



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA TIPOLOGÍA TEXTUAL EN QUINTO CURSO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
TEXTOS NARRATIVOS Y DESCRIPTIVOS**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: Marta Guede Vaamonde

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

Palencia, junio de 2022



RESUMEN

La competencia textual o discursiva es parte de la competencia comunicativa, y consiste en saber hacer textos con coherencia y cohesión, de acuerdo con las características propias de los tipos de texto y géneros discursivos. Los tipos de texto que nos podemos encontrar son: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y dialogal. Las producciones textuales realizadas por alumnado de 5.º curso de Educación Primaria y analizadas son dos textos narrativos y dos textos descriptivos (acción y proceso y propiedades). La mayoría del alumnado es capaz de producir estos textos con un orden lógico correcto, pero no muestran ningún interés por la producción escrita de los diferentes textos ni por sus características.

PALABRAS CLAVE

Competencia textual, tipología textual, propiedades textuales, texto narrativo, texto descriptivo, Educación Primaria.

ABSTRACT

Textual or discursive competence is part of communicative competence, and consists in knowing how to make texts with coherence and cohesion, according to the characteristics of the text types and discursive genres. The types of text we can find are: narrative, descriptive, expository, argumentative and dialogical. The texts produced by pupils in the 5th year of primary and secondary education are two narrative texts and two descriptive texts (action and process and property). Most students are able to produce these texts in a correct logical order, but they show no interest in the written production of the different texts or their characteristics.

KEY WORDS

Textual competence, textual typology, textual properties, narrative text, descriptive text, Primary Education.

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: Espasa].
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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. JUSTIFICACIÓN	6
1.1 Memoria del título de grado en Educación Primaria por la UVa	6
1.2 Documentos normativos (BOE Y BOCYL)	7
2. OBJETIVOS	9
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1. Tipología textual en educación primaria	10
3.2 Los tipos de texto	13
4. ANÁLISIS DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE 5.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	16
4.1 Objetivos y metodología	16
4.2 Análisis de los textos narrativos	19
Texto narrativo 1: “Dados cuentahistorias”	19
Texto narrativo 2: “Historia a partir de un dibujo”	24
4.3 Análisis de los textos descriptivos	29
Texto descriptivo de acción y proceso: “¿Qué haces por las mañanas antes de venir al cole?”	29
Texto descriptivo de propiedades o características: “Describe la siguiente imagen”	33
CONCLUSIONES	38
LISTA DE REFERENCIAS	40
ANEXOS	42

INTRODUCCIÓN

Saber escribir textos con coherencia y cohesión es una habilidad propia de ciudadanos cultos y competentes que, además, saben distinguir tipos de texto y géneros discursivos por sus propiedades textuales. De acuerdo con el criterio del propósito o finalidad del emisor, los textos se clasifican en cinco tipos: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y dialogal. Cada tipo de texto presenta unas características específicas que los diferencian de los demás, por ello el alumnado debe saber identificar y producir textos según sus características y propiedades propias. En mi trabajo, me centro en las propiedades de la cohesión y coherencia.

En el marco teórico abordo las propiedades de los textos, la competencia textual, las características de los textos narrativos y descriptivos (de propiedades y de acción-proceso o instructivo), la importancia de desarrollar la habilidad de escribir y saber llevar a cabo las cuatro etapas fundamentales del proceso de escritura.

Una vez realizado el marco teórico, continúo con el análisis de los cuatro textos producidos por el alumnado a lo largo de estos últimos meses. Mi trabajo de investigación-acción llevado a cabo con el alumnado de 5.º curso de Educación Primaria, se centra en la producción de dos textos narrativos y dos textos descriptivos (de propiedades y de acción-proceso o instructivo).

Los criterios empleados para el análisis textual de los textos narrativos fueron la coherencia lógica del relato (comienzo-desarrollo-conclusión) y la cohesión textual (tiempos verbales y conectores), y para los textos descriptivos, fueron la estructura espacial, las relaciones personales y temporales, los campos semánticos de los adjetivos y los conectores. Finalmente, presento conclusiones a las que he llegado después de analizar los textos

1.JUSTIFICACIÓN

La enseñanza-aprendizaje textual tiene como objetivo principal que el alumnado de Educación Primaria sea capaz de realizar diferentes tipos de texto, contenido específico del área de Lengua Castellana, para que pueda comunicarse de forma escrita de manera coherente y cohesionada. He acudido a los siguientes documentos normativos para justificar mi Trabajo de Fin de Grado:

1.1 MEMORIA DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA UVA

Mi Trabajo de Fin de Grado cumple con los objetivos y las competencias propias del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, según la *Memoria del plan de estudios del título de grado de maestro o maestra en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid [2010]* y del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, el cual establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Seleccione objetivos y competencias

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 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 hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio, en este caso, la Lengua Castellana y Literatura.
- 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.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

1.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS (*BOE Y BOCYL*)

Desde el punto de vista curricular, justifico mi trabajo por los siguientes documentos:

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

El decreto 26/2016, por el que se establece el currículo de Castillas y León, habla de las competencias que se desarrollarán, sobre todo las de comunicación lingüística, la matemática y las básicas en ciencia y tecnología (p. 34189). Dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, dice que “La competencia en comunicación lingüística es una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. [...] es especialmente relevante en el contexto escolar la consideración de la lectura como destreza básica para la ampliación de la competencia” (p. 34319). “La adquisición del lenguaje escrito constituye un objetivo básico de la etapa y es importante ayudar al alumno a descubrir las posibilidades que ofrece la escritura para la comunicación, la información, el ocio y el conocimiento de la propia lengua desde una perspectiva léxica, sintáctica, ortográfica, etc.” (p. 34320). Justifico mi Trabajo de Fin de Grado en el cual haré una investigación sobre la tipología textual en el área de Lengua Castellana y Literatura de 5.º curso de Educación Primaria.

El área de Lengua Castellana y Literatura, según el decreto, tiene cinco bloques de contenidos, de los cuales me centraré en dos de ellos: el bloque 3, basado en la comunicación escrita: escribir; y el bloque 4, dedicado al conocimiento de la lengua.

El bloque 3 tiene como objetivo principal que el alumno sea capaz de producir textos escritos diferentes adaptados al contexto, y que sea consciente de las tres fases en la escritura de un texto: planificación, redacción y revisión (p. 34319). El bloque 4 tiene como objetivo principal conocer las reglas gramaticales y ortográficas que son indispensables para la vida, de este modo sirve de base para el uso correcto de la lengua (p. 34319).

