



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA TIPOLOGÍA TEXTUAL EN TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: Belén Rivera Ramón

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

Palencia, junio de 2019



RESUMEN

La competencia textual o discursiva es saber identificar y saber hacer tipos de textos diferentes, competencia que debe adquirir y desarrollar el alumnado de Educación Primaria, para que pueda comunicarse de forma coherente y cohesionada a lo largo de su vida. En los textos escritos por el alumnado de 3.º curso de Educación Primaria, dos narrativos y dos descriptivos, en general, los alumnos y alumnas son capaces de producir estos tipos de texto con desarrollo lógico y estructura aceptable, utilizan tiempos verbales que corresponden al discurso, conectores básicos y vocabulario esencial, pero la mayoría no cumple con las fases del proceso de escritura.

PALABRAS CLAVE

Competencia textual o discursiva, Educación Primaria, propiedades textuales, texto narrativo, texto descriptivo de propiedades, texto descriptivo de acción y proceso.

ABSTRACT

The textual or discursive competence consists on knowing how to identify and to write different kinds of texts. This competence should be acquired and developed by the students during primary school in order to communicate in a coherent and unified way. In the four texts written by students of 3er course of primary school, two of them narrative and the other two descriptive, it can be identified that most of them are able to produce these kinds of texts with a logic sequence and a correct structure. The students also use verbal tenses in accordance with the type of text, basic linking words and essential vocabulary. Nevertheless, the majority does not accomplish the steps of the writing process.

KEY WORDS

Textual or discursive competence, primary education, textual properties, narrative text, descriptive text of properties, instructive text.

AVISOS

1. Para la escritura de las palabras, sigo las actuales normas ortográficas contenidas en la *Ortografía académica* [Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: España].
2. Para la escritura de las referencias y de las citas, sigo las normas APA (Centro de Escritura Javeriano), excepto en aquellos casos de contradicción flagrante con las normas ortográficas de la lengua española.
3. Para la planificación y elaboración del trabajo, he tenido en cuenta la recomendación segunda del “Protocolo de actuación de tutores y comisiones evaluadoras de Trabajo Fin de Grado”, de la Facultad de Educación de Palencia, según la cual, “La Guía de los TFG contiene una serie de pautas y recomendaciones que no forman parte del reglamento de los TFG y que, por tanto, no son de obligado cumplimiento ni tienen que seguirse necesariamente al pie de la letra”.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
3.1. Memoria del título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.....	5
3.2. Documentos normativos curriculares.....	6
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1. La competencia textual en Educación Primaria.....	9
4.2. Los tipos de texto.....	11
4.3. Fases de elaboración textual.....	13
4.4. Recursos digitales para la práctica textual.....	15
5. ANÁLISIS DE TEXTOS PRODUCIDOS POR NIÑOS Y NIÑAS DE 3.^{ER} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	19
5.1. Objetivos.....	19
5.2. Metodología.....	19
5.3. Análisis de los textos narrativos.....	21
5.4. Análisis de los textos descriptivos.....	30
6. CONCLUSIONES.....	39
LISTA DE REFERENCIAS.....	41
ANEXOS.....	43

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los contenidos básicos del área de Lengua Castellana y Literatura, la competencia textual o discursiva es fundamental; la escuela debe encargarse de que el alumnado adquiera las habilidades necesarias para ser capaz de identificar, comprender y elaborar cualquier tipo de texto que necesiten escribir, por lo que, los docentes deben emplear estrategias y herramientas para que los niños y niñas puedan elaborar textos de manera coherente y cohesionada. La adquisición y desarrollo de la competencia textual ayudará a que los alumnos sean ciudadanos que sabrán desenvolverse en la vida.

En el marco teórico recojo información de la competencia textual en Educación Primaria, abordo las propiedades textuales, las características básicas de los textos narrativos y descriptivos (de propiedades, y de acción y proceso o instructivo), de las fases de elaboración textual y selecciono algunos recursos digitales con los que llevar a cabo la práctica textual de una forma no tan convencional.

A continuación, realizo un análisis textual de textos producidos por el alumnado de 3.^{er} curso de Educación Primaria, dos textos narrativos y dos textos descriptivos. En el análisis de las narraciones, estudio la coherencia (desarrollo lógico del relato) y la cohesión (a través de los tiempos verbales, los conectores narrativos y la puntuación como parte de la ortografía). En el estudio de los textos descriptivos, me centro en la estructura espacial y en las propiedades, las relaciones personales y temporales, los campos semánticos descriptivos, los conectores, los aspectos lingüísticos de la descripción y el vocabulario. Finalmente, expongo las conclusiones a las que he llegado después de realizado el análisis.

2. OBJETIVOS

En mi Trabajo de Fin de Grado pretendo conseguir los siguientes objetivos:

- ✚ Recoger información sobre la tipología textual en Educación Primaria, en general, y en tercer curso, en particular.
- ✚ Exponer información sobre las propiedades textuales: corrección lingüística, adecuación, coherencia, cohesión, presentación y estilística.
- ✚ Identificar las características principales de los textos narrativos y descriptivos, tipos textuales que producirá el alumnado de 3.º curso de Educación Primaria, y las fases de la elaboración textual.
- ✚ Mostrar algunos recursos digitales para trabajar la competencia textual en 3.º curso de Educación Primaria.
- ✚ Analizar, desde el punto de vista textual, textos narrativos y descriptivos producidos por el alumnado de 3.º curso de Educación Primaria.

3. JUSTIFICACIÓN

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

En primer lugar, haré referencia a los objetivos generales que cumplir y a las competencias fundamentales que adquirir por un maestro o maestra para ejercer su función docente en Educación Primaria. Estos objetivos y competencias se recogen en la *Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado de Maestro -o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, 23 de marzo de 2010; y por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

El objetivo fundamental del título es formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria.

En relación con la Memoria citada, mi Trabajo de Fin de Grado se ajusta a los siguientes objetivos:

1. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

2. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

3. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

4. 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.

En cuanto a las competencias generales propuestas en la *Memoria*, mi trabajo se adecua a las siguientes:

1. 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.

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

3. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

4. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables [...]

3.2. Documentos normativos curriculares (*BOE* y *BOCYL*)

A continuación, expongo los documentos normativos curriculares que justifican mi trabajo:

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

– 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.

– Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el 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 142, 25 de julio de 2016.

En Educación Primaria hay fijadas siete competencias que deben desarrollarse para «aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos». Mi TFG se centra en la primera competencia, comunicación lingüística, con el objetivo de «conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana...» (p. 19354, fijado en el *BOE*, como uno de los objetivos principales de esta etapa) para cuyo desarrollo llevaré a cabo una investigación en la asignatura Lengua Castellana y Literatura de 3.º curso de Educación Primaria.

De acuerdo con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, (*BOE*, n.º 52, 1 de marzo de 2014, p. 19378), el área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad:

El desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad [...]

De los cinco bloques de contenido del que consta el área y materia de Lengua Castellana y Literatura, me centraré en el Bloque 3. Comunicación escrita: escribir. En el Decreto 26/2016, de 21 de julio (*BOCYL*, n.º 142, 25 de julio de 2016, p. 34319), este bloque tiene como objetivo:

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 en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo.

En cuanto a los contenidos de este bloque de 3.º curso de Educación Primaria, el currículo autonómico (p. 34352) propone los siguientes:

✚ 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.

Asimismo, los criterios de evaluación señalados (p. 34352) son los siguientes:

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

✚ 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.

Finalmente, los estándares de aprendizaje indicados en el documento curricular (página 34352) son los siguientes:

✚ Escribe, en diferentes soportes, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, etc., imitando textos modelo.

✚ Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, respetando las normas gramaticales y ortográficas estudiadas.

✚ Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características textuales, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.

✚ Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.

✚ 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.

✚ 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 impresiones.

✚ Presenta con precisión, claridad, orden y buena caligrafía los escritos.

✚ Pone interés y se esfuerza por escribir de forma personal con creatividad y sentido estético.

4. MARCO TEÓRICO

La competencia comunicativa es todo aquello que un hablante debe saber y saber hacer para comunicarse de forma correcta, adecuada, coherente, cohesionada y eficaz en cualquier contexto o situación comunicativa. La competencia comunicativa está formada por unas competencias específicas o subcompetencias: lingüística, sociolingüística, textual o discursiva, estratégica, literaria, cultural, etcétera. De estas subcompetencias, me centraré en la textual o discursiva.

4.1. La competencia textual en Educación Primaria

La competencia textual o discursiva es la capacidad de comprender y producir diferentes tipos de textos con coherencia y cohesión, de acuerdo con las propiedades textuales. Se entiende por *texto* una sucesión de enunciados que poseen corrección lingüística, coherencia y cohesión, que ha sido planificado, con el que se pretende conseguir una finalidad comunicativa y que el receptor lo identificará como un tipo de texto determinado, «organizado y planificado mediante unos mecanismos concretos y con unas características intrínsecas» (Prado, 2004, p. 260). El texto debe trabajarse en la escuela, pues los niños y niñas forman parte de una sociedad letrada y se enfrentarán a multitud de tipos de textos diferentes a lo largo de su vida.

Desde los primeros cursos de la Educación Primaria debe desarrollarse esta competencia textual, de manera que los alumnos aprendan «a tomar conciencia de su existencia [la del texto] y a relacionar las características formales de los escritos (estructura, sintaxis, léxico...) con su contexto: propósitos, lector, medio de publicación, etcétera» (Palau, 2016, p. 206). Este desarrollo de la competencia textual, además, ayudará al niño a guiar al receptor, pues «cada vez que hablamos con intención más o menos declarada, guiamos al oyente en su tarea de interpretar nuestras palabras» (Loureda, 2003, p. 32).

