



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA  
ESCRITA EN PRIMER CURSO  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTORA: Yoana Fernández Blanco**

**TUTOR: José Vidal Torres Caballero**



Palencia, junio de 2017

## **RESUMEN**

El desarrollo de la competencia comunicativa escrita en Educación Primaria es esencial para que el alumnado pueda comunicarse por escrito de forma correcta, adecuada, coherente y eficaz a lo largo de su vida. Me he centrado en la competencia lingüística como competencia comunicativa específica. Los textos producidos por alumnado de primer curso de Educación Primaria, tres narrativos y dos descriptivos, me han servido para analizar la competencia lingüística escrita en sus niveles de análisis ortográfico, gramatical y léxico. La conclusión principal a la que he llegado es que, de acuerdo con el desarrollo cognitivo del alumnado, los textos son aceptables y manifiestan una comprensión y aprendizaje correctos de las normas lingüísticas escritas básicas de nivel.

## **PALABRAS CLAVE**

Competencia comunicativa, competencia comunicativa escrita, competencia lingüística, texto descriptivo, texto narrativo, competencia comunicativa en Educación Primaria.

## **ABSTRACT**

The development of written communicative competence in elementary education is essential for the student body to be able to communicate by hand correctly, adequately, in a coherent way throughout their lives. I have focused the paper in the linguistic competence as a specific communicative competence. The texts produced in the classroom of the first course of elementary education, three of them narrative, two descriptive have been useful to analyze the written linguistic competence in their spelling, grammatical and lexical level. I came to the conclusion that, according to the cognitive development of the student body, the texts are suitable and they express a correct and learning and comprehension of the basic written linguistic rules.

## **KEY WORDS**

Communicative Competence, Written Communicative Competence, Linguistic Competence, Descriptive Text, Narrative Text, Communicative Competence in Elementary Education.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>1. JUSTIFICACIÓN</b> .....	5
1.1. Memoria del título del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.....	5
1.2. Currículo de Educación Primaria ( <i>BOE</i> y <i>BOCYL</i> ).....	6
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	9
<b>3. MARCO TEÓRICO</b> .....	10
3.1. La competencia comunicativa.....	10
3.1.1. La competencia comunicativa y la competencia lingüística.....	10
3.1.2. La competencia comunicativa escrita.....	12
3.2. La competencia comunicativa escrita en Educación Primaria.....	15
3.2.1. La competencia comunicativa escrita y su desarrollo en Educación Primaria.....	15
3.2.2. La competencia comunicativa escrita en el currículo.....	17
3.3. La competencia comunicativa escrita en primer curso de Educación Primaria.....	19
3.3.1. La competencia comunicativa en las primeras etapas educativas.....	19
3.3.2. La competencia comunicativa escrita en el currículo.....	20
<b>4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b> .....	23
4.1. Objetivos y metodología.....	23
4.1.1. Objetivos.....	23
4.1.2. Metodología.....	23
4.2. Análisis de los textos producidos.....	27
1. Texto narrativo: resumen de un cuento.....	28
a) Ortografía.....	28
b) Gramática.....	31
c) Vocabulario.....	33

2. Texto descriptivo: descripción de una persona real.....	34
a) Ortografía.....	35
b) Gramática.....	37
c) Vocabulario.....	39
3. Texto descriptivo: descripción de un paisaje en imagen.....	40
a) Ortografía.....	40
b) Gramática.....	43
c) Vocabulario.....	44
4. Texto narrativo: final de un cuento.....	46
a) Ortografía.....	47
b) Gramática.....	49
c) Vocabulario.....	50
5. Texto narrativo: cuento.....	52
a) Ortografía.....	53
b) Gramática.....	55
c) Vocabulario.....	56
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>58</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS.....</b>	<b>60</b>
1. Normativa.....	60
2. Bibliografía.....	60
<b>ANEXOS.....</b>	<b>62</b>
Anexo 1. Texto 1.....	62
Anexo 2. Texto 2.....	63
Anexo 3. Texto 3.....	64
Anexo 4. Texto 3.....	65
Anexo 5. Texto 4.....	66
Anexo 6. Texto 4.....	67
Anexo 7. Texto 5.....	69

# INTRODUCCIÓN

Como futura maestra de Educación Primaria, mi objetivo principal es dotar al alumnado de herramientas y estrategias que puedan utilizar en su día a día. Por ello, he centrado mi trabajo en la competencia comunicativa, y en concreto, en la competencia comunicativa escrita a través de la elaboración de diferentes tipos de textos. La escritura es el instrumento principal que utilizan los alumnos y alumnas en todas las áreas de su etapa escolar, y tienen que saber comunicarse de forma oral y de forma escrita; deben saber hacer tipos de textos adecuados a cada contexto y situación, y deben saber escribir de forma correcta desde los puntos de vista ortográfico, gramatical y léxico.

Para la elaboración de textos, se necesita la promoción de un aprendizaje creativo y motivador para los estudiantes, donde la escritura sea una necesidad de expresión y comunicación real. Los tipos de texto y géneros seleccionados se adaptan al nivel del alumnado, y los he propuesto con el fin de que los alumnos y alumnas se interesen por la escritura en el presente y en el futuro inmediato.

En cuanto a la estructura de mi trabajo, después de esta breve introducción, hablaré de los objetivos que pretendo conseguir y de la justificación del tema de acuerdo con documentos normativos. En el marco teórico recojo información sobre la competencia comunicativa, en general, y en la Educación Primaria, en concreto. A continuación, expongo el análisis de las producciones textuales realizadas por alumnos y alumnas de primer curso de Educación Primaria de un centro público de Cantabria. En dicho análisis, me centro en la ortografía, la gramática y el léxico, como niveles propios de la competencia lingüística escrita. Finalmente, elaboro unas conclusiones a las que he llegado después de haber realizado el análisis.

# 1. JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de la competencia comunicativa en la etapa de Educación Primaria es muy importante y condiciona otros aprendizajes de la misma etapa y de etapas posteriores. Atender a esta competencia desde una edad temprana ayudará al desarrollo del alumnado y a que los demás aprendizajes se desarrollen de forma más eficaz. La forma de comunicarse es decisiva en nuestra vida personal, social y profesional. En mi trabajo abordo la competencia comunicativa escrita a través de una investigación en aula durante los meses de prácticas en un centro escolar.

## 1.1. Memoria del título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid

Mi trabajo de Fin de Grado (TFG) se adecua a los objetivos y las competencias propios del grado de acuerdo con la *Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, de 23 de marzo de 2010:

### Objetivos

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

### **Competencias**

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

### **1.2. Currículo de Educación Primaria**

Los marcos normativos en los que se refleja la legislación educativa estatal y la de la Comunidad Autónoma, en la que yo he realizado la investigación, me han servido también como referente para la elaboración de mi trabajo. Los documentos utilizados son los siguientes:

- ❖ Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013.

- ❖ Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, *BOC* n.º 29, 2014.

En relación con lo que indica la Ley orgánica 8/2013, la enseñanza de la Competencia Comunicativa en el área de Lengua Castellana tiene varios fines que se adecuan al sentido que quiero darle a mi trabajo, y que son los siguientes:

1. La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.
2. Aportar al alumnado las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.
3. Mostrar que la capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje.
4. Desarrollar la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo.
5. El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada.
6. La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.
7. La enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumno tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo.
8. Crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida.



Por otro parte, y de acuerdo con el Decreto 27/2014 (p. 95), para la Comunidad Autónoma de Cantabria, aprendemos a comunicarnos para interactuar y adquirir conocimientos que nos hacen entender el mundo. Así, en la página 95 se dice:

La funcionalidad de la comunicación se expresa en la destreza que debe desarrollar el alumnado para desenvolverse en un entorno familiar, social y profesional donde el contexto lingüístico es básico, donde el alumno ha de responder ante cualquier situación y ámbito de manera satisfactoria.

Según el Decreto, el área de Lengua Castellana incorpora este proceso de aprendizaje a través de un enfoque funcional. Además, aclara sobre la escritura lo siguiente (p. 95): “El aprendizaje del lenguaje oral y escrito permite y facilita el desarrollo de otros aprendizajes y por tanto como área, la Lengua Castellana y Literatura se convierte en facilitador de las demás áreas”.

El área de Lengua Castellana se compone de cinco Bloques en los que se concretan las cuatro destrezas de la comunicación oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir) y la educación literaria. En mi trabajo me centraré en el Bloque III: Comunicación escrita: escribir. Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje concretos del Bloque 3, con los que trabajaré con alumnos y alumnas de primer curso de Educación Primaria, los recojo en la tabla siguiente:

### **PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producir todo tipo de textos para comunicar: textos narrativos, descriptivos, argumentativos, persuasivos y poemas.</li> <li>▪ Creación de textos utilizando el lenguaje verbal para informar.</li> <li>▪ Adquirir normas y estrategias para la producción de los textos.</li> <li>▪ Utilizar la revisión para la mejora de los textos y ayudarse con una plantilla en los casos necesarios.</li> <li>▪ Diseñar un plan de escri-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hacer textos con distintas intenciones comunicativas, con coherencia, estructura y aplicando las reglas lingüísticas necesarias.</li> <li>▪ Adquirir las fases para la creación escrita: planificar, revisión y escritura.</li> <li>▪ Buscar una forma más eficaz de trabajo, desarrollando sensibilidad, creatividad y estética.</li> <li>▪ Aplicar un plan de escritura para mejorar la producción de los textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escribir textos sencillos sobre un tema concreto y según el contexto determinado.</li> <li>▪ Expresar por escrito un texto organizativo con sus pasos de forma correcta.</li> <li>▪ Escribir a través de una plantilla, organizando ideas y respetando las normas lingüísticas.</li> <li>▪ Reflejar su desarrollo creativo en sus creaciones.</li> <li>▪ Poner interés y esfuerzo, escribiendo de forma per-</li> </ul>

tura para elaborar textos más eficaces.		sonal. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redactar textos siguiendo correctamente los pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</li> <li>▪ Aplicar las estrategias adquiridas para ayudarse y recrear textos.</li> <li>▪ Valorar sus producciones como también las de sus compañeros.</li> </ul>
---	--	--

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendo conseguir en mi trabajo son los siguientes:

1. Recoger información básica sobre la competencia comunicativa escrita, en general, y en Educación Primaria, en particular.
2. Valorar y aplicar en el aula la información curricular sobre competencia lingüística escrita, como competencia comunicativa específica.
3. Analizar textos escritos por alumnos y alumnas de primer curso de Educación Primaria, de acuerdo con los criterios siguientes:
  - a) Tipo de texto y género
  - b) Componentes de la competencia lingüística escrita: ortografía, gramática y vocabulario

# 3. MARCO TEÓRICO

## 3.1. La competencia comunicativa

### 3.1.1. La competencia comunicativa y la competencia lingüística

Una característica innata de los seres humanos es la capacidad de comunicarse entre sí; este hecho se transmite a través del lenguaje como afirman Sagra y Fons (2016, pp. 176-177).

La lengua es el vehículo de nuestros saberes, a pesar de que la imagen tiene cierto atractivo, no resulta del todo cierta, ya que, gracias a la lengua, también organizamos nuestro pensamiento y elaboramos las ideas. Cualquier sistema lingüístico sirve para pensar y transmitir lo pensado. [...] Nuestros ojos permiten ver lo que está a nuestro alcance, en cambio, a través del lenguaje podemos hablar sobre lo que hacemos y, al mismo tiempo, ir más allá para planear y reflexionar sobre lo que hacemos. Es decir, podemos hablar a distancia de la realidad.

Asimismo, podemos decir que el lenguaje es la herramienta que nos permite estar en contacto con el mundo exterior. Para Prado (2011, p.143), la lengua es un instrumento que nos permite:

- Conocer y entender el mundo que nos rodea, comprender la realidad y nombrarla.
- Organizar nuestro pensamiento, generar ideas, analizar los problemas que nos surgen y planificar y orientar nuestra actividad y la de los demás.
- Comunicarnos con los demás mediante la interacción, en la que expresamos nuestros sentimientos, vivencias e ideas y comprendemos los de los demás.

Cassany, Luna y Sanz (1994, pp. 36-37) añaden que el aprendizaje de la lengua supone:

- Adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura.
- Poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente.
- Facilitar y ampliar nuestras posibilidades de relación y comunicación.

- Poder analizar el mundo en el que vivimos y participar en él, para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación.

El desarrollo del lenguaje es un proceso que transcurre a lo largo de la vida. Son muchos los autores que han estudiado cómo enseñar lengua de la forma más eficaz posible. Esto se hace durante la etapa escolar, desde las edades más tempranas, con el único fin de que el alumnado sepa comunicarse. Este desarrollo implica mucha práctica y conocimientos que no se adquieren en un primer momento. Para García y Medina (1989, . 45), hay que enseñar lengua como comunicación y para la comunicación, porque la práctica comunicativa ayuda en el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

El desarrollo del lenguaje no se realiza con el mismo ritmo en todos los individuos (García y Medina (1989, p. 158). El aprendizaje del lenguaje es un proceso que lleva su tiempo y es diferente para cada persona, debido a muchos factores que inciden en su desarrollo. García y Medina (1989, pp. 142-143) opinan que, para que este aprendizaje se dé de forma correcta, deben colaborar algunos factores:

La adquisición y el desarrollo del lenguaje implican tres órdenes de hechos: los primeros son factores orgánicos que comprenden un sistema sensorial, en el cual la audición es el elemento dominante. Los segundos, son factores ambientales relacionados con el medio social y especialmente con la familia. Y los terceros son los cognitivos que requieren una capacidad intelectual eficiente y una afectividad adaptada.

Como ya hemos dicho, el principal fin del lenguaje es la comunicación, auténtico sentido de la lengua para Cassany, Luna y Sanz (1994, p.84), y el objetivo real del aprendizaje. Aprender lengua significa aprender a usarla, es decir, aprender a comunicarse, o, si ya se domina, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas.

