



APRENDER A ENSEÑAR A ESCRIBIR UN TEXTO DE OPINIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Mariona Casas-Deseures 

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

mariona.casas@uvic.cat

RESUMEN: La competencia escrita es uno de los principales retos en las aulas de primaria y para ello se deben explorar nuevas formas de abordar la didáctica de la escritura en la formación inicial. Este artículo presenta un proyecto de innovación docente desarrollado con estudiantes de un grado de Maestro que, en el marco de la asignatura de Didáctica del Lenguaje, diseñan e implementan una situación de aprendizaje para que alumnos de un centro educativo de Educación Primaria (EP) aprendan a escribir un texto de opinión. El proyecto se articula a través de varias sesiones a lo largo del semestre, en las que cada futura docente atiende a un alumno de EP para llevar a cabo de manera individualizada la respectiva intervención, diseñada a partir de la adaptación de dispositivos didácticos fruto de investigaciones sobre didáctica de la composición escrita. Los resultados muestran que, para la formación docente, este proyecto permite a las futuras maestras reconocer el estado de escritura de un niño de educación primaria, elaborar una secuencia de actividades para aprender a enseñar a escribir un género concreto, llevar a cabo una intervención real y reflexionar sobre los retos y obstáculos de la implementación. En cuanto al centro educativo, la experiencia ayuda a reforzar la competencia escrita de su alumnado, permite atender su diversidad, aporta una actualización de la didáctica de la escritura al equipo docente y nutre al centro de nuevas propuestas para trabajar la expresión escrita. En conclusión, a pesar de las limitaciones, el proyecto brinda una oportunidad real a los futuros maestros e imbrica universidad y escuela en la construcción de su identidad docente.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje verbal, enseñanza de la escritura, formación de docentes de primaria, innovación pedagógica, redacción.

LEARNING TO TEACH HOW TO WRITE AN OPINION TEXT IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT: Written competence is one of the main challenges in primary school education. This is the reason why new ways of approaching writing didactics in primary teacher education need to be explored. This article presents an innovation project developed with students of a degree in Education. As a part of the Language Didactics subject, they design and implement learning activities to help elementary school students learn to write an opinion text. The project is structured in several sessions over a semester, in which each future teacher works with a student to carry out the respective learning sequence individually. These sequences are designed based on the adaptation of teaching strategies resulting from several research that focuses on the didactics of written composition. For teacher training, this project allows future teachers to recognize the writing level of primary school children, design a sequence of activities to teach a specific discursive genre, implement this real sequence, and reflect on the challenges and obstacles of its implementation. For the primary educational center, this experience helps develop their pupils' writing competence, attend to them individually, provides teachers with an update on writing instruction, and offers the school new proposals to work on written expression. In conclusion, despite the limitations, the project offers a real opportunity for future teachers and connects university and school to develop their teaching identity.

KEYWORDS: Composition, primary teacher education, teaching method innovations, verbal learning, writing instruction.

Recibido: 19/04/2025

Aceptado: 08/10/2025

1. INTRODUCCIÓN

La competencia escrita de los aprendices en las aulas de la Educación Primaria (EP) es uno de los principales retos de la escuela del siglo XXI. Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, tanto en nuestro entorno más próximo como en el ámbito internacional, sugieren la necesidad de poner el foco en la composición escrita como proceso, en la motivación de los estudiantes ante la tarea de escritura y en el diseño de actividades significativas, basadas en un determinado género discursivo. A partir de estas premisas, desde la formación inicial es necesario explorar nuevas formas de abordar la didáctica de la composición escrita, para garantizar que los futuros maestros ayuden a desarrollar la competencia lingüística y comunicativa de su alumnado (Camps y Ruiz Bikandi, 2011) y, en particular, la competencia escrita. Este artículo presenta un proyecto de innovación

docente sobre didáctica de la escritura llevado a cabo con estudiantes de un grado de Maestro de una universidad catalana durante el curso 2022/2023. El objetivo es aprender a enseñar a escribir un texto de opinión en una situación real de aprendizaje, concretamente con alumnos de 4.º de EP. En las siguientes secciones se presenta el marco teórico que sustenta el proyecto (subapartados 1.1. y 1.2.); se describe dicho proyecto de innovación docente y su desarrollo (apartado 2); se muestran ejemplos de los resultados que aporta su implementación en un curso académico (apartado 3) y, finalmente, el artículo se cierra con unas conclusiones e implicaciones didácticas sobre las limitaciones y oportunidades que ofrece este proyecto para los dos agentes implicados: la universidad (formación inicial, estudiantes de Magisterio) y la escuela (centro educativo de EP y sus aprendices).