Para conseguir que el alumnado desarrolle la competencia textual (identificar y saber hacer diferentes tipos de textos), el maestro debe proponer estrategias y técnicas adaptadas a niveles educativos y necesidades socioculturales del alumnado: todas las producciones textuales deben tener un sentido comunicativo concreto, de manera que el niño «encuentre sentido a la realización de las actividades relacionadas con la adquisición de la competencia escrita» (Martínez, 2015, p. 151). Los maestros deben tener en cuenta que todo texto que se presenta en el aula es un discurso organizado en el que el estudiante puede observar las propiedades textuales propias de todo texto y los rasgos característicos de cada tipo de texto.

En cuanto a las propiedades textuales o requisitos de los textos, para que sean considerados textos, «cada una de estas propiedades se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico y describe las diversas reglas que ha de cumplir el texto en aquel nivel» (Cassany, 2011, p. 316). Este mismo autor habla de las propiedades siguientes: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, presentación y estilística.

Adecuación: tipo de registro apropiado que debe emplearse, quién es el interlocutor, qué recursos son necesarios en el tema elegido y cuál es la finalidad comunicativa. Es decir, es la adaptación del texto a un contexto determinado.

Coherencia: sucesión de frases ordenadas y organizadas, con estructura lógica y comprensible, para que la información resulte inteligible. El emisor, hablante o escritor, debe seleccionar la información relevante y utilizar las fórmulas lingüísticas propias de cada tipo de texto. Además, el emisor debe aportar al texto progresión temática, es decir, debe hacer avanzar la información relevante a medida que proporciona información. «Tiene que ver con el dominio del procesamiento de la información. Establece cuál es la información relevante que se ha de comunicar y cómo ha de hacerse» (Núñez, 2005, p. 130).

Cohesión: concordancia léxica y gramatical en cada parte del texto, mecanismos o recursos que sirven para conectar y unir las distintas partes del texto. Cassany (2011) menciona algunas formas de cohesión textual en los medios oral y escrito: anáfora, elipsis, deixis, marcadores discursivos, la entonación, la puntuación y el lenguaje no verbal.

Corrección gramatical: normas gramaticales de la lengua consideradas correctas desde el punto de vista académico, es decir, es la formación correcta de las palabras (morfología) y de las construcciones (sintaxis); se trata del nivel morfosintáctico o gramatical en el análisis de la lengua.

Presentación: forma de presentar el texto, oral o escrito; «abarca desde las convenciones sociales de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografías, etc.) hasta las habilidades de los interlocutores (impostación de la voz, mirar a la audiencia, etc.)» (Cassany, 2011, p. 330). En el canal escrito algunos de los aspectos más importantes son los siguientes: caligrafía, limpieza del texto, correlación entre espacio blanco y texto, disposición de las partes del texto, o tipografía, entre otros.

Estilística: recursos retóricos o literarios utilizados, rasgos expresivos más adecuados y al estilo del escritor cuando se expresa, «la riqueza y la variación lingüística, la claridad y la precisión del léxico» (Cassany, 2011, p. 328).

4.2. Los tipos de texto

La tipología textual es una rama propia de la lingüística del texto que estudia los tipos de texto, los géneros discursivos, las clasificaciones textuales, las propiedades de la textualidad, etcétera. Todos los textos comparten propiedades y se distinguen por rasgos diferenciales, que permiten distinguir unos textos de otros. El texto debe contener información estructurada «en función de su finalidad comunicativa y presenta unas características específicas; por tanto, cada texto se formaliza en un tipo textual determinado» (Prado, 2004, p. 263). Esto quiere decir que, en función de la intención comunicativa del autor, se utilizará un tipo de texto u otro, que tendrá unas características u otras. Loureda (2003) afirma que «el tipo de texto es una base real y autónoma del hablar: responde a una tradición particular del *nivel individual del lenguaje*» (p. 32).

En relación con las clasificaciones de los tipos de texto, no existe solo una clasificación tipológica textual, pues las propuestas tipológicas se elaboran con distintos criterios y cada autor propone una clasificación de los tipos de texto según los criterios que utilice. Por ejemplo, Mendoza (2003) utiliza cinco criterios para clasificar los textos: por el número de intervinientes: *poligestionados* o *monogestionados*; por las funciones que realizan los discursos: informativos, expresivo-imaginativos, apelativos, fáticos, metalingüísticos o poéticos; por la intención estética: discurso literario o no literario; por su relación con la realidad, los textos pueden ser ficcionales o no ficcionales; o por su apariencia externa sobre la página, pueden ser prosa corriente, verso o diálogo.

La clasificación que me interesa tiene que ver con el criterio uno, en concreto, con los textos producidos por un emisor único, es decir, los *monogestionados*, aquellos textos que otros autores han clasificado de acuerdo con el criterio de modalidad o intención comunicativa. Así, según este criterio, los textos se clasifican en narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, y dialogal-conversacional. Mi trabajo se centra en los dos primeros tipos de texto, narrativo y descriptivo, tipos textuales que el alumnado trabajará en el aula, producirá textos que constituirán mi corpus de análisis.

Los textos narrativos

Se caracterizan por presentar una secuencia de sucesos con una dimensión temporal; son los textos en los que se cuenta, en un tiempo y en un espacio, las acciones que realizan unos personajes; es «el relato de un conjunto de hechos reales o imaginarios ordenados de manera temporal en torno a un hecho determinado» (Martínez, 2015, p. 151).

Según Bassols y Torrent (2003), la narración tiene tres elementos característicos: actor, proceso y evaluación. En toda narración hay, por lo menos, un *actor* estable a lo largo de la secuencia narrativa; hay un proceso orientado que se complica, pues toda narración incluye una sucesión mínima de acontecimientos caracterizados por su *orientación hacia un final*, que a su vez implica un *carácter temporal* y su complicación, ya que la previsible sucesión de acontecimientos tiene que ser alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación del curso normal, y, finalmente, una *evaluación*, que impulsa al narrador a explicar los hechos, no siempre es explícita, pero da sentido a la narración. Para Álvarez (1993), los textos narrativos deben contar con dos características importantes: verosimilitud y punto de vista. La verosimilitud es la propiedad por la cual aquello que se cuenta parece verdadero y tiene sentido. El punto de vista narrativo es el enfoque de la acción, del acontecimiento.

Este tipo de texto también tiene «una finalidad argumentativa-didáctica, aplicando el principio de *instruir deleitando*» (Álvarez, 2010, p. 108). Y es muy común que se utilice dentro de otros tipos de textos, «en los explicativos, a manera de ejemplo; en los argumentativos, como experiencia de vida que sustenta la validez de la tesis; en los diálogos, como intercambio de vivencias y saberes» (Martínez, 2015, p. 151).

Los textos descriptivos

Describir es «transmitir con el lenguaje el conjunto de rasgos, de características que revelan cómo nuestros sentidos han captado, percibido o cómo nuestra mente recuerda, imagina o interpreta al observado» (Martínez, 2015, p. 153). Bassols y Torrent (2003) opinan que los principales elementos de la descripción son la organización jerárquica, a partir de una palabra clave, y la progresión mediante la selección de palabras. Algunos de los recursos más frecuentes que pueden utilizarse son los siguientes: vocabulario específico, sobre todo cuando se trata de textos científicos y técnicos; oraciones atributivas, para expresar cualidades; abundancia de adjetivos, con el fin de destacar los componentes sensoriales; uso de procedimientos literarios como las comparaciones: al utilizar símiles, se llega a comprender mejor lo que se describe, las metáforas, las enumeraciones, las repeticiones, las analogías o las definiciones; y en cuanto a las formas verbales, las más utilizadas son el presente y el pretérito imperfecto, ya que el presente comunica el carácter intemporal de lo descrito y el imperfecto, acción en desarrollo y posee carácter estático.

Álvarez (1993) distingue entre descripción subjetiva y descripción objetiva. En la descripción subjetiva, se transmite la visión que el autor posee sobre lo que se describe, a través de una forma estética que cause al lector una emoción o sentimiento. La descripción objetiva o técnica, frecuente en el lenguaje científico-técnico, el autor proporciona rasgos, características o propiedades de la realidad.

En cuanto a la técnica general de la descripción, es frecuente distinguir dos tipos de descripciones, como dice Horcas (2009): «Literaria (cuando lo descrito se realiza de un modo muy personal, intervienen los sentimientos y pensamientos del que realiza la descripción [;] es, por tanto, subjetiva)» o dicho de otra manera es [un tipo] de descripción de propiedades; o «científica (cuando nos informa con precisión de las características físicas de lo descrito [...])» (p. 1), que también es un tipo de descripción de propiedades. Además, existe el tipo de descripción de acción y proceso, o texto instructivo, por el cual se representan las fases que hay que cumplir o los pasos que hay que dar para conseguir algo. En mi investigación de aula, el alumnado producirá los dos tipos de texto: textos descriptivos de propiedades y textos descriptivos de acción y proceso.

4.3. Fases de elaboración textual

Para escribir un texto correcto, coherente, cohesionado, adecuado y eficaz es necesario, en primer lugar, adquirir conocimientos relacionados con los factores de la comprensión lectora: conocimientos sobre el texto (tipografías, estructuras o separación de las partes del texto), relaciones morfológicas, sintácticas, semánticas y relaciones textuales (estructuras de los tipos de texto), y conocimientos sobre el mundo, ya que el grado de conocimiento compartido entre escritor y el receptor es esencial para la comprensión y la elaboración del texto (Prado, 2004).

Y, en segundo lugar, el autor debe hacerse preguntas sobre su texto para que, al final, no haya perdido los objetivos que se había planteado antes de comenzar a escribir, preguntas del tipo: ¿por qué escribo?, ¿para qué? o ¿a quién se dirige mi texto? Pérez y Zayas (2007) dicen que el escritor «se hace preguntas a lo largo de todo el proceso de composición del texto —al planificarlo, al construirlo en su forma lineal y al revisarlo—, y el resultado final dependerá de cuál sea la calidad de las respuestas» (p. 48). Ello entra dentro de las tres fases que hay que tener en cuenta para que un texto cumpla con su cometido, estas fases son planificación, textualización y revisión.

