



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

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA
EN 3.^{er} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: Esther Escudero Peral

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

Palencia, junio de 2016

UVa

PA-
LEN-
CIA

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en el tercer curso de Educación Primaria, así como en dos de sus competencias específicas: textual y lingüística. Estudio estas competencias desde el área de Lengua Castellana, y trabajo diferentes tipos de texto y géneros, elegidos conforme a la edad, el momento y los intereses del alumnado. Los tipos de texto son el narrativo, el descriptivo, y los géneros son la noticia, el relato, la descripción de un paisaje y la receta; los dos primeros como textos narrativos y los dos últimos como textos descriptivos. A raíz de este estudio, y mediante la observación y el análisis de varios aspectos comunicativos, he obtenido unos resultados que me han permitido saber cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes de este nivel en la escritura de diferentes tipos de texto y géneros discursivos.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa escrita, competencia textual, competencia lingüística, tipos de texto y géneros discursivos.

ABSTRACT

This end – of – degree paper is focused on the development of written communication skills at third degree of Primary Education, so as in two of its specific skills: textual and linguistic competences. I study these competences from the area of Spanish Language and I mark on different text types and genres, chosen according to the age, moment and interests of the student body. The text types are the narrative and descriptive one and the genres are a piece of news, a tale, a landscape description and a recipe. The first two as narrative texts and the last ones as descriptive texts. As a result of this study and by means of observation and analysis of several communicative aspects, I have obtained some results that have let me know which are the strengths and weaknesses of this level students in the writing of different text types and speech genres.

KEY WORDS

Written communication skills, textual competence, linguistic competence, text types, and speech genres.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	2
1.1. Memoria del título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid	3
1.2. Currículo de Educación Primaria (<i>BOE</i> y <i>BOCYL</i>)	4
2. OBJETIVOS	6
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. La competencia comunicativa	7
3.2. La competencia lingüística	10
3.3. La competencia textual	12
3.4. La competencia comunicativa escrita en Educación Primaria	16
3.4.1. La competencia comunicativa escrita en la LOMCE	18
3.4.2. La competencia lingüística	20
3.4.3. La competencia textual	21
4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE 3.ER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	24
4.1. Objetivos y metodología	24
4.2. Análisis de la producción textual	27
4.2.1. Tipos de texto y géneros discursivos	27
1. Textos narrativos: noticia y relato de excursión	28
2. Textos descriptivos: descripción de paisaje urbano y receta de cocina	31
4.2.2. Ortografía, gramática y vocabulario	36
a) Ortografía	37
b) Gramática	43
c) Vocabulario	46
5. CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS	50
ANEXOS	54

INTRODUCCIÓN

Como maestra de Educación Primaria, creo que debemos dotar a nuestro alumnado de herramientas que le sirvan para la vida, y la escritura es una de ellas. Por ello, me pareció una buena elección trabajar el lenguaje escrito como forma de comunicación, para que los alumnos aprendan a seleccionar y producir de forma correcta y autónoma, diferentes tipos de texto, dependiendo de la finalidad que persigan, pues no es lo mismo contar una noticia que describir un paisaje. Además, en todas las áreas del currículo de Educación Primaria se manifiesta la importancia que tiene el conocimiento y aprendizaje de los distintos tipos de texto y sus géneros discursivos.

Para ello, seleccioné los tipos de texto y géneros que trabajaré en el aula, de acuerdo con los conocimientos previos del alumnado, los contenidos que abordar en el día a día y los intereses de los propios estudiantes. También, para obtener un buen corpus textual, es importante motivar al alumnado, ya que de esta forma el resultado que obtendremos será más rico y variado, como tendremos ocasión de comprobar más adelante en el análisis de la producción textual.

Mi trabajo está estructurado en diferentes apartados; después de esta breve introducción, menciono los objetivos que me he propuesto conseguir, justifico el tema que he elegido y su adecuación a las competencias del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid. Después, presento el marco teórico, que ayudará a comprender qué es la competencia comunicativa con ayuda de numerosos autores. A continuación, en la parte de análisis, presento las producciones de textos narrativos y descriptivos de los alumnos y alumnas de 3.^{er} curso de Educación Primaria y estudio los resultados, para, finalmente, obtener conclusiones en las que, además, reflexiono sobre el resultado de mi propuesta de producción textual.

1. JUSTIFICACIÓN

El trabajo que a continuación expongo pretende demostrar que la comunicación es esencial en las vidas de nuestros futuros alumnos y alumnas. Los seres humanos nos comunicamos para informar a los demás sobre diferentes aspectos, expresar sentimientos, opiniones, intercambiar ideas... En la comunicación interpersonal, a través de la comunicación verbal –en los registros oral y escrito– y no verbal, podemos informar a los demás de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, y a su vez, podemos conocer y aprender de los demás. La competencia comunicativa es clave en nuestro desarrollo como personas que vivimos en sociedad.

Adquirir la competencia comunicativa es un proceso continuo que vamos creando y perfeccionando a lo largo de toda la vida. Por ello, su adquisición es muy importante en los primeros años de los niños y niñas, ya que es una etapa en la que se encuentran más receptivos y adquieren más aprendizajes. Por otra parte, la transformación tecnológica incide en la forma de comunicarnos, y da lugar a nuevos contextos y recursos comunicativos. Esta es otra de las razones por las que considero necesario desarrollar la competencia comunicativa, oral y escrita, adaptada a los tiempos en que vivimos.

Centrándome en la etapa de Educación Primaria, de 6 a 12 años de edad, se desarrolla la competencia oral y escrita desde diversas perspectivas, además de trabajarse tanto en todas las áreas curriculares como extracurriculares, pues una simple conversación en el patio de juego ya requiere de esta competencia. Debemos tener claro que la capacidad de comprender y de expresarse es el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje tanto para maestros como para alumnos.

En mi Trabajo de Fin de Grado (TFG), abordo la competencia comunicativa escrita a través de una investigación de aula y, para ello, analizo un corpus de análisis de textos escritos producidos por alumnos y alumnas de 3.^{er} curso de Educación Primaria. Para su puesta en práctica, tengo en cuenta los conocimientos previos y las capacidades y destrezas comunicativas del alumnado objeto de estudio. Del análisis de los resultados de la producción de determinados tipos de texto, narrativos y descriptivos, por los alumnos y alumnas, he llegado a unas conclusiones sobre la escritura de los textos elaborados por esos alumnos y alumnas objeto de intervención.

1.1. Memoria del título de grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid

Mi trabajo atiende a lo establecido en el Título de Grado en Maestro de Educación Primaria del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. En relación con este Real Decreto, mi trabajo se adecua a los objetivos y competencias que menciono a continuación:

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, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- 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.

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 tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

1.2. Currículo de Educación Primaria

En mi trabajo he tenido en cuenta los documentos normativos 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.
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa, *BOE*, n.º 106, 1 de mayo de 2014.
- Orden Edu/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula su implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 117, 20 de junio de 2014.

En relación con la competencia comunicativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) concreta la información siguiente:

- Que la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.
- Un adecuado desarrollo de la competencia en comunicación lingüística implica ser capaz de usar el lenguaje para comunicarse oralmente y por escrito; para representar, interpretar y comprender la realidad; para construir y comunicar el conocimiento, y para organizar y regular la propia conducta.
- En Educación, esta área o materia persigue el objetivo de 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. Esto, entre otras cosas, exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua.

- 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.

En la Orden /519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la comunidad de Castilla y León (*BOCYL*, n.º 117, 20 de junio de 2014) los contenidos se estructuran en los bloques de contenido siguientes:

- Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.
- Bloque 2. Comunicación escrita: leer.
- Bloque 3. Comunicación escrita: escribir. Se pretende conseguir que el alumno produzca una gran diversidad de textos escritos apropiados a cada contexto y tome conciencia de la escritura como un procedimiento estructurado.
- Bloque 4. Conocimiento de la lengua. Se trata de conocer las reglas gramaticales y ortográficas imprescindibles para hablar, leer y escribir correctamente.
- Bloque 5. Educación Literaria.

En el anexo 1, presento una tabla que recoge los contenidos para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la etapa de Educación Primaria, y otra tabla, en el anexo 2, en la que presento los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables del 3.^{er} curso de Educación Primaria, curso objeto de mi investigación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendo conseguir con mi Trabajo de Fin de Grado son los que expongo a continuación:

1. Presentar información relevante sobre la competencia comunicativa escrita, los tipos de texto, en general, y en concreto la narración y la descripción.
2. Exponer la importancia y fomentar el hábito de la escritura de diferentes tipos de texto y géneros discursivos en el aula de Educación Primaria.
3. Estudiar y valorar la adquisición de contenidos en 3.^{er} curso de Educación de Primaria durante el curso escolar, tomando como referencia la información que la programación aporta de la competencia comunicativa escrita.
4. Analizar las producciones escritas de alumnos y alumnas del curso objeto de investigación, y valorar los resultados obtenidos a partir del estudio de aspectos textuales y lingüísticos de determinados tipos de texto y géneros discursivos.

3. MARCO TEÓRICO

Presento aspectos importantes de la competencia comunicativa, en general, y de su tratamiento en Educación Primaria, en particular. Me he apoyado en diferentes estudios que abordan la competencia comunicativa desde diferentes perspectivas. La información la he estructurado en los cuatro subapartados siguientes:

1. La competencia comunicativa
2. La competencia lingüística
3. La competencia textual
4. La competencia comunicativa escrita en Educación Primaria

En el primer subapartado, abordo el concepto de *competencia comunicativa* desde la visión de diferentes autores, y estudio los distintos componentes que forman esta competencia. En los subapartados segundo y tercero informo de aspectos concretos de la competencia lingüística y de la competencia textual como elementos componentes de la competencia comunicativa. En el último de los subapartados, me centro en el tercer curso de Educación Primaria, curso objeto de mi intervención textual y lingüística. En este cuarto subapartado, abordo tres aspectos en concreto: la competencia comunicativa escrita, la competencia lingüística y la competencia textual, todo ello orientado hacia el tercer curso mencionado.

3.1. La competencia comunicativa

Para Canale (1995, p. 23),

La adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usa de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas, que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo.

También cabe mencionar las precisiones de Hymes (1974, pp. 60-61) sobre algunos rasgos que caracterizan la competencia comunicativa:

- Los hablantes de cualquier lengua son capaces de distinguir el grado de adecuación de las expresiones de la lengua a las situaciones de comunicación que se producen en su entorno social.
- Hay hablantes que conocen más de una lengua, con grados de dominio diferentes en sus diversas competencias.
- Monolingüe o multilingüe, un hablante conoce (domina) diversos códigos y registros de las lenguas

Para otros autores, como Saville–Troike (1982; citado en Lomas, 1999 vol. 1, p. 33), la competencia comunicativa implica “conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado”.

Por su parte, Girón y Vallejo (1992, p. 14), entienden que: “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”. Y Aguiar e Silva (1980, p. 68), apostillan que la competencia comunicativa “implica también, obligatoriamente, una dimensión pragmática, no siendo posible atribuir fundamentalmente a la semántica una condición de autonomía formal en relación con los datos extralingüísticos”. Una definición muy divulgada es la de Canale y Swain (1995, p. 65), para quienes la competencia comunicativa se entiende como “los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación”.

Así pues, la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos y habilidades que vamos adquiriendo a lo largo de nuestro proceso de socialización. Esta competencia se compone a su vez de competencias específicas: lingüística, sociolingüística, textual, estratégica, literaria y cultural, competencias que debe desarrollar cualquier hablante culto para lograr una comunicación correcta, adecuada, coherente, cohesionada y eficaz. Para ello, no solo debemos adquirir conocimientos sobre la lengua, sino que debemos aprender a saber comunicarnos, y para ello debemos tener en cuenta factores como el contexto, la situación, los interlocutores, el conocimiento de la información..., elementos que participan en el proceso comunicativo.

Cuando se desarrollan las cuatro competencias comunicativas específicas básicas — lingüística, sociolingüística, textual y estratégica— (Lomas 1999, p. 35), habremos desarrollado la competencia comunicativa.

La competencia lingüística (corrección ortográfica, fónica, gramatical y léxica), entendida para Lomas (1999, p. 35) como “capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua”. La competencia sociolingüística (dominio de reglas socioculturales), que Lomas (1999, p. 35) define como “conocimiento de las normas socioculturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico”. La competencia discursiva o textual (coherencia y cohesión textual). Y una competencia estratégica (dominio del acto comunicativo) que Lomas (1999, p.36) define como “dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo”.

En relación con la competencia comunicativa, Lomas (1999, p. 36) añade también dos competencias específicas, consideradas importantes desde el punto de vista pedagógico, la competencia literaria y la competencia semiológica:

- Competencia literaria: habilidades, hábitos y conocimientos que hacen posible la lectura y comprensión de los textos literarios.
- Competencia semiológica: habilidades, conocimientos y cualidades que propician una interpretación crítica de las formas y usos de los medios de comunicación y de la publicidad.

Evidentemente, estas competencias específicas o subcompetencias deben desarrollarse para que un individuo consiga comunicarse de forma eficaz en cualquier contexto y situación en donde se encuentre, en los registros oral y escrito. Como dice Moreno (1998, p. 203), “El desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de las lenguas lleva implícito no solo el desarrollo de la competencia gramatical, estratégica y discursiva, sino también de las competencias sociolingüística y sociocultural”.

En mi Trabajo de Fin de Grado me centro en la competencia comunicativa escrita, pues la intervención la realizado en textos escritos. En la figura 1 represento las diferentes competencias específicas o subcompetencias propias de la competencia comunicativa:



Figura 1. Competencias específicas o subcompetencias de la competencia comunicativa (Elaboración propia a partir de Canale y Swain, 1980, y Canale, 1983 y Lomas, 1999)

3.2. La competencia lingüística

Chomsky (1957; citado en Lomas, 1999, p. 141) propuso la noción de *competencia lingüística* para hacer referencia a la capacidad natural de un sujeto (emisor y receptor a la vez) para expresar y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de sujetos homogénea. Gumperz y Hymes (citados en Lomas, 1999, pp. 141-142) observaron que la noción anterior tiene límites pedagógicos, ya que el hecho de estar capacitados de forma innata para la expresión y comprensión de oraciones, no nos garantiza una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación, puesto que se necesitan habilidades y conocimientos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos, cuyo dominio hace posible el uso correcto, adecuado, coherente, cohesionado y eficaz de la lengua.

Para Byran, (1997, p. 48) la competencia lingüística, es “la habilidad de aplicar las reglas de una versión estándar del lenguaje para producir e interpretar lenguaje hablado y escrito”.

De acuerdo con Prado Aragonés (2011, p. 143), la competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, de interpretación, comprensión de la realidad, de construcción y comunicación de conocimiento, y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Como dije anteriormente, Canale (1983) (citado en Mendoza Fillola, 2003, p. 48), concibe la competencia comunicativa como una habilidad “compuesta por un conjunto de subcompetencias referidas a los distintos ámbitos en los que se organiza la actividad comunicativa (competencia gramatical [lingüística], sociolingüística, discursiva y estratégica)”.

Algunos autores han reelaborado esta propuesta de Canale y han añadido nuevas subcompetencias, referidas, sobre todo, a la competencia específica lingüística. Es el caso de Bachman (1990; citado en Mendoza Fillola, 2003, p. 48), para quien la *competencia lingüística*, como puede verse en la figura 2, se compone de una *competencia organizativa* y de una *competencia pragmática*. A la competencia organizativa pertenecen las competencias gramatical y textual, y a la competencia pragmática pertenecen las competencias ilocutiva y sociolingüística.