1.1. El rol de la competencia escrita en la Educación Primaria y en la formación docente

Entre las competencias clave que contempla la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación* (LOMLOE) para la enseñanza básica, se incluye la competencia en comunicación lingüística. El *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, que despliega dicha ley, indica que esta competencia “supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos” y que su adquisición y desarrollo requieren una “reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender” (p. 20). En la Comunidad Autónoma de Catalunya, el *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació bàsica*, centra la competencia específica 5 del área de las lenguas en la escritura (p. 9) e incluye un bloque de saberes específicos sobre la expresión escrita para cada ciclo (pp.16-23). Tanto los criterios de evaluación de la competencia 5 como los saberes del bloque mencionado ponen énfasis en las estrategias que sirven para elaborar textos, que corresponden con las tres fases del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) y destacan, también, la corrección y edición.

Aun así, la competencia escrita del alumnado de EP en Catalunya continúa siendo un reto. Los resultados de lengua catalana de la prueba de 6.º de EP que el Departament d’Educació de la Generalitat administró el curso 2022/2023, a través del Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2023), muestran que los escolares del último curso de la Educación Primaria en escritura obtuvieron la puntuación media más baja respecto a las otras tres habilidades evaluadas: 65,6 (sobre 100) en expresión escrita, frente a 75,5 en comprensión lectora y 79,9 en

comprensión oral (la puntuación global es de 72,7) (p. 18). En lengua castellana, los resultados de la prueba confirman lo mismo: 67,5 en expresión escrita, frente a 72,5 en comprensión lectora y 81,8 en comprensión oral (la puntuación global en lengua castellana fue de 72,1).

El desarrollo de la competencia escrita de los escolares debe abordarse a través de una perspectiva multidimensional, pero desde el punto de vista de la formación inicial parece claro que es necesario revisar y actualizar la didáctica de la escritura. Se espera que los futuros docentes tomen conciencia de que aprender a escribir es un proceso sumamente complejo, que requiere la enseñanza explícita de las estrategias de composición escrita (planificación, textualización y revisión), el reconocimiento de las características de los distintos géneros discursivos, la atención a los elementos que configuran las tres propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión) y un conocimiento sólido de la lengua en la que se escribe (Casas, 2021).

En este sentido, cabe destacar que la función de la didáctica de la lengua en la formación docente tiene como objetivo principal proporcionar estrategias metodológicas para una óptima transposición didáctica de los contenidos curriculares (Álvarez, 2013; Bronckart y Plazaola, 2000), en aras a promover el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices (Fabregat et al., 2023). Entre estas se encuentra la competencia escrita y es preciso transferir las aportaciones de la investigación sobre la didáctica de la escritura a propuestas didácticas que efectivamente puedan ser implementadas en las aulas. Experiencias como la que se presenta en este artículo ponen de relieve la necesidad de crear oportunidades que aúnan teoría y práctica en la formación inicial ante el reto de abordar la didáctica de la escritura.

1.2. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita

La investigación internacional sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura sugiere la necesidad de poner el foco, como mínimo, en los cinco aspectos siguientes: el proceso de composición escrita (Myhill et al., 2021; Myhill et al., 2023); el diseño de tareas que sean significativas y motivadoras para los aprendices (Myhill et al., 2023; Boscolo y Gelati, 2019); la enseñanza y el aprendizaje explícitos de estrategias de autorregulación (Salas et al., 2023; Graham y Harris, 2018; Graham et al., 2019); la integración de la gramática y la escritura (Myhill et al., 2023; Rodríguez-Gonzalo, 2022) y, por último, el rol de la retroacción correctiva escrita (Ellis, 2009; Nassaji y Kartchava, 2021).

Los hallazgos de estas investigaciones corroboran, también, la dificultad didáctica de imbricar los contenidos lingüísticos con los usos discursivos, es decir, por un lado, los conocimientos de la lengua necesarios para elaborar un texto y, por

el otro, las características textuales propias de un producto escrito determinado, es decir, el género discursivo (Bronckart, 2004). Esta tensión se puede atribuir a la representación que los futuros docentes tienen sobre qué es enseñar a escribir (Birello y Pujolà, 2023; Casas, 2020) y, para superarla, se precisa aunar investigación y didáctica (Bazerman, 2016; Graham, 2019), es decir, que la formación inicial se base en prácticas educativas basadas en evidencias (Dekker y Meeter, 2022; Sánchez-Rivero et al., 2021).