La planificación

La planificación es la primera fase que debe realizarse al escribir un texto, es «un proceso de naturaleza abstracta, para el cual los alumnos necesitan unas condiciones de maduración apropiada y el entrenamiento oportuno que les permita poder realizarlo de forma correcta» (Arroyo y Salvador, 2003, p. 357). Es la preparación, donde el alumno debe empezar a generar ideas, a establecer los objetivos que quiere conseguir, a organizar de forma coherente la información que quiere aportar, según la relevancia que tenga o el interés que vaya suscitar al lector; requiere también pensar en los conocimientos previos del lector.

Para Pérez y Zayas (2007), «la tarea consiste en imaginarse qué acción se va a realizar», tarea que posee doble plano, uno individual, donde «el escritor define la intención que persigue dentro de un determinado contexto», y un plano social, pues «quien escribe ha de representarse la dimensión pública de este acto individual». Se afirma que este proceso «requiere diferentes tipos de operaciones, estrechamente relacionadas entre sí: establecer objetivos, generar ideas y organizar los contenidos». La primera, establecer objetivos, consiste en «hacer explícito aquello que se quiere obtener con el escrito y en relación con un lector específico»; la segunda, generar ideas, «consiste en activar, en relación con el tema y con el destinatario, la información que el escritor almacena en su memoria a largo plazo»; y, la tercera, organizar contenidos, «significa disponer las ideas generadas de acuerdo con diversos parámetros: el tema, la clase del texto y los lectores» (pp. 48-49).

En la planificación textual, se concreta el tema, se buscan ideas sobre el tema que se tratará, se contextualiza el tema, y se recurre a la memoria y a fuentes documentales. Todo ello puede hacerse a través de un guion o esquema que facilitará la vista previa al desarrollo del texto y así no olvidar nada. «Por lo tanto, la planificación del texto tiene que ver con cómo un texto es pensado, previsto, preordenado» (Álvarez, 2010, p. 55).

La textualización

El segundo paso al escribir un texto es la redacción, «la verbalización escrita de los textos mediante enunciados aceptables, coherentes, apropiados y correctos», y se basa en «buscar el lenguaje correspondiente a la información existente en la memoria del que escribe, además de la extraída a partir de la documentación manejada para tal efecto» (Álvarez, 2010, p. 57). Como dicen Pérez y Zayas (2007), es «el conjunto completo de operaciones que intervienen en la disposición lineal de las unidades lingüísticas de modo que vayan configurando la trama del texto» (p. 50).

Así pues, esta fase es la producción del texto, momento en el que debe ponerse en práctica todo aquello que se sabe y se sabe hacer, habilidades lingüísticas, textuales, sociolingüísticas y estratégicas, con objeto de presentar un texto organizado, estructurado, con sentido, en función del tipo de texto y género que se quiera producir.

La revisión

Este es el último paso antes de producir la versión definitiva del texto. Una vez que el escritor ha terminado de escribir la primera versión o borrador, debe revisar la redacción del texto, el contenido y la forma, para asegurarse de que no falta ni sobra nada, «no consiste únicamente en hacer correcciones al texto ya redactado, sino que implica una evaluación constante del texto que está en marcha, y también del plan del que se ha partido para comenzar a redactar» (Pérez y Zayas, 2007, p. 62). Este paso tiene un componente actitudinal y sigue varios procesos cognitivos, pues deben detectarse problemas de forma y de contenido, saber en qué consisten los problemas y cómo solucionarlos. No obstante, este paso no solo se realiza al final de todo el proceso, sino que es una función recursiva, es decir, «a partir del contexto de la escritura [...], se atiende a las modificaciones en la selección de la información pertinente, a los acomodos a la intención y al destinatario, así como a la elaboración del texto y al formato» (Álvarez, 2010, p. 67).

4.4. Recursos digitales para la práctica textual

El alumnado de estas edades está muy influido por las nuevas tecnologías, muy condicionado por los medios audiovisuales; ha nacido en el mundo digital, es *nativo digital* y domina, entre otras cosas, el lenguaje de los ordenadores, videojuegos e Internet; por lo tanto, es fundamental dar respuesta a la necesidad de utilizar estos medios y recursos de la forma más educativa posible. La competencia digital no debe verse como una competencia aparte, sino que debe integrarse en las distintas competencias y utilizarla como un recurso más del que se puede sacar mucho provecho; por ello, he buscado algunas páginas digitales que proponen actividades de producción textual (narraciones y descripciones).

En general, las páginas explican las características fundamentales de cada texto o se centran en un aspecto concreto para trabajar, como intentar averiguar quién es el narrador en un cuento o elegir los adjetivos correctos que coinciden con la imagen que proporcionan para hacer la descripción. No obstante, las siguientes páginas que anoto son un poco más completas.

✚ *Testeando - El trivial educativo* (<https://www.testeando.es/Tipos-de-texto-czopfpsw>)

Esta página tiene actividades para todas las etapas educativas, desde Educación Primaria a Formación Profesional. Para 3.º de Educación Primaria, se ofrecen pruebas de Ciencias Sociales y Naturales, Lengua, Matemáticas, Inglés y Religión. Respecto al área de Lengua tenemos dieciocho tipos de pruebas de distinto contenido; el segundo tipo está relacionado con los tipos de textos, donde hay diecinueve preguntas para cada tipo de texto.

La página presenta trece clases de pruebas; se empieza por la clásica en la que aparecen diez preguntas, con cuatro respuestas y solo una correcta; otra prueba en la que deben memorizarse las respuestas sin saber las preguntas y después responder con las respuestas ocultas, y otra prueba destacable es aquella en la que se exige que se apuesten puntos en cada pregunta y, en el caso de que la respuesta sea incorrecta, se restan los puntos apostados.

En la mayoría de estas pruebas hay tres comodines: un 2×1 , que permite elegir dos respuestas; el del 50 %, que elimina aleatoriamente dos respuestas incorrectas, y el que muestra cuántos jugadores han elegido cada respuesta y la más votada suele ser la correcta, aunque no siempre coincide. Esta prueba permite jugar en grupos y con jugadores diferentes, hasta ocho jugadores en un mismo ordenador o hasta treinta y seis jugadores simultáneos desde ordenadores diferentes. Al finalizar cada prueba, se da la opción de cambiar de prueba, de repetir las preguntas o de hacer nuevas preguntas, y proporciona un código que puede enviarse al profesor, para que vea la puntuación de cada niño, y así, obtiene una información valiosa para poder repasar los contenidos de las preguntas menos acertadas por el alumnado.

✚ *La Narración* (<http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/1narraci.htm>)

Esta página consta de dos partes: la primera, en la que se explica la teoría sobre este tipo de texto, nos habla de los elementos de la narración, de las partes, de los personajes y el narrador, y de cómo se construye una obra narrativa; lo cual está muy bien para que los alumnos hagan un pequeño repaso y refresquen las ideas que ya han adquirido. En la segunda parte, se ofrecen las siguientes actividades: la primera, donde a través de dos pequeños ejemplos, se le pide al alumno que narre una pequeña idea a la que debe ir añadiendo detalles, como adjetivos; la segunda muestra seis pequeños párrafos que el alumno debe ordenar de forma correcta para que la historia adquiera sentido; la tercera consiste en cambiar a presente de indicativo los tiempos verbales de una historia, de modo que el alumno tenga que hacer los cambios necesarios para que la historia sea coherente; la cuarta actividad muestra cuatro imágenes con las que debe crearse un cuento en el que el propio alumno sea el protagonista; además, se

recuerda que es necesario añadir el título; en la quinta actividad se propone la fábula de la hormiga y la cigarra, de Samaniego, y se solicita su transformación; se sugiere que pueden cambiarse los personajes o, incluso, el final; la sexta consiste en inventar un cuento de acuerdo con los requisitos propios de cada parte de la historia; y, por último, la séptima actividad consiste de nuevo en escribir una historia de ciencia ficción, pero siguiendo otros consejos.

Estas actividades pueden realizarse en diferentes días y en diferente orden, de manera que, dependiendo de qué es lo que quiera trabajarse, pueden realizarse unas u otras. Las actividades no son muy innovadoras, pero el hecho de que tengan la oportunidad de escribir en el ordenador sus propias ideas motiva más que si tuvieran que hacerse en el cuaderno como ejercicios. Además, las actividades pueden imprimirse o proyectarse en la pizarra digital para compartirlas con los compañeros.

✚ La Narración (<http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/narrar.htm#m3>)

Esta página es muy parecida a la anterior; se inicia con información de la narración, sus elementos componentes o estructura, continúa con un esquema de la información y propone dos actividades: en la primera, debe escribirse la palabra a la que se refiere el enunciado que se proporciona, con el fin de que se tenga claro qué es lo que hace el narrador o cómo se llama el comienzo del relato; en la segunda, a partir del cuento de *Caperucita Roja*, debe crearse una historia cambiando el orden de las acciones que suceden en él. Y para finalizar, esta página propone la elaboración, por parte del alumnado, de un esquema que contenga las ideas fundamentales adquiridas. Sin embargo, la forma en la que se propone es difícil y no se entiende muy bien qué es lo que debe anotarse en cada parte señalada.


✚ *Escrilandia. El mundo de los escritores*

http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2008/escrilandia/programa/index_flash.html

En esta página pueden hacerse las siguientes actividades textuales: inventar el final de los cuentos, ilustrar y adornar un cuento, aprender a escribir una postal o aprender a describir.

La primera actividad consiste en inventar el final de los cuentos que se proponen: *El zorro y el alcarabán*, *La zorra y la cigüeña*, *Un ratón en la bodega* o *La bichita de Luci*. Además, pueden crearse imágenes. Para este juego hay tres niveles de dificultad y el alumnado puede ver los fallos que ha tenido a través del botón de autocorrección (errores de ortografía y gramática), y consejos para escribir mejor el final del cuento.