El decreto 26/2016 establece los siguientes contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de ambos bloques para 5.º curso de Educación Primaria:

BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<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. • Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia, estructura...) 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe, en diferentes soportes, textos propios de ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, etc. imitando textos modelo. • Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados y respetando las normas gramaticales y ortográficas estudiadas. • Aplica la ortografía correctamente así como los signos de puntuación y las reglas de acentuación. • Presenta con precisión, claridad, orden y buena caligrafía los escritos. • 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 se-

y revisión y mejora del texto.		<p>lección de la información: tomar notas, esquemas descripciones y explicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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, con cierta intención literaria.
--------------------------------	--	--

BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<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 uno de ellos (narración, descripción, exposición). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los párrafos de un texto y los diferentes tipos de textos y de enunciados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los párrafos de un texto y las ideas que se expresan en cada uno de ellos. • Distingue diferentes tipos de textos y sus estructuras características.

2.OBJETIVOS

Los objetivos que pretendo conseguir en mi Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Recoger información sobre tipología textual en Educación Primaria.
- Exponer las principales características de los textos narrativos y descriptivos.
- Analizar producciones textuales realizadas por el alumnado de 5.º curso de Educación Primaria de un centro público, de acuerdo con criterios textuales relacionados con la coherencia y la cohesión.
- Valorar los resultados obtenidos una vez realizado el análisis de las distintas producciones textuales del alumnado de 5.º curso de Educación Primaria.

3.MARCO TEÓRICO

3.1. TIPOLOGÍA TEXTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La tipología textual es asunto que aborda la competencia textual o discursiva, elemento de la competencia comunicativa. La competencia textual consiste en saber hacer tipos de texto y géneros discursivos con coherencia y cohesión textuales y de acuerdo con criterios técnicos relacionados con las características propias de cada tipo de texto. Esta competencia se desarrolla a lo largo de la etapa de Educación Primaria que, como dice Martín Vegas (2009), debe ser planificada y mediada ya que no es una comunicación inmediata: el lenguaje escrito es más preciso debido a que el emisor necesita pensar y reflexionar lo que quiere decir.

La tipología textual es una forma de clasificar la enorme variedad de textos y, por lo tanto, poder clasificarlos de acuerdo con sus rasgos técnicos discursivos. Según Núñez (2005), “los tipos de texto permiten relacionar los contenidos textuales con los gramaticales y los normativos por la relación evidente que existe entre unos y otros” (p. 137).

El niño o niña debe desarrollar la competencia textual en la etapa de Educación Primaria, esto le llevará su tiempo, ya que es una actividad compleja, que se aprende con práctica. Para ser buenos usuarios del lenguaje escrito, según Palou y Fons (2016), “necesitamos saber qué queremos conseguir con nuestro escrito, para quién va dirigido, cómo queremos que influya en el lector, qué normas tienen los textos como el que queremos escribir” (p. 205).

Según Vilà (1989), “la escritura se define como la utilización gráfica de la lengua que se aplica en ocasiones y contextos determinados, con características y dinámica propias y, por lo tanto, distintas de la lengua oral” (p. 129). Escribir es un proceso complejo, ya que requiere una elaboración profunda y una transformación del lenguaje en la que intervienen numerosos factores que se deben controlar y, por supuesto, tener en cuenta si se desea tener un producto eficaz.

Dominar la escritura es una de las habilidades primordiales que todo el alumnado debe lograr a lo largo de su formación académica. Todo esto ayudará al alumnado a ser competente en el área de Lengua. Como dice Zayas (2012), “aprender a escribir es mucho

más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje: significa aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa” (p. 72). Este proceso de escritura necesita de estrategias tanto psicomotrices como cognitivas. Las estrategias psicomotrices consisten en la posición del cuerpo y de la mano del alumnado, el movimiento gráfico que realicen, la velocidad con la que escriben, la fluidez... Sin embargo, las estrategias cognitivas, consisten en las fases de elaboración de un texto.

Martínez, Simón, García, Fernández y Ortiz (2015) establecen como un objetivo educativo, “formar estudiantes capaces de escribir textos coherentes y diversos de acuerdo al [con el] contexto y la situación comunicativa” (p. 140). Por ello, se debe hacer un seguimiento del proceso de escritura del alumnado, poniendo mayor atención en el resultado final sin dejar de comprobar los pasos para la elaboración del resultado final, el texto.

Muchas de las investigaciones sobre la escritura se basan en la psicología cognitiva y en la psicolingüística, y su atención principal se centra en el **proceso de escritura** y en las operaciones implicadas en el proceso de escribir. Desde el enfoque cognitivo, se han estudiado las cuatro etapas fundamentales en el proceso de la escritura: planificación, textualización, revisión y producto final.

En la **planificación**, preparamos el escrito y definimos el tema, establecemos la intención comunicativa, definimos a qué público nos queremos dirigir y fijamos los objetivos. La **textualización** es la fase de escritura del primer texto, a modo de borrador. La tercera fase es la **revisión**, etapa muy importante del proceso escritor; se corrige la forma y el contenido. Todo ello nos lleva al texto final, al **producto final** (Prado, 2004), aquello que entregamos, en el caso de que haya que entregarlo.

El objetivo de que el alumnado aprenda de forma significativa a producir textos escritos se consigue escribiendo, o como dicen Fernández, Núñez y Romero (2009), “componiendo, de tal manera que un buen alumno-escritor es aquel que escribe y aprende escribiendo, redacta y aprende redactando, produce textos y controla la producción” (p. 151)., y texto es todo aquello que transmite una información, independientemente del número de palabras que contenga, por eso, una palabra sola o una sola oración constituyen un texto si transmite una información. Todo ello depende de la intención comunicativa del hablante-escritor (Corbacho, 2006).

Para que un texto sea un texto debe cumplir las siguientes propiedades de la textualidad: coherencia, cohesión, corrección, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad; requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto, oral o escrito (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Núñez, 2005)). De esas propiedades, las dos primeras son especiales desde el punto de vista textual. Un texto posee *coherencia* cuando presenta información relevante estructurada en partes equilibradas, y un texto posee *cohesión* cuando hay relación entre las palabras, estructuras, párrafos, etcétera (Aznar, Cros y Quintana, 1993). Como dicen Palou y Fons (2016), “el texto-tejido tiene una trama que se construye entrelazando una serie de elementos para que adquiera una estructura estable y un significado coherente” (p. 135).