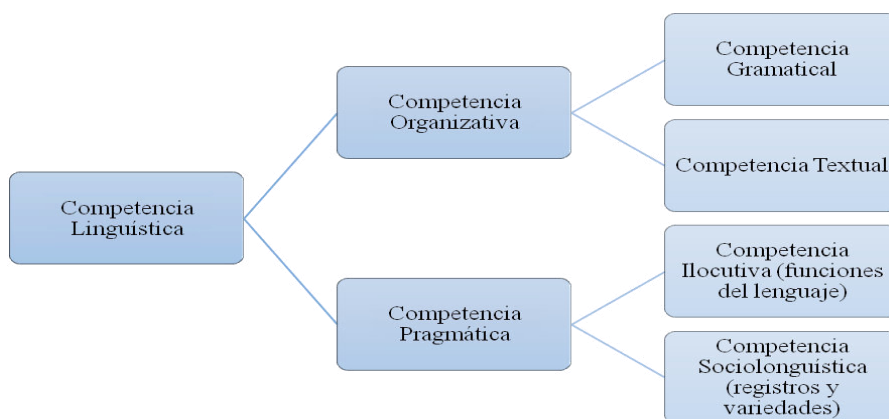


Figura 2. Competencias específicas de la competencia lingüística

Así pues, la competencia lingüística se centra en los conocimientos y habilidades requeridos para producir mensajes correctos, tanto de forma oral como escrita, y poder alcanzar el dominio del código de una lengua en sus diferentes niveles (ortográfico, fónico, gramatical y léxico).

En mi Trabajo de Fin de Grado me aproximó a la comunicación escrita en diferentes tipos de texto y géneros discursivos. He elegido la escritura como sistema porque, como dice Romero (2007, p. 70), “el soporte físico de la escritura consiste esencialmente en la materialidad gráfica de las letras, que es percibida visualmente”.

Otro de los motivos por los que he optado por la escritura, es su necesidad para vivir en comunidad; cualquier individuo necesita aprender esta habilidad para poder realizar interacciones sociales a lo largo de su vida. Además, para adquirir esta habilidad se necesita el conocimiento de recursos lingüísticos, discursivos y textuales implicados en la elaboración de los diferentes tipos de texto, es decir, es una habilidad que constituye un complejo proceso de producción lingüística en el que intervienen varios factores que hay que dominar para que el resultado final cumpla su función comunicativa. Con palabras de Reyes (1986, p. 11): “La escritura, al dar fijeza a la fluidez del lenguaje, funde una de las bases indispensables a la verdadera civilización”. Junto al desarrollo tecnológico, se sigue empleando la escritura como medio de transmisión de conocimientos y experiencias.

En el registro escrito, la competencia lingüística es, precisamente, saber escribir de forma correcta, lo que supone saber hacer en ortografía, gramática y léxico. Poseer dominio ortográfico es un instrumento de gran importancia para el enriquecimiento de los textos escritos. El automatismo conseguido con la seguridad ortográfica favorece la fluidez del pensamiento en el aspecto esencial de la comunicación escrita (Mendoza Fillola, 2003, p. 281). El ámbito gramatical incluye la morfología y la sintaxis; la corrección gramatical se centra en la formación de palabras, los morfemas del género y del número, la construcción de estructuras, etcétera. En cuanto al léxico, cuanto más y mejor dominemos el vocabulario, mejor podremos transmitir nuestras ideas.

3.3. La competencia textual

De acuerdo con la definición de Byran (1997, p. 48), la competencia textual es “la habilidad de usar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de textos de monólogos o diálogos que siguen las convenciones de la cultura de un interlocutor o que son negociados como textos interculturales para objetos particulares”. En palabras de Girón y Vallejo (1993, p. 20), la competencia textual “es la capacidad para

articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado *texto*. Esta competencia, implica además otras competencias, la cognitiva y la semántica”.

De las propuestas para establecer una tipología textual, expongo dos de las más importantes. Comienzo por la tipología mixta, que es la más completa, ya que engloba aspectos lingüísticos y extralingüísticos en la clasificación de los textos, de hecho, Bassols (2003, p. 22), comenta que una de estas tipologías es la de Werlich (1976), que tiene en cuenta las características textuales, y distingue cinco clases de texto:

- Descriptivo: relacionado con la percepción del espacio.
- Narrativo: relacionado con la percepción del tiempo.
- Explicativo: asociado al análisis y a la síntesis de representaciones conceptuales.
- Argumentativo: centrado en el juicio y la toma de posición.
- Instructivo: relacionado con la previsión del comportamiento futuro.

El tipo instructivo suele incluirse dentro del tipo descriptivo como descripción de acciones y procesos. De las tipologías más importantes, quizá es más conocida y divulgada la propuesta por Adam (1985; citada en Cassany, Luna y Sanz. 2005, p. 336). Adam sigue criterios funcionales y distingue textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos e instructivos, añadiendo otros como conversacionales, retóricos y predictivos.

En mi trabajo analizaré dos tipos de textos: narrativo y descriptivo (aunque en algunos de ellos hay partes relacionadas con el texto argumentativo). A continuación, expongo los géneros discursivos concretos que he seleccionado para cada tipo de texto:

- Narrativo
 - Relato (de una excursión)
 - Noticia
- Descriptivo
 - Descripción de una localidad
 - Descripción de acciones y procesos o fases: una receta de cocina

Los textos narrativos son los más fáciles de producir, comprender y analizar. En cambio, los textos descriptivos son más difíciles de elaborar porque están basados en la observación y en la percepción, y el resultado final debe ser un discurso creado de acuerdo con las normas específicas del texto descriptivo.

Los textos descriptivos, según Pomasunco (2012, p.2), son “aquellos que presentan o expresan las características, cualidades y especificaciones de un objeto, persona, hecho, situación o proceso existente en la realidad objetiva o subjetiva”. Son muy utilizados en los diferentes ámbitos de la vida; la descripción es un recurso cognitivo que el sujeto adquiere incluso desde antes de escolarizarse. Dentro de los descriptivos, los textos directivo-instructivos, para Prado Aragonés (2011, p. 269), “sirven para orientar la conducta ajena mediante instrucciones u órdenes precisas que el receptor debe seguir”. Los textos descriptivos se formalizan, por ejemplo, en descripciones de la vida diaria, guías turísticas, catálogos comerciales, folletos publicitarios... De forma más concreta, en los textos instructivos pueden observarse géneros como instrucciones de uso, prospectos, normativas, reglas de juego, recetas de cocina...

En relación a qué es un texto y cómo escribirlo, qué pasos debemos seguir para que el texto cumpla con los requisitos propios de la textualidad (pensar a quién se dirige, qué queremos conseguir con él, cómo organizarlo...), una consideración destacada de *texto* la ofrece Ray-Bazan (2009, p. 74):

Un medio para establecer interacciones comunicativas entre personas a través de una serie de signos y códigos aprendidos (lenguaje) en el proceso de desarrollo social y cultural. Como forma social de comportamiento, la comunicación implica considerar el contexto social y situacional en que ocurre, así como del contexto psicológico de los interlocutores.

Otra aportación relevante es la Chueca Moncayo (citado en Huerta, 2010, p. 77), para quien “el texto es una unidad de la lengua en uso dentro de un contexto de situación”; dependiendo de esa situación, utilizamos géneros discursivos distintos.

En cuanto a la diferencias entre *tipo de texto* y *género discursivo*, Cassany (2006, p. 21) explica lo siguiente,

Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil para aproximarnos a esa diversidad es el de “género discursivo” porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder).

Algunos de los rasgos más importantes del género discursivo, desarrollados a partir de Swales (1990), Berkenkotter y Huckin (1995) (citados en Cassany 2006, p. 24-27) son los siguientes: son dinámicos, desarrollan un propósito, están organizados en forma y contenido, delimitan comunidades discursivas, construyen y reproducen estructuras sociales.

Uno de los elementos que tener en cuenta a la hora de elaborar un texto son las características de la textualidad. Según Cassany, Luna y Sanz (2005, p. 315) son “los requisitos que han de cumplir los textos, para ser considerados como tales y, así poder guiar el mensaje en un proceso de comunicación. Las propiedades textuales son adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística”. Por otra parte, Fernández Soneiro (2000, p. 340), destaca que las propiedades que ha de tener un texto son “cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad”.

Se han propuesto diversas fases básicas en la elaboración de un texto: planificación, textualización y revisión como las fases previas a la producción del texto final. Pérez Esteve y Zayas (2007, p. 78) hablan de “la planificación, la textualización o escritura del texto y la revisión”. En la planificación debemos de pensar a quién va dirigido el texto, qué queremos escribir, qué tipo de texto vamos a elaborar, qué pretendemos conseguir con el escrito; se anotan ideas y se organiza toda la información obtenida. En la elaboración, o más conocida como textualización inicial o texto intermedio, hay que tener en cuenta la distribución del texto.

Para ello, tendremos en cuenta elementos como la corrección, la coherencia y la cohesión. En la revisión, fase clave en la producción textual final, se observan los posibles errores o desajustes en el texto, se modifican ideas, se solucionan problemas de forma y contenido... Cómo se puede ver en la figura 3, las fases que constituyen la elaboración de un texto están relacionadas entre sí, ya que el texto es un proceso y un resultado:

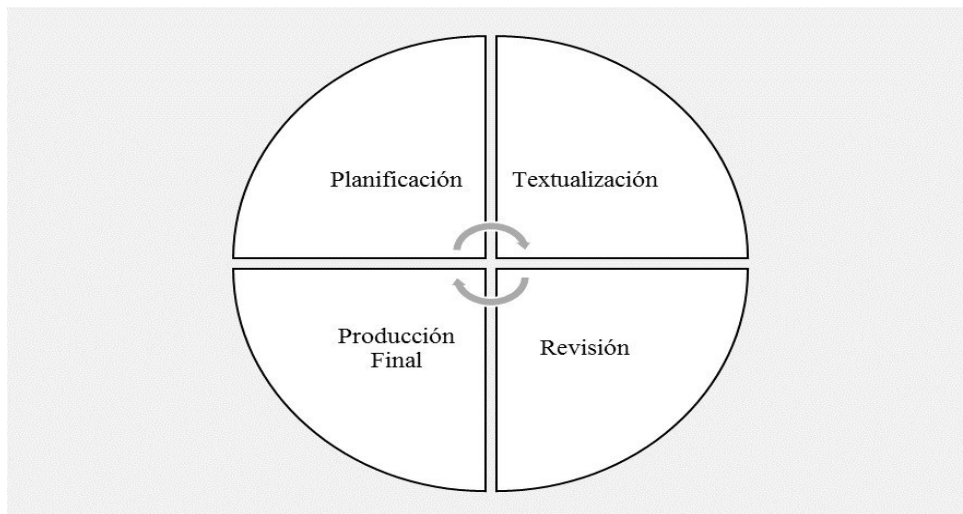


Figura 3. Fases de producción textual

En el apartado siguiente me centraré en la Educación Primaria, expondré la importancia de estas fases en esta etapa educativa, y expondré la manera en que se debería trabajar en cada una de ellas, pues, como futura docente, considero que es un asunto de gran importancia e interés.

3.4. La competencia comunicativa escrita en Educación Primaria

Martín Vegas (2009, p. 25) menciona la importancia de la escuela para desarrollar la comunicación escrita:

La enseñanza de la Lengua y la Literatura tiene un papel muy relevante en las primeras etapas educativas de un niño. Aprender a hablar con fluidez y aprender a leer y a expresarse de forma escrita son tareas principales de la escuela.

También Cassany (1998, p. 575), recuerda cómo debe ser el perfil de un buen alumno/escritor:

- Los escritores competentes son buenos lectores
- Toman conciencia de la audiencia (lectores)
- Planifican el texto
- Releen los fragmentos escritos
- Revisan el texto

- Su proceso de escritura es cíclico y flexible
- Utilizan estrategias de apoyo

Los docentes deben conocer cómo nuestros alumnos y alumnas van adquiriendo la competencia comunicativa escrita a lo largo de la escolaridad. De acuerdo con Morrow (1977, p. 10; en Llobera, 1996, p. 84), la función del profesor debe cambiar si se desea adoptar un enfoque basado en la comunicación; es decir, el profesor deberá adoptar “un papel de promotor e instigador de situaciones que permitan a los alumnos desarrollar sus destrezas comunicativas”.

Por otra parte, Domínguez Rodríguez (1989, pp. 397-400; citado en Prado Aragonés, 2011, pp. 231-232) comenta que, al inicio del aprendizaje de la escritura, el niño centra su esfuerzo en la direccionalidad, el trazo y en la caligrafía, y que a partir de que se empieza a dominar la lectura y la caligrafía, se atenderá más al contenido, y será a partir de ahí, cuando la escritura se utilice como herramienta de comunicación. En el proceso escritor, este autor distingue 6 fases:

- Entre los 3 y los 4 años: realiza trazos rectos y curvos. Tiene condiciones motrices para la escritura.
- Entre los 4 y los 5 años: copia, reproduce y dibuja letras.
- De 5 años en adelante: aprende las técnicas de la escritura.
- Entre los 6 y los 7 años: individualiza la palabra como unidad de sentido; coincide con la adquisición de la lectura.
- A partir de los 7 años: el niño tiene lenguaje escrito, escribe aquello que comprende.
- A los 9 años: escriben deprisa y hacen dictados. aparecen ya faltas de ortografía.
- A los 11-12 años: se domina la escritura gráfica, y se toma conciencia del contenido y de la forma del escrito.

Otros autores, como Cantero Castillo (2011, p. 4), distinguen 3 fases en el desarrollo del grafismo:

- Fase precaligráfica (5/6 años-8/9 años): no se dominan los trazos gráficos.
- Fase caligráfica infantil (10-12 años): dominio de la motricidad fina. La caligrafía se hace más regular, las letras y palabras aparecen diferenciadas con claridad, la escritura alcanza un nivel de madurez y equilibrio.

- Fase poscaligráfica (adolescencia): el equilibrio de la escritura se pierde, se observa una crisis de la escritura y una tendencia a la escritura personalizada. Buscan la rapidez y dicha crisis se supera tras adquirir esa agilidad y velocidad deseadas, desarrollando su propia personalidad en la escritura.

En cuanto a la mejora de la expresión escrita del alumnado, Millet (2009, p 14) recuerda que

Elijamos antes de nada el producto final que queremos que consigan, y propongamos las actividades que creamos que puedan ayudar a elaborar ese producto, y lo más importante, si queremos que nuestro alumnado escriba mejor, pongámoslo a escribir.

Cabe mencionar en este apartado la impactante transformación tecnológica que estamos viviendo desde hace algunos años; en lugar de ver este hecho como algo negativo, podemos servirnos de los recursos y medios para trabajar mejor la competencia comunicativa, dentro y fuera del aula, de una manera diferente y novedosa. Podemos ampliar nuestra competencia comunicativa escrita con recursos tan cercanos como un ordenador (enviar un correo electrónico), una pizarra digital (realizar actividades y juegos escritos *online*), una *Tablet* (escribir en redes sociales) o un *Smartphone* (enviar un *whatsapp*), etcétera. Así pues, en el aula podemos utilizar estos recursos, siempre y cuando sean útiles para ampliar la capacidad comunicativa del alumnado.