Podemos destacar varias definiciones sobre la competencia comunicativa; para Hymes (1967; en Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 85) es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diferentes situaciones reales que se nos presentan cada día. Chomsky (1957; en Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 85), por otro lado, afirma que la competencia lingüística (no la competencia comunicativa) es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos.

La competencia comunicativa es la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas (Cots y otros, 1990, p.55; en García y Medina, 1989, p.341). Ser competente comunicativamente implica conocer el sistema lingüístico completo y saber adaptar el lenguaje a los diferentes contextos que se nos presentan. Prado (2011, p. 144) añade que

La capacidad de comunicación supone el dominio por parte del hablante de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Dicha habilidades no actúan de forma independiente en la comunicación, sino que con frecuencia se utilizan de forma integrada ya que el hablante intercambia continuamente su papel de emisor y receptor en los actos comunicativos orales y escritos.

La competencia comunicativa es todo aquello que las personas necesitamos saber y saber hacer para llevar a cabo una comunicación correcta, adecuada, coherente y eficaz, y se manifiesta a través de diversas competencias específicas o subcompetencias comunicativas básicas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Además, de las competencias cultural, literaria, audiovisual y digital. La competencia lingüística es la corrección en el uso del idioma, es conocer y saber hablar y escribir correctamente el idioma en sus niveles ortográfico, fónico, gramatical y léxico. La competencia sociolingüística es saber adaptar el lenguaje al contexto y a la situación. La competencia discursiva es saber hacer tipos de textos y géneros de acuerdo con las propiedades de la textualidad. Finalmente, la competencia estratégica es saber emplear el lenguaje para solucionar problemas de comunicación

### **3.1.2. La competencia comunicativa escrita**

Para Briz (1998; en Prado, 2011, p. 146), la comunicación escrita es un código artificial inventado por el ser humano con la finalidad de almacenar y conservar información, que se manifiesta en la escritura, cuyo soporte es la grafía o letra, y que de ninguna manera se puede considerar como la representación gráfica de la lengua oral. La escritura se ha definido de distintas maneras dependiendo de los autores, así por ejemplo, para García y Medina (1989, p. 283), el código escrito son los signos gráficos convencionales que utilizamos para representar los sonidos del habla. La escritura es el fruto de una adquisi-

ción, que es posible a partir de un cierto nivel de evolución del lenguaje y de un cierto grado de desarrollo intelectual. Por otro lado, Prado (2011, p. 193) añade que

La escritura es una técnica motriz compleja, con desarrollo lento, que se aprende y domina con un método adecuado y práctico. Es un instrumento para la comunicación y la adaptación cultural y también un valioso medio de autoexpresión de ideas.

Prado (2011, p. 194) afirma también que la escritura se atiende como actividad cognitiva compleja que no puede ser asimilada a una simple traducción de códigos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión son los ejes esenciales sobre los que se desarrollan estos aprendizajes. Aprender a escribir es un proceso que lleva mucho desarrollo; así, destaca Fernández (2007b, p. 51), que la habilidad de la escritura no es una destreza sencilla y requiere un concienzudo proceso de reflexión y de elaboración, además de poner en liza otra serie de recursos cognitivos para los cuales hay que poseer cierta madurez.

Aunque la escritura no tenga un contacto normalmente directo escritor-receptor, no significa que en ella no se produzca comunicación. Lomas (2002, p. 126) destaca que

Los usos de la lengua escrita están insertos en el entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa. El texto que produce el escritor tendrá unos lectores; y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros.

Y Sagra y Fons (2016, p. 201) añaden:

Cuando uno escribe tiene en su mente, y a veces físicamente, muchas “personas” alrededor: las que van a leer el texto, las que han producido con anterioridad escritos parecidos al suyo, las que han hablado del mismo tema o de temas afines, las que de alguna manera van a juzgar el escrito, las que quizás pueden dar ideas o ayudar a corregirlo, las que con toda seguridad van a leer un borrador, etc. Todas esas personas influyen de distintas maneras en el texto que se está produciendo

Escribir es una actividad social fundamental, según Sagra y Fons (2016, p. 204), pues escribimos porque somos personas que vivimos en comunidad y nos desenvolvemos en grupo. Escribir es algo más que dominar un código o conocer la manera de organizar las ideas; escribir significa compartir ideas, conocimientos, experiencias.

Serrano y Martínez (1997, p. 188) indican que la escritura tiene varias funciones fundamentales en nuestra vida: escribimos para aprender a informarnos; para informar a los demás; escribimos por placer y para recordar. Además, algunas de las características de la lengua escrita, según Lomas (2002, pp. 140-141), son las siguientes:

- La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso.
- Sus usos son diversos y da lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social.
- Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo.
- La lengua escrita requiere un nivel alto de control y de conciencia metalingüística.

La comunicación escrita se lleva a cabo a través de varios procesos fundamentales que tienen como fin una escritura correcta. Estos procesos fundamentales inherentes de la escritura son la planificación, la redacción o textualización y el proceso de revisión. Para Camps (1989; en Serrano y Martínez, 1997, p. 193) la planificación consiste en la generación de ideas y su organización; la textualización es el conjunto de operaciones que transforman unos conocimientos en otros organizados semánticamente; y la revisión es efectuar las correcciones y ajustes necesarios. Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 265-267) describen también estos procesos como:

- Planificación: hacer una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir.
- Redacción: transformar la planificación en texto, es decir, esa representación de ideas propuesta convertirla en un discurso verbal lineal que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas.
- Revisión: comparar el escrito y retocarlo para mejorarlo.

La escritura supone el aprendizaje de las reglas de la lengua. Estos conocimientos son necesarios para todas las producciones que se hagan a través de la competencia escrita. Serrano y Martínez (1997, p. 183) afirman que la escritura es la utilización gráfica de la lengua que se manifiesta a través de signos convencionales, por lo que hay que conocer estos signos a la hora de producir.

El sistema más extenso de escritura es el texto. Según Halliday y Hasan (1976; en García y Medina, 1989, p. 224), para que un texto se pueda considerar bien construido, además de ser adecuado en relación con los factores del contexto, ha de ser globalmente coherente y sus enunciados han de aparecer trabados mediante determinados procedimientos morfosintácticos y léxico-semánticos. Por lo que podemos decir que las características que debe tener un texto son las siguientes (Beaugrande, 1981; en Prado, 2011, p. 261):

- Cohesión y coherencia
- Intencionalidad
- Aceptabilidad y adecuación
- Situacionalidad
- Eficiencia y eficacia

## **3.2. La competencia comunicativa escrita en Educación Primaria**

### **3.2.1. La competencia comunicativa escrita y su desarrollo en Educación Primaria**

Aprender a leer y a escribir ha sido y sigue siendo una de las metas más importantes de las etapas educativas, y representa la puerta de acceso a cualquier otra actividad cultural según Serrano y Martínez (1989, p. 183). A escribir se aprende escribiendo, existen formalidades textuales establecidas que rigen para cada situación comunicativa, y la escuela debe garantizar el conocimiento de estas formalidades y capacitar al alumnado para un uso social de la lengua (Serrano y Martínez, 1989, p. 188).

García y Medina (1989, pp. 287-288) destacan que la lengua escrita es una realidad vivida por el niño desde su más temprana edad y en muy diversas situaciones. Por este motivo, en Educación Primaria debemos contar con una preparación temprana y una motivación constante. Para Galera (2005; en Martínez, Simón, García, Fernández y Ortiz, 2015, p. 52), es necesario despertar en nuestros alumnos el placer por escribir. Es necesario que lo que el alumno escriba tenga sentido para él, y que disponga de unos objetivos que le sirvan de guía en su trabajo.

No se puede aprender ni enseñar a escribir si no se parte de situaciones que requieren escribir o de entornos sociales donde la escritura tiene una función y un sentido. Toda tarea de escritura que se proponga en la escuela debe tener una finalidad fácilmente re-



conocible. (Sagra y Fons, 2016, p. 205). El progresivo conocimiento del sistema gráfico de la lengua, por parte de los escolares, debe ser el resultado de un proceso reflexivo y debe tener sentido: habrá que aprender, incluso memorizar, normas y regularidades gráficas; comprender a la vez el porqué y el para qué, y entender el valor social de dicho aprendizaje (Sagra y Fons, 2016, p. 208); por ello, según Cassany, Luna y Sanz (1994, p.40), la escuela tiene que diseñar estrategias de aprendizaje para que la evolución lingüística de los alumnos progrese según sus necesidades:

- Aumentar la complejidad de las estructuras lingüísticas.
- Aprender las relaciones entre las oraciones y darlas cohesión.
- Utilizar con fluidez el sistema de referentes.
- Ampliar el conocimiento para conocer las intenciones el lenguaje.
- Ampliar el abanico de registros lingüísticos.

Por tanto, el papel del docente en Educación Primaria es crucial para el desarrollo de la escritura, y en él recae la responsabilidad de enseñar al alumnado a comunicarse por escrito. Como dicen García y Medina (1989, p. 159):

Los docentes tienen que ayudar al alumno a vencer los obstáculos socioculturales y afectivos que limitan su expresión personal: escuchando y rodeando al alumno de un ambiente adecuado. También tienen que acercarse al mundo de experiencias y fantasías infantiles, intentando que, a través de la palabra, el niño pueda hacernos partícipes de sus sensaciones, sentimientos, imaginaciones, etc.

El problema que tiene esta comunicación en Primaria es que no se motiva a los alumnos y alumnas a escribir. Se dedica el tiempo a otros aspectos menos cruciales para ellos, lo que implica que el desarrollo de esta competencia no sea el adecuado. García y Medina (1989, p. 312) piensan que todo método de reeducación debe desarrollarse teniendo en cuenta dos condiciones inter-relacionadas: devolverles el gusto por la comunicación escrita y librarles de la pesadilla de su fracaso porque el niño tiene que asumir sus errores para fortalecerse y superarlos. El papel del docente en esta etapa escolar, para Sagra y Fons (2016, p. 206), debe ser el siguiente:

Hay que dejar tiempo para que los estudiantes escriban, sabiendo que no todos los escritores van a necesitar el mismo tiempo ni todos los textos van a seguir el mismo proceso; hay que hacer visible el proceso de escritura a los ojos de los alumnos, hablando de qué hacemos cuando escribimos y de cómo lo hacemos, observando cómo

lo hacen otras personas; hay que enseñar a gestionarlo, a tomar decisiones, a ordenar los pasos que se vayan a seguir; hay que facilitar la mirada sobre el texto con la ayuda de la interacción alumno-maestra o bien alumno-alumno.

### **3.2.2. La competencia comunicativa escrita en el currículo**

La competencia comunicativa, según la Ley orgánica 8/2013, es el principal objetivo del área de Lengua Castellana y Literatura, y abarca todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literatura. Añade también que la competencia comunicativa es necesaria para poder desenvolverse bien en la vida y para poder comprender y expresarse correctamente, es decir, es necesaria para aprender. Y esta adquisición de destrezas se aprende sobre todo leyendo y comprendiendo todos los tipos de textos.

En cuanto a la escritura, aporta una serie de ideas sobre su desarrollo, ideas clave para el aprendizaje de los procesos cognitivos que la hacen posible, así como la importancia que tiene la escritura en la comunicación. Por lo que la Ley orgánica 8/2013 (p. 19378) refleja lo siguiente:

- La escritura y la lectura son esenciales para poner en marcha los procesos cognitivos que nos hacen conocer el mundo que nos rodea, a los demás y a nosotros mismos.
- Escribir es poner ideas en los textos elaborando poco a poco un pensamiento crítico y creativo.
- Escribir es un proceso cuya elaboración se divide en: planificación, redacción en borrador, revisión y texto final.
- En la evaluación se tiene que tener en cuenta todo el proceso de escritura que se ha realizado, no solo el producto final.
- El uso correcto de la lengua es necesario, es decir, para escribir correctamente se debe tener en cuenta las habilidades lingüísticas, las competencias de los diferentes usos del lenguaje y las reglas gramaticales y ortográficas.

Por otro lado, según el Decreto 27/2014 (p. 95), el área de Lengua Castellana y Literatura divide el desarrollo de la Competencia Comunicativa Lingüística en siete destrezas importantes: la de producción (escrita y oral), receptiva (leer, escuchar y audiovisual) y la interactiva (conversar y escribir). La comunicación lingüística se entiende desde el carácter lingüístico hasta el socio-comunicativo y estético, y tiene que servir para desenvolverse en todos los contextos posibles de la vida.

El Decreto 27/2014 (p. 96) aclara que la competencia escrita:

- Ayuda a comprender las demás áreas del currículo al adquirir las destrezas básicas.
- Ofrece una función reguladora del pensamiento, y además, integra la reflexión sin que solo importe la metalingüística.

El Decreto 27/2014 (p. 97) habla también de aspectos metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita; y así,

- La producción es la concreción de un plan, de un objetivo, exige procesos de planificación, textualización y revisión. Y además conlleva la aplicación de los elementos del proceso de escritura.
- La comunicación escrita acerca al alumnado a un entorno más cercano y ayuda a conocer las relaciones de intercomunicación y su funcionamiento.
- La lengua es el medio para acercarse a la cultura y al conocimiento. Leer y escribir supone el desarrollo no solo de la competencia lectora sino también el desarrollo de la competencia para aprender a aprender y de la competencia digital.
- El conocimiento de las estrategias de lectura, interpretación y producción de diferentes textos conlleva la puesta en marcha de habilidades de carácter cognitivo y pone en juego procesos de observación, reflexión y valoración:
  - Observación de la estructura propia de cada texto, elementos lingüísticos, no lingüísticos y elementos paratextuales.
  - Identificación de la finalidad de cada texto atendiendo a su funcionalidad y audiencia: noticia, nota informativa, texto expositivo, descriptivo, científico...
  - Conocimientos gramaticales, léxicos, semánticos y ortográficos que nos permitan tanto extraer la información como transmitirla de forma adecuada para desarrollar cualquier actividad académica, social o cultural.
  - Reflexión sobre cómo se escribe y qué lenguaje se ha de utilizar en cada texto y ámbito.
- El alumnado debe apreciar el valor de la literatura y con ello, el valor de la escritura como forma de entretenimiento.