La actividad sobre la postal, como indica el nombre del juego, consiste en escribir una carta desde el lugar que se nos indica de acuerdo con los pasos que nos dan. Y en cuanto a la última actividad, que tiene como objetivo describir personas y paisajes, pueden elegirse cuatro opciones distintas y tres niveles de dificultad. Esta actividad consiste en leer la descripción que se nos da sobre un paisaje o una persona y seguir unas instrucciones; por ejemplo, se nos cuenta el aspecto que tiene un chico y los alumnos deben cambiar la ropa o el color del pelo, entre otros elementos, para conseguir reflejar en la imagen la información que se proporciona en el texto escrito.

 NB3. Lenguaje y Comunicación

http://odas.educarchile.cl/objetos_digitaes/odas_lenguaje/basica/odea06_nb3_como_se_hace_instrucciones/index.html

Esta página ayuda al alumnado a preparar una receta, a fabricar un objeto, a utilizar un artefacto o a respetar las reglas de un juego; por lo tanto, sirve para trabajar las descripciones de acción y proceso. Lo primero que hay que hacer es responder por escrito a las primeras preguntas que se formulan, por ejemplo, si hemos preparado un plato de comida o si hemos armado un juguete siguiendo unas instrucciones, o por qué creemos que es importante seguir unas instrucciones. A continuación, si damos al botón de *Practicar*, aparece una receta de cocina y luego varias actividades, como colocar en orden los pasos que nos dan o hacer esto mismo, pero con las distintas partes que debe tener una instrucción para realizar unas maracas, etcétera. Y, por último, tenemos un tercer apartado, *Evaluar*, en el que el propio alumnado debe escribir unas instrucciones de, por ejemplo, cómo hacer una piñata de globo, donde se facilitan los dibujos y las acciones principales que deben realizarse, como “Primero inflar el globo” o “Luego cortar en pedazos el papel”.

5. ANÁLISIS DE TEXTOS PRODUCIDOS POR NIÑOS Y NIÑAS DE 3.^{ER} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

5.1. Objetivos

En mi trabajo analizo los textos producidos de forma lúdica por alumnos y alumnas de 3.^{er} curso de Educación Primaria, análisis que me permitirá observar el nivel de competencia comunicativa escrita del alumnado, en concreto, de la competencia textual, a través de dos tipos de textos, narrativos y descriptivos. Los objetivos concretos que pretendo conseguir son los siguientes:

➤ Analizar los textos narrativos producidos por el alumnado, según criterios textuales propios de este tipo de texto: coherencia del relato —desarrollo lógico— y cohesión textual, a través de los tiempos verbales, de los conectores narrativos y de la puntuación, como parte de la ortografía.

➤ Examinar dos tipos diferentes de textos descriptivos: descripción de propiedades y descripción de acción y proceso, a través de la estructura espacial —elementos componentes—, de las relaciones personales y temporales, de los campos semánticos descriptivo y de los conectores.

➤ Obtener conclusiones de los resultados que sirvan para ofrecer pautas de mejora en la producción textual, en general, y de los textos narrativos y descriptivos, en particular.

5.2. Metodología

La investigación la he llevado a cabo en un colegio público de Palencia, de doble línea; en concreto, en una de las clases de 3.º de Educación Primaria, formada por veinticuatro alumnos, trece niños y once niñas. Cuatro alumnos necesitaban apoyo de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, de los cuales uno está diagnosticado de TDAH y otro, pendiente de evaluación; otros dos alumnos reciben el apoyo de un profesor de Educación Compensatoria.

El alumnado tiene un comportamiento muy activo, les gusta hablar y participar constantemente; debido a esto, en ocasiones, el ritmo de la clase es bastante lento, ya que hay continuas interrupciones, y a la hora de realizar las actividades, la concentración no es plena. En el alumnado hay mucha variación de ritmos a la hora de trabajar, sus ritmos de aprendizaje

son muy dispares y los conocimientos previos de unos y otros son variados. No obstante, muestran interés por aprender, son trabajadores y cooperan.

Mi investigación se realiza en una fase en la que los alumnos son los protagonistas, se presenta la actividad como un gran concurso en el que participan varios colegios y donde deben escribir varios textos de diferentes tipos, que se concretarán más adelante. Los textos se han realizado en el aula, entre el segundo trimestre y el tercero de este curso académico, en las horas correspondientes a la asignatura de Lengua Castellana.

La metodología ha sido individualizada, pues convenía saber qué nivel de escritura tenía cada alumno, para poder determinar los puntos fuertes y débiles. Se ha seguido un aprendizaje significativo, ya que se han unido los conocimientos previos que los alumnos tenían sobre cómo narrar o describir con las nuevas pautas que se les han proporcionado, información relacionada directamente con aquello que ya saben para que así se adquiriera un significado amplio, se aprenda de forma sencilla y resulte más familiar, ameno y útil.

Las actividades se han desarrollado de manera activa, es decir, han sido los propios niños y niñas quienes han escrito los textos de manera dinámica. Por su componente lúdico y motivador, las actividades no se quedan solo en realizar los textos, sino que se ha intentado que los alumnos disfrutaran, que supusieran un reto del cual estar orgullosos de conseguir. De esta manera, se interiorizan las propiedades esenciales de cada tipo de texto trabajado, se ayuda a ser más competentes en la escritura y se crea una actitud positiva hacia la composición de textos escritos.

Se realizó en cinco clases de una hora cada una. La primera clase se utilizó para leer la carta de presentación del concurso y sus bases; así se creó cierta intriga y motivación que ayudó a los niños y niñas a tener más ganas de iniciarse en este proyecto. La siguiente clase de la que pudimos disponer se utilizó para empezar sin más dilación con el primer texto; la única indicación que se dio fue que tenían que narrar lo que habían hecho el domingo, pues fue lunes el día en el que escribieron el primer texto. En la tercera sesión, cada alumno tenía que escribir una historia que tuviera como personaje una *rana*, que la acción sucediera en un *huerto* y en la que apareciera como objeto un *globo aerostático*. La cuarta sesión se centró en describir una localidad (pueblo o ciudad) que hubieran visitado, es decir, debían hacer una descripción de propiedades. Y, finalmente, en la última sesión tuvieron que describir los pasos que debían seguir para elaborar sus postres favoritos, una descripción de acción y proceso.

Todo esto se realizó sin ninguna indicación más, pues el objetivo principal de esta fase era observar y analizar aquello que sabían hacer en cuanto al desarrollo de los textos narrativos y descriptivos; además, así se fomentaba la autonomía e iniciativa de los propios alumnos. No obstante, se repitió que debían escribir cosas con sentido y de la mejor forma posible, para que los jueces del concurso pudieran leer y entender lo que escribían, y, que, finalmente, antes de entregármelo debían volver a leer tranquilamente todo lo que habían puesto y si algo no les parecía bien, podían cambiarlo. Además, podían añadir un dibujo por detrás de la hoja de papel por si querían representar visualmente aquello que habían escrito.

5.3. Análisis de los textos narrativos producidos por el alumnado

El primer texto narrativo tenía como objetivo contar lo que se había hecho el domingo, y la mayoría de los alumnos es lo que ha escrito, excepto dos niños que narran lo que han hecho el sábado olvidándose completamente de la única instrucción dada, y otros dos alumnos que empiezan a narrar desde el sábado y terminan en el domingo, pero a pesar de ello, estas narraciones no tienen grandes errores. Sin embargo, hay otros dos alumnos que empiezan a narrar el domingo y terminan hablando del sábado, y otro de ellos cuenta de qué iba la película que vio el miércoles:

Por la mañana fui a misa [...] y por la noche me fui a dormir el sábado por la mañana jugué a balonmano por el medio día estuve con unos amigos de Husillos [...]

El domingo he ido a misa. He ido a casa de mis abuelos a comer [...] También os voy a contar lo del sábado hice la tarea y fui otra vez a la feria [...]

El miércoles he ido al cine a ver la película de Cómo entrenar a tu dragón 3. Empezó con que unos vikingos malos tenían a muchos dragones [...]

Respecto a la segunda narración, en la que tenían que contar una historia-cuento (binomio fantástico) con un personaje fijado —una rana—, en un lugar concreto —un huerto—, y donde tenía que aparecer un objeto —un globo aerostático—, lo primero que llama la atención es que, a pesar de que formulé estas indicaciones varias veces en alto y de tenerlas escritas en el mismo papel en el que debían escribir la historia, hay alumnos que se olvidan de incorporar algunos de los elementos fijados, en concreto, a dos alumnos se les olvida que en su historia tiene que aparecer un huerto, y a otros dos alumnos se les olvida el globo aerostático.

En la plantilla que se les dio para que escribieran sus cuentos se les había dejado una línea con más espacio que el resto de las líneas, con el fin de que pusieran un título para su historia, la mayoría así lo hizo, excepto uno que no puso título y dejó esa línea en blanco; otros tres

niños utilizaron esa línea para empezar a contar su historia, y otro niño añadió una línea al principio y utilizó la del título para empezar a escribir.

Cada alumno produce una historia completamente distinta, pero se pueden clasificar en dos tipos de historias, unas en las que la rana es la protagonista y otras en las que aparecen personas como protagonistas:

Érase una vez una rana que vivía en el charco de un huerto. [...]

Había una vez una rana que era especial. [...]

Érase una vez un granjero que tenía un huerto en el que había muchísimas verduras [...]

Había una vez una niña muy maja había terminado de estudiar y se iba a casa [...]

Como se observa en estos cuatro ejemplos, todos los niños y niñas empiezan sus historias a la manera tradicional «Érase una vez...» o «Había una vez...», excepto siete niños que comienzan sus historias de otra manera:

Una rana ve un globo y va muy lejos al espacio [...]

La rana Vera es tan bonita que todos los sapos cuando la ven [...]

El pez Frezzer está destruyendo Namek [...]