3.4.1. La competencia comunicativa escrita en la LOMCE

De acuerdo con la ley educativa actual (LOMCE) y con su principal objetivo en el área de Lengua Castellana para el desarrollo de la competencia comunicativa en la etapa de Educación Primaria, expondré cómo se presenta la información para el desarrollo de esta competencia en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, *BOCYL*, n.º 117, 2014):

- Objetivos de la etapa de Educación Primaria. El objetivo relacionado directamente con el tema que abordo es “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
- Competencias Básicas. De las siete competencias que se mencionan, destaco las dos siguientes: “Comunicación Lingüística” y “Aprender a aprender”.

- Principios pedagógicos. Destaco el principio siguiente: “La enseñanza de estrategias lectoras y de producción de textos escritos, por ser elementos fundamentales en la adquisición de las competencias del currículo, tendrán un tratamiento sistemático y análogo en todas las áreas de la etapa”
- Contenidos. Los contenidos se estructuran en 5 bloques:

Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar

Bloque 2: Comunicación escrita: leer

Bloque 3: Comunicación escrita: escrita

Bloque 4: Conocimiento de la lengua

Bloque 5: Educación literaria

De estos 5 bloques, me centraré en los bloques 3 y 4, objetos de estudio en mi Trabajo de Fin de Grado.

- Criterios de evaluación. Los criterios de evaluación más relacionados con mi tema son los siguientes:

Bloque 3

Producir textos con diferentes intenciones comunicativas, con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

Bloque 4

- Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática (categorías gramaticales), el vocabulario (formación y significado de las palabras y campos semánticos), así como las reglas de ortografía para favorecer una comunicación más eficaz.
- Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.
- Desarrollar las destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua.

3.4.2. La competencia lingüística

Prado Aragonés (2011, p. 259) comenta que la competencia lingüística “está constituida por el conocimiento del código lingüístico y de las reglas gramaticales de formación de palabras y frases, así como el conocimiento del vocabulario, la pronunciación, la ortografía y la semántica”. Añade, además, que está integrada por diversas subcompetencias (morfosintáctica, léxica, prosódica y ortográfica):

El desarrollo de estas competencias y subcompetencias debe abordarse en la escuela a partir de la reflexión metalingüística que el alumno realizará, en primer lugar, sobre sus propias producciones textuales, en los primeros ciclos de la etapa; y, en segundo lugar, sobre otros modelos textuales diversos, de complejidad gradual y adecuada a su nivel de conocimientos conforme avance su formación.

De esta sugerencia, observo que la competencia lingüística es una capacidad que poseemos para producir e interpretar correctamente los signos de una lengua. El conocimiento y el correcto uso del código de signos es lo que nos permitirá crear, expresar e interpretar una gran infinidad de mensajes. La función de la escuela es potenciar el desarrollo de esta competencia, de manera que los alumnos y alumnas puedan llegar a ser hablantes-escritores competentes el punto de vista lingüístico. Por otro lado, el desarrollo de esta habilidad favorecerá el acceso a los diferentes contenidos del currículo a en los distintos niveles educativos.

Así pues, la competencia lingüística permite a los sujetos ser competentes a la hora de desenvolverse con facilidad y éxito en las diferentes situaciones de la vida. De ahí que la competencia lingüística deba estar presente en todos los ámbitos, principalmente en el académico, para aprender a comunicar ideas, pensamientos, emociones..., es decir, un sinnúmero de situaciones que permitirá a los alumnos y alumnas interactuar en los diversos ámbitos sociales y profesionales en los que pueden verse inmersos.

De acuerdo con López y Encabo (2001, pp. 211-212), en la enseñanza-aprendizaje de la competencia en comunicación lingüística deben ser consideradas diez premisas; de ellas, he seleccionado cinco que se adecuan muy bien a mi trabajo:

- Enseñanza de la lengua debe centrarse en el alumno y alumna.
- Enseñanza lingüística ideal debe abarcar las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir).

- Enseñanza basada en enfoque significativo y funcional para el alumno y alumna.
- Preparación para los distintos contextos sociales con los que el alumno se encontrará a lo largo de su vida.
- Mantenimiento del interés de alumnos y alumnas para que se sientan motivados.

Por último, también hay que tener en cuenta que debemos adoptar enfoques metodológicos en la programación de las actividades de la enseñanza de la lengua. Mendoza Fíllola (1996, pp. 101-102) propone cuatro enfoques:

- Metodología logocéntrica y deductiva
- Metodología analítica, funcional o estructural
- Metodología global, comunicativa o ecológica
- Metodología comunicativa integral

3.4.3. La competencia textual

La capacidad para saber qué tipo de texto tenemos delante es, en palabras de Adam, la llamada *competencia textual*, que otros autores prefieren llamar *capacidad metatextual* (Bassols y Torrent (2003, p. 13). Para Bassols y Torrent (2003, p. 12), la competencia textual “no se agota en el hecho de saber cuándo un texto es correcto y genuino o cuando es adecuado a la situación comunicativa concreta; también ha de descubrir y decidir ante qué clase de texto se encuentra”. Los niños y niñas se enfrentan desde pequeños a todo tipo de textos escritos.

Al principio todo es incomprensible, pero poco a poco van descifrando ese código que nos permite llegar a ser más competentes. La escuela se encarga de que adquiramos esa competencia, ya que como dice Vilá (1990, p. 138), “la utilización de la lengua escrita es el soporte estructural de todas las materias y de buena parte de las actividades escolares”. Enseñar y aprender esta competencia es para el alumnado una habilidad que le acompañará durante toda su vida. Según González Landa (2004, p. 35), “la educación desarrollará en el alumnado el poder “escribir”, es decir, poder participar siempre con su persona, su voz y sus diferentes recursos expresivos, pero también cuando para ello se requiera la elaboración de textos escritos; en los diferentes contextos y ámbitos”.

Si nos planteamos cómo enseñar los tipos de texto y sus géneros discursivos en un aula de Educación Primaria, tenemos que tener en cuenta que “los conocimientos no tienen como finalidad primera la de ser enseñados, sino la de ser utilizados en situaciones diversas” (Álvarez, 1998, p. 179). Para ello, algunos autores (Dolz y Gagnon, 2008 y Casany, 1993) proponen enseñar esta competencia a partir de los géneros discursivos en lugar de comenzar con las tipologías textuales. Luceño (1994, pp. 132-133) concreta que la metodología tendrá que ser activa, por lo que el docente debe intervenir lo menos posible para fomentar la creatividad del alumno. Para este autor, los temas propuestos han de ser de interés y reales para el alumnado, para que estén motivados, sean creativos y valoren la funcionalidad de la escritura. El docente debe fomentar la lectura, ya que de esta forma podrán inferir información sobre los textos que están leyendo y mejorar en su práctica, piensen antes de escribir.

Algunos autores, como Coste (1991, p. 76; en Bassols y Torrent, 2003, p. 15), defienden el uso de la enseñanza de los llamados *textos auténticos* funcionales, no literarios, como instrumentos didácticos. Estos textos son los que nos encontramos constantemente en el día a día, y que pueden ser sonoros, visuales o ambos a la vez. Parmentier (1989, p. 88; en Bassols y Torrent, 2003, p. 15), añade a la propuesta mencionada anteriormente, “todos los soportes escritos que sean fruto del bagaje cultural de cada alumno”.

Como decía al inicio del apartado, la llamada *capacidad metatextual* suele adquirirse de una manera muy frágil, ya que, como subrayan Benoit y Fayol (1989, p. 74; en Bassols y Torrent, 2003, p. 14):

Los niños no son capaces de distinguir con qué tipo de texto están trabajando, o si lo hacen, cuando menos no parece que sea porque descubren sus rasgos caracterizadores, sino porque se fijan más bien en la estructura global, en la organización general, es decir, en la superestructura.

Por otro lado, el proceso de elaboración de textos es muy costoso para los discentes de Educación Primaria, que pueden planificar y escribir lo planificado pero no suelen revisar la producción final, lo que puede ser causa de desmotivación, falta de interés. Benoit y Fayol (1989, p. 74; en Bassols y Torrent, 2003, p. 14) muestran ciertas fases por las que pasan los niños y las niñas en relación con la competencia textual:

- Hasta los 5 años, los niños no saben diferenciar los textos de los no-textos.
- A los 7 años, ya reconocen una historia de ficción.

- Hasta los 8 o 9 años, ya diferencian esa historia de ficción de un reportaje.
- A los 11 años, ya saben distinguir entre una narración, una descripción y una argumentación.
- A los 13 años, clasifican los textos como narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos (siempre que les hallamos explicado sus características).

En cambio, los estudiosos de los géneros textuales de la llamada “Escuela de Ginebra” (Adam, Dolz) creen que los niños y niñas distinguen los diferentes tipos textuales, siempre que los textos sean apropiados a sus capacidades intelectuales.

A la hora de corregir los textos elaborados por los alumnos y alumnas, no solo debemos fijarnos en los errores, sino informar al alumno y alumna sobre su escrito: indicarle los errores, aportarle soluciones para que esos errores no se vuelvan a aparecer y para que mejore su expresión escrita, su ortografía y su gramática. Como diría Cassany (citado en Lomas, 1999, p. 373): “desarrollando estrategias de composición adecuadas a las intenciones de cada tipo de texto, aumentando su consciencia del contexto de comunicación y mejorando su actitud de indagación crítica sobre los diversos textos que escribe”.

4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE 3.^{ER} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Objetivos y metodología

Objetivos

Los objetivos que pretendo conseguir con mi investigación son los siguientes:

- Estudiar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa escrita en alumnos y alumnas de 3.^{er} curso de Educación Primaria.
- Analizar las producciones escritas de diferentes tipos de texto (narrativo, descriptivo) y géneros discursivos (relato de una excursión, noticia; descripción de una localidad, descripción de un proceso (una receta de cocina).
- Mejorar la capacidad de narrar y de describir en alumnos y alumnas del nivel de 3.º de Educación Primaria
- Producir textos con corrección, coherencia, cohesión y de acuerdo con requisitos textuales básicos de acuerdo con el tipo de texto y género.

Metodología

La escritura, junto con la lectura y la oralidad, es una de las competencias clave que se trabajan en las aulas de Primaria. La actividad propuesta ha sido llevada a cabo por los alumnos y alumnas del tercer curso de un colegio concertado de la ciudad de Palencia, en donde el nivel socioeconómico es medio-alto. El centro educativo cuenta con una línea en todas sus clases de Infantil, Primaria y Secundaria, con una media de 25 alumnos y alumnas por clase en Primaria. Esta clase trabaja la habilidad de la escritura de forma constante y además escriben textos amplios y variados al menos una vez a la semana: la extensión de los textos es libre, con un mínimo de aproximadamente unas 15-20 líneas. Este alumnado muestra un gran interés por la escritura, por lo que la puesta en práctica de este trabajo no ha supuesto ningún problema.

La actividad propuesta ha consistido en la producción de cuatro tipos de textos: dos narrativos (noticia y relato de una excursión) y dos descriptivos (receta y descripción de una localidad). Los textos han sido elaborados en la clase de Lengua Castellana, en su aula habitual y han tenido un tiempo de 60 minutos para realizarlos. En general, el tiempo de redacción ha sido el mismo para todos los niños y niñas, a excepción de aquellos alumnos y alumnas más lentos, a los que se les ha permitido aumentar el tiempo, y se les dejaba unos 15 minutos más, con el fin de que todos los alumnos y alumnas terminaran de elaborar sus escritos. Los textos están escritos con bolígrafo, pero primero lo escribían con lápiz, porque si se equivocaban, podían borrar el error. Cuando terminaban el texto, lo repasaban con bolígrafo.

Los textos (véanse los modelos en el anexo 3) se han realizado en cuatro días diferentes y de forma individual, lo que me ha permitido saber cuáles son los puntos fuertes y débiles en la escritura de cada alumno y alumna, y poder ayudarles a mejorar. También en uno de los textos (relato de la excursión) les he pedido que realizaran un dibujo sobre lo escrito, estrategia que motiva al alumnado, ya que les apasiona dibujar y enseñar sus pequeñas “obras de arte”.

El procedimiento que seguí para que el alumnado produjera los textos fue siempre el mismo:

- 1.º Explicación de la actividad que realizaríamos.
- 2.º Reparto de las hojas en donde tenían que escribir el texto, y lectura en voz alta de las preguntas que aparecían en las hojas.
- 3.º Resolución de problemas y aclaración de dudas.
- 4.º Producción textual.

El primer texto que realizaron fue la receta (texto descriptivo de género descripción de proceso), puesto que hacía poco tiempo que los niños y niñas habían aprendido a escribir este tipo de texto: por ello creí conveniente que fuera este género el primer escrito que hicieran, pues supuse que tendrían reciente sus características técnicas, y además, así, podría comprobar quién lo había aprendido y quién no. La receta podría ser real o imaginada, incluso podía contener elementos de fantasía.

Este texto lo propuse a principios de marzo, es decir, al inicio de mi actividad en el Prácticum II. Para motivar a los alumnos y alumnas, con el objeto de que realizaran una receta lo más correcta posible, comenté que con todas las recetas elaboraríamos un libro, que lo enviaríamos a un concurso de cocina y que el ganador recibiría un diploma.

El segundo texto fue la descripción de una localidad, puesto que la unidad didáctica que yo iba a impartir tenía la descripción de una localidad como uno de sus contenidos. Como era algo nuevo, realicé una actividad previa en la que mostré en la pizarra digital una imagen de la ciudad de Palencia en la que pedí a los alumnos y alumnas, de forma oral, que fueran comentando qué lugar era y qué podía ver en la foto. A medida que los niños y niñas iban diciendo lo que veían, les daba pistas sobre lo que poder fijarse (espacio, formas, colores...) para que sus descripciones futuras fueran más completas y realistas. Un día después, el alumnado produjo el texto descriptivo. Para ello les puse otra imagen de Palencia (sin decirles el nombre de la localidad) y siguiendo las pautas de la hoja, fueron describiendo la foto que aparecía en la pizarra digital. Esta descripción fue realizada la primera semana del mes de abril.

El tercer texto fue elaborado a mediados del mes de abril, y consistía en relatar la excursión que habíamos realizado a la Policía Nacional. Al principio, quería que narraran sus vacaciones de Semana Santa, pero pensé que podría haber muchas diferencias entre unos y otros en función de lo que hubieran hecho, por eso creí conveniente que contaran esta excursión, pues la habían realizado todos los niños y niñas y estaban emocionados e ilusionados con la visita. Como recurso motivador, les dije que los escritos serían enviados a la policía para que leyera lo que nos había parecido la visita.

El último de los textos que escribieron fue a finales del mes de abril, y también coincidía con la unidad que estaban trabajando en Lengua Castellana, pues la redacción de una noticia era uno de sus contenidos básicos. A diferencia de la descripción de la localidad, el alumnado ya había contado pequeñas noticias. Para la elaboración de este texto, mandé al alumnado que, durante el fin de semana, leyera o escuchara alguna noticia que le pudiera interesar y que fuera sencilla, y el lunes elaboramos el escrito. Antes de redactar, comenté que podían contar una noticia inventada, o que contasen algún hecho ocurrido en el parque, recreo... por si les resultaba más fácil.

4.2. Análisis de la producción textual

En este apartado analizo los textos producidos. En primer lugar, mencionaré los contenidos generales que aparecen en el currículo de Castilla y León (*BOCYL*, n.º 117, 20 de junio de 2014, pp. 44373-44375), contenidos que, junto con mis objetivos concretos, han definido y concretado el desarrollo del corpus.