1.2 LOS TIPOS DE TEXTO

La clasificación de los textos más utilizada en el ámbito científico y escolar es la que tiene en cuenta el propósito, finalidad o intención que tiene el autor o autora, en el sentido de qué quiere decir o hacer el hablante-escritor: relatar algo, exponer algo, describir algo, argumentar algo o conversar-dialogar. Esta tipología textual, cuyo criterio es la intención comunicativa del hablante, clasifica los textos en cinco tipos: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y dialogal. Expondré brevemente solo los rasgos de los tipos **narrativo** y **descriptivo**, pues son los dos tipos de texto que ha producido el alumnado en sus producciones textuales que analizaré en la parte de análisis de mi trabajo.

Textos narrativos

Narrar es contar o relatar acontecimiento presentes, pasados o futuros. En general, una narración contiene personajes, acciones, lugares y tiempos (García, 2010). La persona que narra cuenta acontecimientos conocidos, que los haya vivido él o que cuenta el relato como si lo hubiese vivido y hace participar al lector como si estuviese presente en el acontecimiento. Para Aznar, Cros y Quintana (1993), la narración no se relaciona de una manera inmediata con la situación comunicativa, ya que su estructura está determinada, predominan sobre todo los conectores de tipo lógico y temporal.

Según García (2010), “el texto narrativo hace descubrir un mundo construido en una sucesión de acciones que se transforman, por lo que existe secuenciación y causalidad en el modo de organizar la información” (p. 9). Los textos narrativos relatan hechos y se

caracterizan por tener un desarrollo causal y temporal conjunto. Tiene una estructura con partes que se pueden identificar fácilmente: introducción, desarrollo o nudo y final o conclusión. La acción, cuenta los acontecimientos que van sucediendo en la historia de manera cronológica. Los personajes cumplen una función esencial, pues sin ellos no habría relato (Álvarez, 1993).

Una de las características de los textos narrativos, según Álvarez (1994), “es la presencia de organizadores textuales que indican temporalidad, así como la ausencia en la estructura superficial de pronombres y adjetivos deícticos de la segunda persona” (p. 75).

Los textos narrativos tienen otra característica fundamental, según Vilà (1990), “la presencia de rasgos que pertenecen a otras tipologías textuales como el diálogo, característico del texto conversacional, o determinados recursos literarios, como la descripción” (p. 84); es decir, en un género discursivo como el relato (novela, cuento...), es habitual encontrar diferentes tipos de texto, sobre todo, narrativo, descriptivo y dialogal. El tipo de texto dominante sirve habitualmente para caracterizar géneros discursivos. Por ejemplo, en una novela o en un cuento, el tipo de texto dominante es el narrativo y, por ello, se habla de género narrativo, género que presenta secuencias narrativas, descriptivas y dialogales.

El diálogo es un elemento muy importante en los textos narrativos, a través del diálogo, los personajes pueden manifestar su modo de ser, pensar, hablar, sus intenciones, su carácter... El diálogo añade información en primera persona sobre los personajes y da pistas al lector sobre cómo son cada uno de ellos (Álvarez, 2010). Además, hay autores que caracterizan a los personajes de sus relatos por su forma de hablar.

En los textos narrativos encontramos varios tipos de narradores según el punto de vista narrativo: omnisciente, equisciente y narrador en primera persona. El narrador *omnisciente* es el que da protagonismo a la acción que sucede en su interior, narra en tercera persona y sabe todo sobre la historia y los personajes del relato. El narrador *equisciente* está fijado en uno de los personajes y solo sabe y cuenta lo que el personaje percibe por sus sentidos, lo que siente, lo que recuerda y lo que expresa. Por último, el narrador en *primera persona* es utilizado en textos donde lo más importante es la evolución y construcción de los personajes y no los hechos en sí.

En cuanto a las características lingüísticas del texto narrativo, el pretérito perfecto simple y el presente de indicativo son los tiempos verbales canónicos para narrar hechos del pasado y del presente, respectivamente. También es habitual la presencia de complementos circunstanciales, sobre todo de lugar y de tiempo, que ayudan a contextualizar y a situar la historia en unas coordenadas espacio-temporales. Por último, también es abundante el uso de conectores narrativos (Bassols y Torrent, 2003).

Textos descriptivos

Describir es hablar de cómo es el mundo, ello puede hacerse de dos maneras básicas: a través de rasgos, características o propiedades, y mediante estructuras, elementos componentes y fases. Por ello, existen dos tipos fundamentales de textos descriptivos: de propiedades, características o rasgos y de acción y proceso.

En el tipo descriptivo de *propiedades*, hablamos de características de personas, animales, objetos, contextos, situaciones..., del mundo real o del mundo imaginado, de forma objetiva o de forma subjetiva. En el tipo descriptivo de *acción y proceso*, se abordan estructuras, elementos componentes y pasos que hay que dar o fases que hay que cumplir para conseguir algo, construir algo o para llegar a algún objetivo. La descripción es “una pintura hecha con palabras” (Álvarez, 1993, p. 39). Por otro lado, hay que distinguir entre la descripción en un género literario y la descripción en un género no literario (académico, científico, técnico...).

Para Vilà (1989), estos textos describen o definen un paisaje, palabra, concepto... y cumplen los siguientes pasos: palabra inicial–denominación–definición–expansión. Un texto descriptivo es un grupo de enunciados que se unifican sobre un objeto y se diferencian e identificar de una manera precisa, es decir, que un objeto concreto no tiene más características porque en ese enunciado tienen que estar todas y cada una de ellas. El texto descriptivo, según Vilà (1990), “se caracteriza por el realismo y por ser un fiel reflejo de la realidad” (p. 81).

La descripción puede ser tanto objetiva como subjetiva según el punto de vista del autor. La descripción subjetiva nos da la visión que tiene el autor sobre aquello que va a describir, tiene un carácter connotativo y se basa en aquello que le sugiere al autor lo que ve. Sin embargo, la descripción es objetiva cuando el autor detalla el objeto tal y como es, con todas sus características.

Todo proceso descriptivo cuenta con tres fases: observación, reflexión y expresión. La observación es el primer paso que realizar, en el que debe hacerse un estudio, por ejemplo, de un objeto, para después hacer su descripción. El siguiente paso es la reflexión, en que deben seleccionarse las características más importantes, las esenciales, y rechazar las menos relevantes. El último paso es buscar una expresión donde la descripción se vea organizada y que tenga un hilo conductor, para ello se recomienda hacer un guion (Álvarez, 1993).