Hace mucho tiempo una rana trabajaba en el huerto [...]

La rana vivía en el huerto [...]

La rana coge el globo aerostático [...]

Ayer en mi huerto me encontré a la rana Gustaba [...]

Algunos de ellos también utilizan un final de cuento tradicional, dos niños emplean la fórmula «Y colorín colorado este cuento se ha acabado»; otros dos utilizan «Vivieron felices y comieron perdices»; uno «Y así Pepita Grilla vivió muy feliz», y tres terminan su cuento con la palabra «Fin». Prácticamente, todos los finales son alegres, excepto cinco de ellos, cuatro pertenecientes a niños y el otro, a una niña, que terminan de una forma algo cruel, por ejemplo:

[...] Y la rana se cae y se muere y hay mucha sangre

[...] Que alguien me ayude y explota la tierra.

[...] Y explota y la rana cae al suelo y se muere.

[...] Porque el globo estallo en el segundo viaje

[...] Entonces la rana Samuel descubrió que se había muerto.

Coherencia: desarrollo lógico del relato

Una de las propiedades esenciales de un texto es la coherencia, toda la información debe estar ordenada, sin demasiados saltos temporales, para que el lector sea capaz de entender lo que se le está diciendo y encuentre sentido al texto. En la primera narración, algunos niños ordenan y estructuran su información según la parte del día que corresponda, y utilizan marcadores temporales y puntuación para separar unas partes de otras:

El domingo por la mañana fui a acompañar a mi madre [...] Luego, por la tarde bajé al parque y jugué al fútbol [...] Y después fui a casa y cené [...]

Por la mañana he ido a misa. Después hemos dado un paseo [...] Y por último fui a tomar algo con mi primo pequeño.

Hay otros niños que respetan esta estructura, pero no hacen ni una sola pausa:

Por la mañana fui a misa por el mediodía fui a comer donde mis abuelos por la tarde fui con unos amigos y luego me monté en los coches de choque y fue muy divertido y por la noche me fui a dormir.

O alumnos que simplemente enumeran sucesos, lo que produce que la narración se convierta en un texto fragmentado:

El domingo he estado desayunando luego he ido a misa y la misa duraba 30 minutos luego he estudiado y luego he comprado. Luego he visto la tele [...]

Ayer fui al parque después me fui a casa a estudiar y hacer los deberes después fui a jugar al fútbol [...]

En una historia es fundamental que haya un desarrollo lógico, es decir, en general, el modelo clásico debe constar de tres partes: un comienzo, en el que se presenta una situación inicial; un desarrollo o nudo, parte del relato donde se plantea el problema, y un desenlace o final donde se soluciona el conflicto:

Había una vez una rana llamada Pepita Grilla ella cultivaba verdura en un huerto. [...] como toda rana tenía un enemigo y un amigo, su amigo [...] Un día lo intento y lo consiguió [...] Y así Pepita Grilla vivió muy feliz.

No todos los textos tienen una estructura clara, muchos de ellos mezclan la información, de manera que el comienzo acaba siendo el nudo, y este que no es más que una sucesión de hechos, en algunas ocasiones, acaba repentinamente y es el final:

Érase una vez una familia que vivía en el campo era el cumpleaños del niño su padre estaba sembrando unas cebollas, lechugas y zanahorias [...] Era la hora de comer y sus papas le habían preparado un banquete gigantesco, terminaron y vinieron todos sus familiares, sus abuelos, tíos, primos le habían regalado una rana que se llamaba Pepe, el otro regalo era montar en un globo aerostático, se lo paso tan bien que tenía muchísimas ganas más de abrir regalos.

Algunos de los textos no tienen un final coherente, o se cambia de tema de forma repentina:

[...] También era de su edad, pero seguían saliendo de fiesta a las discotecas y la rana Candela cuando llegaba al huerto en el globo aerostático.

Ayer en mi huerto me encontré a la rana Gustaba montada en el globo aerostático me monte con ella volamos muy alto más de las nubes y aquel día me tocó la lotería y me compre un chalé y un descapotable y de vez en cuando nos íbamos a dar un paseo en el globo aerostático y nos lo pasamos muy bien y al día siguiente llego un sapo y la rana Gustaba y el sapo se casaron.

Algunos relatos repiten información, o palabras, y utilizan continuamente las mismas fórmulas

Era una vez una rana que tenía un huerto que era de la rana Samuel la rana estaba trabajando en el huerto hasta que la rana Samuel vio algo en el cielo y era un globo aerostático la rana Samuel dijo podéis bajar el globo y al final no le bajaron la rana Samuel dijo jope que pena solo quería montar en el globo la rana Samuel tuvo una idea [...]

Corriendo se puso la ropa corriendo y en menos de 3 minutos estaba vestido [...]

Cohesión: tiempos verbales

En cuanto a los tiempos verbales, las formas más comunes son las formas simples del indicativo: el presente, el pretérito perfecto simple y el imperfecto, y en algunas ocasiones, el futuro. El presente y el pretérito perfecto simple son los tiempos canónicos de la narración de hechos presentes y pasados, respectivamente. El imperfecto dentro de la narración es el tiempo idóneo para representar las acciones en desarrollo y los momentos descriptivos.

En la primera narración el tiempo verbal más común es el pretérito perfecto simple para relatar hechos del pasado:

Me levanté y desayuné luego me lavé me vestí [...]

Todo el domingo vi una película y estuve con mi hámster [...]

Ayer fui al parque de olas después me fui a casa a estudiar y hacer los deberes después fui a jugar al fútbol con mi padre [...]

Sin embargo, algunos utilizan el pretérito perfecto compuesto; con ello acercan el pasado al presente, las acciones se perciben como más recientes:

El domingo he estado desayunando luego he ido a misa y la misa duraba 30 minutos luego he estudiado y luego he comprado.

Después hemos dado un paseo con mis primos. He ido a casa de mis abuelos a comer [...]

A veces también utilizan otras formas no personales del verbo, como infinitivos y gerundios:

Y los viernes voy a bailar y divertirme.

Fui a ensayar el baile de ballet que voy a hacer en Burgos.

Y me puse a estudiar cinco horas y luego ya comí y me puse a estudiar más y ya luego descansé toda la tarde leyendo un poco [...]

[...] a casa pensando en mi cumpleaños.

[...] también haciendo los deberes.

Pocas veces conjugan mal; no obstante, a veces sucede:

Cuando llegado y me encontré a Elsa y Lucia, unas amigas que también fueron a ver el baloncesto, que iban a comprar [...]

Después vimos que gana el Palencia, fuimos a por las cosas de Manuela [...]

He ido al parque y encontré a muchos amigos de mi clase y una que era mi amiga que se llama Lucia estábamos jugando a su pelota fui muy divertido [...]

Respecto a la segunda narración, al ser una historia inventada, mezclan el pretérito imperfecto con el presente de indicativo; pero en su mayoría todos utilizan el perfecto simple, y a veces en los diálogos aparece combinado con el presente de indicativo, e incluso, con algún futuro. Hay poco uso del pretérito pluscuamperfecto:

Érase una vez una rana que vivía en un huerto. La rana Fernanda soñaba con tener un globo aerostático y volar por el cielo y ver el mundo por el cielo. Pero lo malo es que vive en un huerto y no se puede comprar un globo aerostático.

Se fue y despegó y rodeó todo el mundo en 1 día.

Luego dijo ¡Ya lo tengo! Me disfrazaré de chico, pero no tenía disfraces [...]

Había terminado de estudiar [...]

[...] se había muerto.

Cohesión: conectores narrativos

En la narración se utilizan conectores para unir tiempos, acciones, hechos, etcétera. En la primera narración prácticamente todos los alumnos utilizan algún conector, a excepción de un alumno, que solo emplea la preposición *para* y la conjunción *y*:

El sábado estuve en la feria fui a saltar a las colchonetas y me hice daño en el pie me tuvieron que llevar al hospital me hicieron una radiografía y me dijeron que tenía un esguince estuve una hora y media para que me vendasen.

La mayoría de los alumnos utiliza conectores diferentes; sin embargo, hay un uso excesivo de la conjunción *y* para ir unir los enunciados, que suelen ser simples enumeraciones de hechos, como se ve en el siguiente ejemplo:

Todo el domingo vi una película y estuve con mi hámster y fui a la feria y me monté en dos atracciones y estuve también haciendo los deberes. Y jugué a la play.

Los conectores utilizados suelen repetirse en el texto, por lo que no hay mucha variedad de estos elementos léxicos. Los conectores que más se utilizan son los temporales, en concreto, *luego* y *después*; también aparecen algunos de término, y *por último*, *finalmente*:

[...] Luego desayune y me duche, me puse la ropa y baje a ponerme las zapatillas, luego me fui a misa y yo leí, [...] luego repartí el cestillo [...] Y luego hice un esquema de naturales y luego después de una hora me puse a jugar un poco a un videojuego. Luego merendé [...] y me puse otra vez a estudiar luego bajé y pasamos un rato en familia [...]

[...] Y luego me monté en los coches de choque [...] Y luego salí a dar un paseo y nos tomamos unas copas y luego fui otra vez a la feria [...]

Después me fui a lavar los dientes y me vestí para ir al parque a jugar un poco.

Después de ir a la iglesia fui a comprar chuches lo que a mí me gustaba mucho [...]

Después hemos dado un paseo con mi primo. He ido a casa de mis abuelos a comer después fui con Berta a montar al dragón a la feria del Salón.

Después comimos pollo mientras veíamos la película de Jarry Potter.

Cuando llegue vi el Pokémon yo y no había nada.

Y por último luego al bajar el desayuno me estampé [...]

Finalmente hipo y desdentado se casan y tienen hijos.

En cuanto a los conectores de adición, el más utilizado es *también*:

También os voy a contar lo del sábado [...]

[...] unas amigas que también fueron a ver el baloncesto, que iban a comprar chuches y mi madre me dejó 10 euros para comprar chuches.