Bloque 3: Comunicación Escrita: Escribir

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

Bloque 4: Conocimiento de la lengua

- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua
- Vocabulario: Palabras polisémicas. Antónimos y sinónimos. Familia de palabras y campos semánticos. Aumentativos. Ampliación de léxico.
- Ortografía: Punto y mayúsculas. Signos de interrogación y de exclamación. Guion, división de palabras. Normas ortográficas: *c/qu; c/z; r/rr; -illo/-illa; mp/mb; g/gu/gü; hie/hue; br/bl*. Verbos terminados en *-bir* y sus excepciones. Verbos terminados en *-ger* y en *-gir* y excepciones. Plural y singular de palabras terminadas en *-d* y en *-z*.
- Gramática: Categorías gramaticales: nombres, adjetivos, determinantes: artículos, demostrativos, posesivos y numerales; pronombres personales. Verbo: infinitivo.

4.2.1. Tipos de texto y géneros discursivos

Para realizar este análisis he utilizado unas tablas (véanse en el anexo 4) que me han servido de guía para realizar el estudio de los textos. Los tipos de texto y géneros son los ya mencionados:

- Tipo de texto narrativo: géneros noticia y relato de excursión
- Tipo de texto descriptivo: géneros descripción de paisaje urbano y descripción de proceso (receta de cocina)

1. Textos narrativos: noticia y relato de excursión

Elegí estos dos géneros narrativos porque la noticia estaba entre los contenidos que abordaría en prácticas y creí adecuado realizar un texto de algo que se iba a trabajar en el aula. En cuanto al relato de la excursión, creo que es un género en el que los niños y niñas, al contar sus vivencias, escriben motivados. Estaba indecisa sobre qué tipo de relato producirían (qué habían hecho durante un fin de semana, sus vacaciones de Semana Santa...); finalmente, en cuanto supe que íbamos a realizar una excursión a la Policía Nacional y que los niños estaban ilusionados y expectantes por ir, decidí que la narración sería sobre la excursión; además, con todo lo que vimos e hicimos allí, el contenido podía ser muy rico y extenso.

a) Coherencia del relato: comienzo, desarrollo y final

Para que un relato tenga sentido y todas sus partes estén unidas con coherencia tendrán que distinguirse las tres fases del relato en el escrito: inicio, desarrollo de la narración y cierre o final. Para que estas partes estén dotadas de sentido y unidas entre sí, deberán utilizarse conectores. En este apartado haré referencia a los textos narrativos.

En el caso de la noticia, al estar dividida por partes, indico el cómputo de las partes, para ver si la noticia está completa. En algunos casos, así es:

Ayer sucedió que había unas orugas venenosas y (...) Entonces llamamos a los profesores que vinieron (...) Y llamaron a un exterminador y no se volvió a ver más orugas

Sucedió que unos paleontólogos estaban excavando (...) y de repente se oyeron unos ruidos (...) Pero al final se hicieron amigos (...)

El toro saltó al ruedo con mucha fuerza y saltó al callejón (...) Rompió el burladero de los reporteros y cogió al reportero (...) Entonces los toreros cogieron al toro y lo llevaron al ruedo. Después llevaron al reportero al médico y se le curó

Se celebró la romería de "San Marcos" en el parque (...) Tras un semana de lluvia toda la gente estaba cogiendo caracoles par el concurso (...) Finalmente, hubo tres ganadores...

En algunos alumnos y alumnas (muy pocos 7/25), se observa incoherencia, inexistencia de alguna parte del escrito y falta de información necesaria:

Los humanos querían saber si los monos son listos y (...) En una nave espacial sucedió. Porque no sabía si eran capaces (...)

Los zombies invadieron el colegio y mataron a todos los niños” Vinieron del cementerio de la iglesia. Era una pesadilla que tuvimos dos niños

Las orugas que estaban por el suelo y vino la niña y las pisó y la picaban. Se las mató

En el relato de la excursión, puede verse cómo los alumnos y alumnas hacen uso de los conectores discursivos, elementos que marcan las partes del relato para que esté dotado de coherencia:

Lo primero que hemos hecho es ir a la sala de tiro, he visto (...) También nos enseñaron los coches, las motos (...) y por último (...)

Lo primero que he visto es la sala de tiro (...). Después, he visto el laboratorio y como identificaban las huellas. A continuación, he visto (...). Y por último nos hemos hecho (...)

Primero fuimos a una sala para (...) Después fuimos al laboratorio y algunos se hicieron (...) y luego pusimos el dedo en un cristal y vimos (...) Luego fuimos donde tenían los coches (...) Y por último fuimos a los calabozos y...

Al contrario que en la noticia, en este género ha habido una mayoría (17/25) al que se le ha olvidado dotar al escrito de coherencia, por omisión de alguna de las partes del relato. En los casos siguientes observamos una falta de coherencia en la narración:

Lo que he podido ver eran los calabozos (...) nos hicimos una foto, vimos algo pintado (...) Los coches y furgonetas y una palo que no me acuerdo cómo se llama (...) Nos han enseñado las pistolas (...)

Entrar y pasar por un chisme hemos ido a una habitación que había (...) donde hacen el carnet al calabozo y fuimos a hacernos (...)

Lo primero que he visto es como disparaba el policía la bala con la pistola, los coches, la moto, que los policías ayudan a las personas.

b) Personajes, acciones y verbos

A continuación, observaré si en los textos producidos aparecen personajes, y en el caso de su presencia, comprobaré si van acompañados del verbo, es decir, si los personajes realizan acciones.

En la noticia, observamos gran presencia de diferentes personajes y abundante uso verbos; posiblemente, ello sea debido a que al haber más “libertad de tema” (ya que la noticia era libre, cada uno ponía la que quería) ha habido también mayor variedad de protagonistas y de acciones formalizadas a través de verbos en forma personal. Podemos observar, en el desarrollo, los personajes y las acciones que estos realizan:

El abuelo de Paula, compró un terreno junto a su bar para (...)

El toro salió al ruido con mucha fuerza, corrió y saltó al callejón (...) Rompió el burladero de los reporteros y cogió al reportero con el pitón izquierdo

Un osezo estaba perdido, herido y llorando. Sus padres habían muerto en un accidente, un guarda forestal lo vio, y lo llevó al veterinario...

En cambio, también vemos que hay casos donde los personajes y sus acciones son escasos y, además, la redacción es deficiente:

En la gimkana hemos hecho juegos: inflar globos, pompas (...) La gimkana se celebró par que los niños estén muy contentos

Se quemó en el incendio, y el agua que echaban no servía para apagarlo pero se salvaron a la gente

En el relato de la excursión a la Policía Nacional, también se ven estos elementos. Pero a diferencia de la noticia, este escrito estaba más encasillado, ya que los personajes y las acciones que estos desempeñan tienen una relación más directa con el ámbito policial y lo que es en sí una excursión. Por ello, en este texto el vocabulario es más específico y los verbos empleados son menos abundantes que en el texto de la noticia, pues ahora el alumnado ha utilizado, en general, los mismos verbos para expresar las mismas acciones:

(...) y el profesor nos hizo la demostración. Luego fuimos a ver a la Policía Científica (...)
(...) nos puso un cristal y pusimos la huella del dedo (...)

Lo primero que he visto, es cómo disparaba el Policía la bala con la pistola (...) que los policías ayudan a las personas (...)

Primero nos hicimos una foto con los Policías y los otros niños de cuarto que también vinieron (...) he visto muchas cosas: gente trabajando con ordenadores, un Policía disparando (...)

En otros casos, los personajes y sus acciones se tenían que inferir, pues no estaba muy claro en el texto:

Cuando hemos llegado hemos ido a la sala donde (...) y hemos visto como lanzaban (...) y también nos enseñaron los coches (...)

Cuando llegamos allí nos sacaron una foto en grupo, luego nos repartieron (...) pasamos a una sala donde hacían prácticas (...) Después nos enseñaron los coches (...) Lo siguiente fue en el laboratorio no enseñaron (...)

Primero nos dijeron las normas, vimos donde ensayaban para (...) me han enseñado que si ves una pistola (...)

Con ayuda de la información presentada en la tabla (ver anexo 4, tabla 1), podemos obtener algunas conclusiones: más de la mitad del alumnado (17/25) redactó la noticia con sus tres partes (comienzo, desarrollo y final); mientras que en la escritura del relato de la excursión, solo 6 alumnos y alumnas, de 25, mostraron en sus escritos esas tres partes. Por otro lado, en la noticia, la mayoría escribió sobre personajes, acciones y verbos (20/25), y solo 10 alumnos y alumnas tuvieron en cuenta estos tres elementos. Así pues, la noticia es el texto mejor escrito, más completo y correcto, donde se han producido menos errores.

2. Textos descriptivos: descripción de paisaje urbano y receta de cocina

En cuanto al primer género (descripción de paisaje urbano), lo seleccioné porque era uno de los contenidos que abordar en las semanas de prácticas y además coincidía con la Unidad Didáctica que tenía que impartir, por lo que creí conveniente hacer una propuesta de texto para describir una localidad. Para que su redacción fuera más cercana y fácil, opté por la descripción Palencia, ciudad de los alumnos y alumnas, a través de una imagen proyectada en la pizarra digital.

El texto de la receta de cocina la propuse porque ya habían hecho con anterioridad alguna receta; y de las opciones que tenía, la receta era la que más me convencía para trabajar la descripción de acciones y procesos. También me parecía apropiada para trabajar algunos aspectos como los marcadores discursivos.

Además, este tipo de texto y género tiene una estructura propia muy característica, y me parecía muy interesante que los alumnos y alumnas lo elaboraran para ver sus conocimientos y, así, poder ayudarles a mejorar.

a) Descripción de paisaje urbano (imagen de la localidad de Palencia)

• **Estructura espacial de las descripciones y propiedades descritas**

Algunos de los elementos que tendré en cuenta son propiedades como el color, tamaño, y la forma de los objetos. Esta última característica no será especialmente importante, pues no se les preguntaba explícitamente por ella, aunque en la actividad que se realizó el día anterior, la misma pero con otra imagen y de forma oral, se había trabajado la forma de los elementos que componen una imagen, así como también la distribución espacial de los elementos que componen la foto. En su mayoría los alumnos y alumnas realizan el escrito teniendo en estos algunos elementos, hablan de ellos de forma coherente:

Hay en el medio una estatua y enfrente de la estatua está el Ayuntamiento, al lado del Ayuntamiento hay pisos muy grandes. La estatua es blanca (...)

Veo casas que están a los laterales, son grandes y son de color blanco y marón. Veo el Ayuntamiento al fondo, es de color blanco y marrón clarito y sirve (...)

Hay algunas farolas, están repartidas por toda la plaza, son altas, de color negras y sirven para (...) Hay árboles, están en todos los lados, son grandes y de color verde (...)

Otros alumnos y alumnas optan por hacer una agrupación de elementos, a modo de serie, para clasificarlos por su tamaño:

A la izquierda hay farolas, árboles y casas y a la derecha hay personas (...) Las personas, las farolas y los árboles son cosas pequeñas y las demás cosas son grandes (...)

E incluso se llegan a hacer interesantes comparaciones:

La gente es pequeñita comparada con la plaza (...)

Las personas desde ese punto de vista son más pequeñas que un guisante

En otros casos, se presentan desordenadamente los elementos componentes e, incluso, con ausencia de sentido:

Veo un Ayuntamiento muchas casa y personas una estatua, flores (...) La gente va vestida de azul marino o negro

En el centro, son grandes hay muchas farolas muchas personas los colores son rojo, blanco (...) Las farolas están por todo el sitio y las casas rodean el Ayuntamiento

Los árboles, el Ayuntamiento, las personas...En la Plaza Mayor. Grandes pequeños y medianos y sirve para (...) Blanco, verdes y de diferentes colores

- **Campos semánticos descriptivos; importancia de los adjetivos**

En la tabla que presento a continuación, muestro los adjetivos utilizados para describir el lugar representado en la imagen proyectada. El alumnado mayoritariamente ha dado mayor importancia, y así lo ha reflejado en sus textos, al color y a la ubicación espacial de los elementos. Son muy pocos los alumnos y alumnas que hablan del tamaño de las cosas, y tan solo una alumna ha hecho referencia a la forma de las cosas y al resto de los elementos del paisaje. Su texto es muy completo, pero no del todo coherente:

Veo una estatua, casas, personas (...) Están en la Plaza Mayor, son algunas grandes y otras pequeñas. Son de color blanco, negro, verde, carne y azul. Sirve el Ayuntamiento para mandar hacer cosas para la ciudad, las casas para (...) las formas son triangulares y cuadradas

DESCRIPCIÓN DE PAISAJE URBANO	
CAMPOS SEMÁNTICOS	
CARACTERÍSTICAS	ADJETIVOS
COLOR	<i>Negro, carne, blancas, negras, azul, marrón, verde, rojo, gris, naranjas, marrón claro, color arena, azul marino, rosas, verde, amarillo y color crema</i>
TAMAÑO	<i>Pequeñas, grandes, alta, medianas, gigantes, pequeño, enorme, alto, pequeña, grande, pequeña, altos, bajas, mediano y pequeños</i>
FORMA	<i>Triangulares y cuadradas</i>
ESPACIO	<i>En el medio, a la izquierda, a la derecha, enfrente, a los lados, la de la izquierda, en una esquina, en medio de, alrededor, dentro de, en el centro, al fondo, por todos los lados, en el centro, rodeando el Ayuntamiento, a los laterales, delante de y en los pasillos</i>

Tabla 1. Campos semánticos en descripción de paisaje urbano

Los adjetivos utilizados son casi siempre los mismos y pertenecen a los campos semánticos de colores, tamaños y ubicación.

El Ayuntamiento es grande y es de color carne. Mucha gente lleva ropa roja, muy moderna y chula. El escenario es mediano y azul (...) El Ayuntamiento sirve para que se reúna gente importante (...)

Hay una estatua muy grande, de color blanco y negro (...) El Ayuntamiento es enorme, de color blanco (...)

Al lado del Ayuntamiento hay pisos muy grandes (...) Están pasando el rato y llevan ropa cómoda y abrigada

Como puede observarse en la tabla (anexo 4, tabla 2), los 25 estudiantes han utilizado adjetivos en la composición de este texto, pues el adjetivo es clase de palabra clave en este tipo de descripciones. Los adjetivos que utilizan y su referencia se refieren al color, al tamaño, a la forma y al espacio físico donde se encuentran los elementos observados. Buena parte de los estudiantes ha hablado de los colores y el tamaño de las cosas (21/25 y 22/25); en cambio, muchos de ellos y ellas han olvidado hablar de las formas de los elementos que veían, pues tan solo 3 alumnos y alumnas los han mencionado. En lo que a la distribución espacial se refiere, menos de la mitad ha hablado de ello, pues tan solo 11 estudiantes lo han mencionado. Aquí me gustaría señalar que un solo alumno ha tenido en cuenta todos los componentes que se pedían a la hora de elaborar este escrito, y como resultado, su texto es excelente para su edad.

b) Descripción de acciones y procesos: receta de cocina

• Fases descriptivas

En el análisis de las fases descriptivas propias de este tipo de texto, tendré en cuenta si el alumnado ha seguido un orden en la preparación de la receta. Aquí se demuestra si se ha adquirido la estructura que caracteriza este tipo de textos, fases que lleven el proceso de principio a fin. Un ejemplo de orden en las secuencias en el siguiente:

Primero en un bol echamos (...) y al horno media hora. Mientras el bizcocho se hace en el horno (...) Si ya ha pasado la media sacamos el bizcocho y lo ponemos en la mesa

Otros alumnos y alumnas prefieren utilizar números para establecer el orden de ejecución:

1. Metes la leche en un cuenco

2. Añades el azúcar y la mantequilla

Algunos utilizan números y conectores discursivos:

1. Primero cogemos...

2. Después cogemos la carne...

3. ...