En las secuencias descriptivas son frecuentes varios recursos lingüísticos y textuales, como por ejemplo, el presente y el pretérito imperfecto como tiempos canónicos de la descripción, las construcciones atributivas, la adjetivación, el uso de imágenes como la metáfora o las comparaciones, las enumeraciones, las definiciones, la terminología técnico-científica... (Carbonero, 1988; Carratalá, 2003; Martínez, Simón, García, Fernández y Ortiz, 2015). Todo ello de acuerdo con el género discursivo en que aparece el texto descriptivo: texto literario o texto no literario.

Existen varios tipos de descripción según tres criterios: la finalidad, el punto de vista y el objeto descrito. Según la finalidad, hablamos de una descripción científica, donde el objetivo es conocer un objeto, o de una descripción literaria, donde prima la actitud subjetiva del autor. Según el criterio del punto de vista, se habla de una descripción cinematográfica (un sujeto inmóvil describe un objeto móvil), topográfica (se describe un objeto inmóvil visto o percibido por un sujeto en movimiento) o pictórica (donde se describe de forma detallada un objeto inmóvil visto por un sujeto inmóvil).

Por último, según el objeto descrito, nos encontramos con la descripción de un paisaje natural (topografía), descripción de una época frente a otra (cronografía), comparación de dos objetos (paralela), descripción de rasgos físicos o externos (prosopografía), varias descripciones de pasiones, fenómenos físicos o morales (cuadro), descripción del carácter y personalidad de un personaje (etopeya) y comentarios del emisor en relación con el carácter del personaje (retrato).

4. ANÁLISIS DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE 5.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1 OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Objetivos

En esta parte del trabajo analizo, desde el punto vista textual, textos producidos por alumnos y alumnas de 5.º curso de Educación Primaria. Compruebo el nivel de competencia textual escrita del alumnado a través de dos tipos de textos: narrativo y descriptivo.

Los objetivos que pretendo conseguir son los siguientes:

- Analizar los textos narrativos elaborados por el alumnado según los criterios textuales específicos de este tipo de texto: coherencia lógica del relato (introducción-desarrollo-conclusión) y cohesión textual del relato mediante los tiempos verbales y los conectores.
- Analizar dos tipos diferentes de textos descriptivos (de acción y proceso y de propiedades) según las características propias de cada uno de ellos: estructura espacial, relaciones personales y temporales, campos semánticos de los adjetivos y conectores.
- Aportar conclusiones para la mejora de la producción de textos, sobre todo, narrativos y descriptivos.

Metodología

La investigación la he llevado a cabo en un colegio público de la provincia de Palencia, ubicado en un pueblo a pocos kilómetros de la ciudad. El centro cuenta con la etapa educativa de Educación Infantil y Educación Primaria. Es un centro de una sola línea, ya que cuenta con muy poco alumnado en las diferentes aulas.

El trabajo lo realicé con alumnado de 5.º curso de Educación Primaria, curso que tiene 15 alumnos, 8 niñas y 7 niños, de los cuales dos de ellos cuentan con adaptación curricular. Estos dos alumnos necesitan apoyo individualizado, ritmo de trabajo más lento que el

resto de su grupo, adaptación de contenidos básicos de cada área del nivel en el que se encuentran y una adaptación significativa de otros contenidos, de nivel de tercero de Primaria, de las cuatro materias adaptadas por la tutora: Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales. Uno de estos dos alumnos tiene grandes dificultades en la comprensión de textos, expresión, vocabulario, resolución de problemas y realización de cálculo con operaciones sencillas.

En el aula también contamos con un alumno con Síndrome de Down, que recibe ayuda por parte de profesionales de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Este alumno también cuenta con adaptación curricular, pero a la hora de realizar textos escritos tiene muy buena ortografía y comete pocos errores ortográficos, algo que me llamó mucho la atención. En cuanto a los textos propuestos para su elaboración, las 2 alumnas con adaptación curricular y el alumno con Síndrome de Down realizaron los textos como el resto de sus compañeros. Más adelante veremos las diferencias entre unos y otros.

En cuanto a la organización del aula, está dividida por mesas de dos, excepto una que es individual. Cada dos semanas el alumnado va rotando de compañeros y de sitio. La tutora lo hace de esta manera para que los niños y niñas aprendan a trabajar con cualquiera de sus compañeros y para favorecer las relaciones personales. El nivel del aula, en general, es bajo para el curso en que se encuentran.

En relación con los textos producidos, el alumnado realizó dos textos narrativos y dos textos descriptivos. Entre los textos descriptivos encontramos uno de propiedades y otro de acción y proceso.

El primer texto que se llevó a cabo fue el descriptivo de acción y proceso, “¿Qué haces por las mañanas antes de venir al cole?”. Se realizó el 4 de marzo de 2022. Consideré que era el primero que quería que realizase el alumnado para así conocerlos un poco más. Se llevó a cabo en la hora de Lengua Castellana y tuvo una duración de 20 minutos, aproximadamente. Los primeros 3-4 minutos expliqué qué debían hacer e insistí en que tenía que ser una descripción ordenada, con sentido y detallada. Ese día acudió todo el alumnado y pude hacer la actividad fácilmente. En cuanto a los dos alumnos con adaptación curricular, realizaron el texto de una manera correcta y ordenada, algo que me sorprendió gratamente.

En el análisis no tengo en cuenta los errores ortográficos –abundantes en los escritos de todo el alumnado–, pues me centro en las propiedades textuales de la coherencia y la cohesión. Por otro lado, me sorprendió el escaso interés del alumnado por la escritura de este texto.

El segundo texto que se produjo fue uno de los dos textos narrativos: “Dados cuentahistorias”, realizado el 10 de marzo de 2022. Cada alumno individualmente debía lanzar tres dados que les facilité. En el primero, había personajes; en el segundo, objetos, y en el tercero, lugares. Podían tirar hasta seis veces, pero como mínimo, una vez cada dado. Para la escritura de este texto di una plantilla con las instrucciones y con seis espacios para escribir las palabras que tocasen. Podían escribir el título que quisieran para el cuento, algo que solo hicieron dos alumnos de quince, los dos alumnos con adaptación curricular.