También he ido al parque otra vez [...]

[...] unas amigas que también fueron a ver el baloncesto.

De los conectores adversativos, se repite *pero*:

[...] me sentí mejor, pero me seguía doliendo.

Se fue Manuela, pero ¡me dejaron quedarme a jugar!

[...] Pero al final me dijeron que sí.

Y los causativos-consecutivos que se utilizan son *porque* y *entonces*:

[...] porque tropecé y se me rompió la muñeca.

[...] entonces notaba unas bolas en mi garganta. ¡Tenía anginas! Entonces mi padre me dio un “jarabe” me sentí mejor [...]

En la segunda narración los conectores que utilizan son muy parecidos, pero a diferencia de la primera narración, hay menos niños que los utilizan y el número de estas unidades léxicas es menor. Se utilizan mucho los conectores de oposición:

Pero lo malo es que vive en un huerto y no se puede comprar un globo aerostático.

El niño lo agarro, pero se le escapo.

El sapo también se enamoró, pero les paso lo mismo que a Romeo y Julieta, que no podían estar nunca juntos.

[...] quería trabajar en un huerto, pero no podía.

Y los causales-consecutivos:

Era muy tranquila porque no se comía nada en absoluto. [...] porque era una chica.

Todos sus amigos sabían que vivía en un huerto, así que fueron a su casa.

[...] así que no pudo, pero se lo dijo a su madre.

Entonces el granjero se fue de vacaciones en un globo aerostático, y en vez de un perro el huerto lo protege la rana.

Y por eso se llama la historia feliz.

Hay menos presencia de los temporales, aunque siguen apareciendo frecuentemente *luego* y *después*, entre otros:

Luego cogió los plásticos y hizo la capa de arriba y se montó en él.

Después cuando se casaron se acordaba mucho. Después de muchos años tuvieron hijos una niña y un niño [...]

Cuando sus padres se enteraron le castigaron sin salir.

Y de repente apareció un globo aerostático rojo, con rayas azules y puntos verdes.

Y al final Amelia convenció a Luis el dueño del huerto y... ¡montó en el globo por primera vez!

Muy pocos conectores de tipo sumativo, solo *también* y *además*:

Un sapo llamado Calmano que también le gustaban los globos.

Además, todos sus amigos sabían que vivía en un huerto.

Se ha empleado uno de tipo explicativo:

Aprovechando que su dueño, es decir, el dueño del huerto...

Cohesión ortográfica: la puntuación

La mayoría de los alumnos utiliza muy pocos signos de puntuación, por lo que las ideas no están del todo ordenadas; como se aprecia en los anteriores ejemplos o en el siguiente, los puntos y las comas parecen no existir, se escriben las ideas de forma seguida sin hacer pausas:

[...] me fui a mi bar jugué a la table estude hasta me acabe un libro de clase [...]

En la primera narración sorprenden algunos títulos que terminan con dos puntos:

Sábado:

Mi domingo:

El domingo he ido a:

O dentro de la narración:

[...] una taza que ponía: mamá de entre las cosas más bonitas tu eres la que no marchitas.

Algunos utilizan comillas:

[...] entonces mi padre me dio un “jarabe” [...]

Llama la atención que cinco niños utilizan el guion cuando una palabra no le cabe en el mismo renglón:

*[...] comen-
zo a tener frío.*

*[...] notaba unas bo-
las en mi garganta*

*[...] me seguía dolien-
do.*

*[...] el chicle me empe-
zo a doler.*

*[...] que era arroz a la cuba-
na [...]*

Otros utilizan signos de exclamación, aunque a alguno se le olvida escribir el signo de cierre:

¡Se queda a dormir

¡Me los pase muy bien! ¡Me dejaron quedarme a jugar!

¡Tenía anginas!

¡Y por suerte no fuimos a la calle!

Respecto a la segunda narración, de nuevo, y como ya hemos comprobado con los ejemplos anteriores, los puntos y las comas parecen no existir, no obstante, en estas narraciones llama la atención que, a diferencia de las primeras narraciones donde todos los alumnos escribían los puntos finales, aquí hay cinco niños que no lo escriben:

[...] estallo en el segundo viaje

[...] el huerto lo protege la rana

[...] vivieron felices y comieron perdices

[...] se llama la historia feliz fin

[...] y hay mucha sangre

5.4. Análisis de los textos descriptivos

Descripción de propiedades

En este texto el alumnado tenía que describir una localidad que conocieran. Respecto a la línea del título, existe variación: dieciséis alumnos la utilizan para poner el nombre del lugar que van a describir y comienzan la descripción en la línea siguiente; seis alumnos empiezan escribiendo el título de la siguiente manera: «Voy a describir [...]», «Descripción de [...]» y «Voy a hablar de [...]»; uno no escribe título y empieza en esta línea; y otro no escribe título y deja la línea en blanco. En cuanto al final, llaman la atención cinco textos; en dos de ellos, el niño da su opinión; en otros dos, se hace publicidad del lugar: «¡Hasta tienen playa privada y Jacuzzi! ¡Si vas te encantará!» y «Palencia es super guay ¡Apúntate tú!»; y otro que finaliza: «Bueno pues esto es Madrid».

Estructura espacial: elementos componentes

En primer lugar, cuatro alumnos sitúan su localidad y aportan indicaciones de lugar:

El pueblo es de Palencia. Esta cerca de Tariego.

El pueblo está al norte de Palencia y hay poco habitantes. El pueblo está al lado de las montañas dentro de un valle.

Es un pueblo de la montaña palentina [...]

Está al lado de Castellón.

Es destacable que otros cuatro alumnos empiezan la descripción mediante la enumeración de aquello que tiene o lo que hay en el lugar elegido:

Palencia tiene las calles [...] tiene muchas carreteras tiene casas [...] tiene muchas tiendas tiene un río [...] tiene un hospital [...]

París tiene muchos edificios [...] tiene un prado [...] tiene muchísimos habitantes [...]

En Madrid hay muchas cosas [...] hay una piscina [...] hay un zoo [...]

[...] hay un hotel [...] hay una tienda de perfumería [...] hay un túnel [...]

El resto describe cómo es el lugar, sitúan primero la zona de la que hablarán:

A la derecha está el ayuntamiento [...] al lado hay bastantes pisos a la derecha hay un bar [...] hacia atrás un callejón [...] hacia delante está la casa de mis abuelos [...]

En el medio del pueblo hay una fuente [...] seguimos recto y hay una cuesta que baja al barrio de abajo [...] sales a la carretera y subes por la cuesta y está el sitio más destacado [...]

Además, de estos veinte alumnos, seis ofrecen su opinión:

Es mi pueblo y me gusta mucho ya que vive mi tío. El pueblo es [...]

Es un lugar muy bonito [...]

Es una ciudad preciosa me encanta [...]

Palencia es una ciudad preciosa de buen gusto [...]

Benidorm es muy chulo [...]

Aguilar es un pueblo muy bonito [...]

Campos semánticos descriptivos

El alumnado utiliza palabras pertenecientes al campo semántico de las ciudades y de los pueblos, cita edificios característicos de cada lugar y algunas de sus características más peculiares. El vocabulario empleado es aceptable, no es muy complejo; en ocho textos, sus autores destacan algo del lugar y se utiliza una misma palabra; de estos ocho textos, cinco destacan la iglesia:

El edificio que más destacado es la Iglesia.

Los edificios que más destaco son la Iglesia y la montaña peña Torrecilla.

El edificio que más destaca es la iglesia [...]

[...] donde está la iglesia que es el edificio más destacado.

El sitio que más destacado que es la Iglesia.

Lo que más destaco es la playa [...]

Lo más destacados son los hoteles, sobre todo el Bali que parece que toca el cielo.

Lo que más destaca es el Acueducto de Segovia y el Alcázar de Segovia [...]

No utilizan muchos adjetivos; los empleados son adjetivos calificativos, en general, de dimensión. Siete alumnos describen de una forma parecida cómo son las calles, y emplean con frecuencia, el adjetivo *estrecho*:

[...] y tiene las calles estrechas.

[...] sus calles son muy empinadas y estrechas.

Sus calles son bastantes estrechas [...]

No faltan intentos de descripción de la realidad, a veces en enumeración caótica:

Sus calles son estrechas y sus casas medianas y su calzada son gordas y algunas son estrechas.

Las calles son anchas [...] y Palencia tiene las calles estrechas anchas y largas y cortas.

Palencia tiene las calles anchas y estrechas [...] tiene muchas carreteras tiene casas bajas y altas.

La mayoría de sus calles son anchas y algunas estrechas [...]

Respecto a otros adjetivos, se tiende a la repetición léxica:

Es una ciudad y es muy grande tiene unos edificios muy grandes y tiene una playa muy grande en el mar tiene muchas algas. [...] Hay un pueblo que tiene unas piscinas muy grandes.

Sus calles son bastantes estrechas y sus callejones son muy estrechos es una ciudad bastante tranquila hay gente bastante maja y simpática pero alguna un poco enfadada hay 200 habitantes.

Hay muchos muchos niños. Hay bastantes bares [...]

Como se ve en este último ejemplo, y en el siguiente, también se utilizan adjetivos de aptitudes:

Toda la gente del pueblo es muy maja y buena.

Otros de propiedades físicas: color, tamaño...:

Había gatos negros, grises, marrones, con manchas, más pequeños, más grandes, etc.

Y unos pocos de evaluación, como se dijo al principio, ya que ocho alumnos aportan su opinión de la localidad:

Benidorm es muy chulo [...]

Aguilar es un pueblo muy bonito [...]

El grado del adjetivo empleado es el positivo, en su mayoría, pero hay algunos alumnos que recurren al superlativo: superlativo absoluto, mediante la fórmula *muy* + adjetivo o el sufijo *-ísimo*, y superlativo relativo mediante la construcción *el más* + adjetivo:

Es un pueblo muy bonito y muy grande.