### **3.3. La competencia comunicativa escrita en primer curso de Educación Primaria**

#### **3.3.1. La competencia comunicativa escrita en las primeras etapas educativas**

El aprendizaje de la escritura comienza en la etapa de Educación Infantil, primero con un proceso motriz donde el alumnado aprende a trazar las grafías progresivamente, y más tarde a través de un proceso cognitivo en el que se van adquiriendo más conocimientos a lo largo de los años, como dice Prado (2011, p. 190):

La mayoría de los niños se aproximan al conocimiento del código escrito al final de la etapa de Educación Infantil durante los primeros años y aprenden este durante los primeros años de educación primaria. La etapa que corresponde a primero de primaria es en la que se prepara a el niño sus destrezas psicomotoras, cognitivas y lingüísticas, Se le enseña a descifrar el código escrito y a representarlo y poco a poco se pasará a entrenar la velocidad y la comprensión.

La lectura y la escritura constituyen una asociación de sonidos con sus signos gráficos dispuestos siguiendo una dirección izquierda-derecha y dentro de un orden temporal, por lo que la práctica de iniciación tiene un carácter sensorperceptivo, verbal y psicomotriz.(Serrano y Martínez, 1997, p. 300).

En cuanto a las etapas de desarrollo de la comunicación escrita, los autores coinciden; por ejemplo, según Auzias (1970; en García y Medina, 1989, p. 402), el niño hacia los tres-cuatro años dibuja garabatos como primera escritura. Hacia los cinco años y medio-seis el niño puede copiar con soltura algunas palabras e incluso frases cortas. Sobre los seis-siete años, comienza la etapa de la transcripción de las palabra dictadas, aquí reproduce lo aprendido; y a los siete años, escribe ya despacio con letras desiguales.

Para García y Medina (1989, p. 404), el niño a los cinco años y medio-seis comienza la escritura como transcripción del lenguaje; es la etapa del pensamiento sincrético, percibe conjuntos, formas globales, figuras complejas; el niño capta antes la figura global que sus detalles, la palabra o frase a las sílabas o letras. Por otro lado, Prado (2011, pp. 231-232) piensa que:

Entre los cuatro y cinco años el niño copia, reproduce y dibuja letras aunque de manera imperfecta, pero no palabra porque no percibe la relación entre signo y sonido. A los cinco aprende las técnicas de la escritura y la colocación de los instrumentos.

Entre los seis y siete individualiza la palabra como unidad de sentido. Y por último a partir de los siete ya debe tener adquirido el lenguaje escrito, es decir, escribe lo que comprende.

Y para Domínguez (1988; en Martín, 2009, p. 149), el proceso de enseñanza dura desde los tres hasta los diez años aproximadamente: a los cinco años, el niño empieza a escribir; entre los seis-siete ya comprende y escribe frases y palabras; y a partir de los nueve, lo hace con más rapidez, puede hacer dictados y sus problemas son solo ortográficos. Por lo que el autor clasifica este proceso de la manera siguiente:

- Primero: el niño reproduce los rasgos típicos de la escritura
- Segundo: el niño reproduce las grafías de forma más definida.
- Tercero: cada letra adquiere un valor sonoro y se van ligando en sílabas.
- Cuarto: el niño empieza a fijar palabras, como su nombre propio.
- Quinto: el niño reconoce ya todo el alfabeto y empieza a afrontar los problemas de la ortografía.

El aprendizaje de la comunicación escrita en primero de Educación Primaria debe ser un aprendizaje motivador y que despierte el interés en el alumnado.

### **3.3.2. La competencia comunicativa escrita en el currículo**

Según la Ley orgánica 8/2013 (BOE, n.º 295, p. 6), las competencias son las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. Y estas, con las siguientes:

- Competencia lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Me he centrado en las competencias siguientes: competencia lingüística, que afecta a todas las áreas; aprender a aprender y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, ya que son las necesarias para elaborar los escritos de la mejor forma posible. En cuanto a

los principios básicos en Primaria, podemos reflejar los enfoques metodológicos cooperativos, funcionales y socioculturales prácticos, para que el alumnado comprenda diversas situaciones y sepa buscar diferentes fuentes para adquirir información.

La investigación que he propuesto sobre la competencia comunicativa escrita tiene que ver con los objetivos y contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura, y en especial, en los Bloques 1, Bloque 3 y el Bloque 4.

- Bloque I. Comunicación oral. Hablar y escuchar: Permitir a comunicación sobre todo escuchando, de una forma guiada y donde se pueda comprender los mensajes para las tareas correspondientes.
- Bloque III. Comunicación escrita. Escribir: Es uno de los dos procesos cognitivos esenciales (lectura y escritura) necesarios para entender el mundo.
- Bloque IV. Es el que muestra los mecanismos de la lengua, que hacen posible la comunicación correcta, y en el caso de la escritura, organiza, estructura y hace posible la redacción y el mensaje adecuado.

Los elementos básicos que tienen que estar presentes en todos los textos e investigación que he hecho en el aula de primero de primaria, se ajustan a los siguientes criterios de evaluación abordados en el Decreto 27/2014, (104):

En el Bloque I

- Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, volumen.
- Mantener una actitud de escucha atenta y respeto hacia la intervención de los demás, hacia sus sentimientos, experiencias y opiniones.

En el Bloque III

- Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige.
- Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, revisión y reescritura.
- Llevar a cabo el plan de escritura que suponga una mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.

En el Bloque IV

- Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua y el vocabulario, así como las reglas básicas de ortografía para favorecer una comunicación más eficaz.

## **4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

### **4.1. Objetivos y metodología**

#### **4.1.1. Objetivos**

A través del análisis de las producciones textuales del alumnado de primero de Educación Primaria, pretendo conseguir los siguientes objetivos:

1. Analizar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa escrita en el primer curso de Educación Primaria (niveles ortográfico, gramatical y léxico) a través de textos narrativos y descriptivos.
2. Fomentar la creatividad y la capacidad de creación con interés e iniciativa.
3. Motivar al alumnado para escribir con seguridad y satisfacción.

#### **4.1.2. Metodología**

En el área de Lengua Castellana y Literatura, una de las competencias más importantes es la competencia comunicativa, la capacidad de expresarse y comprender todo tipo de mensajes para conseguir la interacción comunicativa eficaz. Me he centrado en la competencia comunicativa escrita, y he estudiado la capacidad del alumnado de primero de Educación Primaria para redactar y elaborar diferentes tipos de texto de acuerdo con su nivel educativo. Este nivel tiene muchas dificultades a la hora de producir textos, es el primer curso de Primaria, las capacidades lectoras del alumnado son muy básicas y algunos alumnos y alumnas apenas saben leer y escribir. Las producciones son muy sencillas y tienden a ocupar entre cuatro y diez líneas como máximo, dependiendo del tamaño de letra y de la caligrafía, en general.

La elaboración de los textos que he propuesto ha sido el mayor contacto que han tenido estos alumnos y alumnas con una escritura más compleja. Se han recibido las actividades con mucho interés y entusiasmo, lo que ha ocasionado buenos resultados a pesar de las limitadas capacidades que el alumnado tenía para la ejecución de este reto. La investigación la he desarrollado en un centro público de Cantabria, con jornada partida, don-



de se imparte Educación Infantil y Educación Primaria, con tres líneas en cada nivel. El centro tiene una capacidad de quinientos alumnos y alumnas, con un nivel socioeconómico medio-bajo y adaptado a alumnado con necesidades educativas específicas. La clase donde he llevado la intervención está formada por dieciocho alumnos y alumnas, y no hay una gran diversidad en el alumnado. Ninguno necesita adaptación significativa, aunque sí hay diferencias no significativas entre ellos, hecho que he tenido en cuenta en el proceso textual y en el análisis de las producciones escritas.

Hay dos casos que presentan ciertos problemas ortográficos especiales: uno de los alumnos ha nacido en diciembre, y se nota la diferencia cognitiva general con respecto al resto del alumnado de su clase; apenas sabe escribir, tiende a no segmentar las palabras e invierte las letras en la escritura de las palabras. La otra alumna no es nativa española, es de origen marroquí, por lo que su lengua materna es el árabe y su madre no habla español. En casa también la están enseñando a hablar en francés, y en la escuela, además de español, aprende inglés. Además, en el colegio apenas se relaciona con otros niños y niñas. Durante el curso ha ido empeorando, cada vez entiende menos, y habla y escribe peor. En el análisis ortográfico anotaré ejemplos característicos de los textos de estos dos alumnos.

La actividad que he propuesto consiste en la producción de diferentes tipos de texto y géneros discursivos; tres textos narrativos y dos textos descriptivos:

#### **Textos narrativos**

- Resumen de un cuento
- Final de un cuento
- Historia con determinados personajes

#### **Textos descriptivos**

- Descripción de persona real (retrato)
- Descripción de paisaje en imagen

Para su elaboración, hemos empleado la última hora del jueves de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, por lo que la duración de cada escrito ha supuesto unos cuarenta y cinco minutos, menos el último de ellos que, al ser más complejo, ocupó la hora y media completa de la tarde. Antes de empezar cada actividad, mantuvimos unos segundos de silencio y de concentración; expliqué la actividad despacio y de forma

clara para que todo el alumnado entendiese aquello que había que hacer, y expuse varios ejemplos para que no hubiese dudas. A veces, me ayudé de las pizarras o del papel para que el alumnado siguiese las pautas marcadas y supiese el orden que debía seguir en cada escrito. Todos los textos se han hecho de forma individual y en clase. Se les ha dado el mismo tiempo de escritura a todos, y aquellos que terminaban antes, para que no molestaran a los demás, podían hacer un dibujo de lo que habían escrito, estrategia que ayuda a que el alumnado se motive y se interese por la escritura.

El primer texto se elaboró poco después de empezar el Prácticum II, el 9 de marzo de 2017. Los jueves por la tarde, el alumnado siempre dedica cuarenta y cinco minutos de lectura, momento en el que los niños y niñas escuchan un cuento y luego hacen un dibujo sobre ello. Esta vez, mi tutora y yo creímos que podía ser buena idea que, al terminar el cuento, hiciesen un resumen, pues lo habían trabajado en clase y era fácil porque solo tenían que plasmar las ideas que habían escuchado. Antes de empezar a leer, explicamos que tenían que estar muy atentos; y antes de hacer el resumen, anotamos en la pizarra que el resumen, además de personajes, debería tener la estructura siguiente: inicio, problema o conflicto, resolución y final.

El segundo texto se hizo el 6 de abril de 2017, y fue descriptivo; pretendía que el alumnado describiese a una persona real, y para motivar a los niños y niñas y que se implicaran más en la producción de este tipo de texto, la descripción debería ser de uno de ellos o ellas o de algún miembro de su familia: padre, madre, hermano o hermana. Antes de su ejecución, mandé de tarea para el fin de semana que eligiesen a alguien para describir y que se fijasen mucho en ellos, esto haría que empezasen a crear una idea antes de producir el texto.

El 20 de abril de 2017, se elaboró el tercer texto, de nuevo descriptivo, pero de género diferente: descripción de un paisaje en imagen en el que había animales, colores... El texto iba ligado al área de Ciencias Sociales, en un momento en el que el alumnado aprendía diferentes paisajes, por lo que el vocabulario y los conocimientos adquiridos podían servir para la escritura.

El siguiente texto, el cuarto, fue narrativo y se hizo el día 4 de mayo de 2017. Este texto era ya más complejo que los anteriores y menos “libre”, pues había más pautas que seguir que en los anteriores textos. Antes de empezar a escribir, yo contaba el inicio de un cuento y me paraba en el momento en el que comenzaba el problema o la acción; en

ese instante, los niños y niñas tenían que continuar el relato inventándose su propio final y añadiendo, por último, su propio título. Esta actividad implicaba estar atento a la lectura y luego elaborar sus propios textos con creatividad y coherencia, lo cual era muy interesante y motivador para la creación textual sin tener que inventar toda la historia y que las ideas se acaben pronto, porque la idea principal ya se conocía.

Finalmente, el texto más complejo lo dejé para el final; el día 11 de mayo de 2017, dedicamos la hora y media completa de la tarde para que el alumnado produjera el texto que necesitaba más atención y trabajo. Se trataba de crear un cuento, pero los personajes los proponía yo. En un principio, pensé en tres personajes, pero mi tutora creyó adecuado añadir alguno más y aumentar la dificultad para ver qué pasaba. Los personajes fueron una princesa, un profesor, un ogro, un cazasueños y una nave espacial. Intenté que no tuviesen vínculos entre ellos para que la imaginación de cada niño y niña hiciera el resto. Antes de escribir el cuento, mostré al alumnado un borrador que contenía las primeras ideas en el envés del papel que íbamos a utilizar. Proponíamos ideas entre todos, y empezamos por el primer personaje; escribíamos, por ejemplo, *princesa*, y cada uno tenía que anotar lo que le iba a pasar a la princesa en su propio cuento para que luego tuviesen más claro el cuento completo. Después, una vez que ya teníamos todas las ideas de nuestros personajes, debíamos elaborar el cuento y juntar todas las historias que habíamos inventado e ir relacionándolas entre sí. Era demasiada información, pero, en conjunto, se hizo muy bien, aunque, debido al número de personajes, algunos alumnos y alumnas se olvidaron de anotar alguno que otro.