La historia de todo el alumnado empezó con el clásico “Érase una vez”, que había escrito escrito yo en la parte superior de la hoja modelo. Esta actividad les llamó bastante la atención por el hecho de tirar los dados y tener curiosidad de lo que les pudiera tocar. Para realizarla contamos con 30 minutos de la hora de Lengua Castellana. En la explicación de la actividad insistí en que era necesario distinguir con claridad la introducción, el desarrollo y la conclusión. También dejé claro que la historia debía tener 20 líneas como mínimo. Algunos alumnos no acabaron el texto en esos 30 minutos porque estaban concentrados en la historia que estaban contando. Al llegar el recreo, di la opción de quedarse en el aula para poder terminar.

Me llamó la atención que algunos alumnos no siguieron un orden a la hora de contar la historia, mezclaban acontecimientos, no había una distinción clara de las tres partes de la historia y dejaban el final abierto. En cuanto a los alumnos con adaptación curricular, no dominan todavía los conceptos de *introducción*, *desarrollo* y *conclusión*. Menciono especialmente al alumno con Síndrome de Down, pues ha producido el texto de acuerdo con el orden lógico canónico de la historia.

El tercer texto producido fue el otro texto narrativo: “Historia a partir de un dibujo”, realizado el 19 de abril de 2022, también en la sesión de Lengua Castellana y con 20 minutos para su elaboración. Para llevarlo a cabo, el día anterior mandé como tarea para casa la realización de un dibujo; el alumnado no sabía cuál era el objetivo. Al día siguiente, junté todos los dibujos y los repartí aleatoriamente en el aula con la condición de

que a nadie le tocara su propio dibujo. A continuación, escribieron el texto. En este caso, reiteré que el escrito debía tener también introducción, desarrollo y conclusión, como en el texto anterior.

Esta vez más alumnos y alumnas siguieron los pasos; no obstante, en general, los alumnos hacen las actividades para cumplir, no ponen mucha atención en realizarlas bien, les vale cualquier cosa; de ahí que aún haya muchos alumnos cuyo texto presenta incoherencias lógicas. En cuanto al alumnado con adaptación curricular, realizó el texto según el orden más adecuado teniendo en cuenta las partes de la historia. El alumno con Síndrome de Down produjo una pequeña descripción del dibujo que tenía, y escribió solo 4 líneas.

El último texto que tuvieron que escribir fue el descriptivo de propiedades, “Describe la siguiente imagen”, que se realizó el 15 de mayo de 2022, en la sesión de Lengua Castellana. En una hoja los alumnos tenían una imagen para describir, en la que aparecían diversas personas, una calle con edificios, un animal, medios de transportes... El objetivo era que describiesen la imagen de acuerdo con un orden y mediante el uso de adjetivos.

Comenté que tenían que describir la imagen como si alguien la dibujara a partir de la descripción que ellos hiciesen. La hoja que proporcioné para realizar la descripción llevaba impresa la foto en blanco y negro y una hoja de ayuda de cómo describir a personas. Para que pudiesen completar la descripción, proyecté en la pantalla del aula la imagen en color. La mayoría del alumnado describió 3 o 4 elementos de la imagen, sin relación entre los elementos. Como en el caso anterior, el alumnado escribió el texto sin ningún interés.

4.2 ANÁLISIS DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Texto narrativo 1: “Dados cuentahistorias”

a) Coherencia lógica del relato: comienzo-desarrollo-final

Los relatos se diferencian porque tienen una determinada estructura: comienzo-desarrollo-final. En la introducción o comienzo se plantea la situación principal del texto, en el nudo o desarrollo se explica el tema principal, y en la conclusión o final, se resuelve el conflicto que se ha desarrollado en el nudo de la historia.

El primer texto narrativo realizado por el alumnado fue “Dados cuentahistorias”, en el que debían contar una historia a partir de las ilustraciones que les tocasen en los dados,

con un mínimo de un personaje, un lugar y un objeto. Los elementos que más se repitieron fueron *isla, dragón, olla, bosque, varita mágica, príncipe, selva, bruja, araña*, entre otros. Cinco de los quince alumnos y alumnas crearon una historia sin llegar al mínimo de líneas, pues les parecían muchas; sin embargo, los diez alumnos y alumnas sobrantes, crearon historias de más de 20 líneas, algunos pasaron de 70 líneas y me pidieron que les dejase más tiempo para poder acabar la historia, por lo que emplearon tiempo del recreo para acabar el relato. Me llamó la atención que todos los alumnos y alumnas utilizaran las palabras que les habían tocado al principio de la historia, y que después las volvieran a utilizar en el desarrollo:

Érase una vez un bosque cerca de una isla. En el bosque había una olla que era imposible de romper [...]

[...] Por la noche no podía dormir porque no paraba de oír a alguien o algo llorar. Ya llevaba media hora sin poder dormir [...]

[...] Llegaron a la isla, era preciosa, de repente una pequeña hada se les acercó a recibirlos [...]

[...] Llegaron a un río y les apetecía darse un baño, entonces al bañarse la araña se ahogó. Se acordaron de que estaban en el río pero de una selva [...]

La mayoría siguió un orden lógico de los acontecimientos y de la estructura de un texto narrativo, en que podemos distinguir de manera clara la introducción, el desarrollo y la conclusión de la historia. Cuatro alumnos y alumnas realizan una introducción y un desarrollo muy bien diferenciado, pero que dejan el final de la historia muy abierto:

[...] La luna cogió la varita y comprobó si la podría haber utilizado para llegar hasta allí y sí que la podría haber utilizado.

[...] Le gustaba un dragón así que hizo aparecer un dragón le gustó y se lo quedaron.

[...] pudieran jugar juntos en las dos islas que ahora era 1 isla mas grande.

[...] Cuando llegó el dragón estaba muy hambriento y se comió las frutas rojas y la cesta de un bocado.

[...] Ellos llegaron a la selva y se fueron los dolores. Y fueron felices.

El alumno con Síndrome de Down realizó la historia como el resto de sus compañeros, al igual que el alumnado con adaptación curricular. Para ser el primer texto narrativo analizado, observo en el relato del alumno con Síndrome y en el relato de una de las alumnas con adaptación curricular, cierta capacidad para desarrollar una pequeña historia a través de ilustraciones:

[...] De repente se oían unos ruidos como si se hubiera destruido algo pero al dragón le daba igual [...]

[...] y al final por la mañana cuando se despertó el dragón vio que la tapa de la olla estaba vierta, esta contento y dijo esto: ¡ole, ole, ole, ole!

[...] en un pantano vivía una bruja y un brujo y el brujo tenía una barita mágica. Con ella todos los días podía conseguir comida, agua, mantas y todo [...]