Palencia es una ciudad muy preciosa de buen gusto.

Es un lugar muy bonito la luna era gigante.

Hay rascacielos de distintos colores básico, son los más altos de España.

Y tienen unos dulces riquísimos, por ejemplo las almendras garrapiñadas.

Las comparaciones son frecuentes en los textos descriptivos, en general; en nuestro corpus hay un caso interesante: *La playa era como estar en el paraíso [...]*

Conectores descriptivos

En cuanto a los conectores que utilizan los alumnos en este tipo de texto, son menos abundantes que en las narraciones; estos conectores sirven para marcar la relación lógica que existe entre las distintas ideas y partes de un texto, pero el alumnado insiste en contar de manera seguida todas sus ideas; a veces utilizan la conjunción y, o repiten el mismo conector, *pero*:

[...] Y tiene unos parques son pocos son muy majos.

Inglaterra es muy grande y tiene muchas cosas y en las tiendas tiene peluches y chuches. Y tiene tiendas de tabaco y hay una fábrica de dinero y es grande y tiene muchos bancos de sentarse las personas y hay muchos hoteles y muchos edificios, tiene chales con diez plantas y hay muchas casas con muchas letras.

Tiene un puente pero no hay agua pero un día que llovió estaba lleno.

Los conectores que más utilizan son aquellos que relacionan ideas, indican tiempo o lugar, contradicen una idea o señalan las relaciones causa-efecto:

También la puesta de sol es super bonita aparte también hay muchos bares y colegios.

[...] también hay zarzas.

Después seguimos recto y hay una cuesta que baja al barrio de abajo. Después sales a la carretera y subes por una cuesta [...] Después volvemos a subir al barrio del medio [...]

En el comedor había un billar y después de la cena hacían un espectáculo al fondo.

Benidorm es un pueblo de Alicante pero parece una ciudad.

Casi en el centro esta la playa sus aguas son frías pero claras cuando entrar la arena es super finita y en el fondo se ven cruceros a la derecha hay un bar y en frente hay un hotel [...] A continuación hay u túnel subterráneo.

[...] pues si es gigante y tiene un montón de animales.

Hay por lo menos al día dos cruceros [...]

Y por último tiene un montón de princesas o cosas de Disney y me encanta París porque es muy grande.

Aspectos lingüísticos de la descripción

En cuanto a las estructuras de las frases hay variación. Una de ellas sigue la fórmula más sencilla: artículo determinado + sustantivo + verbo + adjetivo: «La playa es gigantesca». También utilizan, en vez de artículo, posesivos: «Sus casas son enormes». Muchos de ellos introducen adverbios, como *mucho* o *muy*: «Los adoquines tienen mucho colorido» o «Los edificios son muy grandes». Sin embargo, la estructura que más se utiliza es la que empieza por el verbo impersonal *hay* seguido de un artículo indeterminado o un adverbio:

Hay muchas playas grandes y piscinas, y muchos hoteles.

Hay muchas gaviotas [...]

Hay un parque [...]

Hay un hotel [...] Hay un túnel subterráneo [...] Hay unas pistas de esquís [...]

Muchos alumnos mencionan datos físicos para la localización:

Al lado hay bastantes pisos a la derecha hay un bar.

Hacia atrás hay un callejón [...]

En frente hay un paso de cebra [...]

A pesar de haber estudiado los demostrativos y pronombres personales, repiten una y otra vez la misma estructura de artículo y sustantivo, prácticamente de forma constante:

El pueblo es muy pequeño y hay muchos animales [...] El pueblo está al norte de Palencia y hay pocos habitantes. El pueblo está al lado de las montañas dentro de un valle.

Hay muchas iglesias y París es muy grande. Y tiene muchísimos habitantes [...] y París tiene muchas cosas bonitas y en París hay muchos habitantes [...]

La concordancia entre el sujeto y el predicado de las oraciones es correcta en todos los textos, excepto en un caso:

[...] su calzada son gordas y algunas son estrechas.

Los verbos que más utilizan son *ser*, *haber*, *estar* y *tener*, que se repiten continuamente, verbos característicos de la descripción. Los tiempos verbales utilizados son en su mayoría el presente de indicativo en tercera persona del singular y en plural: *es*, *son*, *está* y *tiene*, y el pretérito imperfecto simple en tercera persona del singular: *era*, *había* y *tenía*:

Es la segunda ciudad más importante [...] tiene un puente que atraviesa el río [...] tiene muchos restaurantes [...]

Lanzarote es una isla [...] Sus casas son muy grandes.

Las personas son muy amables y generosas.

A la derecha está el ayuntamiento que tiene cuatro pisos.

En el centro está la playa.

[...] Tiene una fábrica.

Tiene un prado precioso [...] Y tiene muchísimos habitantes [...] tiene un montón de cosas bonitas

[...] tiene un montón de princesas o cosas de Disney [...]

Era gigante.

La playa era como estar en el paraíso [...]

Había una heladería en frente [...] Había un billar [...]

Tenía una piscina azul en el medio [...]

Descripción de acción y proceso

Este texto descriptivo debería estar formado por un título, que correspondería a la denominación del postre. En la plantilla, hay una línea separada del resto de líneas; a continuación, un recuadro donde se indica que deben escribirse los ingredientes, y, por último, aparecen doce renglones donde deben escribir paso a paso cómo se elabora su postre favorito.

A simple vista llama la atención que un alumno no anota el título a su descripción, por lo tanto, hasta que no se lee el desarrollo, no se sabe el postre que ha elegido; y otro que empieza a escribir en el recuadro de los ingredientes, pero sin anotarlos; eso sí, parece que cuando lleva tres palabras escritas, se da cuenta de que ese espacio no es para la descripción en sí y lo vuelve a escribir en las líneas siguientes. Los demás alumnos y alumnas siguen esta estructura, e incluso, tres alumnos en la parte de los ingredientes añaden las cantidades necesarias de cada uno de ellos:

<i>Harina – 100 g</i>	<i>2 cucharadas de harina</i>	<i>8 frambuesas</i>
<i>Azúcar – 50 g</i>	<i>2 huevos</i>	<i>Azúcar 1 kilo</i>
<i>Chocolate – 10 g</i>	<i>1 mililitro de leche</i>	<i>3 huevos</i>
<i>Huevos – 2</i>	<i>Una pizca de azúcar</i>	<i>Medio kilo de harina</i>
<i>Levadura – 1 sobre</i>	<i>Un trozo de mantequilla</i>	<i>Nata</i>
	<i>Un sobre de levadura</i>	

Y otros dos añaden, además, los utensilios que se necesitan:

<i>Una botella de Coca-Cola.</i>	<i>Hielo</i>
<i>Un palo de polo.</i>	<i>Colorante</i>
<i>Un vaso.</i>	<i>Helado</i>
<i>Un refresco de fresa.</i>	<i>Virutas</i>
<i>Una cazuela.</i>	<i>Fresas</i>
	<i>Vasos y pajitas</i>
	<i>Limón</i>

En cuanto a la descripción de los pasos que seguir para elaborar el postre, la mayoría lo hace de forma similar: quince de ellos empiezan por *primero* y continúan con marcadores estructuradores para ordenar la información; en concreto, utilizan constantemente *después* y *luego*; en menor medida, aparecen *a continuación*, *porque* y *también*:

Primero se coge un bol y se esparce la mantequilla. Después se coge los huevos, la harina, la sal, el yogur, el azúcar, la leche el aceite y se echa en la Thermomix y se bate después de que se bata [...] Después que se calienta y crece y se parte por la mitad y se le echa la nocilla.

Primero comprar leche y chocolate, luego echas la leche y el chocolate en la batidora y lo bates hasta que no tengo grumos y se haga líquido luego lo metes al frigo [...]

Primero se mete en la batidora a 90 después y no es obligatorio echas unas nueces machacadas y las introduces en la macedonia después se vierte un poco de leche y lo metes en el frigo y luego lo casa durante dos minutos [...]

Primero se echa un vaso de yogur, luego se echa medio vaso de aceite, a continuación, dos vasos de azúcar, luego se echa un sobre de levadura, después se bate la masa y se mete en el horno media hora. Después de la media hora se saca [...]

Primero se coge una cazuela y se echa un poco de mantequilla y se esparce por la cazuela. Después se cogen as huevos, [...] Luego se bate todo hasta que no quede ningún grumo. Después de hacer la masa a otra cazuela y se mete al horno 1:25 horas. A continuación, se saca del horno [...]

Primero se pesa la harina luego pesamos la levadura. Usamos un molde y lo metemos en el horno todo en media hora y lo sacamos luego si queremos podemos ponerle color comestible. Tendréis que usar el color negro porque haremos solo un casco. También podemos hacer el reflejo [...]

Y de esos quince, tan solo cuatro incluyen alguna forma que indique el último paso del proceso, como se observa en los siguientes:

[...] y al final lo decoras con ocho frambuesas. ¡Y listo!

Y por último por encima le echas vainilla y azúcar.

[...] y para terminar ponla un poco de sabor de melocotón y sírvete en la cocina para comer y puede hacer más e invitar a tus mejores amigos. ¡Mmmmmmm! ¡Riquísimo!

[...] y por último se le pone la cereza, un vela y listo.

Dos niños empiezan por primero, pero luego no aparece ningún otro paso más:

Primero se pone a hervir el azúcar con el natilla y la dejas que se enfrié.

Primero mezclamos el hielo y el colorante lo batimos y ya pones el sabor lo ponemos en un vaso y lo ponemos las pajitas en el vaso y ya está listo solo falta de poner el helado un chorrillo de limón.

Y seis niños comienzan de otra manera:

Se coge el helado 4 bolas de chocolate 3 bolas de vainilla y 7 de limón y se pone todo en el cucurucho y te quedan 14 bolas [...]

El plátano se tiene que cortar pequeño y las fresas también hay que cortarlo muy pequeño las 18 fresas [...]