El proyecto de innovación docente que se presenta parte de las evidencias de los siguientes proyectos de investigación, de ámbito nacional y autonómico, llevados a cabo en Catalunya en los últimos años: *La incidencia de la reflexión sobre la lengua en la construcción de la competencia escrita* (EDU2011-26039); *Enseñar a escribir: reflexión gramatical y estrategias de autoregulación* (EDU2015-64798-R); *Ara l'escriptura! Millorar l'expressió escrita per garantir l'equitat de l'alumnat* (2015ACUP 00175); *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00); *Mestres i retroacció correctiva escrita* (2020 ARMIF 00025); y *Formació Inicial amb Pràctiques Basades en Evidència Científica* (2023 ARMIF 00002). Todos estos proyectos tienen en común la atención a los aspectos mencionados en el párrafo anterior y sus aportaciones destacan por proporcionar dispositivos didácticos que ayudan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. La autora de este artículo es profesora de Didáctica del Lenguaje en el grado de Maestro en el que se lleva a cabo el proyecto de innovación docente y, como investigadora, ha participado en las seis investigaciones citadas. El proyecto se basa en la adaptación de algunos de estos dispositivos, teniendo en cuenta, por un lado, las limitaciones vinculadas a la formación inicial, pero, por el otro, las oportunidades que genera explorar nuevos formatos que ayuden a los futuros maestros a aprender a enseñar a escribir.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

2.1. Objetivos y características del proyecto de innovación docente

El proyecto de innovación docente se titula *Mejorar la expresión escrita de aprendices de ciclo medio o ciclo superior de la Educación Primaria* y se lleva a cabo desde hace varios cursos (con las modificaciones y actualizaciones necesarias) con estudiantes de 4.º año del doble grado de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Su principal objetivo es que dichas estudiantes aprendan a enseñar a escribir un texto de opinión, en una situación real de aprendizaje, con alumnos de EP. Este objetivo se inscribe en uno más general, que pretende imbricar la universidad y la escuela para mejorar la formación inicial docente y fomentar la colaboración entre ambas instituciones.

En el marco de la asignatura de Didáctica del Lenguaje II, el proyecto consiste en el diseño, la implementación y la evaluación, por parte de las estudiantes universitarias, de secuencias de actividades de aprendizaje de escritura destinadas a alumnos de ciclo medio o superior de la Educación Primaria. La lengua de impartición de la asignatura y del proyecto es el catalán (para este artículo se ha traducido al español todo el material que se presenta). El proyecto forma parte de un programa más amplio entre la UVic-UCC y los centros educativos de EP de la ciudad de Vic (programa Escuela-Universidad), de modo que cada curso el proyecto se lleva a cabo en una escuela distinta. La ciudad de Vic (Barcelona), con 50.000 habitantes, dispone de seis centros públicos de Educación Infantil y Primaria públicos y cinco de concertados. El programa Escuela-Universidad se inició en el curso 2019-2020 y promueve la relación entre la academia y las escuelas, vinculando de manera práctica varias asignaturas de didáctica que forman parte del plan de estudios de los grados de Maestro al ejercicio profesional docente. Desde la primera edición, la asignatura de Didáctica del Lenguaje ha participado en el programa.

Los elementos comunes del proyecto, año tras año, son que siempre se despliega durante el primer semestre (que es cuando se imparte la asignatura) y que la intervención didáctica se implementa como mínimo a lo largo de cinco sesiones y como máximo de diez (dependiendo de las necesidades y posibilidades de cada centro). Se trata de actividades basadas en los dispositivos didácticos ya validados de las investigaciones mencionadas en el apartado anterior. Las sesiones están organizadas en parejas educativas, en las que a cada estudiante de Magisterio se le asigna un aprendiz de EP. Así pues, cada futura docente atiende a un alumno para llevar a cabo de manera individualizada una secuencia de actividades diseñada *ad hoc*, a partir de los materiales y recursos suministrados en la asignatura.

El desarrollo de este proyecto de innovación docente forma parte de los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje de la asignatura Didáctica del Lenguaje II, que se imparte en el 4º año del doble grado. Dicha asignatura es obligatoria, consta de 9 ECTS y se articula en torno a los cuatro objetivos siguientes (UVic-UCC, 2024):

1. Profundizar en los objetivos, las competencias y los contenidos propios del ámbito de lenguas en el segundo ciclo de la educación infantil y en la educación primaria.
2. Dotar al alumnado de los elementos teóricos que le permitan entender la complejidad de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela.
3. Proporcionar a los estudiantes estrategias adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de los mecanismos de lectura y escritura y para la elaboración de actividades que permitan llevar a cabo un planteamiento de la lengua que integre el trabajo de reflexión sobre el conocimiento y el uso de la lengua.