[...] y el mago le dio la barita y acabaron todos felices y comieron perdices. Fin

Una de las alumnas con adaptación curricular tuvo dificultades en la escritura de este texto, no fue capaz de realizar más de ocho líneas de historia, en principio haría pensar que su capacidad para expresarse es limitada; no obstante, después de analizados los otros textos producidos por ella, se observa que es capaz de desarrollar una historia, aunque no cumpla con el orden lógico de introducción-desarrollo-conclusión:

[...] Un día el mago se encontró un anillo en la tierra del desierto y el mago descubrió que el anillo era de oro y tenía magia [...]

[...] El anillo se luminaba, aparecía en otro lugar. En ese lugar avia una puerta de anillos

b) Cohesión textual: tiempos verbales

La persona verbal que predomina en este texto narrativo es la tercera, en singular y en plural, punto de vista narrativo que cuenta los hechos desde fuera sin formar parte de la historia:

[...] Un día estaban aburridos entonces fueron a dar un paseo por la selva les aparecieron una manada de leones con cara de hambrientos [...]

[...] Al matarle miró y vió que el dragón un día se tragó una varita la cogió y la llevó al castillo [...]

[...] Un día fueron el príncipe y todos los animales al bosque. Cuando llegaban vieron a una bruga cocinando en una olla [...]

[...] *Sacaron su barco hinchable y se pusieron a remar. Anocheceia y seguian sin ver la isla*
[...]

En cuanto a los tiempos verbales más utilizados son el pretérito perfecto simple de indicativo, el condicional simple de indicativo, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo y el pretérito imperfecto de indicativo. De forma ocasional, se emplean otros tiempos verbales. Hay alumnos que utilizan el presente de indicativo cuando en la narración introducen diálogos. Predominan los verbos *haber, querer, pensar* y *poder*:

[...] *La araña justo iba a comprar una olla por que la que tenía se habia roto. La araña cojio la olla sin rechistar y se la llevo a su casa [...]*

[...] *El mago quería el coete para probar su magia en el espacio y probarlo con las estrellas y con la luna. Tambien querian visitar marte y Jupiter queria tener aventuras en el espacio y pasárselo genial [...]*

[...] *tuvo un sueño que pensaba destruir a esa olla que era indestructible y podría dar saltos de alegría y llorar de alegría [...]*

[...] *-¿Por qué me dices perdón? [...]*

El alumno con Síndrome de Down y los alumnos con adaptación curricular utilizan correctamente los tiempos verbales y las personas gramaticales, como elementos de cohesión textual:

[...] *un mago que vive en el desierto. Un dia el mago se encontró un anillo en la tierra del desierto [...]*

[...] *el pobre dragón estaba llorando porque no podía destruirla [...]*

[...] *el brujo tenia que conseguir un banquete para el mago asi que pidió ayuda a la bruja [...]*

c) **Cohesión textual: conectores**

Todos los textos comienzan con el conector de inicio *Érase una vez*, canónico en el género del cuento, que había escrito yo en la hoja de la narración del texto. El alumnado debía utilizar alguno de los conectores que conocen: de ordenación, de contraste y de explicación.

Los conectores de **ordenación** que más se repiten son *luego, un día, al día siguiente* y *después*:

*[...] Un día se fue a llorar a su rincón y se encontró allí a un brujito muy guapo y amable
[...]*

[...] Al día siguiente se sentían mejor que nunca así que siguieron su camino [...]

*[...] Cruzaron un desierto y se encontraron un camello pero no les gusta, luego vieron un
dromedario y se lo llevaron pero como no sabían sobre él le dieron muchísima agua [...]*

*[...] Después se lo dijo todo al rey y se pusieron a buscarle por todos los lados hasta que
uno de los criados [...]*

La conjunción *pero* es el único conector de **contraste** utilizado en este texto; hecho que me llama la atención porque, según el currículo autonómico de 5.º curso de Educación Primaria, el alumnado debe tener conocimiento de más tipos de conectores de contraste como *más, aunque, sin embargo...*:

*[...] se encontró un oso cual le rompió el escudo pero con un poco de suerte consiguió
derrotar [...]*

*[...] pero un día se produjo la catástrofe. Zorita se cabreó un montón y formó un tornado
de magia negra [...]*

En cuanto a los conectores de **explicación**, el alumnado no ha utilizado ninguno en este texto narrativo. La ausencia de conectores de explicación y el poco uso de los conectores de contraste en los textos se debe a que el alumnado desconoce su existencia.

En cambio, el alumnado ha empleado otros tipos de conectores como:

De **simultaneidad**, *cuando* y *de repente*:

*[...] Cuando llegó el dragón estaba muy hambriento y se comió las frutas rojas y la cesta
de un bocado [...]*

[...] De repente, el hada apareció de nuevo: Zorita había clavado la respuesta [...]

[...] Cuando Zorita despertó, Zac seguía remando y remando [...]

[...] y de repente salía un torrente de brillo [...]

Consecutivo, *así que*:

*[...] Ya llevaba media hora sin poder dormir así que decidió salir a ver qué era. Era la lula
llorando [...]*

[...] Así que le hizo tortitas cuando el brujo llegó [...] así que en ese momento se dio cuenta de que no tenía su barita [...]

Concluyente, al final:

[...] Al final el castillo lla no era raro y vivieron lo demas de sus vidas con Adrian.

[...] Al final construir el barco era mas fácil de lo que creían [...]

Una de las alumnas con adaptación curricular no utiliza ningún conector en su texto, debido a que no tiene conocimientos de este contenido. En cambio, la otra alumna con adaptación curricular y el alumno con Síndrome de Down emplean diferentes conectores, sobre todo el conector **consecutivo-causativo**, *así que*; conector de **orden**, *luego*; conector **adversativo**, *pero*; conector de **simultaneidad**, *cuando* y conector **temporal**, *después*:

[...] Luego había llegado un dragón y intentaba romper la olla, pero no podía romperla [...]

[...] Mucha gente intentó engañar a los del castillo dándoles varitas faltas pero ninguno conseguía engañarles [...]

[...] Después se puso de noche y el dragón se durmió triste alado de la olla [...]

[...] Así que le hizo tortitas cuando la bruja llegó no dudo ni un segundo en comerse las tortitas [...]

[...] Cuando salga dile lo que te pasa y ya está – muchas gracias [...]

[...] Cuando llegaban vieron a una bruga cocinando en una olla [...]