En cambio, en algunos casos, no se establece un orden; simplemente, se dice cómo elaborar la receta de forma “seguida”, sin fases ni nada por el estilo:

Las 4 galletas se ponen en el tejado, se pega con nata las obleas para la pared y los lacasitos les pegas por encima

- **Conectores empleados**

Para analizar los conectores discursivos seguiré la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999). Ellos clasifican los marcadores en 5 grandes grupos:

1. Reformuladores: explicativos, de reformulación, de distanciamiento y recapitulativos (Es decir, mejor dicho, de todos modos, después de todo...)
2. Operadores argumentativos: de refuerzo y de concrección (en realidad, por ejemplo...)
3. Conversacionales: evidencia, aceptación, alteridad y metadiscursivos (claro, vale, hombre, bueno...)
4. Estructuradores de la información: comentadores, ordenadores y digresores (pues, en primer lugar, por cierto...)
5. Conectores: aditivos, consecutivos y contraargumentativos (además, por tanto, en cambio...)

Como la clasificación engloba muchos tipos de conectores, tendré especialmente en cuenta aquellos más necesarios para establecer un orden y una coherencia en una receta como texto descriptivo de proceso, es decir, para seguir los pasos de elaboración de forma correcta.

Primero sacamos la base de la tarta. Después, haces el chocolate caliente. Por último, añades (...)

Algunos alumnos y alumnas, además, emplean otros conectores; de esa manera el escrito queda más elaborado:

Primero se mezclan los dos chocolates, luego cuando ya esté batido se mezcla con la leche. Después se pone (...) A continuación, se pone la ramita de canela. Luego se ponen las fresas (...) Después también se ponen las chuches. A continuación, se ponen las bolitas (...) y por último un poco de azúcar

Este alumno ha utilizado diversos conectores, y quien ha utilizado mayor número de ellos, pero algunos se repiten una y otra vez, debido a que aún no conoce la variedad de conectores existentes en español.

En las tablas (anexo 4, tabla 4) puede verse que, a excepción de 4 niños y niñas, el resto (21/25) ha utilizado algún tipo de conector (como mínimo, uno). Y la mayoría de los conectores utilizados han sido reformuladores del tipo recapitulativo, conectores del tipo aditivo y estructuradores de la información del tipo ordenadores que son los esenciales en la elaboración de este tipo de género discursivo. En la tabla siguiente anoto los conectores empleados:

RECETA DE COCINA		
CONECTORES DISCURSIVOS		
TIPOS	SUBTIPOS	CONECTORES EMPLEADOS
Reformuladores	Recapitulativos	<i>Después y al final.</i>
Estructuradores de la información	Ordenadores	<i>Primero, a continuación, mientras, luego, por último y más tarde.</i>
Conectores	Aditivos	<i>También y encima.</i>
Conectores	Contra argumentativos	<i>Ahora</i>

Tabla 2. Conectores empleados en la receta de cocina

4.2.2. Ortografía, gramática y vocabulario

En relación con la ortografía, la LOMCE establece para tercero de Primaria, los contenidos siguientes: uso de las mayúsculas después de punto y en nombres propios, en la correcta utilización y colocación de los signos de interrogación y de exclamación y en la correcta división de palabras al final de la línea... Los resultados del análisis ortográfico los presento en las las tablas 5, 6 y 7 (anexo 4).

a) Ortografía

• Ortografía Literal

En la redacción de la noticia, los errores más frecuentes se concentran en la escritura de los verbos y en la mayúscula de los nombres propios:

*Izo el comedor en el 2010 y luego tubieron mucha gente y lo tubo que ampliar...
en san francisco en America, en estados unidos.*

En el relato de la excursión, el error más frecuente fue *policía* en minúscula cuando se hablaba del cuerpo, y también a la hora de referirse a las distintas especialidades como la Policía Científica o Policía Nacional. En este texto predominan los errores en numerosos verbos:

*Hemos ido a buscar el autobús hasta la policía nacional.
Lo de acer el carnet, el calabozo y fuimos a acernos guellas.*

En el paisaje urbano, como en los dos anteriores géneros, los errores se concentran en la escritura de los verbos, junto a la falta de mayúscula inicial en los denominativos de lugar *Calle Mayor, Plaza Mayor, Palencia* y *Ayuntamiento*.

*El ayuntamiento sirbe para hacer los folletos de las fiestas de palencia
el ayuntamiento está en la plaza mayor está al lado de la calle mayor...*

En cuanto a la receta, y a diferencia de los otros textos, no presenta tantos errores en lo que a verbos se refiere, sino que sus fallos se concentran mayoritariamente en sustantivos, como por ejemplo:

*Mientras el bizcocho se haze en el horno coje la tableta de chocolate para hazer las
macdalenas.
Remuebe el puñado de arina con la leche y con la lebadura hasta que se quede hespeso...*

En la tabla que presento a continuación, recojo los errores de ortografía literal:

- Uso de las mayúsculas
- Ortografía de las palabras con las grafías *c/qu, c/z, r/rr, mp/mb, g/gu/gü, hie/hue, br/bl*
- Verbos terminados en *-ger* y en *-gir*
- Singular y plural de palabras terminadas en *-d* y en *-z*

En la tabla, destaco aquellas palabras que, además de estar mal escritas, son palabras que tienen que aprender a escribir correctamente según los contenidos mencionados por la LOMCE para el 3.^{er} curso de Educación Primaria.

ORTOGRAFÍA	
Ortografía literal	
Palabras mal escritas	
Noticia	<i>Cojio, cojieron, berbena, palencia, yincana, bueno, cojió, venta de vaños, vien, nuebo, bar la venta, paredes de nava, construlleran, benia, tubieron, calleron, eridas, macnitudes, san francisco, estados unidos, ace, horugas, esterminador, san jose, huvo, monte el viejo, colejio, llebaron, izo, ospital, profesionarias, mari paz, agugero, alex, japon, izo, reserbaron, callo, carco, estubo, fosters, invación, cadiz, gerra y felizes.</i>
Relato de excursión	<i>Cojimos, a gustado, vastante, estubimos, ivamos, esplicarnos, icieron, icimos, abía, llebe, hera, an, policía nacional, emos, e visto, policía, biaje, avitación, acer, guellas, ablando, ensallaban, escursión, buelta, devemos, protejían, explicación, caviamos, ect y calavozo.</i>
Paisaje urbano	<i>ayuntamiento, palencia, alluntamiento, vancos, calle mayor, vever, ai, vanderas, dirije, apollarse, vonito, sirben, reloc, berdes, alla, jente, be, bece, bibiendo, mallores, plaza mayor, españa, handan, volsos, vajan, bisitar, conosco, beces, yevan, allude, balla, y sirbe.</i>
Receta de cocina	<i>Bizkocho, hazer, lla, hechamos, arina, guevo, hecharla, remuebe, lebadura, polbos, hala, inchan, esplotamos, remuebes, macdalenas, orno, hañades, bakon, acer, cojes, casulas, birutas, vandeja, aprobeche, amburguesas, belocidad, buelta, coje y asta.</i>

Tabla 3. Palabras mal escritas en los cuatro textos

- **Ortografía acentual**

En este apartado, observaré si el alumnado ha escrito algunas tildes o simplemente se ha olvidado por completo de las tildes en los cuatro textos, pues este es un aspecto que todavía no se califica en el aula como error ortográfico.

Noticia

Las palabras que aparecen tildadas una sola vez son las siguientes: *día, José, último, habían, extendió, parque, inundación, salió, inundó, caí, sucedió, río, empezó, aterrizó, apareció, ningún, invasión y querían*. A pesar de que son muy pocas, la noticia es el texto en el que más abundan las palabras tildadas. Por otro lado, algunos estudiantes escriben la tilde en la vocal que no corresponde, por ejemplo: *comó*.

Relato de la excursión

Las palabras que aparecen una vez tildadas correctamente son las siguientes: *autobús, después, continuación, último, excursión, allí, ahí, apreció, policía, también, mí, cómo, más, muchísimas y más*. En este texto, sigue habiendo alumnos y alumnas que tildan mal palabras como, por ejemplo, en este caso: *aútobus*. También en este texto es abundante la presencia de palabras tildadas. Quizá uno de los motivos por los que el alumna-do ha tenido más cuidado a la hora de elaborar este escrito se deba a que dije que las redacciones se las llevaría a los policías para que vieran lo que les había parecido a los alumnos y alumnas la excursión y lo bien que se lo habían pasado.

Descripción de paisaje urbano

En este género discursivo he podido encontrarme con palabras mal escritas pero bien tildadas; es el caso de un alumno que quería escribir *hay*, pero escribió *ahí*; por cierto, su única palabra tildada en todo el escrito. Las tres palabras tildadas correctamente y empleadas una sola vez son *árbol, más y allí*.

Receta de cocina

Las palabras con tilde empleadas por el alumnado han sido *último, continuación, azúcar y limón*. En la tabla muestro las palabras que no han sido tildadas en ninguno de los cuatro textos. En el texto de la noticia y en la del relato de la excursión, hay muchas más palabras sin tildar que en los textos de la descripción del paisaje y de la receta.

ORTOGRAFÍA	
Ortografía acentual	
Palabras sin tildar	
Noticia	<i>Corrio, callejon, dio, sucedio, medico, despues, celebro, tradicion, futbol, celebro, tambien, empezo, entro, bebe, detras, encontro, cogio, quemo, compro, venia, quedo, podian, replica, tectonicas, habia, queria, frio, Jose, dia, repartian, inundacion, despues, vio, caian, queriamos, sabiamos, cafeteria, monto, cayo, resbale, dolia, policia, rapidamente, entro, rio, paleontologos, corrian, Cadiz, aun, cientificos y quedo.</i>
Relato de excursión	<i>Autobus, comisaria, Policia Cientifica, vehiculos, Policia, excursion, mas, tambien, ademas, ultima, terrorifico, furgon, habia, despues, gusto, tenian, subia, salia, alli, ladron, comodo, rapido, carcel, haria, detras, proximo, divertidísimo, explicacion, demostracion y mi.</i>
Descripción Paisaje urbano	<i>Demas, estan, mas, comoda, enseñaria, tambien, pajaros, arbol, como, grua, marron, bebes, ningun, ademas, espectaculos, ultimo, enseñaria, aun, alli, diria, el, recomendaria y futbol</i>
Receta de cocina	<i>Tambien, jamon, continuacion, ultimo, despues, azucar, fria, mas, este, tendra, pondra, tendras, frie, cafe, frigorifico, chucherias, solida, homogenea y sarten.</i>

Tabla 4. Palabras sin acentuar en los textos producidos

- **Ortografía de la palabra**

En este subapartado me centraré en la correcta división de las palabras al final de línea y en si los estudiantes juntan palabras que deben ir separadas, o bien separan en partes una palabra univocal. En la tabla adjunta, anoto las palabras incorrectamente escritas desde el punto de vista de la ortografía de la palabra.

Todos los discentes, excepto 5 (5/25), han demostrado que saben separar las palabras correctamente al final de línea. Cabe la posibilidad de que esos cinco estudiantes no hayan escrito palabras al final de línea no porque no sepan dividir las palabras, sino porque no se ha dado la ocasión: han adaptado el espacio, se han ajustado a las líneas y han preferido escribir la palabra “entera” en el siguiente renglón. Por ello, no puedo decir con seguridad si esos cinco niños y niñas desconocen o no desconocen cómo dividir una palabra.

Por otro lado, en la tabla podemos ver las palabras que los estudiantes han escrito incorrectamente, por desconocimiento, por despiste, por querer terminar rápidamente y no fijarse, etcétera, pues la mayoría de las palabras que han escrito juntas incorrectamente indican esta última hipótesis. En cambio, he observado que tan solo cuatro alumnos y alumnas (4/25) han escrito incorrectamente palabras univerbales, al dividirlos en partes.

ORTOGRAFÍA		
Ortografía de la palabra		
Palabras escritas incorrectamente		
	Palabras que han escrito juntas y van separadas	Palabras que han escrito separadas y van juntas
Noticia	<i>Derepente, abuscar, tambien, alfinal, porlos y demomento.</i>	<i>Mal-heridos y veinte-seis.</i>
Relato de excursión	<i>Enel, hasido, ala, esque y loque.</i>	-----
Descripción paisaje urbano	<i>Sobretudo, queno, enpalencia, yala, paraque, paracomprar y questado,</i>	<i>Al-rededor (x2)</i>
Receta de cocina	<i>Estanlistos, masaque, asique, parala, sacamosla, frianbien, yasta, chocolatede y alomejor.</i>	-----

Tabla 5. Palabras escritas incorrectamente

d) Puntuación

En esta parte de la ortografía, expondré resultados sobre el uso del punto, la coma, los dos puntos y los signos de interrogación y de exclamación. Expongo los datos en la tabla 6 (anexo 4).

Noticia

El signo de puntuación más utilizado por el alumnado ha sido el punto (17/25), seguido de la coma (11/25).

Relato de excursión

En este género, un tercio del alumnado no ha puntuado el texto (7/25); el resto, en cambio, ha utilizado como mínimo un signo de puntuación. El signo de dos puntos no ha sido empleado, pero el punto (17/25) y la coma (14/25), en cambio, se han utilizado por más de la mitad de los estudiantes.

Descripción de paisaje urbano

En este texto, solo un alumno ha empleado los dos puntos; el punto (18/25) y la coma (15/25) siguen siendo los signos predominantes en los escritos de los niños y niñas.

Receta de cocina

Los dos puntos no se han empleado, quizá debido a que los apartados señalados en la hoja que tenían para escribir ya incluían los dos puntos:

Ingredientes:

Preparación:

De nuevo, predomina el uso del punto (18/25) y de la coma (19/25). En cuanto a los signos de exclamación y de interrogación he querido comentarlos de forma general, ya que apenas han sido utilizados por el alumnado. Los signos de interrogación no se han utilizado en los escritos, quizá debido a que los géneros propuestos no daban pie a la realización de preguntas. Por su parte, los signos de exclamación han sido utilizados, pero de forma muy escasa: en la noticia, tan solo cinco alumnos y alumnas (5/25); en el relato de la excursión, un estudiante (1/25); en la receta, 3 (3/25); mientras que en la descripción, los signos de exclamación no se han utilizado:

¡Estamos a salvo!

¡Que aproveche! ¡A comer!

¡Nos dejaron pitar, montar, jugar con sus escudos, gorras y un palo que no me acuerdo como se llama!

b) Gramática

En este apartado analizaré las construcciones morfosintácticas. He tenido en cuenta los aspectos gramaticales siguientes:

- La estructura de las oraciones
- La colocación de las palabras en el enunciado
- La concordancia entre el sujeto y el verbo y entre el sustantivo y adjetivo
- El género y el número de las palabras.

Anoto la información en la tabla 7 (anexo 4). Mayoritariamente, los alumnos y alumnas no tienen errores en asuntos gramaticales básicos:

El color del Ayuntamiento es blanco y el escenario es marrón y azul, las casas son blancas, negras...

A continuación se ponen las bolitas de muchos sabores y por último un poco de azúcar

Luego todos pusimos el dedo en un cristal y vimos la marca...

Estuvo lloviendo muchos días seguidos, así que el río se llenó de agua y se salió de su sitio

Aunque en algunos casos podemos encontrar problemas de concordancia de número:

Llevan pantalones, camisetas, bolsos, zapatos, vaqueros, jersey...