4. Proporcionar los elementos teóricos básicos que permitan entender y tomar conciencia de la complejidad y la importancia de las cuatro grandes habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El proyecto atiende de manera transversal estos objetivos genéricos y se concibe como un trabajo de evaluación continuada que representa el 25% de la nota de la asignatura. Los objetivos específicos del proyecto son los que se listan a continuación (Casas, 2022):

1. Ser capaz de reconocer el estado y los intereses de escritura de un niño de ciclo medio (CM) o ciclo superior (CS) de EP.
2. Ser capaz de elaborar una secuenciación de actividades de aprendizaje para mejorar la expresión escrita en CM/CS de EP.
3. Ser capaz de llevar a cabo una intervención real sobre expresión escrita en la escuela.
4. Ser capaz de aprender a considerar el error del aprendiz/a como oportunidad de aprendizaje.
5. Ser capaz de relacionar el proyecto con las lecturas y el material de la asignatura del bloque correspondiente a la didáctica de la escritura.
6. Ser capaz de reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo del proyecto.
7. Ser capaz de reflexionar sobre las dificultades de la puesta en práctica de la intervención.

2.2. Secuenciación del proyecto para enseñar a escribir un texto de opinión

En este artículo se presentan los datos correspondientes al curso 2022/2023, en los que un grupo de 25 estudiantes universitarias aprendieron a enseñar a escribir un texto de opinión a un grupo de 25 alumnos de 4º de EP de una escuela concertada de la ciudad de Vic. Cada futura docente atendió a un/a alumno/a para desplegar de manera individualizada la respectiva secuencia, diseñada a partir de las tres fases del proceso de escritura (planificación, textualización, revisión), poniendo atención a la estructura del texto argumentativo (introducción y explicitación de la opinión, justificación de dicha opinión a través de argumentos, y conclusión), a las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión, en especial el uso de conectores) y, sobre todo, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y dificultades de cada aprendiz. El proyecto se desarrolló en cinco sesiones, tal como se presenta en la Tabla 1, y tenía como producto final la elaboración de un texto de opinión a partir de esta consigna *¿Qué te gustaría mejorar de tu escuela?*

Tabla 1. *Plan de trabajo de las cinco sesiones del proyecto*

Sesión	Descripción	Contenidos clave
S1	Presentación del proyecto Pretexto	Reconocimiento del estado y los intereses de escritura del alumno
S2	Aprender a planificar un texto de opinión	Estructura del texto de opinión Estrategias de planificación
S3	Aprender a textualizar un texto de opinión	Mecanismos de cohesión: los conectores Estrategias de textualización
S4	Aprender a revisar un texto de opinión	Foco en los aspectos discursivos y lingüísticos trabajados en la escuela Estrategias de revisión y autorregulación
S5	Presentación pública de los textos finales Cierre del proyecto	Identificación de las mejoras entre el pretexto y el texto final Oportunidades y retos del proyecto

Las cinco sesiones se desarrollaron a lo largo de cinco semanas (1 sesión por semana, de 90 minutos) a partir de la semana cinco del semestre. Antes de empezar las sesiones, desde la asignatura se ahondó en la didáctica de la escritura a partir de la lectura y discusión de artículos de investigación y del manejo de materiales y recursos (a partir de los dispositivos de los proyectos mencionados en el apartado 1.2.), para que cada estudiante dispusiera de un repositorio de herramientas para diseñar su propia intervención (todo el material estaba disponible en el aula virtual de la asignatura). Paralelamente, la profesora mantuvo encuentros con el centro de educación primaria y, particularmente, con la maestra tutora de 4.º para organizar las parejas (estudiante-aprendiz), gestionar las autorizaciones pertinentes y compartir los contenidos de las sesiones.

En la primera sesión, se pedía un texto inicial con la misma consigna que el texto final, pero las futuras maestras no debían intervenir en la elaboración de este primer producto escrito. De hecho, en esta sesión se trataba de establecer el primer contacto con el alumno, presentarle el proyecto y conocerle un poco para descubrir sus intereses y motivaciones de escritura, con el objetivo de, posteriormente, adecuar las actividades de aprendizaje a su perfil. Las tres siguientes sesiones se dedicaron al desarrollo de estrategias de planificación (S2), textualización (S3) y revisión (S4) para que el alumno pudiera mejorar su texto inicial. La segunda versión del texto de opinión se presentó en la última sesión (S5), en la que se compartieron y leyeron en voz alta estos productos finales y se hizo una valoración del proyecto.