El alumnado, en general, necesita trabajar más la coherencia y la cohesión textuales para que sus escritos tengan mayor calidad. Por otro lado, también es fundamental que los textos escritos sean más extensos, pues, en varios casos, el alumnado no ha escrito el mínimo de líneas exigidas en la escritura de este texto.

Texto narrativo 2: “Historia a partir de un dibujo”

a) Coherencia lógica del relato: comienzo-desarrollo-final

El segundo texto narrativo producido por el alumnado fue la creación de una historia a partir de un dibujo creado por un compañero del aula. El dibujo era libre y la mayoría del alumnado dibujó un animal o un bosque con un personaje. Todo el alumnado siguió un orden lógico de los acontecimientos, por ello, en sus escritos se distinguen claramente la

introducción –donde se presenta la situación inicial–, el nudo –donde se desarrolla la historia– y la conclusión o final –donde se resuelve el conflicto–. Además, ese orden lógico es coherente, la información está ordenada y el lector entiende perfectamente el sentido de la historia. Todo el alumnado cumplió con el número de líneas señalado: entre 15 y 20:

Erase una vez un niño pequeño con 8 años de edad. Se llamaba Robin Foot era el hijo de el famoso Robin Hood [...]

Pepito Garbancito era un niño muy bajito. En el colegio sus compañeros se reían de el, por su altura y su obsesion por los coches [...]

[...] Ramon Aluvion, Pepon Garbanzon y Pepito Garbancito se izieron amigos inseparables. Pepito Garbancito izo su sueño realidad de ser piloto de formula 1.

[...] hasta que llamo un noble anciano diciendo que la había encontrado dormida por las calles. Fueron a buscarla y volvieron a casa felices.

El alumno con Síndrome de Down no efectuó la historia correctamente, escribió en cinco líneas una breve descripción del dibujo que le había tocado; hecho incomprensible, pues el primer texto narrativo que escribió lo realizó correctamente, con introducción, desarrollo y conclusión. Así pues, no entendió bien aquello que había que hacer:

[...] Tiene 2 años, es cariñoso, juguetón, amable y casi siempre tiene una gran sonrisa.

Una de las dos alumnas con adaptación curricular no diferencia bien la introducción, el desarrollo y la conclusión de la historia, pues no utiliza signos de puntuación y resulta difícil identificar las tres partes de la historia. Algo que me llamó la atención de esta alumna en concreto es que me entregó el texto y me dijo que si lo podía terminar en el recreo porque le faltaba poner los puntos. Esta alumna tiene la costumbre de escribir el texto completo y puntuarlo después, pero coloca los signos de puntuación, más o menos, de forma aleatoria, motivo por el que sus textos carecen de sentido si no se hacen las pausas necesarias:

[...] la princesa lo toco y se la llebo y un dia fuy al bosque habia una cosa pequeña estaba la princesa que la vi con la varita mágica hable con ella [...]

A pesar de todo, la parte final de la historia es interpretable, aunque no lleve signos de puntuación, gracias al conector de ordenación *al final*:

[...] al final no me hizo nada al final me lleve bien con la varita y la princesa se quedo a vivir con migo y la magia de la varita me cambio el luc y asi fue.

La otra alumna con adaptación curricular escribió correctamente el texto, distingue las tres partes del relato:

Era una vez una araña que vibia en un bosque y al lado del árbol tambien avia otra casa en la que bibia otra araña [...]

[...] Un día el araño se desperto ¡gritando! Porque no encontraba la varita. Busco y busco pero nada [...]

[...] Siguieron buscando y alfinal encontraron la varita y lo celebraron con un banquete que la araña avia echo. FIN...

La mayoría –especialmente siete de los quince alumnos–, comienza sus historias de una forma tradicional: «Érase una vez...» o «Había una vez...». Los otros ocho alumnos y alumnas inician sus historias de manera diferente, y alguno de ellos con el nombre del protagonista de la historia:

Un día habia una estrella que la encontré en un bosque [...]

Pepito Garbanicto era un niño muy bajito. En el colegio sus compañeros [...]

Monica se despertó, al abrir la ventana de su cuarto, vió que hacía un día maravilloso [...]

Pam Pam y sus dos amigas habían quedado para ir al parque [...]

Todo empieza con tres amigos: Juan, Javi y Manuel. Ellos siempre quedan todos los martes a las cuatro y media [...]

Contaba la historia de la perrita Sony, la querida mascota de unos niños [...]

Había un koala que vivía en la selva y se llamaba Mouk [...]

Solo tres de los quince del grupo terminan su cuento con el clásico *Fin*; ninguno utiliza finales tradicionales de cuento como *Y colorín colorado este cuento se ha acabado*, *Vieron felices y comieron perdices...* Por otro lado, todas las historias acaban bien, no hay ningún final triste.

b) Cohesión textual: tiempos verbales

En relación con la persona verbal, se ha utilizado la tercera persona, en singular y en plural, en relato con punto de vista narrativo omnisciente. También encontramos en el

texto de una alumna la primera persona del singular, pues en su narración introduce diálogos:

[...] El pequeño dinosaurio de 4 años llamado Timi no tenía miedo ni del puente ni de las pulgas [...]

[...] pero mientras se lo pensaban, vieron que había dejado de llover, así que fueron al parque y compitieron saltando de los columpios [...]

[...] Cuando los niños llegaron a casa vieron a su padre revolviendo todos los armarios cajones, moviendo el sillón [...]

[...] –Ahora soy feliz como una perdiz. Cumpliré un año más [...]

En cuanto a los tiempos verbales, los más utilizados en este texto narrativo fueron el pretérito perfecto simple de indicativo, el pretérito imperfecto de indicativo y el pluscuamperfecto de indicativo. También encontramos un caso donde se emplea el presente de indicativo en los diálogos. El presente y el pretérito perfecto simple de indicativo son los tiempos canónicos de la narración, tanto de hechos pasados como presentes. Destaco también que el pretérito imperfecto de indicativo es el tiempo modélico para representar las secuencias descriptivas y las acciones en desarrollo. Predominan los verbos *vivir, estar, hacer, aparecer, llamar*, entre muchos otros:

[...] él estaba muy triste porque si salía y se mojaba sus alas y se volvían de color azul [...]

[...] Un día sin saber como en la cueva apareció una lámpara mágica de donde salió un genio [...]

[...] Estaba en paz en su isla, pero allí no había comida y solo había una manera de conseguir comida [...]