Estaban en un edificio de 15 plantas, mientras una familia subían en un ascensor

O concordancia de género:

el sal

Noticia

En este texto, todo el alumnado concuerda correctamente el sujeto y el verbo, como puede verse en los ejemplos siguientes:

Una casa empezó a arder...

El abuelo de Paula compró un terreno junto a su bar para hacer un comedor nuevo

En el colegio San José, unos niños llamados: Marcos. p., Mario y Luna estaban midiendo y de repente aparecieron...

En algún caso, se suprime la forma verbal:

Cuando vinimos a las nueve de la mañana todo lleno de vallas

La concordancia entre sustantivo y adjetivo ha sido casi “perfecta”, pues, a excepción de 18 alumnos y alumnas, de 25, que no han utilizado adjetivos, en la escritura de la noticia, el resto lo ha hecho de forma correcta (17/25), como vemos en los siguientes ejemplos:

De repente se oyeron unos ruidos extraños, se veía una sombra gigante y temblaba el suelo...

Y el fuego se extendió por toda la casa rápidamente

En la ilustre villa de Paredes de Nava cuna de...

Relato de excursión

En este texto, a excepción de dos estudiantes (2/25) se ha realizado de forma correcta la concordancia sujeto-verbo:

El profesor nos hizo una demostración...

Un poli nos iba a enseñar cómo se dispara.

Errores de concordancia pueden verse en los ejemplos siguientes:

Lo primero dar una charla (...) Lo que más el laboratorio lo que menos los coches

La galería de tiro, las balas, los calabozos, nuestras huellas dactilares etc...los coches, los escudos, los chalecos y los conos si muchas cosas

Divertido y hablando compañero

Por otra parte, 16 estudiantes (16/25) han realizado correctamente las concordancias entre sustantivo y adjetivo; anoto un ejemplo de muestra:

Estuvimos en la policía científica y nos hicieron la huella dactilar

En cambio, en el escrito de un alumno, de los 25, se encuentra un error de concordancia numérica entre sustantivo y adjetivo:

Las celdas del calabozo. No. Guay y divertida

Los siete estudiantes restantes no utilizaron adjetivos en sus escritos, por lo que no se les puede englobar en ningún grupo.

Descripción de paisaje urbano

El alumnado, en general, concuerda correctamente sujeto y verbo:

Me gusta porque podemos jugar los niños mientras los padres van a algún bar

Las personas llevan abrigo (...) veo un bebé que va en la silla...

Y en la concordancia entre sustantivo y adjetivo, solamente un alumno presenta errores:

En la plaza mayor. Grandes, pequeños y medianos y sirve para comprar, jugar, para dar un paseo...Blanco verdes y de diferentes colores

Los textos de la mayoría no presentan errores (21/25); Eso sí, en tres casos (3/25), no se dan combinaciones entre sustantivos y adjetivos:

En el centro de la plaza hay una estatua blanca y negra bastante grande

A la derecha hay árboles verdes y marrones y detrás hay casas carnes y rojas

Receta de cocina

En el texto de la receta de cocina no he analizado las relaciones de concordancia entre sujeto y verbo o entre sustantivo y adjetivo, pues estas relaciones sintácticas son escasas o nulas. Por lo que he optado por analizar el uso de verbos: tipos de verbos y formas verbales empleadas. En este sentido, todos los alumnos y alumnas han utilizado verbos para elaborar sus recetas. Los verbos empleados han sido *cascar, esparcir, remover, mezclar, echar, poner, juntar, abrir, coger, meter, depositar, dejar, sacar, poner, añadir y quitar*.

En dos casos (2/25), se ha utilizado el imperativo, es decir dan órdenes a la hora de dar los pasos de su receta. La mayoría, sin embargo, opta por el indicativo, y siete alumnos y alumnas utilizan la forma de la pasiva refleja (*se + verbo + sujeto*):

Coge los canelones (...) abre los canelones (...) Ahora coge el perejil..."

En un bol echamos dos huevos, la harina y una pizca de levadura y lo mezclamos hasta que quede espeso

Metes la leche en un cuenco, añades el azúcar y la mantequilla...

Se coge el jamón y se echa un poco de...

c) Vocabulario

- **Tipo de vocabulario: general y terminológico**

El vocabulario ha sido mayoritariamente específico en la mayoría de los textos, a excepción de la noticia, donde el tema era más libre.

En la noticia, el vocabulario ha sido más general y diverso; algunas de las palabras que muestran la variedad temática son las siguientes: *inundación, monos, osezno, incendio, moratón, columpio, restaurante, burladero, orugas, ovnis, parroquia, paleontólogos, drogas*; y en su uso, anoto un par de ejemplos:

Al llegar el perro de los bomberos entró a por ellos. Al llegar el niño cogió al bebé de la manta y salió con el perro por detrás

Un osezno estaba perdido, herido y llorando. Sus padres habían muerto en un accidente. Un guarda forestal lo vio y lo llevó al veterinario.

En el escrito donde los estudiantes relatan su excursión, encontramos un vocabulario más específico, relacionado con el ámbito policial:

Me han enseñado las pistolas, como descubren las huellas dactilares de las personas (...). He aprendido como son los calabozos, cómo funcionan las pistolas...

Me han enseñado las esposas, los escudos, las pistolas y una demostración con ellas. He aprendido a manejar la porra...

En el texto de la descripción de paisaje urbano, al hacer insistir en determinados aspectos, predominan palabras que hacen referencia a determinadas propiedades paisajísticas: formas, espacios y tamaños:

Aparecen personas, son ciudadanos que están paseando y llevan ropa de primavera

Hay un escenario para bailar, personas, una estatua grande de color blanco y negro, unos árboles, pisos y farolas

Por último, en la receta, el vocabulario que predomina es, lógicamente, el relativo a los alimentos; vocabulario alimentario sencillo con el que el alumnado ha podido elaborar sus recetas. Por supuesto, el alumnado también ha utilizado verbos que denotan acciones propias de elaboración de una receta: *calentar, añadir, echar, remover...*:

*(...) Se echa encima la mantequilla, el chocolate y la leche y se mete al horno dos horas.
Por último se echa el queso encima de la mermelada*

Depositamos los espaguetis en la cazuela, los dejamos reposar, los sacamos de la cazuela y ya están listos

b) Campos semánticos y aumentativos

En este subapartado analizaré las palabras de diversos campos semánticos y los aumentativos utilizados por los estudiantes. Encontramos campos semánticos como “alimentación”, “policía”, “color”, “tamaño”, “formas”, “espacios”, “mobiliario urbano”:

Los policías nos enseñaron las pistolas y como se dispara con ellas. Hicieron una demostración en un campo de tiro con balas de verdad...

La Plaza Mayor es la de mi ciudad es grande y tiene una estatua en el centro de color negro y blanco.

Encima de las tortitas podemos echar chocolate caliente negro o blanco y ya están listas para tomar con la leche

En la tabla que sigue, expongo los campos semánticos, con sus vocablos correspondientes, utilizados en tres de los cuatro textos.

Vocabulario		
Campos semánticos		
Textos	Campo Semántico	Palabras
Relato excursión	Policial	<i>Porra, esposas, calabozos, comisaría, huellas dactilares, criminales, pistolas, balas, tiros, cárcel, criminalística, escudos, coches de policía, motos de policía, furgón...</i>
Descripción paisaje urbano	Color, tamaño, forma, espacio y mobiliario civil	<i>Azul, rojo, blanco, negro, derecha, enfrente”, detrás, triangular, redondo, cuadrados, grandes, pequeño, enorme, bancos, estatua, casas, pisos...</i>
Receta de cocina	Alimentos	<i>Azúcar, gominolas, chocolate, fresas, mantequilla, lima, café, huevos, leche, café, jamón, levadura, harina, mermelada, limón...</i>

Tabla 6. Campos semánticos

En cuanto a los aumentativos, observamos su uso en la descripción del paisaje urbano, en la noticia y en el relato de la excursión, mientras que en la receta no se menciona ninguno. Algunos ejemplos de uso de aumentativos son los siguientes:

Hubo un gran incendio en el bosque y un montón de animales se quedaron sin su casas, los árboles desaparecieron quemados...

La excursión ha estado super chula y me ha gustado mucho porque...

Es la Plaza Mayor y veo un montón de cosas. Una estatua, bancos...

En la tabla que sigue, presento los aumentativos utilizados por el alumnado en todos sus textos escritos.

Vocabulario Aumentativos	
Textos	Aumentativos
Noticia	<i>Mucha, más, gran, muy, gigante y un montón.</i>
Relato de excursión	<i>Más, bastante, muchas, super, mucho, muy y muchísimo.</i>
Descripción de paisaje urbano	<i>Gigantudos, un montón de..., enorme, superchulo, supergrande, muy grande, muy bonito, muchas veces, mucha gente, muchos colores y muy moderna.</i>
Receta de cocina	-----

Tabla 7. Aumentativos

5. CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo me ha permitido practicar varios de mis conocimientos teóricos y seguir aprendiendo. Los conocimientos que he adquirido me llevan a pensar que la lengua escrita tiene una presencia crucial en nuestra sociedad y en nuestra vida en general. Las dificultades y problemas encontrados han surgido por la falta de conocimiento sobre la escritura de algunas palabras, posible falta de imaginación en algunos casos, y al desconocimiento de algunos aspectos comunicativos como la correcta utilización de los marcadores discursivos. La mayoría del alumnado ha asimilado las características y las estructuras de los textos producidos.

La noticia es el género que presenta menor número de errores, y, en general, los escritos presentan un grado de coherencia aceptable. Se ha utilizado un número considerable de personajes que ejecutan acciones. Lo que hace que exista una mayor riqueza de vocabulario, pero que, en contrapartida, aparezcan errores ortográficos. También se observa en este texto mayor grado de corrección gramatical.

El relato de la excusión presenta errores de coherencia y de ortografía. Además muchos de los personajes se han omitido, dando por hecho que se sabía quiénes eran; al contrario que las acciones, predominantes en los escritos de este texto.

La descripción del paisaje urbano, quizá, es el texto que presenta mayor número de errores; ha habido abundante empleo de adjetivación, como se requiere en estos textos, pero ha faltado orden y coherencia, y los textos han presentado numerosos errores de puntuación, de concordancia y de cohesión en las oraciones.

La receta es, junto a la noticia, el texto más original e imaginativo que se ha producido. El texto está muy bien elaborado, es el mejor puntuado, presenta mayor riqueza léxica y se ha utilizado gran número marcadores, uno de los elementos léxicos clave en el texto descriptivo de procesos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguar e Silva, V.M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (1998). *Las ciencias del lenguaje y su trasposición en el marco de la didáctica de la lengua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez Angulo, T. (2004). *Las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la lectura y la escritura en la Educación Primaria*. En Instituto Superior de Formación del profesorado, *Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria* (pp. 245-280). Madrid: MEC.
- Bassols, M. y Torrent, A. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Byram, M., (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual
- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del Lenguaje*, en M. Llobera. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-80). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Merrill, S. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 54-62.
- Canale, M. y Merrill, S. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 78-89.

- Cantón Mayo, I. y Prieto Carnicero, L. (2104). Competencias básicas: el caso de la comunicación lingüística en alumnos de 4.º de Primaria de la provincia de León. *Educatio Siglo XXI, Vol.32, (3)*, 121-144.
- Cantero Castillo, N. (2011). El desarrollo de la expresión escrita en Educación Primaria. *Revista digital Innovación y experiencias educativas, 40*, 1-8.
- Cantero Castillo, N. (2010). La competencia comunicativa y el aprendizaje de la lectoescritura (parte I). *Innovación y Experiencias Educativas, 32*, 1-8.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2005). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Dolz, J., y Roxane Gagnon, R. (2010). “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito”, *Lenguaje, N.º 38*, 497-527.
- Fernández Soneira, A.M. “Los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas creada ad hoc para la enseñanza de la ele (1): una perspectiva intratextual”. Universidad de Vigo. 336 – 347.
- Girón, María Stella y Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- González, C. (1990). *De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural*. Munich: Instituto Cervantes.
- Guillén Díaz, C. (dir.) (2001). *Destrezas comunicativas en la lengua española*. Madrid: MEC.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica en la educación lingüística (Volumen I)*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica en la educación lingüística (Volumen II)*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2001). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- Luceño Campos, J. L. (1994). *Didáctica de la lengua española (lengua oral. Vocabulario, lectoescritura, ortografía, composición y gramática)*. Alcoy: Marfil.
- Martín Vegas, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martín Zorraquino y Portolés, J. (1999). *Los marcadores del discurso*. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A. y Martos Nuñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI (2.ª edición)*. Madrid: La Muralla.
- Romero, M.ª V. (2002). *Lengua española y comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, J. y Martínez, J. (1997). *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikostau.
- Vilà, N. (1989). La lengua escrita en el Ciclo Medio I. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 129-141.

Normativa

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

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa, *BOE*, n.º 106, 1 de mayo de 2014.

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 117, 20 de junio de 2014.

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.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, *BOE*, n.º 260, 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria. *BOE*, n.º 293, de 8 de diciembre de 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

TABLAS DE CONTENIDOS SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (LOMCE)

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA (ORDEN EDU/519, de 17 de junio; BOCYL, n.º 117, 20 de junio de 2014)	
CURSOS	CONTENIDOS
1.º	<p style="text-align: center;">BLOQUE 3</p> <ul style="list-style-type: none">• Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.• Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos.• Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia y estructura), revisión y mejora del texto.• Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto seguido, punto y aparte, signos de interrogación y exclamación).• Caligrafía. Orden y presentación.• Dictados.• Plan de escritura.• Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de tecnologías de la información y la comunicación. <p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.• Conocimiento del abecedario e iniciación al orden alfabético.• Vocabulario: Comparaciones. Sinónimos. Antónimos. Diminutivos. Aumentativos. Palabras derivadas.• Ortografía: Mayúscula. Signos de interrogación y de admiración/z; c/qu; g/gu/gü. Signos de puntuación: guion, punto.-Gramática: Categorías gramaticales: nombre, adjetivo, artículo y verbo. Masculino y femenino. Singular y plural. Tiempos verbales: formas verbales, singular/plural. Tiempo presente, pasado, futuro. Sujeto y predicado.• Iniciación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.
2.º	<p style="text-align: center;">BLOQUE 3</p> <ul style="list-style-type: none">• Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.• Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos.• Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia y estructura), revisión y mejora del texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas). Acentuación de palabras de uso cotidiano. • Caligrafía. Orden y presentación. • Dictados. • Plan de escritura. • Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de tecnologías de la información y la comunicación. <p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración. • Conocimiento del abecedario e iniciación al orden alfabético. • Vocabulario: Comparaciones. Sinónimos. Antónimos. Onomatopeyas. Diminutivos. Aumentativos. Palabras polisémicas. Palabras derivadas. Palabras compuestas. Familia léxica y campo semántico. • Ortografía: Mayúscula. Signos de interrogación y de admiración/z; <i>c/qu; ge/gi; je/ji; g/gu/gü; r/rr</i> Signos de puntuación: guion, la coma, -d/ -z; -illo/-illa. M antes de p y b. ¿Por qué?/Porque. • Dictado • Gramática: Categorías gramaticales: tipos de nombres, adjetivo calificativo, artículo, demostrativos y pronombres personales. Género y número. Tiempos verbales: presente, pasado, futuro. Sujeto y predicado. La oración. Tipos de oraciones: enunciativa, interrogativa, exclamativa. • Iniciación en el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.
3.º	<p style="text-align: center;">BLOQUE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas. • Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación. • Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos. • Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia, estructura,...), revisión y mejora del texto. • Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas). Acentuación. • Caligrafía. Orden y presentación. • Dictados. • Plan de escritura. • Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de tecnologías de la información y la comunicación. <p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua. • Identificación de la sílaba tónica de cada palabra. • Vocabulario: Palabras polisémicas. Antónimos y sinónimos. Familia de palabras y campos semánticos. Palabras primitivas y palabras derivadas. Sufijos aumentativos. Palabras compuestas. Ampliación de léxico. • Ortografía: Punto y mayúsculas. Signos de interrogación y de exclamación. Guion, división de palabras. Normas ortográficas: <i>c/qu; c/z; r/rr; -illo/-illa; mp/mb; g/gu/gü; hie/hue; br/bl</i>. Verbos terminados en -bir y sus excepciones. Verbos terminados en -ger y en -gir y excepciones. Plural y singular de palabras terminadas en -dy en -z. • Gramática: Categorías gramaticales: nombres, adjetivos, determinantes: artículos, demostrativos, posesivos y numerales; pronombres personales. Verbo: infinitivo. Tiempos verbales: presente, pasado, futuro. Características de la oración. Sujeto y predicado. Tipos de oraciones según la actitud del hablante. • Iniciación en el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.