He tenido en cuenta el nivel de lectoescritura que tenía el alumnado; muchos alumnos y alumnas habían llegado a primero sin saber apenas leer y escribir. En el segundo trimestre, en el que me incorporé al centro para realizar mis prácticas docentes, la mayoría ya separaba las palabras, pero aún quedaba alumnado que tendía a juntarlas y a no saber distinguir cuándo una expresión es univocal y cuándo es plurivocal. Muchos alumnos y alumnas no hacen frases con mucho sentido, se olvidan de lo que han escrito y siguen escribiendo texto que no tiene nada que ver con lo anteriormente escrito, y además, en algunos casos, parecen listas de cosas con poco sentido, y no historias con una secuenciación; ello sucede porque aún son muy pequeños y no están preparados más que para escribir frases pautadas en los cuadernos y no para composiciones largas que suponen ya dominio de la lectoescritura.

Aunque la producción textual han supuesto gran esfuerzo para los alumnos y alumnas, siempre han estado muy interesados, han preguntado sus dudas y han mostrado deseo de mejorar sus escritos. Han sido muy creativos y han recibido con los brazos abiertos las tareas sin sentirse cansados ni agobiados. No obstante, algunos niños y niñas han mostrado desmotivación en algún momento, pero he encontrado siempre la forma de motivarles hasta que han producido lo mismo que los demás, por lo que la experiencia ha sido muy satisfactoria.

## **4.2. Análisis de los textos producidos**

Para analizar cada uno de los textos elaborados por el alumnado de primer curso, me he basado en los objetivos concretos, que yo misma pretendo conseguir, y en los contenidos y objetivos propuestos en el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (*BOC*, n.º 29, 2014). Destaco los siguientes contenidos de cada bloque para los criterios que seguiré en mi análisis:

### Bloque III. Comunicación escrita. Escribir

- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones.
- Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.
- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de puntuación, paréntesis, comillas).
- Caligrafía. Orden y presentación.

### Bloque IV. Conocimiento de la Lengua

- La palabra. Reconocimiento de algunas clases de palabras y explicación de su uso en situaciones concretas de comunicación.
- La sílaba.
- Vocabulario.
- Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Signos de puntuación.
- Las relaciones gramaticales. Reconocimiento de las relaciones que se establecen entre las palabras (de género, número...)

- Reconocimiento y uso de conectores textuales (temporales, espaciales, causales...).

Los textos producidos por los alumnos y alumnas, que analizaré, siguen este orden:

1. Texto narrativo: resumen de un cuento
2. Texto descriptivo: descripción de persona real (retrato)
3. Texto descriptivo: descripción de paisaje en imagen
4. Texto narrativo: final de un cuento
5. Texto narrativo: cuento

Los criterios que he seguido para el análisis de cada texto corresponden a tres niveles de análisis en el estudio de la lengua: ortografía, gramática y vocabulario, criterios de análisis ajustados al nivel educativo del alumnado y a la ley educativa vigente en Cantabria.

### **1. Texto narrativo: resumen de un cuento**

Todos los jueves, a última hora de la tarde, como ya he comentado, la maestra lee un cuento que los alumnos y alumnas llevan a clase. Mi tutora de prácticas me planteó que el primer texto fuese un resumen de alguno de los cuentos que contábamos los jueves, para que yo viese cómo escribían los niños y niñas, y cuál era el nivel de la clase. Me pareció buena idea utilizar este tipo de narración para ver cuáles eran las capacidades comunicativas escritas, en un principio, del alumnado, y además, era una actividad fácil de realizar, pues solamente tenían que escribir sobre lo que habían oído.

El cuento leído fue *Mica y Pato* (ver anexo 1. Cuento Mica y Pato), cuento pensado para lectores y lectoras de dos años; es sencillo y ya lo habían trabajado en Educación Infantil porque muchos de ellos y ellas ya lo conocían. La consigna fue escuchar el cuento con atención para elaborar un resumen, teniendo en cuenta que debían escribir el principio, los personajes que aparecían, el problema, el desarrollo de la historia y su final. Animé a los niños y niñas a escribir con coherencia el mayor número de líneas posible, indiqué que contaran el cuento como si se lo estuvieran contando a alguien que no había leído el cuento nunca. El esfuerzo dio sus frutos y los escritos fueron bastante aceptables, aunque el contenido no tanto porque la mayoría contó aquello que más les había llamado la atención, aunque no fuese, en muchos casos, significativo. Este día faltó un alumno, por lo que el análisis se basa en diecisiete alumnos y alumnas.

#### **a) Ortografía**

Las normas ortográficas que se exigen en este nivel de primer curso son las básicas para una comunicación elemental. Por ello, en la ortografía literal, el uso de la *h*, la distinción de las palabras que se escriben con *v* y con *b* e incluso las tildes, en la ortografía acentual, no se han aplicado obligatoriamente en las producciones textuales elaboradas. Por ello, hay muchos errores ortográficos en este apartado, aunque los niños y niñas han preguntado por su uso correcto:

*Habia una vez un pato que quería acer una casita en el campo.*

*Ola conejo ola caracol ola gallina.*

Dentro de la ortografía literal, en este primer texto, hay un caso de confusión de las grafías *c* y *z* intervocálicas, *hazen*; dos casos de error en la escritura del sonido [g] en el dígrafo *gu-* inicial cuando le sigue la vocal [e], *madrigera*; dos casos de confusión de las grafías *g* y *j*, *conego*; otro error de las grafías *ll* e *y*, *construllendo*; y un caso de error ortográfico en la escritura de la doble erre, *maron*:

*Mica y Pato hazen una casa de carton.*

*Quereis hacer una madrigera.*

*Yo vivo en una madrigera.*

*Y vieron al conego.*

*Llego un conego y les dijo hola.*

*El pájaro estaba construllendo un nido.*

*Tiene el pico maron.*

En cuanto a la ortografía de la palabra, hay tres casos de ausencia de segmentación de las palabras, norma que ninguno de los alumnos y alumnas lo tiene asumido del todo; siempre hay algún pequeño error; en muchos casos, algunos alumnos separan las palabras cuando prestan más atención. Es llamativo el caso de un alumno que escribió el texto sin separar ninguna palabra:

*Sencontraronconconejohicieronunamadriguera.*

En este primer texto, solo un alumno ha utilizado el guion y de forma errónea, puesto que este signo se ha estudiado en el último trimestre y, por consiguiente, el alumnado lo ha puesto en práctica en el tercer texto:

*El pajaro estaba constr-*

*ullendo un nido.*

*Mira una golondrina construyendo un nido dice pa  
to.*

El uso de mayúscula al comienzo de discurso, en el texto del resumen, ha sido utilizado por todo el alumnado; puede decirse que este hábito ortográfico se ha interiorizado bastante bien, y en su mayoría, ya se utiliza de forma correcta. Por otro lado, doce alumnos y alumnas han utilizado correctamente las mayúsculas en los nombres propios, aunque en algún caso, la denominación *Pato* va en minúscula por considerar que ese nombre es sustantivo común y no parte del nombre propio del personaje:

*Erase una vez una niña llamada Mica.*

*Mica y Pato vieron a una golondrina volar.*

*Mica y pato vieron un pajaro con el pico lleno de barro.*

La mayoría de los alumnos y alumnas ha escrito la palabra *fin* al final de la historia que más tarde comentaré. Han escrito esta palabra con mayúscula inicial como si le precediese punto, pero se les ha olvidado escribir, precisamente, el punto:

*Y el ultimo era la gallina Fin del cuento.*

En cuanto a la puntuación, solo cinco alumnos han usado punto final en el texto. Ninguno ha utilizado otro signo de puntuación hasta el final del texto, es decir, los textos no están puntuados internamente, pues aún falta por interiorizar la relación entre sintaxis y puntuación. La coma, por otro lado, no la han estudiado, por lo que este signo de puntuación se queda al margen de lo que el alumnado de primero de Educación Primaria puede saber hacer o no hacer.

*Dijo mica pero sino puedo dormir.*

*Fueron a la casa de la gallina vieron al caracol i pato cogio una caja y pato [...]*

Una gran parte del alumnado ha utilizado la palabra *fin*, como ya he dicho, como sustituto del punto final; pero en la mayoría de casos, esta palabra sigue a la frase anterior igualmente sin puntuar:

*Y pato le dijo yo quiero vivir contigo Fin*

*Quieres vivir conmigo no si fin.*

Como ya he comentado en la metodología, hay dos alumnos que tienen problemas generales en todos los textos, por lo que expondré sus errores ortográficos más comunes. El alumno que necesita apoyo significativo ha recibido ayuda por mi parte: le he guiado o le he dictado aquello que quería escribir, pero, evidentemente, mi ayuda no ha influido en su ortografía. La inversión de palabras es otro de los errores más importantes que presenta este alumno. Además, escribe muchas palabras con ausencia de letras compo-

entes, escribe las palabras como se las representa fonéticamente. Aunque escribe mucho y con entusiasmo, sus redacciones, muchas veces, no tienen sentido porque no completa el discurso:

*Tienelosojosma.*

*Pato quería un indo.*

*Tienelosdites.*

*Profesorlearapo.*

En cuanto a la otra alumna, de origen marroquí, ha escrito la mayoría de textos en mayúscula, pues utiliza la mayúscula de forma habitual. Uno de sus mayores problemas es la confusión en la escritura de las letras *d* y *b*: ha escrito con *d* todas las palabras que contenían *b* o *v*. Las palabras que contienen las letras *c* o *z* tiende a escribirlas con *s*, porque cuando ella las pronuncia, la representación gráfica se asemeja a esta última letra. Estos errores son muy significativos. Además, parte de su discurso escrito no se entiende porque no sabe expresarse correctamente en español, y tiende a poner las palabras tal y como ella las percibe fonéticamente:

*Mica y Pato an dadan una duelta.*

*La ropa etata iena be mansanas cariñoso y agunas deses agradable.*

*Es presioso.*

*Esta iena de monanas de roca.*

*Maldision al poso maldado.*

*La vruga estada sin ropa un odre le ataco.*

*Se cedo en el castio pero dino un ogro.*

## **b) Gramática**

En cuanto a la morfología, en este texto, los sustantivos que mayormente ha utilizado el alumnado son los sustantivos comunes concretos, aunque no faltan nombres propios, como es el caso de los nombres de los personajes que aparecen en todas las narraciones:

*Fueron la gallina y vieron al caracol.*

*Erase una vez una niña que se llamaba Mica y su pato.*

*Hay mucho campo.*

En el discurso también encontramos muchos tipos de adjetivos, la mayoría, calificativos y determinativos (indefinidos, posesivos...), para indicar características de los sustantivos, cuantificar sin precisar la cantidad y posesivos:



*Y dijo Mica aii es un poco duro.*

*Un día decidieron ir al campo a hacerse una casa.*

*Les enseñaron a hacer muchos tipos de casas.*

*Y su amigo que se llamaba Pato.*

*Quereis venir a mi casa.*

La mayoría de los verbos utilizados por los niños y niñas en el texto está correctamente conjugado. Hay un caso en el que el alumno ha escrito mal un verbo, ello puede ser motivo de carencia en el aprendizaje de la segmentación de palabras. Además, las formas perifrásticas se encuentran bien formadas, lo cual llama la atención a esta edad:

*Como asecho tu casa.*

*Vamos a construir una casa.*

*Estaba haciendo un nido.*

En general, el alumnado ha sabido utilizar el tiempo verbal que corresponde al tipo de discurso; incluso, encontramos algunos ejemplos, como el que anoto, en el que en un mismo enunciado, el alumno cambia de tiempo verbal cuando el relato lo necesita:

*Un día salieron y se encontraron con una golondrina y dijo Pato mira tiene barro en el pico.*

En cuanto a la sintaxis, hay algún caso de falta de uso de los conectores correspondientes a las estructuras que se encargan de dar coherencia al discurso. A ello se añade la errónea forma de emplear el dialogo en el discurso escrito por algunos niños y niñas. El alumnado aún no ha estudiado este procedimiento y tipo de texto, por lo que tiende a incluirlo en la misma narración de los hechos:

*Se encuentran con un pajarito y el pajarito estaba construyendo un nido.*

*Hicieron un nido encontraron una golondrina.*

*Erase una vez Mica y Pato dijo pato mira una golondrina.*

A pesar de la escasez de conexiones sintácticas entre oraciones, la mayor parte del alumnado ha formado enunciados aceptables. Por otro lado, la unión de los determinantes con los sustantivos es correcta:

*Encontraron 3 animales y les enseñaron a hacer muchos tipos de casas.*

*Se encontraron con un conejo y el conejo les pregunto que si querían ver su casa.*

También las concordancias de género y número muestran que el alumnado ha aprendido las correspondencias genéricas y numéricas. Solo hay un caso de un alumno que, quizá por despiste, no ha anotado el determinante correcto según su género:

*Dijeron todos que sí.*

*Se encontraron con una gallina.*

*Quereis que os enseñe acer un casa.*

Hay dos casos que destacan desfavorablemente, dos alumnos que han expuesto las ideas de forma incorrecta, han construido oraciones sin coherencia ni concordancia. Ello puede significar falta de atención en la escritura:

*Y también se encontraron con la gallina y construir un gallio.*

*Erase una vez Mica y Pato por la mañana azen una casa con una caja de carton.*

### **c) Vocabulario**

El vocabulario que tiene el alumnado de primer curso de Educación Primaria es sencillo, de uso cotidiano y ajustado a su desarrollo cognitivo. En el texto se encuentran dos tipos de campos semánticos, uno es el de los animales (*gallina, pájaro, caracol, conejo...*), pues en el cuento se mencionan muchos animales; incluso en este campo semántico podemos concretar el de las aves, ya que aparecen varias aves durante el relato (*golondrina, gallina...*). Otro campo semántico es el de hogares (*casa, nido, madriguera, gallinero*), pues la historia es la búsqueda de una casa para los personajes:

*Se encontró a tres animales uno era la golondrina otro un conejo otro era el caracol y el ultimo era la gallina.*

*Y les enseñaron a hacer muchos tipos de casas.*

En este texto predominan, sobre todo, los sustantivos, *casa, golondrina, conejo, pico, barro...*, que tienen que ver con el cuento leído. Y encontramos solamente un caso de uso de una locución adverbial, *de repente*:

*Mica y Pato vieron a una golondrina volar con el pico lleno de barro.*

*Y de repente se encontraron un conejo.*

En el texto no se encuentran más conectores que la conjunción *y*, empleada continuamente para unir las estructuras. En el trimestre, el alumnado ha añadido a su aprendizaje los aumentativos y los diminutivos, como recursos léxicos, y en el resumen dos alumnos y alumnas han utilizado diminutivos:

*Vamos a construir una casita.*

*Pato quería hacer una casita en el campo.*

La sinonimia es otro recurso léxico que se ha aprendido en el aula. El alumnado ha tenido su primer contacto con los sinónimos en el texto del cuento. En el texto del resumen he encontrado dos sinónimos que se repiten, los sustantivos *campo* y *prado*, y los verbos *construir* y *hacer*:

*Un día Mica y Pato decidieron ir al campo.*

*Mica y Pato están en el prado.*

*El pajarito estaba construyendo un nido.*

*Mica y Pato se hacen una casa de cartón.*

## **2. Texto descriptivo: descripción de una persona real**

El segundo texto que propuse, pensando en el interés de los alumnos y alumnas, fue una descripción de una persona real, en concreto de alguien de la familia: padres, madres, hermanos, hermanas o ellos mismos. Para llevar a cabo este texto, avisé días antes al alumnado de que eligiesen a la persona que describirían y les indiqué que tenían que fijarse muy bien en ella: ver cómo era, lo que le gustaba o no le gustaba, qué suele hacer, cómo viste, etc. Ello serviría de refuerzo, como conocimiento previo, para que los niños y niñas recordasen aquello que tenían que describir el día que tuvieran que redactar el texto. Antes de empezar a escribir, proporcioné al alumnado una hoja de papel con las pautas que debían seguir, como si fuese una especie de guía para que no se olvidaran de ningún detalle importante. Esta hoja-guía debían pegarla en el cuaderno y tenerla a su lado durante la producción del texto para recordar lo que debían escribir: físico, personalidad, vestimenta, gustos, etc. (Ver anexo 2. Pauta para la descripción). Este día se encontraban presentes todos los alumnos y alumnas, quienes se mostraron entusiasmados y mostraron muchas ganas por escribir. Fue un texto que les dio mucha seguridad porque escribían algo que conocían muy bien, y que, además, querían expresar, lo cual se notó.

### **a) Ortografía**

En el análisis he encontrado varios errores de ortografía literal, muchos de ellos repetidos, lo que indica un estado ortográfico común, se tiende a repetir los mismos errores. Ocho alumnos siguen sin interiorizar la escritura de la doble erre, hay muchos casos, sobre todo, en la palabra *marrón* y sus derivados:

*Tiene los ojos marones.*

*Yo tengo los ojos marones y el pelo maron.*

Hay varios casos de confusión en la escritura de la consonante y cuando tiene sonido vocálico, y la *i* vocal y viceversa en varias palabras, como por ejemplo, en *mui / soi /my*:

*Es miu bueno y mui mui mui majo.*

*Y soi mui cariñosa.*

*My hermano me gusta que juegue conmigo.*

En este texto continúan los errores de uso de las grafías *g* y *j* cuando corresponden al mismo sonido, hecho común, puesto que no se han adquirido las normas ortográficas correspondientes. Aun así, hay algunas palabras que ya deberían escribirse correctamente por su uso diario, por ejemplo, *cegas, ogos, y jente*:

*Tiene las cegas marrones.*

*Los ogos son negros.*

*Le gusta ayudar a la jente.*

Otro error muy común en este texto es la escritura de la palabra *ermano* sin *h*, lo cual me ha llamado mucho la atención, pues es una palabra que han trabajado mucho y deberían saber escribirla correctamente:

*Mi ermano se llama Juan.*

También se ha producido la confusión de las grafías *ll* e *y*: *llo*. Un alumno no ha sabido aplicar la regla ortográfica de la *b* en el grupo consonántico *bl* [bl], y ha escrito *vlanco*. Por otro lado, hay confusión de grafías *d* y *z* en la terminación de una palabra, *died*:

*Llo me llamo Juan.*

*El es vlanco.*

*Tiene died años.*

En cuanto a la ortografía de la palabra, he vuelto a encontrar dos casos que no han segmentado ninguna palabra. Es algo normal en el alumnado de primero de Primaria que, al comienzo del curso, tiendan a escribir sin segmentar las palabras aunque progresivamente se va corrigiendo:

*Megustaelbalocesto.*

*Tienlosojosmarrone.*

Me ha parecido curioso que otros dos casos, en lugar de segmentar las palabras con sus respectivos espacios en blanco, han utilizado el punto después de cada palabra como recurso para la separación gráfica. Aunque no sé el motivo, por la forma en que se ha redactado, parece como si fuese una lista, una serie, no han sabido construir frases y han dejado el texto sin sentido:

*Mipeloesmarron. marrones. mediano. chandal.*

*Alto.cacetines.lejuga.comigo.*

Hay varios alumnos y alumnas que han utilizado esta vez el guion para la separación de palabras al final de renglón. Pero como aún no han asimilado bien su uso, en muchos casos, no saben cómo separar estas palabras ni conocen la silabación correcta, y solo separan las palabras en el momento que ven que no les cabe en la pauta. También hay casos de algún alumno que sigue separándolas sin guion:

*Es cariñosa, se mue-  
ve mucho.*

*De ropa lleva chand-  
al gris y dorado y lleva pla-  
yeras rosas y negras.*

*No le gusta el choriz  
o.*

En cuanto al uso de las mayúsculas, cuatro alumnos no las han utilizado al empezar la escritura. Dos de los alumnos han puesto mayúscula en el título y no lo han hecho de nuevo al comienzo de la descripción, lo que indica que creen que con escribir la mayúscula en el título es suficiente, pero se trata de contextos diferentes. Solamente un alumno no ha escrito mayúscula en los nombres propios, lo que puede ser caso de descuido, pues la mayoría ya ha adquirido esta norma. Finalmente, solo dos alumnos han usado la mayúscula después del punto, lo que sugiere cierta mejoría ortográfica:

*no le gusta el chorizo.*

*los ogos son negros.*

*Mi perra se llama zuma.*

*Y ayudo a mi mama a poner la mesa. Y mi color favorito es el rosa.*

*Soy muy dormilona. Y ayudo a mi mama.*

El uso de la puntuación ha mejorado mucho en este texto descriptivo, ya que se han utilizado progresivamente más comas y puntos, en general, mientras que en el anterior texto escaseaba todo tipo de signos. Solo tres alumnos no han usado puntos para separar las diferentes frases, y otros tres alumnos no han usado ninguna coma, mientras el resto ha utilizado comas para separar las palabras; por lo tanto, la relación entre sintaxis y puntuación se está interiorizando lentamente. Lo más preocupante todavía es que ocho niños y niñas aún no han escrito el punto final, una de las normas más relevantes de este nivel:

*Tiene los ojos marrones, esta flaco.*

*El pelo corto es majo es grande es vlanco le gusta ir a la playa [...]*

*Le gusta muchas cosas*

Algo que me ha llamado la atención, y ha sido novedad en este texto, es el uso abundante de los puntos suspensivos. Dos de los alumnos han empleado este signo en algún momento del texto, por ejemplo, cuando no sabían qué poner o lo han utilizado como señal de lista inacabada. Ha sido una forma de sustitución de las comas y de los puntos en muchos casos; incluso, algún alumno lo ha utilizado en sustitución del punto, una forma de dejar entrever que podía haber puesto mucho más:

*Tiene 40 años...*

*Es cariñoso, agradable, feliz...*

## **b) Gramática**

Morfológicamente, he encontrado varios tipos de sustantivos en el texto, la mayor parte son comunes concretos, y solo hay tres casos de utilización de nombres propios. Las formas verbales están correctamente conjugadas, incluso cuando aparece más de un verbo en la misma frase:

*Le gustan los regalices.*

*Mi papa se llama Jose.*

*Mi ermano Eduardo.*

*My hermano Gael.*

*Me paso el día pintando.*

*No le gusta labarse los dientes.*

También he encontrado varios tipos de adjetivos: calificativos, numerales cardinales, indefinidos y posesivos. Como en toda descripción de este género, predominan los adjetivos calificativos en los que se representa cómo es alguien y sus características.

*Los paletos estan torcidos.*

*Tiene dos años.*

*Es un poco revoltoso.*

*Y mi tamaño es normal.*

En cuanto a la sintaxis del texto, he encontrado más errores que en el anterior. Por ejemplo, en cuanto a la concordancia de género y número, ha habido una alumna que ha escrito incorrectamente el género cuando estaba hablando de su madre, y un alumno se ha confundido en varias ocasiones en el número. El resto ha utilizado correctamente las concordancias genéricas y numéricas:

*Cariñoso y a veces agradable.*

*Tengo el pelo maron y las cejas maron [...] y los zapatos azul y amarillo.*

*Soy mediano y tengo las manos grandes.*

En cuanto a la relación entre determinante y sustantivo, casi todo el alumnado lo domina excepto algún caso que aún presenta confusión; por ejemplo, un alumno no ha usado apenas determinantes y ha hecho de su descripción una especie de lista sin coherencia.

*Mi madre tiene los ojos verdes y la gusta los pantalones rotos.*

*Pelo rubio ojos verdes tamaño alto.*

En algunos casos hay problema de incoherencia textual debido al escaso uso de comas y conectores. Además, los alumnos y alumnas que han enlazado estructuras lo han hecho en su mayor parte mediante el uso exclusivo de la conjunción y:

*Tiene el pelo marron tiene los ojos marrones mediano chándal simpático le gusta alludar.*

*Le gusta llevar camisa y pantalones vaqueros.*

Así pues, me preocupa el estado del discurso escrito de una parte del alumnado, cuyo texto es una simple lista de palabras.

*Ojos marrones, tamaño pequeño, ropa vestido [...]*

### c) Vocabulario

En esta primera descripción sobre una persona real, predominan en especial los verbos *tener, ser y gustar*, muy comunes para estas edades a la hora de definir a alguien:

*Es un bebe, es cariñosa, es simpática [...]*

*No le gusta el chorizo, le gusta muchísimo la lechuga.*

*Tiene el pelo negro, tiene los ojos marrones [...]*

También al describir, suelen utilizarse muchos sustantivos y adjetivos para matizar las características o propiedades. El alumnado ha utilizado sustantivos como *chándal, móvil, futbol, pantalones*, correctamente formados, para definir lo que llevan puesto o lo que les gusta; y adjetivos que indican color, tamaño y carácter de las personas de las que van a hablar, como por ejemplo, *verde, marrón, grande, flaco, pequeño, simpático, agradable, feliz*.

*La gusta los pantalones rotos y la gusta llevar playeras.*

*Tiene los ojos marrones, el pelo corto, es grande.*

*Y soy muy cariñosa y también soy muy dormilona.*

El vocabulario que los alumnos y alumnas han utilizado para esta descripción es muy cotidiano, sencillo y destacan las partes del cuerpo, los deportes y la vestimenta; por ello, encontramos varios campos semánticos notables en las descripciones:

- Partes del cuerpo: *ojos, pelo, dientes, cejas...*
- Familia: *madre, padre, hermano...*
- Ropa: vestido: *chándal, zapatillas...*
- Comida: *chorizo, lechuga...*
- Números: *siete, diez, cuarenta...*
- Colores: *rosa, blanco, verde, negro, gris...*
- Deportes: *futbol, baloncesto...*

*Tiene las cejas marrones y el pelo corto.*

*Ayudo a mi mama a poner la mesa.*

*Le gusta llevar camisa y pantalones.*

*No le gusta el chorizo.*

*Tengo siete años.*

*Mi color favorito es el rosa.*

*A mi me gusta jugar al futbol y tambien me gusta jugar al baloncesto.*



En este texto no hay casos de diminutivos ni aumentativos en ninguna descripción. En cuanto a los conectores, el único usado por el alumnado sigue siendo la conjunción y:

*Lleva chándal gris y dorado.*

Por otro lado, son varios los sinónimos que he podido encontrar en el texto, ya que en las descripciones, los alumnos y alumnas, tienden a utilizar muchos adjetivos calificativos sinónimos: *contento* y *feliz*; *majo*, *agradable* y *simpático*; *moreno* y *castaño*; y sustantivos, empleados igualmente como sinónimos: *zapatillas* y *playeras*.

*Estoy contento.*

*Es cariñosa, simpática, feliz...*

*Es muy majo.*

*Es simpático y cariñoso.*

*Es moreno y tiene los ojos marrones.*

*Soy castaño.*

*Llevo un chándal y tengo zapatillas.*

*Llevo playeras rosas y negras.*

### **3. Texto descriptivo: descripción de paisaje en imagen**

El tercer texto que propuse también era una descripción, pero esta vez de un paisaje en imagen. Me pareció buena idea porque el alumnado tenía reciente el texto descriptivo de persona real y, además, había elaborado otras descripciones en la asignatura de Lengua Castellana. Para este texto, facilité una imagen (ver anexo 3. Fotografía de un paisaje natural) que contenía elementos componentes suficientes para describir: formas, tamaños, colores... Este texto estaba relacionado también con el área de Ciencias Sociales, ya que, en ese tiempo, el alumnado estudiaba los tipos de paisajes y sus componentes, por lo que podía utilizar el vocabulario adquirido. Antes de empezar a redactar, mostré en la pizarra digital la fotografía que había elegido y una guía con las pautas que seguir en una descripción (ver anexo 4. Actividad para describir un paisaje). Todo el alumnado se mostró muy interesado en la actividad, preguntaron por los detalles, hicieron comparaciones e indiqué que, además, podían anotar su opinión personal.