A lo largo del semestre, de acuerdo con el plan de trabajo de la asignatura, también se establecieron tutorías personalizadas con las estudiantes, para validar las

actividades diseñadas y comentar el desarrollo de las sesiones. Desde el punto de vista de la evaluación del proyecto, para cada sesión se vinculó una entrega a través del campus virtual (a modo de portfolio), que incluía todo el material diseñado por la estudiante, todas las actividades hechas por el alumno y una valoración de la sesión por parte de la estudiante (siguiendo una pauta previa; véase apartado 3.2). Cada entrega representaba un 20% de la nota del proyecto.

En la siguiente sección se describen algunos resultados generales (3.1) vinculados a la comparación entre los pretextos y los textos finales de los aprendices, pero se ilustran únicamente mediante el ejemplo de una pareja educativa (es decir, los dos textos producidos por un aprendiz y las reflexiones de la futura maestra que lo atendió). Cabe recordar que el objetivo de este artículo no es analizar en detalle los pretextos y los textos finales de los aprendices, sino mostrar el proceso formativo de esta experiencia de innovación docente.

3. RESULTADOS

3.1. Diferencias entre el pretexto y el texto final

A partir del análisis de los 25 pretextos, que los alumnos escribieron durante la primera sesión, sin ningún apoyo de su pareja educativa, solo a partir de la consigna *¿Qué te gustaría mejorar de tu escuela?*, se observan las siguientes características generales: las producciones son cortas (una mediana de 60 palabras); la mayoría no incluye título y están redactadas en un párrafo (en cinco casos, simplemente con una lista de las cosas que quieren mejorar); no contienen ni introducción ni conclusión; carecen de conectores (hay un uso repetitivo de la conjunción y entre frases y también del punto y seguido) y prácticamente no hay argumentos.

Después de la intervención (sesión 4), los textos finales se caracterizan porque son más largos (una mediana de 100 palabras), todos incluyen un título (que no coincide con el enunciado de la consigna), la mayoría constan de tres párrafos, siguiendo la estructura del texto argumentativo trabajado a lo largo del proyecto (introducción, desarrollo y conclusión), contienen argumentos (es decir, justifican su opinión) y usan conectores (tanto para ordenar los párrafos y frases como para la justificación: “En primer lugar”, “Finalmente”, “porque”, “ya que”, etc.). Cabe destacar que las sesiones se centraron en aspectos discursivos y que, por razones de tiempo, no se pudieron atender en profundidad los aspectos lingüísticos, de modo que tanto los pretextos como los textos finales contienen errores normativos (ortografía, léxico, morfología y sintaxis).

En las figuras 1a. y 2a. se muestran, respectivamente, el pretexto y texto final de un aprendiz (núm. 5), como ejemplo de la transformación entre ambos productos a raíz de la intervención didáctica. El texto final incluye marcas del aprendiz, que

corresponden al proceso de revisión llevado a cabo en la sesión 4. En las figuras 1b. y 2b. se han traducido los respectivos textos al español (sin errores normativos).

En el apartado siguiente se muestra, sucintamente, la comparación entre ambos textos que hace la futura docente que lo atendió (puntos 1 y 4), como parte de la reflexión que lleva a cabo la estudiante y que constituye la evaluación del proyecto.

Figura 1a. *Pretexto del aprendiz núm. 5*

Que el pati siguiés mes gran. Que a l' hora del
 pati portin sis pilotes. Les classes siguin mes i
 divertides. Que iugesi un ascensor. Que el lavabo sigi
 mes gran. Que el pati durí una hora. Que pigan
 màquines dispensadores de menjar. Que les
 classes tingin una tele amb Netflix. Que tingi
 una piscina. Que igi taquilla amb candau. Que igi
 una sala de jocs i eira acondicionat

Figura 1b. *Pretexto del aprendiz núm. 5 (traducción al español)*

Que el patio fuera más grande. Que a la hora del patio traigan seis pelotas. Las clases sean más divertidas. Que haya un ascensor. Que el lavabo sea más grande. Que el patio dure una hora. Que pongan máquinas dispensadoras de comida. Que las clases tengan una tele con Netflix. Que tenga una piscina. Que haya taquillas con candados. Que haya una sala de juegos y aire acondicionado

Figura 2a. Texto final del aprendiz núm. 5

Tesi
 Des de el meu punt de vista opino que
 la meua escola te que millorar bastantes coses
 com el pati i la classe.

Argument
 Per comensar me gustaria que el pati sigui més
 gran per que així tots els nens juguem
 junts. També me gustaria que el pati hi hagués
 6 pelotes per que tothom tingui pelotes i no
 ens barallem.

Argument
 En segon lloc podríem posar taquillas per guardar
 coses personals i amés teles amb Netflix
 ja que quan plou ens em de quedar
 a la classe i és aburit i ens
 entretenim amb el mateix i també podríem posar
 màquines expendedoras de menja per que
 els nens que no tenen menja algun dia no
 tinguin.