4.º	<p>BLOQUE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas. • Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación. • Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos. • Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia, estructura,...), revisión y mejora del texto. • Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas). Acentuación. • Caligrafía. Orden y presentación. • Dictados. • Plan de escritura. • Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de tecnologías de la información y la comunicación. <p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua. • Identificación de la sílaba tónica de cada palabra. • El abecedario. El orden alfabético. • Vocabulario: Uso del diccionario. Antónimos y sinónimos. Palabras polisémicas. Palabras homófonas. Palabras compuestas. Prefijos y sufijos. Gentilicios. Familia de palabras: palabra primitiva y palabra derivada. Campo semántico. • Ortografía: La mayúscula. Sílaba tónica y átona. Clasificar palabras según el número de sílabas. Palabras agudas, llanas y esdrújulas. Reglas de acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Diptongo e hiato. Normas ortográficas: palabras que empiezan por bu,-bur-y bus-. Palabras terminadas en -d y -z. Palabras con x. Adjetivos terminados en -avo, -eve, -ivo. Palabras con ll e y. Norma ortográfica de la h (hum-, hui-, hue-; verbos con h). Palabras terminadas en -aje, -eje, -jero/a, -jería. Verbos acabados en-aba, -abas. Haber y a ver. Verbos terminados en -ger, -gir. Palabras que empiezan por geo-gest-. Verbos acabados en -bir, -buir. Las abreviaturas. • Gramática: La comunicación. Sujeto y predicado. Tipos de oraciones según la actitud del hablante. Categorías gramaticales: nombres, adjetivos, determinantes: artículos, demostrativos, posesivos y numerales; pronombres personales, adverbios. El verbo: conjugaciones; tiempos verbales (presente, pasado y futuro) • Iniciación en el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.
5.º	<p>BLOQUE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas. • Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación. • Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios, anuncios, tebeos. • Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia, estructura,...) y revisión y mejora del texto. • Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas). • Acentuación. • Caligrafía. Orden y presentación. • Dictados. • Plan de escritura. • Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de tecnologías de la información y la comunicación.

	<p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración, párrafo, texto. • Tipos de textos y estructuras de cada una de ellos (narración, descripción, exposición); enunciados (declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo) • Vocabulario: El diccionario. Sinónimos. Antónimos. Palabras homófonas. Palabras polisémicas. Palabras primitivas y derivadas. • Los prefijos y sufijos. Palabras compuestas. Familia de palabras. Formación de sustantivos, adjetivos y verbos. Gentilicios. Las onomatopeyas. • Ortografía: Puntuación: Signos de puntuación que cierran oración. Clases de punto. La coma. El punto y coma. Los dos puntos. La sílaba. Sílaba átona y sílaba tónica. Reglas de acentuación: la tilde diacrítica. La tilde en los diptongos e hiatos. El guion. Normas ortográficas: palabras con h, con b, con v, con g, con j, con ll, con y. Palabras terminadas en -d y en-z. Palabras con -cc-y-c-. • Gramática: La comunicación. El lenguaje y las lenguas. Categorías gramaticales: nombres, adjetivos, determinantes: artículos, demostrativos, posesivos, numerales e indefinidos, pronombre personales, adverbios, preposiciones. El verbo: las formas verbales, número y persona, tiempo y modo, voz activa y voz pasiva. Las lenguas de España: situación sociolingüística en las diferentes Comunidades Autónomas. El enunciado: frase y oración (tipos de enunciados). La oración: sujeto y predicado. • Iniciación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.
6.º	<p style="text-align: center;">BLOQUE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas. • Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación. • Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios, anuncios, tebeos. • Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (observación de modelos, función, destinatario, tipo de texto, estructura, etc.), redacción del borrador, evaluación y revisión del texto para mejorarlo. • Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas). Acentuación. • Caligrafía. Orden y presentación. • Dictados. • Plan de escritura. • Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de programas informáticos de procesamiento de textos y de otros medios informáticos para la producción de textos. <p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua. • Tipos de textos y estructuras de cada una de ellos (narración, descripción, exposición); enunciados (declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo). • Vocabulario: El diccionario: clases de diccionarios. Sinónimos y antónimos. Homónimos y palabras polisémicas. Aumentativos, diminutivos y despectivos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos. Eufemismos y palabras tabú. Sentido literal y sentido figurado. Palabras primitivas y derivadas. Los prefijos y sufijos en la formación de nombres, adjetivos y verbos. Frases hechas. Definir sustantivos, adjetivos y verbos. Siglas y abreviaturas. • Ortografía: Reglas básicas de puntuación. Reglas generales de acentuación. Reglas básicas de ortografía. • Gramática: Categorías gramaticales: nombres, adjetivos, determinantes, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones y su relación entre ellas. Conjugación de los verbos regulares e irregulares más frecuentes. El análisis morfológico y sintáctico de la oración simple. Oración activa y oración pasiva. Clases de oraciones según la actitud del hablante. Algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos). Las variedades de la lengua. Conocimiento

Esther Escudero Peral
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN 3.^{ER} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	<p>general de realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural. Las lenguas de España: situación sociolingüística en las diferentes Comunidades Autónomas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilización de las tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.
--	--

ANEXO 2

TABLAS SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN 3.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA (LOMCE)

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN EL 3.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA (ORDEN EDU/519, de 17 de junio; BOCYL, n.º 117, 20 de junio de 2014)		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p style="text-align: center;">BLOQUE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas. • Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación. • Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos. • Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia, estructura,...), revisión y mejora del texto. • Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas). Acentuación. • Caligrafía. Orden y presentación. • Dictados. • Plan de escritura. • Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de tecnologías de la infor- 	<p style="text-align: center;">BLOQUE 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación. 2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, revisión y reescritura, con la ayuda de guías, en las producciones propias y ajenas. 3. Utilizar el diccionario para resolver dudas. 4. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área, fomentando el sentido crítico que impida discriminaciones y prejuicios. 5. Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficiencia lectora y fomenta y la creatividad. 6. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética. 7. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones. <p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar la sílaba tónica. 2. Adquirir nuevo vocabulario para facilitar y mejorar la comprensión y expresión oral y escrita a través de 	<p style="text-align: center;">BLOQUE 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Escribe, en diferentes soportes, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, etc. imitando textos modelo. 1.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, respetando las normas gramaticales y ortográficas estudiadas. 1.4. Aplica la ortografía correctamente así como los signos de puntuación y las reglas de acentuación. 1.5. Reproduce textos dictados correctamente. 2.1. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características textuales, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura. 2.2. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. 3.1. Utiliza el diccionario regularmente en el proceso de escritura. 4.1. Elabora textos que permiten progresar en la autonomía para aprender, emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, resúmenes, esquemas descripciones y explicaciones. 5.1. Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal y autónoma, reflejando en sus escritos lo aprendido en el aula e incorporando a los mismos sus sentimientos, opiniones e im-

<p>mación y la comunicación.</p> <p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua. • Identificación de la sílaba tónica de cada palabra. • Vocabulario: Palabras polisémicas. Antónimos y sinónimos. Familia de palabras y campos semánticos. Palabras primitivas y palabras derivadas. Sufijos aumentativos. Palabras compuestas. Ampliación de léxico.-Ortografía: Punto y mayúsculas. Signos de interrogación y de exclamación. Guion, división de palabras. Normas ortográficas: c/qu; c/z; r/rr; -illo/-illa; mp/mb; g/gu/gü; hie/hue; br/bl. Verbos terminados en -bi y sus excepciones. Verbos terminados en -ger y en -gir y excepciones. Plural y singular de palabras terminadas en -dy en -z. • Gramática: Categorías gramaticales: nombres, adjetivos, determinantes: artículos, demostrativos, posesivos y numerales; pronombres personales. Verbo: infinitivo. Tiempos verbales: presente, pasado, futuro. Características de la oración. Sujeto y predicado. Tipos de oraciones según la actitud del hablante. • Iniciación en el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas. 	<p>los textos: palabras polisémicas, antónimas y sinónimas, familias de palabras, campos semánticos, palabras primitivas y palabras derivadas, palabras compuestas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Aplicar las reglas ortográficas trabajadas con corrección en los escritos: c/qu; c/z; r/rr; -illo/-illa; mp/mb; g/gu/gü; hie/hue; br/bl. Verbos terminados en -bir y sus excepciones. Verbos terminados en -ger y en -gir y excepciones, plural de palabras que terminan en -dy en -z. 4. Utilizar puntos y mayúsculas, signos de interrogación y exclamación en sus textos y utilizar el guión para separar palabras al final de línea. 5. Reconocer y expresar el concepto de las diferentes clases de palabras trabajadas: nombres, adjetivos, determinantes: artículos, demostrativos, posesivos y numerales; pronombres personales. 6. Definir el concepto de verbo como palabra que expresa una acción; reconocerlo en la oración y clasificarlo por su infinitivo. 7. Conocer los tiempos verbales. 8. Definir el concepto de oración, identificar y formar oraciones; y definir los conceptos de sujeto y predicado e identificarlos en la oración. 9. Definir, diferenciar y completar oraciones afirmativas, interrogativas y exclamativas con los signos de puntuación adecuados. 10. Utilizar las TIC como instrumento de aprendizaje 	<p>presiones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5.2. Presenta con precisión, claridad, orden y buena caligrafía los escritos. 6.1. Pone interés y se esfuerza por escribir de forma personal con creatividad y sentido estético. 7.1. Utiliza los procesadores de textos para mejorar sus producciones escritas, ampliar su vocabulario y mejorar su competencia ortográfica. <p style="text-align: center;">BLOQUE 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Distingue la sílaba tónica de sílaba átona y divide una palabra en sílabas. 2.1. Identifica palabras polisémicas y reconoce antónimos y sinónimos. 2.2. Forma familias de palabras a partir de una palabra simple. 2.3. Reconoce el significado común de un campo semántico. 2.4. Reconoce palabras derivadas. 2.5. Distingue palabras compuestas y forma palabras compuestas con dos o más palabras simples 3.1. Conoce y aplica las normas ortográficas trabajadas: c/qu; c/z; r/rr; -illo/-illa; mp/mb; g/gu/gü; hie/hue; br/bl. Verbos terminados en -bir y sus excepciones. Verbos terminados en -ger y en -gir y excepciones, plural de palabras que terminan en -dy en -z. 4.1. Utiliza puntos, mayúsculas, signos de interrogación y exclamación en sus producciones escritas. 4.2. Separa correctamente las palabras al final de línea. 5.1. Identifica nombres y sus clases, adjetivos, determinantes: artículos, demostrativos, posesivos y numerales; pronombres personales. El género y el número. 5.2. Reconoce la concordancia entre el nombre y el adjetivo. 6.1. Identifica el verbo en una oración y sabe corresponder las distintas formas con el infinitivo adecuado. 7.1. Conjuga verbos regulares. 8.1. Define el concepto de oración, amplía oraciones. 8.2. Distingue el sujeto y predicado de la oración. 9.1. Distingue oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas. 10.1. Busca información a partir de pautas dadas, lectura de textos... recurriendo al uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación.
---	---	--

ANEXO 3

MODELOS PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS

NOTICIA:

Nombre: _____

Fecha: _____



EL PERIÓDICO

Redacta tu propia noticia

Titular: _____

¿Qué sucedió?

¿Dónde sucedió?

¿Cuándo sucedió?

¿Cómo sucedió?

¿Por qué sucedió?

¿Qué sucedió después?

RELATO DE EXCURSIÓN

Nombre: _____ Fecha: _____

Excursión a la Policía

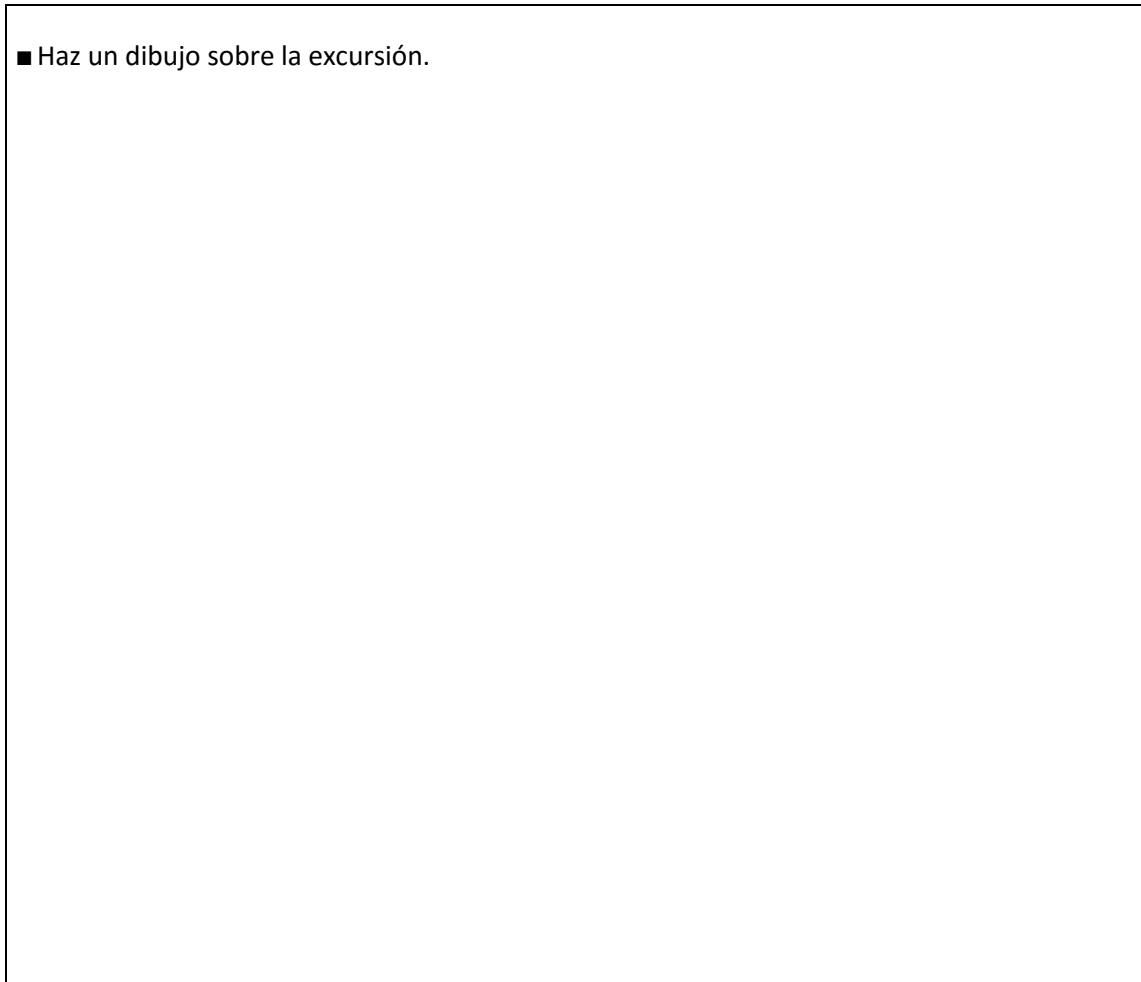
- Cuenta cómo ha sido el camino desde que has salido del colegio hasta que llegaste a la Policía, y cómo ha sido el camino de vuelta.