#### **a) Ortografía**

Los errores ortográficos empezaron a ser más frecuentes cuando el alumnado se preocupaba más por el contenido y menos por la forma. Esto tenía un lado positivo, que escri-

bían más y con más entusiasmo, y uno negativo, que descuidaban el uso correcto de la lengua. En cuanto a la ortografía literal, y antes de analizar algunos errores comunes, tengo que destacar dos casos especiales que me han llamado la atención en este texto. Un alumno ha escrito una lista de elementos sin redactar, es decir, sin orden ni sentido, pues lo que describía no se encontraba en la fotografía. Y el otro alumno tiene un problema importante en la representación gráfica de los sonidos, como puede observarse en el ejemplo:

*Perro, gatos, vacas, roja, campo, sol, nublado [...]*  
*Mucha oscuriraz Una torede dardos. Ai mucho cororarido.*  
*[Mucha oscuridad. Una torre de dardos. Hay mucho colorido.]*

Además, he vuelto a encontrar errores de confusión en la escritura de las palabras que contienen el sonido erre múltiple en posición inicial y en posición intervocálica: un alumno ha escrito *maron* y otro, *rrosa*. La grafía *y* y consonante cuando su sonido es vocálico y la grafía *i* vocal siguen siendo un problema, y encontramos muchos errores en la escritura de las palabras que contienen estas grafías, *mui/ ai/ ay*:

*Colores rrosas, verde, maron [...]*  
*Ai flores, ai un sol.*  
*Ay flores ay nubes y montañas.*  
*Ai muchas piedras.*  
*Y sol ay flores ay nubes y montañas.*

También en Primero cuesta dominar el uso de los grupos consonánticos *gr* y *gl* cuando les precede una vocal: hay un caso donde el alumno, al tener que escribir *grande*, ha escrito *crande*. Además, he recogido otros dos errores en palabras que contienen las grafías *c* y *z*, intervocálicas (*atardezer*) o en contacto con diptongo (*zielo*):

*Hay un mar crande.*  
*Es el atardezer.*  
*Ai nubes, zielo, piedras, montañas.*

También hay error ortográfico por confusión del sonido de las grafías *j* y *g*: *legos*; y la palabra *hierba*, varias veces mal escrita, pues tienden a escribirla como *suen*, *llerva*:

*Hay un barco legos.*  
*Hay mucha llerva.*  
*La llerva es verde.*

En cuanto a las mayúsculas, su uso es más habitual. En este texto no había nombres propios, por lo que no ha habido casos en los que tuviesen que poner mayúscula. Por otro lado, la mayoría ha usado las mayúsculas cuando era necesario, y solo dos alumnos han olvidado escribir mayúscula al comienzo del texto. Algo curioso de este texto es que, en muchos casos, el alumnado ha utilizado mayúscula de forma instintiva donde correspondían puntos; comprenden la relación entre sintaxis y puntuación, pero no han adquirido completamente ciertos usos básicos:

*Las flores son muy bonitas La puesta de sol es preciosa.  
tiene un sol [...]*

*Las flores son bonitas La puesta de sol es preciosa.*

En ortografía de la palabra, casi todos los alumnos y alumnas han separado las palabras correctamente. Aún queda algún caso de escritura de alguna palabra no segmentada, pero poco a poco se va corrigiendo. En el texto solo he tenido un caso de uso de guion, y correctamente empleado; las demás separaciones han sido erróneas:

*Meagustado.  
El cielo ano-  
checiendo.  
Se ven montañas neg  
ras.*

Tres alumnos y alumnas no han usado ningún signo de puntuación en este texto, o solo ha usado el punto final, lo cual sigue siendo preocupante. En dos casos, no se ha usado siquiera el punto final. Solamente, hay un caso de empleo de puntos suspensivos al final de la descripción en sustitución del punto final:

*Hay montañas marones y cielo oscuro y nubes blancas mucha claridad [...]  
El paisaje es precioso  
Me encanta muchisimo  
Hay mucha hierba verde. Se ven unas nubes.  
Es triste...*

Hay varios casos de alumnos que han utilizado comas, pero algunos de ellos las han empleado incorrectamente, pues se trataba de contextos que exigían en algún momento más bien el punto. Evidentemente, aún no se domina la puntuación, ni siquiera los usos

básicos, y en muchas ocasiones, escriben aquello que les resulta más cómodo en ese momento, sin pensar en la ortografía correcta:

*Hay mar, hay coches, hay farolas, hay [...]*

## **b) Gramática**

En cuanto a la morfología del texto, al ser una descripción de un paisaje, no había necesidad de usar nombres propios, por lo que en su mayor parte se han usado sustantivos comunes y concretos para representar lo que el alumnado veía en la imagen:

*Hay arena y piedra.*

*Hay mucho campo.*

El alumnado sigue sin interiorizar el uso de los demostrativos como recurso gramatical. Por lo tanto, los adjetivos que más he encontrado son numerales e indefinidos, pero sobre todo, adjetivos calificativos que acompañan a los sustantivos para decir cómo es lo que ven:

*Cielo oscuro y nubes blancas.*

*Hay un mar grande.*

*Esta un poco de sol y otro poco oscuro.*

En cuanto a los tiempos verbales utilizados, todos están correctamente conjugados en las oraciones formadas por los alumnos y alumnas:

*También hay muchas rocas y es muy bonito.*

En el ámbito sintáctico, podemos ver algunos errores de concordancia entre género y número por parte del alumnado, además de alguna estructura mal formada que no proporciona coherencia a las construcciones. Son casos aislados de error, confusiones ocasionales que, generalmente, se producen por falta de atención:

*Las flores son muy bonito.*

*Hay piedra y son bonitas.*

*Los colores son bonito.*

*Hay montañas y es alta.*

*Tiene las flores son rosas.*

La relación determinante y sustantivo está dominada, a excepción de los casos que he comentado anteriormente del alumnado que ha producido una lista de elementos, solo

con sustantivos sin unir. Las estructuras, por lo tanto, son correctas, aunque seguimos encontrando algunas construcciones sin cohesión entre ellas por falta de conectores:

*Las nubes estan un poco negras y el paisaje es precioso.*

*El paisaje es muy claro bonito.*

Tengo que destacar a una alumna que ha expuesto las propiedades de lo que veía en el paisaje con coherencia y claridad y, sobre todo, sin abusar de la conjunción y como ha hecho el resto del alumnado:

*Las flores son de dos colores rosas y verdes. Detras hay un mar azul lo que pasa que le da el sol y se ve como marron.*

### **c) Vocabulario**

En esta descripción encontramos solo dos casos que no han utilizado ningún tipo de verbos ni determinantes en su descripción; han elaborado una lista de elementos que veían en la fotografía sin ningún tipo de coherencia léxica entre ellos. Mientras que, en general, el resto ha formado estructuras correctas en las que destacan, sobre todo, los verbos *ser* y *haber*:

*Flores, piedras, montañas [...]*

*Perro, gatos, vacas, roja, campo [...]*

*La puesta de sol es preciosa.*

*Hay nubes y son preciosas.*

Desde el punto de vista morfológico, también podemos destacar otros dos casos que han elaborado sus oraciones comenzando todas ellas por el mismo verbo; uno con *hay* y otro con *veo*:

*Hay muchas flores rosas.*

*Hay muchas piedras negras.*

*Hay agua azul [...]*

*Veo el sol amarillo.*

*Veo montañas de piedra.*

*Veo nueves pequeñas [...]*

En este texto descriptivo, los sustantivos predominan sobre los verbos, y los adjetivos presentan una amplia gama significativa para describir lo que se observaba en el paisaje.

Por ejemplo, adjetivos de color: *verde, rosa, marrón, oscuro, claro...*; tamaño y forma: *grande, pequeñas, altas, planas...*; o sobre apariencia: *chulo, bonito, precioso, natural*:

*Un sol alegre hay nubes oscuras hay piedras son medianas y hay un mar y las montañas son grandes [...]*

*Solo he encontrado un solo caso de utilización de adverbio como conector en un enunciado de una alumna:*

*Detrás hay un mar azul.*

El vocabulario empleado en general es cotidiano, pero, en este texto, encontramos el uso de palabras más específicas que se han aprendido en el área de Ciencias Sociales. Este vocabulario específico se refiere a los paisajes y sus elementos, por lo que, al utilizar una fotografía de un paisaje natural, los niños y niñas han podido demostrar todo lo que han aprendido en esta área sobre el medio ambiente. Por ejemplo, encontramos elementos como las montañas, el mar, el sol...; momentos del día como el amanecer, la noche, etc. Y además, la diferencia entre natural y artificial, cuya confusión es habitual:

*La puesta de sol es preciosa.*

*Es el atardecer.*

*Hay mucha claridad del sol amarillo y va a amanecer.*

*Es natural.*

*Artificiales y naturales.*

Una alumna me ha llamado la atención al describir los elementos que observaba en la fotografía, pues ha sabido expresar lo que veía de una forma bastante destacable comparado con lo que suelen producir los alumnos y alumnas de su edad:

*El agua con el reflejo del sol.*

*Rocas altas con rayos.*

Destaca también, un alumno que ha utilizado un verbo derivado de la palabra *noche*, *anocheciendo*. Y en cuanto a los campos semánticos que se utilizó en general, encontramos dos tipos; uno relacionado con los colores: *rosas, blanco, gris...*; y otro de elementos naturales: *flores, piedras, mar, cielo*:

*Es anocheciendo.*

*Hay piedras de color gris.*

*Hay mucha hierba verde.*

*Las montañas están hechas de roca.*

*Hay un mar que casi no se ve.*

*Veo olas grandes.*

Por otro lado, el alumnado sigue utilizando únicamente la conjunción *y*; igualmente, escasean los diminutivos y aumentativos como recursos léxicos. En concreto, en este tipo de texto solo he encontrado un alumno que ha empleado un aumentativo en uno de sus enunciados:

*Me encanta muchísimo.*

En cuanto a la sinonimia, el alumnado ha usado palabras sinónimas: adjetivos calificativos como *bonito* y *chulo*; verbos como *gustar* o *encantar*; y sustantivos como *piedra* y *roca*:

*Es muy bonito.*

*Es mui mui chulo.*

*Me gusta mucho.*

*¡Me a encantado!*

*Tiene muchas piedras gigantes.*

*Las rocas son artificiales.*

#### **4. Texto narrativo: final de un cuento**

Los dos últimos textos que elaboramos fueron algo más complejos. En este texto, los alumnos y alumnas crearon un final de un cuento (ver anexo 5. Actividad creación de un final), una actividad preparatoria para la siguiente narración, crear una historia completa, que supondrá mucha más dificultad. La creación de un final es una práctica que también han realizado en alguna ocasión en clase de Lengua Castellana. El cuento que elegí fue el muy conocido de *Rapunzel* (ver anexo 6. Cuento Rapunzel). En la composición de este texto, han participado dieciséis alumnos.

Antes de que el alumnado empezara a redactar, leí unos fragmentos del cuento hasta el momento en el que comenzaba el problema, ahí paré e indiqué que cada uno debía inventarse un final, siempre teniendo en cuenta lo que había pasado en el cuento. También tenían que poner un título a su cuento, cada uno el que considerase más apropiado para su historia. Como ya he indicado en el análisis de los textos anteriores, algunos alumnos y alumnas tienen mucha inseguridad al escribir y no confían en sus capacidades, por lo tanto, no escriben nada en un principio por el miedo a que esté mal escrito. Para solucionarlo, volví a utilizar la estrategia de preguntar si había algún voluntario que nos

contase su idea, y se ofrecieron varios. Esto ayudó a que se empezara a escribir, y a que se dieran cuenta de que sus ideas eran válidas y parecidas a las de sus compañeros y compañeras.

Este tipo de narración es muy adecuado para el alumnado que está empezando a tener su primer contacto con la escritura. Escribir un cuento completo, con su principio, su nudo y desenlace, supone una planificación muy intensa para niños y niñas tan pequeños, y está más indicado que elaboren una pequeña historia que tenga una acción concreta para no perderse. Redactar un final supone continuar algo que ya sabemos y que podemos imaginar sin muchas dificultades, como la invención de personajes, lugar, tiempo, etc., que aparecen en una historia completa.

### **a) Ortografía**

Cuanto más extensos son los textos producidos, mayores son los errores que podemos encontrar. Aun así, la mejoría de los escritos es notable, y casi no se encuentran errores de mayor importancia para el nivel de primer curso. Por ejemplo, en la ortografía literal, los errores más comunes que aún no han aprendido en su nivel son el uso de la *h* y la distinción de palabras con grafías *v* y *b*.

*La niña estara aciendo matemáticas.*

*Dijo bale pues te tienes que quedar aqui.*

Los demás errores ortográficos son mínimos, por ejemplo, seguimos encontrando confusiones en la escritura de palabras que contienen las grafías *g* y *j*: *muger* y *bruga*. Otro problema que hay que seguir superando es de las palabras que contienen las grafías *z* y *c* intervocálicas, que son hábitos ortográficos que tienen que interiorizar por completo:

*Y su muger se lo comio.*

*Y fue la bruga y le cogio las lechugas.*

*Y vivieron felizes y perdieron felizes.*

*La pocion de ser despazio.*

También he registrado varios casos de escritura errónea de la doble erre, en ejemplos como *enceró*, escrito así por dos alumnos, y de nuevo la palabra *tore*, que ya había aparecido en el texto anterior:

*La encero en una tore gigantesca.*

*Y la encero para siempre.*



La ortografía de la palabra cada vez se domina más, y son pocos los casos que tienen ya errores graves. Los problemas de segmentación aparecen en los mismos alumnos, aunque, eso sí, se nota cierta mejoría según el interés que pongan en la escritura: de escribir todas las palabras juntas, pasan ya a segmentar algunas palabras de acuerdo con los límites gráficos de las propias palabras:

*Matoalabrujaycomprochuches.*

*Fue aunlago y abiamanzanas.*

*Y derrepente los pinchos desaparecieron.*

El uso del guion también ha sido empleado por varios alumnos; esto indica que, aunque es muy reciente su aprendizaje, poco a poco van preocupándose por su uso. Solo dos de estos alumnos y alumnas que han usado el guion, lo han hecho de forma incorrecta:

*La maldición hizo que se puso enfermo.*

*Nacio el bebe y le molestaba.*

El uso de las mayúsculas casi está totalmente dominado, los pocos errores que se encuentran se deben a falta de atención y no a falta de conocimientos. Solo dos alumnos no han usado la mayúscula al empezar el texto, porque de nuevo han cometido el error de creer que era suficiente poner el título en mayúscula.