Conclusió
 Finalment és te que millorar moltes pero
 moltes coses per que l'escola sigui
 més divertida.

Figura 2b. Texto final del aprendiz núm. 5 (traducción al español)

Desde mi punto de vista opino que mi escuela tiene que mejorar bastantes cosas como el patio y la clase.

Para empezar me gustaría que el patio fuera más grande porque así todos los niños juguemos juntos. También me gustaría que el patio hubiese 6 pelotas para que todos tengamos pelotas y no nos peleemos.

En segundo lugar podríamos poner taquillas para guardar Cosas personales y además teles con Netflix Ja que cuando llueve nos tenemos que quedar En la clase i es aburrido y nos entretenemos con lo mismo y también podríamos poner máquinas expendedoras de comida para que los niños que no tengan comida algún día no tengan.

Finalmente se tiene que mejorar muchas pero muchas más cosas para que la escuela sea más divertida.

3.2. Reflexión de una estudiante

Las reflexiones de las estudiantes se articulaban a través de un portfolio que se iba elaborando a lo largo del proyecto a partir de una pauta concreta para cada sesión. Como ya se ha mencionado en el apartado 2.2, después de cada sesión se debía entregar todo el material didáctico diseñado por la estudiante, todas las actividades hechas por el alumno y una valoración de la sesión. En cuanto a la valoración, en todas las entregas se pedía a las estudiantes que describieran y reflexionaran sobre dos oportunidades de aprendizaje y dos dificultades surgidas durante la sesión (para ellas, no para el alumno); en la primera sesión, además, se pedía el análisis del pretexto y, para concluir el proyecto, en la última entrega, también se requería describir las principales diferencias entre el pretexto y el texto final, valorar el interés didáctico del proyecto y concretar cuatro conocimientos adquiridos o reformulados en torno a la didáctica de la escritura. A continuación, se muestran seis fragmentos del portfolio de la estudiante que atendió al aprendiz 5 (entre paréntesis, la sesión en la que se inscriben).

1. *Sobre el análisis del pretexto (S1):* “En las instrucciones de esta primera sesión, quedaba claro que no debíamos ayudar al alumno mientras escribía este primer texto. La verdad es que esto costó lo suyo, porque yo quería ayudarlo... Yo veía que A5 [nombre del aprendiz 5] escribía sin pensar, que iba repitiendo la conjunción “que” en cada frase y que cada frase, de hecho, era como añadir cosas como si fueran una lista. Si analizo el texto [figura 1a.], me doy cuenta de que contiene varias ideas, pero sin ninguna argumentación (...) Está claro que A5 no conoce la estructura del texto argumentativo. Espero que en las próximas sesiones le pueda enseñar cómo se construye y que el texto final sea un poco mejor”.
2. *Sobre una oportunidad de aprendizaje (S2):* “En la primera sesión ya valoré la oportunidad de atender a un solo alumno, porque esto me permitió conocerle a fondo y saber sus intereses. En esta segunda sesión me he dado cuenta de lo importante que es, justamente, conocer sus intereses, porque esto me ha permitido diseñar actividades que le motivasen. En este caso, actividades de planificación. En la primera sesión, A5 me dijo que le gustaba mucho el fútbol. Así que en la sesión de hoy le he preguntado *por qué* y de esta manera, oralmente, ha ido descubriendo qué son los argumentos”.
3. *Sobre una dificultad surgida durante el desarrollo de la sesión (S4):* “Definitivamente, una de las principales dificultades para mí continúa siendo la gestión del tiempo. Como ya mencioné en la entrega anterior, en las sesiones previas planifiqué demasiadas actividades y estaba más pendiente de que A5 las terminara todas de que efectivamente aprendiera... En esta sesión, finalmente he intentado relajarme, pero, aun así, pienso que

saber gestionar el tiempo en el aula es un factor muy importante, quizás uno de los que más me preocupa para cuando sea maestra”.