Se hace en una sartén hay que poner un trozo de mantequilla para que no se pegue el crep hay que esperar un rato tiene que estar para que no se queme hay que medir los ingredientes la sartén tiene que ser pequeña hay que removerlo los ingredientes [...]

Meter la vainilla en un bol echas la leche en otro bol. Luego lo mezclas los hechas el azúcar y los metes en el congelador [...]

Echamos la botella en el vaso. Una vez lleno le ponemos el palo de polo y esperamos 1h 75min y 24 segundos a que se enfrié [...]

Hay que echar la harina y los huevos a la batidora y removerlo. Después echas el chocolate y el sobre en toda la mezcla [...]

También llaman la atención dos casos que presentan el proceso de una forma completamente distinta de los demás:

Primer paso: batir los huevos.

Segundo paso: mezclar la harina y seguir batiendo.

Tercer paso: echarle la levadura y meterlo en el horno con un molde.

Cuarto paso: poner cuatro pastillas en los lados.

Quinto paso: poner nata encima del chocolate.

Sexto paso: cortar trozos de fruta vale cualquiera.

Séptimo paso: ponerle glaseado de fresa por los lados.

1 se echan los huevos se echa el yogur 2 harina y azúcar 3 se ralla el limón se echa la levadura 4 se deja el chocolate en pastillas en la leche se deja calentar se bate el huevo se abre el bizcoche y se mete el chocolate le echas pepitas de colores canela, se decora con frambuesas, con flores se calienta 15 segundo y ¡y listo para disfrutar!

Un texto es interesante por la peculiar estructura de la descripción, comienza por la repetición de la primera acción que se realiza, pero cambia la fruta, después utiliza la segunda acción seguida de una enumeración de frutas y repite la segunda acción abreviada y seguida de la tercera y de la cuarta:

Primero se pela la naranja, luego se pela la mandarina, se pela la manzana, se pale la piña, se pela el plátano y se pela las fresas, se corta la naranja, la mandarina, la manzana, la piña etc se corta toda la fruta en pedazo y se lava se saca a una fuente o bol se mezcla toda la fruta en ese bol o fuente ya está lista

En cuanto a las personas y los tiempos gramaticales utilizados en la descripción del proceso, la mayoría expresa una correcta concordancia entre el género y el número. En cuanto a los tiempos verbales y a la persona gramatical y del discurso empleados para descripción de los pasos que seguir, los niños y niñas utilizan mayoritariamente el presente, la segunda del singular: *pones, esperas o colocas*, entre otros verbos, el presente en la primera persona del plural: *metemos, añadimos o introducimos*; le siguen el infinitivo: *batir, mezclar o poner*; el imperativo: *pon, hecha o invita*; y la tercera persona pasivo refleja: *se hace, se pesa o se calienta*. Por lo que respecta al vocabulario, es bastante acertado, pues es vocabulario específico de las recetas de cocina: *bol, sartén, cazuela, ingredientes, batir, mezclar o hervir*, entre otras.

6. CONCLUSIONES

El comportamiento del alumnado respecto a la realización de los textos ha sido bastante positivo, han mostrado en todo momento interés y entusiasmo por realizarlos, por lo que ha sido mucho más fácil llevar a cabo este proyecto, a pesar del poco tiempo del que disponíamos. Como ya dije, estos alumnos son bastante activos, no tienen muy adquirido el hábito de trabajo, están en constante movimiento y tienen la necesidad de compartir con los demás todo lo que se les va ocurriendo, por ello la concentración de algunos es escasa y ello se refleja en los textos; los fallos que cometen muchos de ellos son errores ocasionados por la falta de atención, por ejemplo, narrar lo que se ha hecho el sábado en vez del domingo u olvidarse del globo aerostático al escribir el cuento, entre otros. También se observa claramente el hábito de lectura y escritura que tienen; los alumnos que poseen un alto nivel de interés en la competencia lectora y escritora son quienes escriben mejores narraciones y descripciones.

En cuanto a la presentación de los textos es aceptable, no hay tachones ni estropean demasiado el papel, respetan los márgenes y, si alguno necesita más espacio que las líneas que se le ofrecen, escriben bastante recto. La letra es clara y entendible, solo hay problemas en tres alumnos, y uno de ellos es porque escribe demasiado deprisa.

Respecto a la coherencia, el desarrollo lógico no les ha supuesto grandes dificultades de producción; en el primer texto, al saber lo que tenían que narrar, la escritura ha sido más fluida; pese a ello, muchos no enlazan las oraciones, escriben enumeraciones de hechos pasados y convierten la narración en un texto fragmentado. Los hechos tienen sentido cronológico, pero, a veces, son algo confusos. En cuanto a la segunda narración, la mayoría escribe las tres partes esenciales que debe tener un cuento, presentan a los personajes o una situación, empiezan a contar unos sucesos y finalizan, pero en muchos de los relatos no sucede ningún problema que haga que la historia tome forma; no obstante, siempre cambia algo en la historia desde el comienzo hasta el final. Son menos los textos que no tienen un desarrollo lógico.

En cuanto a los tiempos verbales, la mayoría conjuga bien, excepto en la primera narración en la que tres alumnos tienen algunos errores; sin embargo, estos no suelen presentar dichos errores en otros escritos. En la primera narración, el tiempo verbal más común es el esperado, el pretérito perfecto simple, ya que cuentan hechos pasados, y en primera persona del singular, pues, mayoritariamente, se refieren a ellos mismos; y en menor medida, utilizan las formas no personales. En la segunda narración hay mayor variedad de tiempos, pues combinan más

tiempos verbales, como el pretérito imperfecto con el presente, o el futuro, o el pluscuamperfecto.

La mayoría de los alumnos utiliza algún conector; en la primera narración predominan los temporales y en la segunda destacan los causales consecutivos o los de oposición. Llama la atención la repetición constante de los conectores que cada niño conoce y, sobre todo, la utilización de la conjunción y. Hay una relación entre los alumnos que narran con más sentido y los que utilizan más y de mejor forma los conectores. Los signos de puntuación son bastantes escasos, lo cual hace que las narraciones tengan muy pocas pausas, que la información se escriba de forma seguida y que a veces se mezclen ideas.

El texto descriptivo de propiedades está más elaborado y ha resultado más fácil y motivador que el de acción y proceso, quizás porque los alumnos y alumnas están menos acostumbrados a tener que escribir instrucciones, porque no tienen muy claro los pasos que deben seguir o la forma de escribirlos.

Respecto a la estructura espacial de la descripción de la localidad, la mayoría de los alumnos se centra en describir cómo es el lugar y dónde se sitúa cada elemento; no obstante, hay cuatro alumnos que tan solo citan aquello que tiene la localidad, sin aportar muchos más datos que concreten la descripción. No todos siguen un mismo orden, sino que van poniendo lo que se les ocurre, tan solo coinciden algunos en citar el edificio más destacado, que suele ser la iglesia, y en decir cómo son las calles, en su mayoría, estrechas. Los adjetivos que han empleado son correctos, sirven para concretar, pero los pocos que utilizan a menudo se repiten. Los conectores en este texto son menos abundantes que en los textos narrativos, utilizan más la conjunción y, o se describe todo seguido.

El instructivo es el texto que ha presentado mayor dificultad en su realización, algunos de los alumnos nunca han escrito una receta, y aunque más o menos entienden la estructura que debe tener, a la hora de ir describiendo los pasos no saben cómo hacerlo, por lo que el esfuerzo que muchos emplean en este texto es mayor que en los otros tres. Los enunciados son más cortos que en las narraciones, no hacen pausas ortográficas a través de la puntuación ni utilizan conectores. En la mayoría de recetas se aprecia un orden lógico de los pasos que deben seguirse, aunque en la receta real de ese postre haya pasos distintos; esto se debe a que muchos alumnos no estaban muy seguros de cómo se hacía el postre. Los tiempos verbales y las personas gramaticales que utilizan suelen ser los mismos a lo largo del texto, aunque a veces varían entre

el presente y el imperativo. El vocabulario empleado se centra en el campo semántico de las recetas de postres.

La mayoría de los alumnos y alumnas es capaz de producir diferentes tipos de textos con cierta coherencia, respetan en gran medida su estructura, cuidan la letra, el orden y la presentación; no obstante, de entre la mayoría, no todos aplican las fases del proceso de escritura, muchos empiezan a escribir sin tener claro qué es lo que quieren escribir y añaden ideas según se les va ocurriendo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, M. (1993). *Tipos de escrito, I: narración y descripción*. Madrid: Arco/libros.
- Álvarez, M. (1994). *Tipos de escrito, II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco/libros.
- Arroyo, R., Salvador, F. (2003). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 33, 53-76.
- Bassols, M., Torrent, A. M. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Horcas, J. M. (2009). Texto descriptivo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccs/03/jmhv6.htm/
- Loureda, Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura* Madrid: Síntesis.
- Martínez, E., Simón, M., García, M., Fernández, M. y Ortiz, M. (2015). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Mendoza, A. (coord.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Núñez, M.^a. P. (2005). Las tipologías textuales en la enseñanza de la lengua y la literatura: una revisión para la reflexión. En C. Ayora y A. González Vázquez. (Eds.). *Estudios de didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 127-148). Ceuta: MEC-Universidad de Granada.

Palau, J., Fons, M. (coord.). (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

Pérez, P., Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Referencias normativas

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

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

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.

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el 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 142, 25 de julio de 2016.

ANEXOS



**CONCURSO DE TEXTOS
ORGANIZADO POR CARAMELOS DE VIOLETA**

Nombre: Número:

Fecha:

DESCRIBIR UNA LOCALIDAD (PUEBLO O CIUDAD)





**CONCURSO DE TEXTOS
ORGANIZADO POR CAMELOS DE VIOLETA**

Nombre: Número:

Fecha:

DESCRIBIR CÓMO SE HACE VUESTRO POSTRE FAVORITO

INGREDIENTES:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