*Los enveneno y se puso malito.*

*ise volvió loco y paso mucho tiempo y se murió.*

Otros dos alumnos y alumnas han usado mayúsculas en los nombres propios, y otros dos las han usado después de punto. El resto no ha utilizado ningún nombre propio ni signo de puntuación que exigiese mayúscula:

*Y de tanto esperar ya nacio el bebe. Y se llamaba Ana.*

La puntuación, por lo tanto, sigue siendo un problema. En este texto en concreto, ningún alumno o alumna ha usado comas; y solo hay dos casos que han utilizado puntos suspensivos; tres alumnos y alumnas no han puesto ni siquiera punto final al escrito, hecho que aún es preocupante porque es uno de los usos básicos que deben conocer, y la mayor parte de alumnos y alumnas en general sigue sin emplear signos de puntuación aparte del punto final; es decir, no existe puntuación en casi ninguno de los textos producidos:

*Y el bebe era una princesita...*

*La maldición de molestar y nacio el bebe y le molestaba al bebe y lloraba y la bruja se reia [...]*

Podemos destacar de forma positiva el uso de exclamaciones e interrogaciones por parte del alumnado, ya que no es muy común a estas edades. Hay un caso de interrogación que da lugar al primer contacto con el diálogo para estos alumnos. Y dos casos diferentes de exclamaciones usadas correctamente, uno para la imitación de sonidos, en concreto una carcajada, y el otro para representar sorpresa:

*¿Quieres que haga la cena?*

*¡ja ja ja!*

*Y el marido se convirtió en ¡Murciélago!*

## **b) Gramática**

En esta narración encontramos muchos sustantivos comunes. Solo hay un caso de una alumna que ha utilizado un nombre propio con el que se refiere a un personaje. Además, es el único texto en el que he encontrado un caso de sustantivo abstracto:

*Izo una pocion que le quitara la maldicion.*

*Y nacio el bebe y se llamaba Ana.*

*Le dio pena a la niña.*

En cuanto a los adjetivos, abundan calificativos y numerales cardinales; también se han empleado adjetivos posesivos, sobre todo, usados en la representación escrita de diálogos entre los personajes. Y solo he encontrado dos casos de adjetivos indefinidos:

*Se fue volando en su escoba magica.*

*Tenia una maldicion.*

*La metio en una jaula a la bruja.*

*Y tu mujer tiene que venir.*

*Y asi le dio todas las lechugas.*

*Y lloraba todos los días.*

Los verbos utilizados en tiempos del pasado son los predominantes en este tipo de narración. Solo un alumno ha hecho un mal uso de la conjugación del verbo, el resto lo ha escrito adecuadamente en cada situación de la historia. Por otro lado, destaca en concreto una alumna, que ha elaborado una pregunta correctamente y ha construido los enunciados también de forma correcta:

*La maldición hizo que se puso enfermo.*

*Se fue a casa y le dijo a la mujer ¿Quieres que haga la cena? Y la mujer respondió si.*

En las estructuras sintácticas, el alumnado todavía presenta errores de coherencia textual, porque los niños y niñas de primer curso están acostumbrados a la elaboración de oraciones más sencillas con estructuras básicas; en este tipo de texto, la dificultad aumenta y no saben emplear todos los recursos gramaticales:

*Los enveneno y se puso muy malito.*

*Fue a casa y le miro su novia y dijo que te a pasado nuestra vecina me a echado la maldicion.*

*En cuanto al género y número, en todas las oraciones el alumnado ha sabido concordarlo bien esta vez:*

*El chico se fue al medico y la doctora le dijo te tienes que quedar aquí.*

*Los pinchos desaparecieron y fueron felices.*

Por lo tanto, aunque representan ideas comprensibles, algunos alumnos y alumnas han tenido muchos problemas de coherencia textual, sobre todo, por la escasez en el uso de conectores. A continuación, anoto algunos ejemplos de construcciones correctas e incorrectas:

*Bio que su marido no estaba que le abia envenenado y icieron un si le desenbenenaria no cojeria las lechugas.*

*Y como le dio pena a la bruja del bebe y entonces se lo quito.*

*Cuarenta años mas y el bebe era una princesa.*

*Y asi le dio todas las lechugas y asi le dio toda la comida.*

*Termino de hacer la cena salio de la cocina y la mujer se quedo asombrada porque le habían salido pinchos en la cara.*

*Tu mujer tiene que venir porque va a nacer el bebe y el bebe era una niña y vivieron felices.*

### **c) Vocabulario**

El vocabulario empleado en esta narración sigue siendo el apropiado del nivel de los estudiantes, aunque siempre se encuentran ciertos casos de palabras poco comunes para la edad. Me llama la atención que muchos alumnos han empleado un vocabulario “clínico” en sus finales del cuento; parece que el alumnado comparte ciertas inquietudes vitales:

*A la bruja la dio una lección.*

*La mujer quedo asombrada.*

*Le dio una medicina.*

*El chico se fue al medico y la doctora le dijo que su mujer tenia que venir.*

Los sustantivos predominantes son aquellos que estaban presentes en la historia: *bruja, mujer, maldición, bebé, princesa, lechugas*, etc. Los adjetivos, por otro lado, son más bien escasos comparado con los textos anteriores, y solo he encontrado un caso de locución adverbial en el texto, *de repente*, locución que ya había aparecido en la producción del primer texto narrativo:

*Le puso una terrible maldicion.*

*Metio a la bruja en una jaula y el marido pudo llevarse las lechugas.*

*Y el bebe era una niña.*

*La bruja se fue bolando en su escoba magica.*

*Y derrepente los pinchos desaparecieron.*

He encontrado dos tipos de palabras derivadas utilizadas por los alumnos y alumnas, palabras derivadas del sustantivo *veneno* y del verbo *aparecer*. También abundan las palabras de los campos semánticos de familia (*mujer, marido, bebe, madre...*) y de los animales (*renacuajo, murciélago, lagartija, sapo...*):

*Si le desvenenaria no cogeria las lechugas.*

*Las enveneno.*

*Y despues los pinchos desaparecieron.*

*Y el marido pudo llevarse las lechugas.*

*La madre le dio la medicina.*

*El bebe era una niña.*

*Le convirtió en renacuajo para que no pudiese llevarse las lechugas.*

Hay tres alumnos que han utilizado conectores diferentes de la conjunción *y*; dos de ellos han empleado un conector consecutivo, *entonces*, y el otro alumno, un conector ejemplificativo, *así*:

*Entonces la mujer le hizo una pocion que le quitara la maldicion.*

*Y entonces se lo quito.*

*Y asi le dio todas las lechugas.*

En el texto no he encontrado sinonimia, pero sí que hay tres casos de diminutivos y aumentativos utilizados por el alumnado: *malito*, *princesita* y *gigantesca*. Esto significa que, según va pasando el curso, los niños y niñas van añadiendo progresivamente más palabras a su vocabulario y utilizan nuevos recursos léxicos en sus producciones textuales:

*Lo enveneno y se puso malito.*

*Cuarenta años mas y el bebe era una princesita.*

*Pero su padre la encero en una tore gigantesca.*

## **5. Texto narrativo: cuento**

Este último texto ha sido el más difícil en su producción, el que más tiempo ha requerido y quizás en el que más se han notado los errores generales del alumnado. El día de su elaboración, estaban todos los alumnos y alumnas en clase, un total de dieciocho. La narración necesitaba una planificación para facilitar su producción, por consiguiente, esta actividad llevó hora y media, es decir, una tarde entera. La narración se basaba en la creación de un cuento de forma libre, con la única condición de incluir en el relato los personajes que yo les indiqué: una princesa, un cazasueños, un profesor, un ogro y una nave espacial (ver anexo 7. Actividad elaboración de un cuento).

Como el nivel de primero de Primaria es muy limitado en cuanto a la elaboración de textos, creí conveniente ayudar con una planificación. Para ello, dividí la actividad en dos etapas: primero, en una cara de la hoja, plantearíamos la situación del cuento, y segundo, en la otra cara, comenzaríamos a redactar la historia completa. Esta estrategia tenía como fin que no se acumulase la información al alumnado y que las ideas sirvieran de guía para dar coherencia al cuento.

El texto, en un principio, parecía que no daría muchos problemas, pero para el alumnado fue demasiada información. Tengo que destacar que la primera parte, el planteamiento se elaboró mejor que el propio texto del cuento. Muchos niños y niñas olvidaron personajes que habían apuntado en la primera parte, o incluso, en algún caso, omitieron todos ellos. Entendí que ello era debido a la sobreinformación del momento, y que la actividad era la más extensa que habían producido hasta entonces. Por tanto, observé que, cuando la información en este nivel es demasiada, los niños y niñas no son capaces de ordenarla y de redactar de forma coherente. A pesar de este problema en cuanto a los personajes y al planteamiento general de la historia del cuento, la creatividad en los

alumnos y alumnas de primero de Educación Primaria es evidente, se les ve cada vez más seguros y poco a poco son más capaces de escribir lo que se propongan,

### a) Ortografía

En cuanto a la ortografía literal, son muchos los errores ortográficos que me he encontrado; por ejemplo, la mayoría ha escrito *Abia una vez* como comienzo clásico, error ortográfico de nivel. Hay varios errores por parte del alumnado en cuanto al uso de las grafías *z* y *c* intervocálicas: *prinzesas, espazial, cacasueños, izieron, crezio, caco*. Tres casos, de nuevo, de error ortográfico de la escritura de la doble erre: *moro, enceró, tore, aterizó*. Dos alumnos han confundido los sonidos de las grafías *g* y *j*, como *jugetes* y *magó*, y también, hay un caso de confusión entre las grafías *q* y *c*, *citó* en vez de *quitó*:

*Erase una vez una pinzesa.*

*La prinzesa le vio y le cogio.*

*La segunda pelea el profesor, la prinzesa y la nave espazial.*

*Un día les regalaron un cacasueños.*

*Izieron la casa en el castillo.*

*Que moro tienes.*

*Y el ogro la encero en una tore.*

*El ogro mago con su espada.*

*El cazasueños cito los sueños.*

Hay un caso de error de escritura de las grafías *ll* e *y*: *alludaba* y *desmallaron*; y otro de la grafía y consonante cuando es sonido vocálico, e *i* vocal, *rei*. Y por último, un caso de inversión de las letras, metátesis que puede ser producida por la confusión de sonidos, como por ejemplo, *orgo* en vez de *ogro*:

*El topo alludaba al profesor a llegar a la tierra.*

*Cuando la vieron se desmallaron.*

*Se desmallaron los dos hermanos.*

*El profesor trabajaba con los niños i se fue a la luna.*

*Princesa vive en el castillo y su padre es rei.*

*El rei tuvo un sueño malo.*

*Y la mato el orgo.*

Hay otros errores ortográficos que me han llamado la atención, algunos de ellos no han aparecido en los textos anteriores; la mayoría se ha producido por confusión en la relación sonido-grafía. Anoto ejemplos destacables:

*El profesor de va a la luna sinque los niños senteren y sencuentren los extraterrestres.  
La princesa tenia el atapasuellos.  
No venia la princesa porque la había cazturado.  
El profesor vio a la princesa y un ogro balbado.  
Y colorincororado este cuento se a acabado.  
Viene el supererue y libera a la princesa.  
Tenian pesadinas y el cacasueños las quito.*

En la ortografía de la palabra, hay dos casos de mala segmentación, en uno de ellos el texto es ilegible, lo que ha ocasionado que la tutora lo haya “traducido”. Hay otros dos casos que aún presentan anomalías de segmentación, pero ya no es grave, el alumnado ha mejorado en su conciencia ortográfica. También ha mejorado notablemente el uso del guion, cuatro alumnos y alumnas lo han usado correctamente, lo que supone que van comprendiendo la separación de las sílabas, aunque todavía persisten algunos errores:

*Laprincesa encerrada.  
La princesa era la herma-  
na pequeña y tenia muchas pesa-  
dillas.  
Y se encuentran a los extrater-  
restres y estaba un topo que le ayudaba.*

Todo el alumnado ha usado mayúsculas al comenzar el texto, solo dos las han empleado correctamente después de punto; ello se debe al poco uso, en general, de los signos de puntuación. En cuanto a las mayúsculas, por lo general, se han adquirido su uso:

*Una niña que se llamaba Emma y era como su padre.  
Tenia otro hijo que se llamaba Hugo.  
Una nave espacial que llevaba un atrapa sueños y la salvo. Colorin colorado [...]*

La mayor parte del alumnado no ha puesto comas ni puntos en el relato, de manera que los enunciados van seguidos uno de tras de otro, y solo dos de los alumnos y alumnas no han puesto punto final. Por otro lado, tres alumnos han usado comas, y uno ha usado puntos suspensivos en sustitución del punto final del relato:

*Y un dia les regalaron un cazasueños y un dia le mandaron una carta y [...]  
La princesa tenia el atrapasueños y se le olvido  
Esto se esta complicando pero es divertidísimo, porque lo e echo que guai.  
Y colorin colorado este cuento se ha acabado...*

Quiero destacar el caso de una alumna que siempre escribe muchos signos de puntuación en sus escritos; además, escribe onomatopeyas:

*Ala estoy bolando ¡oy, oy!*

## **b) Gramática**

En cuanto a la morfología, los sustantivos más utilizados por el alumnado en general han sido comunes concretos y algunos casos de nombres propios para nombrar a los personajes. He encontrado también muchos adjetivos calificativos y numerales cardinales; dos casos de adjetivos indefinidos, un posesivo y, además, por primera vez en todos los textos elaborados, dos casos de adjetivos demostrativos:

*El profesor trabajaba con los niños.*

*Y otro hijo que se llamaba Hugo.*

*Se fueron al castillo de la princesa felices.*

*Quería casarse con la princesa guapa.*

*Erase una vez una princesa y un príncipe.*

*Una escuela, una habitación y muchas cosas.*

*Tenia otro hijo.*

*El ogro era su hermano.*

*Desde aquel día fueron amigos.*

*Que esto se está complicando.*

En cuanto a los verbos empleados, solo hay un alumno que ha conjugado mal un verbo, la mayor parte ya lo ha interiorizado del todo y ha sabido utilizar los verbos en sus forma simple y en perífrasis:

*Despertó la princesa y acieron una fiesta.*

*Un profesor estaba dando clase a una princesa.*

*Un día un ogro y un alienígena que querían robar a la princesa.*

No ha habido errores en la relación determinante-sustantivo, y solo una confusión en las correspondencias genéricas y numéricas. Se puede decir que el alumnado ha adquirido este aprendizaje gramatical; ahora los errores son mínimos:

*Erase una vez una princesa que tenía una familia feliz.*

*El ogro rompe el cazasueños.*

*Una niña siempre pensaba en hadas y un día apareció una de ellas.*

*Se casaron la princesa y el ogro.*



*Y se encuentren a los extraterrestres.*

En cuanto a la coherencia textual, podemos encontrar enunciados bien estructurados y coherentes y otros que muestran que cierta parte del alumnado todavía se “amontona” al escribir y no es capaz ordenar coherentemente toda la información. Se puede ver que, en muchos casos, el deseo de transmitir mucha información es la causa del desorden expositivo:

*Un profesor se enamoro de una princesa y se fueron al castillo.*

*Una princesa y un príncipe que vivian en un castillo y una niña que se llamaba Emma que era como su madre [...]*

*Tenian muchas pesadillas y el cazasueños y quito los sueños a la princesa y el ogro se fue y se fue al sol y se murió y revivieron al profesor [...]*

*Y nunca se le olvido porque tenia la princesa tenia el atapasueños se le olvido.*

### **c) Vocabulario**

La elaboración de un cuento no es fácil, pues es necesario relatar muchas acciones e indicar los procesos por los que pasan los personajes. Los relatos que han elaborado los alumnos y alumnas presentan, en general, un vocabulario cotidiano. Se repiten especialmente los personajes de presencia obligatoria; los sustantivos comunes presentes en este texto pueden incluirse en dos campos semánticos: hogares y miembros familiares:

*Y fueron a la casa del ogro.*

*Izieron la casa en el castillo.*

*El profesor era su padre y la princesa era la hermana pequeña.*

*Se llamaba Emma y era como su madre.*

Por otro lado, los adjetivos se han empleado para definir y calificar a los personajes. Hay carencia de adverbios, como hemos podido ver en los textos anteriores. Se podría decir que esta clase de palabra aún tiene muy poca presencia en el léxico mental del alumnado de este nivel. Eso sí, he encontrado la locución conjuntiva *hasta que*:

*El ogro malo.*

*El profesor estaba paseando hasta que el ogro se le comio.*

También se ha empleado una palabra compuesta, de estructura verbo + sustantivo, *cazasueños*, palabra que tenían que utilizar obligatoriamente (también aparece *atrapa sueños*, escrita así y en dos palabras); una palabra derivada por prefijación, *superhéroe*, utilizada por una alumna; y el verbo derivado *revivir*:

*Tenia un cazasueños que cazo un sueño.*

*El supererue tira al ogro a la nave espacial.*

*Y se fue al sol y se murió y revivieron.*

Además, hay empleo de tres conectores que no son la repetitiva conjunción *y*; los tres conectores son de ordenación: *antes de que*, *primero* y *segundo*; aquel lo ha utilizado un alumno y estos, otro:

*Pero le solto antes de que explotara la bomba.*

*Primero el ogro y el cazasueños, segundo pelea el profesor [...]*

Un único alumno ha utilizado un aumentativo: *divertidísimo*. En cuanto a la sinonimia, se han utilizado dos casos: los verbos *liberar* y *salvar*, y los sustantivos *cazasueños* y *atrapa sueños*, ambas parejas de sinónimos se repiten continuamente:

*Esto se esta complicando pero es divertidísimo.*

*Y libera a la princesa.*

*Y la salvo de ese ogro.*

*Y un dia les regalaron un cazasueños.*

*La princesa tenia el atapasuellos.*

## 5. CONCLUSIONES

Gracias a este trabajo, he adquirido conocimientos de competencia comunicativa, en general, de competencia lingüística, en particular, y del proceso de su aprendizaje en Educación Primaria. He podido concienciar al alumnado de su importancia, a la vez que observaba el proceso de elaboración textual y los errores en la elaboración de los textos. La producción de diferentes tipos de texto ha servido de motivación al alumnado para escribir más y se ha reflejado en cada escrito progresivamente.

El texto que ha presentado mayores problemas ha sido el último, en el que los alumnos y alumnas tenían que elaborar un cuento con unos personajes concretos. En mi opinión, era un texto difícil para el alumnado de esta edad, suponía ordenar demasiada información, lo cual dio muchos problemas de organización de estructuras. Aun así, me sorprendió el interés que tenían, las ideas que proponían, y el empleo de un léxico muy aceptable. Por otro lado, el texto que menos errores presentaba en el análisis ha sido el de la descripción de un paisaje en imagen. Ello se debe a que los enunciados que exigía este tipo de texto eran más sencillos para el alumnado, quienes, además, han utilizado un vocabulario que conocían.

La mayor parte de los errores lingüísticos presentes en las producciones se ha producido por falta de atención más que a problemas de desconocimiento de la lengua. Por ejemplo, en la elaboración del resumen de un cuento, una gran parte del alumnado presentaba serios problemas de segmentación de palabras, norma gráfica y ortográfica que aún no dominaban porque era su primera producción de forma autónoma y sin pautar. No obstante, el alumnado escribió textos de gran extensión y la mayor parte de las construcciones sintácticas eran correctas.

En las dos descripciones, el interés de los niños y niñas fue notable. Las producciones tenían mayor coherencia textual, se utilizaban más conectores y aumentaba la riqueza léxica. La descripción de una persona real destaca porque el alumnado ha utilizado amplio vocabulario, aunque hablar de distintos géneros llevó a alguna confusión genérica en el léxico. En cuanto a la descripción de un paisaje en imagen, el alumnado utilizó mayor número de conexiones entre las frases, por lo que mejoró el aspecto gramatical.

Las dos últimas narraciones fueron todo un reto para los niños y niñas. Suponía mayores acciones y un mayor vocabulario en cada relato. La preocupación por el contenido destacó por encima de la forma, lo cual dio lugar a errores de segmentación en alumnos que lo habían mejorado, y errores de coherencia por la excesiva información que suponía para ellos. Aun así, puedo concluir que, de acuerdo con el desarrollo cognitivo del alumnado, los textos son aceptables y manifiestan una comprensión y aprendizaje correctos de las normas lingüísticas escritas básicas de nivel.

# LISTA DE REFERENCIAS

## 1. Normativa

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, *BOC* n.º 29, 2014.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013.

*Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro –o maestras- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, 23 de marzo de 2010.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 1 de marzo de 2014

## 2. Bibliografía

Álvarez Angulo, T., Fernández Martínez, P. y Ahumada Fuentes, L. (2007). *La magia de las letras*. Madrid: MEC.

Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción; algunas implicaciones para la enseñanza, *Infancia y aprendizaje* 49, 3-19.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Dominguez Rodriguez, P. (1988). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.

Galera, F. (2005). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gonzalez, C. (2011). *Didáctica de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa, en A. Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

- Jimeno Capilla, P. (2012) *La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Orientaciones para la producción*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T. (1991). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lomas, C. (2000). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid: Playor.
- Martín Vegas, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Carro, E. (2015). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*, Madrid: Pearson Educación.
- Palou, J., & Fons, M. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Pardo Pardo, J.F. (1987). Acerca de la competencia comunicativa. *Thesaurus*, XLII, 2, 330-336.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española y Asociación de Académicos de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la Lengua Española, Manual*. Madrid: Espasa.
- Sánchez, E. (2004). La competencia lectora: realidad y problemas, en E. Martínez (coord.). *Seminario de Primavera 2004. La educación que queremos* (pp, 5-22). Madrid: Fundación Santillana.
- Sánchez, R., García, J. R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Serrano, J. y Martínez, J. E. (coords) (1997). *Didáctica de la lengua y literatura*, Madrid: Oikos-tau.
- Wells, G. (1988) [1986]. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

# ANEXOS

## Anexo 1

### Texto 1. Cuento *Mica y Pato* (Colección Santillana)

#### RESUMEN DEL CUENTO

#### MIKA Y PATO

- **Principio:** presentación de los personajes y el lugar donde se encuentran.
- **¿Qué ocurre?:** qué problema les surge a los personajes.
- **¿Qué pasa al final?:** solución a los problemas.

## Anexo 2

### Texto 2. Descripción de persona real

#### Pauta para la descripción

##### DESCRIPCIÓN DE UN FAMILIAR

**FÍSICO:** Lo que vemos por fuera, el color de sus ojos, del pelo, de su piel, la altura, si es delgado, si tiene gafas...

**PERSONALIDAD:** Cómo es por dentro, si es amable, tímido, cariñoso, divertido...

**QUÉ LE GUSTA:** A qué suele jugar, que le gusta hacer en su tiempo libre, cuál es la comida que más le gusta, el color favorito...

**QUÉ NO LE GUSTA:** Lo que le suele molestar, qué le pone triste o enfadado, si tiene miedo a algo...



## Anexo 3

### Fotografía de un paisaje



## Anexo 4

### Texto 3. Descripción de paisaje en imagen

#### PASOS PARA DESCRIBIR UN PAISAJE

**1. Observamos con atención todos los detalles.**

**1. ¿Qué vemos?** Describir empezando por el primer plano hasta el fondo, o empezando de izquierda a derecha.

- Qué vemos en la imagen.
- Colores que más hay.
- Elementos artificiales o naturales

**1. Impresión que nos da lo que vemos:** si nos gusta, nos pone contentos, nos pone triste, nos dan ganas de ir, preferimos otra cosa...

## Anexo 5

### Texto 5. Final de un cuento

#### **PIENSO Y LUEGO INVENTO**

Inventa un nuevo final y un nuevo título para el cuento de la princesa Rapunzel.

Recuerda que puede acabar bien o mal, como tú prefieras...

**¡¡Cada escritor tiene sus propias ideas!!**

## Anexo 6

### Cuento *Rapunzel*

#### VERDE RAPUNZEL

*Había una vez en un lugar muy lejano una familia que estaba esperando un bebé. La mujer cada día tenía hambre de más y más cosas, tantos eran los antojos, que un día mirando por la ventana, vio en la huerta de su vecina, la cual era una horrible bruja, unas lechugas grandes y apetitosas que no pudo evitar desear. El deseo de estas lechugas era tan grande que hizo que la mujer no comiese ninguna otra cosa y su marido pasaba los días preocupado hasta que no pudo aguantar más y un día en la noche decidió coger algunas de esas lechugas.*

*De pronto, la bruja le pilló robando. El hombre muy asustado intentó escapar pero la bruja no le dejó y a cambio de sus lechugas le echó una temible maldición. Pasaron los meses y llegó el gran día, nació el bebé, pero cuando los padres fueron a verle, el bebé no era un bebé cualquiera, sino que su cabeza era una lechuga tan hermosa como la de la huerta de la bruja.*

*Los padres lloraron mucho por aquella maldición, “¿Cómo podemos tener una niña lechuga?” replicaban sin parar. Un día la mujer muy disgustada dejó al bebé en la huerta y se fue. La bruja al ver ese gesto tan feo de abandonar a su bebé, tuvo un plan mejor para castigar a aquella familia tan egoísta, por lo que devolvió al bebé su cabeza normal y a cambio, castigó a los padres con la misma maldición. Los padres horrorizados y avergonzados de su rostro escaparon lo más lejos posible, al bosque, y allí se escondieron durante años en una torre perdida.*

*Cuando la niña creció paseaba cada día por el bosque disfrutando de la naturaleza, un día mientras caminaba por su cotidiano camino, se desvió por otro para recoger unas moras que había. Mientras caminaba, encontró una torre vieja y abandonada en el interior de aquel camino, cuando se acercó y llamó a la puerta, dos personas con cabeza de lechuga la abrieron, ninguno se reconoció. La muchacha, llamada Rapunzel, al principio se quedó anonadada por aquella sorpresa, pero no pudo evitar sonreírles porque les encontró muy agradables.*

*Rapunzel pasó la tarde con ellos tomando té y comiendo aquellas moras que había recogido, incluso les invitó a su casa a que fueran a conocer más gente, pues se apenaba que aquellas dos personas no tuviesen más amigos y creía que nadie se merecía estar solo a pesar de su*

*aspecto y sus diferencias. La pareja muy sorprendida, al final, aceptaron con mucha ilusión, pues nunca se habían imaginado que alguien les tendería la mano sin juzgarles nunca.*

*Cuando llegaron los tres al pueblo y Rapunzel les llevó a su casa, la pareja al ver donde vivía la muchacha, se quedaron pálidos, y no tardaron más de dos segundos en darse cuenta que aquella preciosa niña era su hija, y que les había aceptado sin dudarlo incluso sin saber si quiera que un lazo más fuerte que la amistad les unía. Tanto fue el amor y las lágrimas que soltaron por la culpa, que la maldición desapareció, y por primera vez en la vida Rapunzel pudo ver a sus padres.*

## Anexo 7

### Texto 5. Producción de un cuento

#### *PEQUEÑOS SHAKESPEARES*

Crea tu propio cuento utilizando las siguientes palabras mágicas:  
**PROFESOR – PRINCESA – OGRO – CAZASUEÑOS – NAVE ESPACIAL**