4. *Sobre la comparación entre el pretexto y el texto final (S5):* “Estoy maravillada de los cambios que ha hecho A5 en el texto final [figura 2a.], respeto al pretexto [figura 1a.]. Lo que más llama la atención es que el texto final consta de cuatro párrafos y que aplica la estructura del texto argumentativo (...). Además, incluye conectores distintos, los que hemos trabajado a lo largo del proyecto [subrayados en la figura 2a.]: por ejemplo, los conectores que sirven para iniciar los párrafos 2, 3 y 4, y que aprendió en la sesión 3: *Para empezar, en segundo lugar, finalmente;* el conector causal *porque*, que ayuda a explicar los argumentos; *además, también*, que ayudan a que el texto progrese.... Consecuentemente, el texto final es casi el doble de largo (127 palabras) que el pretexto (68 palabras), en el que solo había frases inconexas, tal como ya mencioné en la primera entrega. Aun así, el texto final no es perfecto (no tiene título, hay errores lingüísticos, etc.), pero se tiene que reconocer que ha mejorado mucho”.
5. *Sobre un conocimiento adquirido en torno a la didáctica de la escritura (S5):* “La interacción ha sido clave a lo largo de todas las sesiones. Mi alumno no escribía en silencio y poco a poco me fui dando cuenta del valor de las conversaciones que estábamos manteniendo: desde resolver una duda sobre el uso de un conector hasta plantearnos si el texto estaba siguiendo la estructura adecuada según el género. De hecho, como comentamos en clase, varias investigaciones afirman que hablar sobre lo que se está escribiendo repercute directamente en la mejora del aprendizaje de la escritura porque se explicita el obstáculo y el docente (en este caso yo misma) puede ayudar a resolver la duda durante el proceso”.
6. *Sobre el interés didáctico del proyecto (S5):* “Participar en este proyecto ha sido un enriquecimiento en muchos aspectos. En primer lugar, porque nos encontramos la escuela y la universidad y es muy útil para ambas partes. En nuestro caso, como futuras docentes, es muy provechoso, ya que somos maestras durante unas horas y podemos enfrentarnos a una situación de aprendizaje concreta. Esto nos permite ganar experiencia y reflexionar sobre si tenemos los conocimientos y habilidades necesarias, siempre bajo la supervisión de la profesora y el apoyo de la maestra, o sea, en un entorno seguro (...). En conclusión, poder poner en práctica los conocimientos trabajados en el aula a través de un proyecto como este hace que nuestro aprendizaje sea mucho más real y significativo”.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

En este artículo se ha presentado el proyecto *Mejorar la expresión escrita de aprendices de ciclo medio o ciclo superior de la Educación Primaria*, un proyecto de innovación docente sobre didáctica de la escritura llevado a cabo con estudiantes de un grado de Maestro en el marco de la asignatura de Didáctica del Lenguaje. El objetivo es aprender a enseñar a escribir un texto de opinión en una situación real de aprendizaje, con la particularidad de que cada futura maestra establece una pareja educativa con aprendiz de Educación Primaria.

Por sus características intrínsecas, el proyecto tiene unas limitaciones claramente identificadas: por citar solo dos, las que año tras año aparecen en las valoraciones, se echan en falta más sesiones (para ahondar más en aspectos textuales, pero, sobre todo, para atender aspectos lingüísticos) y la posibilidad de transferir los aprendizajes a más de un alumno. Respecto a la primera, que es de índole organizativa, resulta complejo ensanchar el proyecto, porque en la asignatura hay que atender a lo largo del semestre otros contenidos esenciales de la Didáctica del Lenguaje (de acuerdo con lo que estipula la guía docente; UVic-UCC, 2024); sobre el segundo, que es de carácter pedagógico, enseñar a escribir a todo el grupo clase (y no a un solo alumno) implicaría reformular el proyecto y probablemente se perdería la posibilidad de que cada estudiante tuviese un papel tan activo como asume en las parejas educativas. Aun así, en el curso 2023/2024 se reajustó el proyecto y cada estudiante atendió a dos alumnos (la escuela tenía dos líneas), por lo que se introdujeron nuevos objetivos de aprendizaje.

En cualquier caso, la continuidad del proyecto desde que se implementó (curso 2019/2020) y la valoración de las cinco ediciones llevadas a cabo hasta el momento (se interrumpió el curso 2020/2021 a causa de la pandemia) permiten ciertas adaptaciones para replantear sus objetivos formativos para cada nuevo curso académico. En cuanto a las oportunidades que emergen del proyecto año tras año, se resumen en las tablas 2 y 3: en la Tabla 2, para el centro educativo de Educación Primaria; y en la Tabla 3, para la Facultad de Educación (formación inicial). En ambas tablas, se diferencian entre la institución propiamente (columna de la izquierda: escuela/universidad) y los agentes de cada institución (columna de la derecha: aprendices de EP/estudiantes del grado de Maestro).

