican las dificultades de este tipo de escritura, pero también ponen de relieve que determinados dispositivos didácticos, como el que se ha presentado, pueden ayudar a superar algunos obstáculos. Por ejemplo, las fases explícitas llevadas a cabo durante el proyecto permiten que los discentes tomen conciencia del proceso de escritura en aras del desarrollo de su autonomía y su capacidad metacognitiva: “La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz” (Carlino, 2004, p. 323). Del análisis también se intuye el arraigo de ciertos prejuicios sobre la escritura por parte de los alumnos y algunas inseguridades vinculadas a mostrar el texto *en proceso* y no el producto *final*.

Después de los primeros cursos de implementación de esta experiencia de innovación docente, el propósito es analizar más profundamente las autobiografías elaboradas por los estudiantes, para sacar más provecho de las reflexiones que aparecen en sus textos, en aras de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura de los discentes que ingresan en la universidad (Carlino, 2005). También se pretende vincular este proyecto a otras experiencias semejantes (Casas, en prensa) para establecer programas de mejora de la escritura académica en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, en la línea de los planteamientos que en los últimos años se están desarrollando en el ámbito universitario (Castelló y Mateos, 2015; McArthur, 2014; Klein y Boscolo, 2016).

La escritura en la universidad representa un desafío para quien enseña y un reto para quien aprende. Tal y como reclaman Gallego *et al.* (2013), conviene “apostar por la promoción de la cultura escrita entre los estudiantes y, por tanto, por el fomento de dichas competencias mediante programas de escritura y proyectos de innovación docente” (p. 196).

Referencias bibliográficas

- Arias-Gundín, O. y Jesús-Nicasio García-Sánchez, J.N. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo*, 29(2), 222-228.
- Ballesteros, C., Cambra, M., Fons, M. y Palou, J. (2008). Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars. En O. Guasch y L. Nussbaum (eds), *Aproximacions a la competència multilingüe* (pp. 33-46). Barcelona: UAB.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- Barrieras, M. (coord.) (2009). *Diversitat lingüística a l'aula*. Barcelona: Eumo Editorial, Fundació Bofill.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: beyond writing to learn. En C. Bazerman, A. Bonini y D Figueiredo (eds.), *Genre in a changing word, perspectives on writing*. Fort Collins: WAC. Recuperado desde <https://wac.colostate.edu/docs/books/genre/genre.pdf>
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp.11-23). New York: Guilford.
- Bernández, E (2008). *El lenguaje como cultura: una crítica del discurso sobre el lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Boscolo, J. i Gelati, C. (2019). Motivating writers. En S. Graham, Ch. A. McArthur i M. Herbert (eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 51-78). New York/London: The Guildford Press.
- Camps, A. (2017). Escriure i aprendre a escriure, dues activitats que s'encreuen: Bases per a l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (II). *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 72, 39-45.
- Camps, A., Fontich, X. y Milian, M. (en prensa). Los "géneros de aprendizaje" en la actividad académica. Escribir en la universidad española: investigación y propuestas de intervención. Red RIEA-EA.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. *Educere*, 26, 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casas, M. (en prensa). Com podem ajudar a aprendre a escriure (millor)? Establint ponts entre recerca i pràctiques docents a l'entorn de la didàctica de l'escriptura. *Reseracle*, 1.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282. doi.10.25115/ejrep.v8i22.1424
- Castelló, M. y Mateos, M. (2014). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. doi.10.1080/11356405.2015.1072357
- Corcelles, M., Oliva, À., Castelló, M. y Milian, M. (2015). Escribir en la universidad: ¿nos entendemos? *Cultura y Educación*, 27(3), 534-68.
- Côrte, M.I. (2018). *La escritura académica en la formación universitaria*. Madrid: Edicions Narcea.
- Direcció General de Política Lingüística (2014). *Els usos lingüístics de la població de Catalunya* (EULP). Generalitat de Catalunya. Disponible en: <http://idescat.cat/p/eulp2013>



- Dolores, C. y Cuevas, I. (2007). Lectura e interpretación de gráficas socialmente compartidas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 10(1), 69-96.
- Fons, M. y Palou, J. (2011). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. Hernández, J.M. Sancho y J.I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 108-115). Barcelona: Esbrina.
- Friedrich, L. (2019). Setting up the writing classroom. En S. Graham, Ch. A. McArthur & M. Herbert (eds), *Best practices in writing instruction* (pp. 31-50). New York/London: The Guildford Press.
- Gallego, J.L., García, A. y Rodríguez, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes: Estrategias para la mejora*. Málaga: Aljibe.
- Graham, S y Peris, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335.
- Graham, S. y Harris, K. (2016). A path to better writing: Evidence-based practices in the classroom. *The Reading Teacher*, 69(4), 359-365. doi:10.1002/trtr.1432
- Graham, S., McArthur, Ch. A. y Herbert, M. (eds) (2019). *Best practices in writing instruction*. New York/London: The Guildford Press.
- Hayes, J.R. y Flower, L. (1981). Writing as a problem solving. *A visible language*, 14, 388-399.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: Los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 13-22). Barcelona: Esbrina.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Klein, P.D. y Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350. doi: 10.17239/jowr-2016.07.03.01
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422, 16/07/2009.
- Lozano, A. (2014). *El despertar: Una autobiografía lingüística*. Recuperado desde <http://www3.vives.org/pdf/autobiografia.pdf>
- McArthur, C.A. (2014). Strategy instruction in writing in academic disciplines. En P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick y C. Gelati (eds.), *Writing as a learning activity* (pp. 149-68). Leiden: Brill.
- Milian, M. (2011). La composició escrita: Com ensenyem a escriure, com n'aprenen els alumnes? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 104-113.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iansen Bortoluzzi (eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp.13-49). Porto Alegre: ABEC. Recuperado desde <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A., Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, (35)2, 1-32. doi:10.1590/1678-460x2019350201
- Pereña, M. (coord.) (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Pérez, J. (2007). La lectura y la escritura: Procesos dialógicos y recursivos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 99-109.



- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Two explicative models for the processes of written composition. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Shanahan, T. (2019). Reading-Writing connections. En S. Graham, Ch. A. McArthur y M. Herbert (eds), *Best practices in writing instruction* (pp. 309-332). New York/London: The Guildford Press.
- Tolchinsky, L. (coord.) (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Tuson, J. (2001). *Una imatge no val més que mil paraules (contra els tòpics)*. Barcelona: Editorial Empúries.