- Una vez allí, ¿qué es lo primero que habéis hecho?, ¿qué has podido ver?, ¿qué te han enseñado?, ¿has aprendido algo nuevo. Cuenta cómo ha sido para ti esta excursión.

■ ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de esta excursión?, ¿y lo que menos? ¿Por qué?

■ Haz un dibujo sobre la excursión.



DESCRIPCIÓN DE PAISAJE URBANO



NOMBRE: _____ FECHA: _____

MI LOCALIDAD FAVORITA

Nombre de la localidad: _____

- ¿Por qué conoces este lugar? ¿Dónde está?

- Describe qué ves en la imagen. ¿Qué tamaño tienen las cosas que ves, de qué colores son, dónde están, para qué sirven...?

¿Aparecen personas o animales en la imagen? ¿Cuáles o quiénes son, qué están haciendo, qué llevan puesto?

▪ Cuenta qué es lo que más y menos te gusta de ese lugar:

▪ ¿Recomendarías a algún amigo tuyo que lo vaya a visitar? ¿Qué le enseñarías de este lugar a tu amigo?



Imagen de la ciudad de Palencia proyectada en la pizarra digital

RECETA DE COCINA

NOMBRE: _____

FECHA: _____

RECETA: _____

● INGREDIENTES :

● PREPARACIÓN :

ANEXO 4

TABLAS SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DEL ANÁLISIS

C: comienzo **D:** desarrollo **F:** final

C: correcto **I:** Insuficiente **A:** Amplio

Verde: Correcto **Rojo:** Erróneo

√: Si tiene **X:** No tiene

C: color **T:** tamaño **F:** forma **E:** espacio

Conectores:

E: explicativos

d. R: de reformulación

d. D: de distanciamiento

R: recapitulativos

R. A: de refuerzo argumentativo

C: concreción

E: evidencia

Ac: aceptación

Al: alteridad

M: metadiscursivos

C: comentadores

O: ordenadores

D: digresores

A: aditivos

C: consecutivos

C.A: contra argumentativos

TABLA 1: Textos narrativos

Alumnos	Texto Narrativo 1: Noticia							Texto Narrativo 2: Relato de excursión						
	Tamaño	Coherencia			Personajes	Acciones	Verbos	Tamaño	Coherencia			Personajes	Acciones	Verbos
		C	D	F					C	D	F			
Víctor	C	√	√	√	√	√	√	C	√	√	√	√	√	√
Saioa	C	√	X	√	√	√	√	A	√	√	X	√	√	√
Andrea	A	√	√	√	√	√	√	A	√	√	X	X	√	√
Irene	C	X	√	√	X	√	√	C	√	√	√	X	√	√
Diego	C	√	√	√	√	√	√	A	X	√	X	X	√	√
Marcos C.	A	√	√	√	√	√	√	A	√	√	√	√	√	√
Paula	A	√	√	√	√	√	√	C	X	X	X	X	√	√
Marco	A	√	√	√	√	√	√	C	√	√	√	X	√	√
Valeria	C	√	√	√	√	√	√	C	X	√	X	X	√	√
Marcos G.	A	√	√	√	√	√	√	C	√	√	√	X	√	√
Ovidio	A	√	√	√	X	√	√	A	√	√	X	√	√	√
Marina	C	√	√	√	√	√	√	C	√	√	√	√	√	√
Lucía M.	C	√	√	√	√	√	√	C	X	√	X	X	√	√
Pedro	C	√	√	√	X	√	√	C	√	√	√	X	√	√
Mario	C	√	√	√	√	√	√	I	√	X	X	X	X	X
Luna	C	X	√	√	√	√	√	I	X	√	X	√	√	√
Rubén	C	√	X	X	√	√	√	I	X	√	X	X	√	√
Marcos P.	I	X	√	X	X	√	√	C	√	X	X	X	√	√
Hugo	A	√	√	√	√	√	√	A	√	√	X	√	√	√
Héctor	C	√	√	√	√	√	√	A	√	√	√	√	√	√
Laura	C	√	√	√	X	√	√	C	√	√	X	X	√	√
Pablo	A	√	√	√	√	√	√	A	√	√	X	√	√	√
Lucía R.	A	√	√	√	√	√	√	A	√	√	√	X	√	√
Amaia	A	√	X	√	√	√	√	A	√	√	X	√	√	√
Agustín	C	√	X	√	√	√	√	C	X	√	X	X	√	√

TABLA 2: Textos descriptivos

Alumnos	Texto Descriptivo 3: Paisaje urbano					Texto Descriptivo-Instructivo 4: Receta de cocina		
	Descripción de paisaje urbano					Descripción de acciones y procesos		
	Estructura espacial y propiedades descritas				Campos semánticos descriptivos	Fases descriptivas		Uso de conectores
	C	T	F	E	Adjetivos	Orden	SÍ	NO
Víctor	√	√	X	√	√	√		
Saioa	√	√	X	√	√	√		
Andrea	√	√	X	X	√	√		
Irene	√	√	X	√	√	√		
Diego	X	√	X	√	√	√		
Marcos C.	√	√	√	√	√	√		
Paula	√	X	X	X	√	√		
Marco	X	√	X	√	√	√		
Valeria	√	√	√	X	√	√		
Marcos G.	√	√	X	X	√	√		
Ovidio	√	√	X	√	√	√		
Marina	√	√	X	X	√	√		
Lucía M.	√	√	X	√	√	√		
Pedro	√	X	X	X	√	√		
Mario	√	X	X	X	√	√		
Luna	X	√	X	X	√	√		
Rubén	√	√	X	X	√	√		
Marcos P.	√	√	X	X	√	√		
Hugo	√	√	X	√	√	√		
Héctor	√	√	X	√	√	√		
Laura	√	√	X	√	√	√		
Pablo	√	√	X	X	√	√		
Lucía R.	√	√	X	X	√	√		
Amaia	√	√	X	X	√	√		
Agustín	X	√	X	X	√	√		

TABLA 3: Personajes y verbos empleados en las narraciones

	PERSONAJES	VERBOS
NOTICIA	Toro Bravo, el reportero, Benito Menni, los palentinos, los catequistas, los ganadores, el cura, los monos, los astronautas, el perro, los bomberos, el bebé, el niño, los padres, el abuelo de Paula, Jorge Manrique, las orugas, los profesores, las Siervas, un osezo, el guarda forestal, el veterinario, los niños, las procesionarias, Marcos P., Mario, Marco, Alex, los gatos, los perros, Luna, el conductor, los heridos, los bomberos, la Policía, los vecinos, los extraterrestres, la Policía Nacional, la Policía Local, los zombies, los paleontólogos y los bichos.	Pillar, salió, dio, rompió, cogió, llevaron, cuidaron, sucedió, saltaron, producir, fundó, atender, siguen, celebran, lavarlos, cocerlos, hubo, entregaron, hacer, encestar, viajar, querían, sabían, trabajan, ver, empezaron, salir, estaban, llegar, entró, buscar, encontró, salió, empezó, dejaron, compró, hacer, contiene, celebran, tuvo, contrató, construyeron, cocinaba, venían, tenía, hacer, estaban, quedó, chocaron, tocaban, pisaban, querían, llamamos, protegernos, sucedió, quedaron, eran, iban, volvió, celebraban, sucedió, hecho, pusieron, repartían, pasaban, medía, ahogaron, venir, evacuar, llovió, llenaron, estaban, llevó, llorando, curaran, dieron, caían, salió, sangro, llevaron, poner, hizo, sabíamos, vinimos, apartare, sabían, apagaron, derrumbaron, quitaron, pusieron, aparecieron, mató, vio, fabrican, dijeron, reservaron, montar, pusieron, llegó, quemé, golpeé, resbalé, dolía, ir, tuvieron, desalojaron, extendió, estaba, arder, propagó, tirado, volvieron, estuvo, inundó, aterrizó, apareció, vinieron, excavando, corrían, hicieron, compartieron
RELATO DE LA EXCURSIÓN	Pablo, Puebla, Ovidio, Policía, el profesor, la Policía Científica, el abuelo, el conductor, Rubén, la Policía Nacional, los niños, la gente, Lucía y Luna.	Ido, sentado, hablado, almorzado, jugado, enseñado, dispara, identificaban, entrado, gustado, cogido, llegado, sacaron, llevaron, puso, aparecieron, esperar, ir, visto, pareció, estuvimos, dieron, sirve, había, salimos, íbamos, metimos, hicimos, montamos, tener, velar, dar, recogió, quería, buscar, pintaban, salía, dejado, ha sido, practican, investigan, ver, unirse, esperamos, trabajando, manchado, pasar, hacernos, ensayaban, cojas, encerrado, hablado, explicado, subir, tenían, podíamos, saludar, atender, ayudar, avisar, ser, fui, dejé, llegar, abrir, analizaban, dejaron, repartieron, comer, pitar, montar, jugar y manejar.

TABLA 4: Marcadores discursivos empleados en el texto descriptivo-instructivo

Texto Descriptivo – Instructivo: Receta de Cocina																
CONECTORES DISCURSIVOS (siguiendo la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés 1999)																
Alumnos	Reformuladores				Operadores Argumentativos		Conversacionales				Estructuradores de la información			Conectores		
	E	dR	dD	R	R. A	C	E	Ac.	Al.	M	C	O	D	A	C	C.A
Víctor												X		X		X
Saioa												X		X		
Andrea												X		X		
Irene												X				
Diego												X				
Marcos C.												X				
Paula																
Marco				X								X		X		
Valeria				X								X				
Marcos G.																
Ovidio				X								X		X		
Marina																
Lucía M.																
Pedro				X								X		X		
Mario				X								X				
Luna												X				
Rubén												X		X		
Marcos P.												X		X		
Hugo				X								X		X		
Héctor												X				
Laura												X		X		
Pablo												X				
Lucía R.												X				
Amaia												X				
Agustín												X				

TABLA 5: Uso del guion en los diferentes tipos de géneros discursivos

ORTOGRAFÍA (de la palabra: guion al final de línea)				
Alumnos	Noticia	Relato de la excursión	Paisaje urbano	Receta de cocina
	-	-	-	-
Víctor	X	√	√	√
Saioa	√	√	√	√
Andrea	√	√	√	√
Irene	X	√	√	X
Diego	√	X	X	X
Marcos C.	√	√	√	√
Paula	X	X	√	√
Marco	X	X	X	X
Valeria	√	X	√	X
Marcos G.	X	X	X	X
Ovidio	√	√	√	√
Marina	X	√	√	√
Lucía M.	X	X	√	X
Pedro	X	X	X	X
Mario	X	X	X	X
Luna	X	X	√	X
Rubén	√	X	√	√
Marcos P.	X	√	√	√
Hugo	√	√	X	X
Héctor	X	X	X	X
Laura	√	√	X	X
Pablo	√	√	√	X
Lucía R.	X	X	X	√
Amaia	X	√	X	√
Agustín	X	√	X	X

TABLA 6: Uso de los distintos signos de puntuación en los 4 géneros discursivos

ORTOGRAFÍA: Puntuación																				
Alumnos	Noticia					Relato de la excursión					Paisaje urbano					Receta de cocina				
	.	,	¿?	¡!	:	.	,	¿?	¡!	:	.	,	¿?	¡!	:	.	,	¿?	¡!	:
Víctor	√	X	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	X	-	-	X
Saioa	X	X	-	-	X	√	√	-	-	X	√	X	-	-	X	√	√	-	-	X
Andrea	√	√	-	-	√	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X
Irene	√	√	-	-	√	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	X	-	-	X
Diego	√	X	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	X	X	-	-	X
Marcos C.	√	X	-	√	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X
Paula	√	√	-	-	X	√	X	-	-	X	√	√	-	-	X	X	√	-	-	X
Marco	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X	X	√	-	-	X
Valeria	X	√	-	√	X	X	X	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X
Marcos G.	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X	√	X	-	-	X	X	√	-	-	X
Ovidio	√	X	-	-	X	√	√	-	-	X	√	X	-	-	X	√	X	-	√	X
Marina	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X
Lucía M.	√	X	-	-	X	X	X	-	-	X	√	√	-	-	X	√	X	-	-	X
Pedro	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X	√	√	-	-	X
Mario	X	√	-	-	X	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X	√	√	-	-	X
Luna	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X
Rubén	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	X	-	-	X	√	√	-	-	X
Marcos P.	√	X	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X
Hugo	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	X	X	-	-	X	X	√	-	√	X
Héctor	√	X	-	-	X	√	X	-	-	X	X	√	-	-	X	X	√	-	-	X
Laura	X	√	-	-	X	√	X	-	-	X	X	X	-	-	X	√	√	-	-	X
Pablo	√	X	-	√	√	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X
Lucía R.	√	√	-	√	√	√	√	-	-	X	√	√	-	-	√	√	√	-	-	X
Amaia	√	√	-	√	X	√	√	-	√	X	√	√	-	-	X	√	√	-	√	X
Agustín	√	X	-	-	X	X	X	-	-	X	√	√	-	-	X	√	√	-	-	X

TABLA 7: Concordancia establecida entre diferentes elementos en los 2 tipos de textos

GRAMÁTICA (Sintaxis-Concordancia)							
Alumnos	Noticia		Relato de la excursión		Paisaje urbano		Receta de cocina
	Sujeto-Verbo	Sustantivo-Adjetivo	Sujeto-Verbo	Sustantivo-Adjetivo	Sujeto-Verbo	Sustantivo-Adjetivo	Uso correcto de las formas verbales
Víctor	√	-	√	-	√	√	√
Saioa	√	√	√	√	√	√	√
Andrea	√	√	√	√	√	√	√
Irene	√	√	√	-	√	√	√
Diego	√	√	√	√	√	√	√
Marcos C.	√	√	√	√	√	√	√
Paula	√	√	√	X	√	√	√
Marco	√	√	√	√	√	√	√
Valeria	√	√	√	-	√	√	√
Marcos G.	√	-	√	√	√	√	√
Ovidio	√	√	√	√	√	√	√
Marina	√	√	√	-	√	√	√
Lucía M.	√	-	√	√	X	√	√
Pedro	√	-	√	-	√	-	√
Mario	√	-	X	√	X	√	√
Luna	√	√	√	-	√	-	√
Rubén	√	-	√	-	√	-	√
Marcos P.	√	√	X	-	√	X	√
Hugo	√	√	√	√	√	√	√
Héctor	√	√	√	√	√	√	√
Laura	√	-	√	√	√	√	√
Pablo	√	√	√	√	√	√	√
Lucía R.	√	-	√	√	√	√	√
Amaia	√	√	√	√	√	√	√
Agustín	√	√	√	√	√	√	√