Tabla 2. Oportunidades para el centro educativo de EP

Escuela	Aprendices
Reforzar la competencia escrita de su alumnado	Vivir la experiencia de conocer la universidad y ubicarse en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje
Compartir una actualización de la didáctica de la escritura como equipo docente	Aprender a partir de propuestas diseñadas expresamente para ellos
Nutrirse de nuevas propuestas para trabajar la expresión escrita	Recibir una atención individualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura

Tabla 3. Oportunidades para la formación inicial

Universidad	Estudiantes
Vincular la formación inicial (universidad) con la práctica profesional (escuela)	Llevar a cabo una intervención real sobre escritura en el marco de una asignatura
Aunar teoría y práctica en la didáctica de la escritura	Reflexionar sobre los retos y dificultades de la puesta en práctica de la intervención
Acercar la investigación sobre didáctica de la escritura a la práctica de aula	Aprender a desarrollar prácticas docentes reflexivas y basadas en evidencias

En conclusión, a pesar de las limitaciones, el proyecto se plantea desde la perspectiva de la mejora de la formación inicial y se focaliza en uno de los retos que los futuros docentes deberán atender: la enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita en la etapa obligatoria (en concreto, la etapa de Educación Primaria). El proyecto les brinda una oportunidad real de intervenir en un contexto de aula, en una práctica educativa situada (Hernández y Sancho, 2019) y contribuye a imbricar universidad y escuela en la construcción de su identidad como docentes (Hendriwanto, 2021; Reeves et al., 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? En C.A. MacCarthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-23). Guilford.

- Birello, M. y Pujolà, J. T. (2023). Visual metaphors and metonymies in pre-service teachers' reflections: Beliefs and experiences in the learning and teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103971>
- Boscolo, P. y Gelati, C. (2019). Best practices in promoting motivation for writing. En S. Graham, C. MacArthur y J. Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 51-78). Guilford.
- Bronckart, J. P. y Plazaola, I. (2000). La transposició didàctica. Història i perspectives d'un problema fundacional. En A. Camps y M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 39-63). Graó.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp.11-33). Graó.
- Casas, M. (2020). Aprendre a ensenyar a escriure: un exemple de plantejament de tasques d'escriptura en la formació de docents de llengua. *Resercl. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del català com a llengua estrangera*, 1, 26-41, <https://doi.org/10.31009/resercl.2020.i1.03>
- Casas, M. (2022). Orientacions per al projecte Escola-Universitat *Millorar l'expressió escrita d'aprenents de cicle mitjà o cicle superior d'Educació Primària. Curs 2022/2023* [apuntes acadèmics no publicados]. UVic-UCCMoodle.
- Casas, M. (3 de noviembre de 2021). Enseñar a escribir en el aula: cómo y para qué. *The Conversation*. <https://theconversation.com/ensenar-a-escribir-en-el-aula-como-y-para-que-169641>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) (2023). L'avaluació de sisè d'educació primària 2022/2023. *Quaderns d'Avaluació*, 59. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-59/quaderns-avaluacio-59.pdf>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)*, 8762, de 29 de setembre de 2022. Id: 14012225.
- Dekker, I. y Meeter, M. (2022). Evidence-based education: Objections and future directions. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.941410>
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 62(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>

- Fabregat-Barrios, S. Sánchez-Morillas, C., y Jodar-Jurado, R. (2023). *Didáctica de la lengua y la literatura. Diez temas actuales*. Graó.
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43, 277-303. <http://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S. y Harris, K. (2018). An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139-187. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.02>
- Graham, S., McArthur, Ch.A., y Herbert, M. (Eds.) (2019). *Best practices in writing instruction*. The Guildford.
- Hendriwanto (2021). A reflective teaching practicum as a platform for stimulating pre-service teachers' professional development. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 624-626.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Myhill, D., Cremin, T., y Oliver, L. (2021). Writing as a craft: Re-considering teacher subject content knowledge for teaching writing. *Research Papers in Education*, 38(3), 403-425. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1977376>
- Myhill, D., Cremin, T., y Oliver, L. (2023) The impact of a changed writing environment on students' motivation to write. *Frontiers in Psychology*, 14:1212940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1212940>
- Nassaji, H. y Kartchava, E. (2021). Introduction: corrective feedback in second language teaching. En H. Nassaji y E. Karthava (Eds.), *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* (pp. 1-20). Cambridge University Press.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Reeves, T. D., Hamilton, V., y Onder, Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103546.

- Rodríguez Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.20>
- Salas, N., Pascual, M., Birello, M., y Cross, A. (2023). Embedding Explicit Linguistic Instruction in an SRSD Writing Intervention. *Written Communication*, 40(3), 857-891. <https://doi.org/10.1177/07410883231169516>
- Sánchez-Rivero, R., Alves, R. A., Limpo, T., y Fidalgo, R. (2021). Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 321-340. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-01>
- Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, UVic-UCC (2024). *Guia docent de l'assignatura Didàctica del Llenguatge II*. <https://www.uvic.cat/es/assignatura/3274>