Había una vez un pollito que siempre vivía en una cueva porque en la calle no paraba de llover [...]

[...] No se lo podían creer, habían hecho un triple empate; tenían que desempatar de alguna manera [...]

[...] su perrita no salía a saludarles como habitualmente. Se volvieron locos, buscaron por toda la casa, por el patio... [...]

[...] –Perdedor tu, llevo preparándome dos años y no pienso perder [...]

Hecho destacable es que una de las alumnas con adaptación curricular relata en primera persona, y ella misma participa en la historia que cuenta. En este caso, los tiempos verbales más utilizados son el presente de indicativo y el pretérito perfecto simple de indicativo:

[...] Me fuy a my casa y se movia la varita mágica. Lo deje en mi cuarto y me fuy a comprar [...]

[...] Lo deje en mi cuarto y me fuy a comprar volvi a mi casa y la varita mágica salio una luz y la magia habia puesto my cuarto destrozado [...]

En general, puedo decir que el alumnado utiliza correctamente los tiempos verbales en las dos narraciones, esto hace que la línea de tiempo en que transcurren las acciones tengan coherencia lógica.

c) Cohesión textual: conectores

En general, en los textos narrativos se emplean bastantes conectores para relacionar acontecimientos, tiempos, etcétera. En este segundo texto narrativo, el alumnado utiliza poca variedad de conectores: *pero, luego, después, porque, así que, al final*, con una elevada frecuencia de uso:

En cuanto a los conectores **temporales**, encontramos *luego* y *después*:

[...] Un minuto después empezó la carrera. Pepito Garbancito empezó ultimo [...]

[...] Después de un tiempo vio que le habían lejido y se tubo que ir a salvarle [...]

[...] Luego la araña se fue a su casa del árbol epro se perdió y se asusto porque escuchaba aullidos de lobo [...]

[...] Despues de un tiempo Andrés Iniesta fue un jugador profesional como el soñaba [...]

El **adversativo** *pero*:

[...] Pero por más que comía y comía no crecía ni un centímetro [...]

[...] Timi les explicó todo, las pulgas se enfadaron pero hicieron un trato [...]

[...] pero nadie habia visto a Sony. Habia desaparecido [...]

[...] pero Pepito Garbancito no se rindió, acelero al máximo (250) y gano la carrera [...]

[...] llegaron a la cancha pero estaba ocupada [...]

El conector de **conclusión** al final:

[...] Siguieron buscando y al final encontraron la varita y lo celebraron con un banquete que la araña avia echo. FIN...

[...] Al final los dinosaurios vivieron contentos. FIN

Y los **causativos-consecutivos** porque y así que:

[...] Un día como cualquier otro Álvaro y Luis llegaron del cole, se asustaron porque su perrita no salía [...]

[...] porque no encontraba la varita [...]

[...] se asusto porque pensaba que se la llevara el lobo [...]

[...] así que asustada fue a buscar al caracol [...]

[...] asique echaron un partido [...]

Interesa el caso de una alumna que emplea a menudo el conector **de consecuencia** *así que* y el **adversativo** *pero*:

[...] Pero el caracol no quería ser su amiga [...] así que le siguió insitiendo para ser su amiga pero no había manera. Así que decidió entregarle comida al caracol pero no aceptaba la comida. Así que [...] pero al ver que le había construido [...]

4.3 ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS

Texto descriptivo de acción y proceso: “¿Qué haces por las mañanas antes de venir al cole?”

a) Estructura lógica de proceso y espacial

En el texto descriptivo de acción y proceso, el alumnado tenía que contar qué hace por las mañanas antes de ir al colegio; escribir paso a paso su rutina. No todo el alumnado ha seguido un orden lógico y coherente de la rutina, algunos relatan acontecimientos alterados en la sucesión temporal de las acciones, por ejemplo, cuentan que se lavan los dientes antes de desayunar. Pero, en general, todo el alumnado sigue un orden lógico de los acontecimientos, pues se trata de algo que se realiza diariamente:

Pues primero me lebanto a las ocho y media de la mañana [...]

A las ocho de la mañana me levanto, me voy a la cocina y me preparo el desayuno [...]

[...] Cuando ya es la hora el me baja la mochila del coche, le doy un beso y ya entro a ponerme a la fila.

[...] En lo que me lavo los dientes mi madre me prepara el almuerzo [...]

Cuando acabo de desayunar me lavo la cara y los dientes [...]

[...] Cojo la taza, la leche pongo la leche en la taza y la caliento con el microondas unos 50, 40 segundos [...]

[...] Desayuno un colacao con galletas pero de una manera especial, primero le echo leche fría y luego ya le echo el colacao por encima [...]

Aun así, la mayoría no anota todos los pasos del proceso, esto hace que la secuencia no esté completa, faltan datos para poder entender el proceso completo, ya que muchos alumnos no especifican qué desayunan:

[...] Despues voy a la cocina y me tomo un vaso de leche y me labo los dientes [...]

[...] Me preparo la mochila, me pongo a estudiar, veo la televisión/móvil hablo con mis padres [...]

[...] ago la mochila, me labo los dientes y bebo la leche [...]

[...] Luego a las 8:30 desayuno y tardo unos 8 minutos aproximadamente [...]

[...] Despues me visto preparo la mochila me lavo los dientes [...]

Me levanto boy al baño, le pregunto ha mi padre sime lleva el al coleguio me dice que si asi que me pongo la alarma a las 08:00 me boy a la cama me duermo [...]

Siete alumnos presentan el texto con comas, todo seguido, sin los signos de puntuación correspondientes, o bien usan puntos o conectores, que veremos más adelante, es decir, no tienen claro qué es un texto descriptivo y cuáles son sus características:

Me levanto a las 8, me lavo la cara y me peino me visto y desayuno [...] me preparo la mochila, me pongo a estudiar, veo la televisión [...]

Me levanto y me cuesta un poco me pongo las zapatillas y me voy al baño y luego lijo la ropa [...] y luego me labo la cara y me peino y me echo colonia y me voy [...]

Luego me lavo los dientes cara y manos y Despues me voy a cambiar. Despues veo un poco mas la tele [...]

[...] luego preparo la mochila meto los estuches y todo meto el agua y el almuerzo y me voy a desallunar y sallowo un vaso de leche con colacao y galletas y luego me labo la car y me peino y me echo colonia y me voy para ponerme el abrigo me pongo la mascarilla [...]

El alumno con Síndrome de Down y el alumnado con adaptación curricular realizaron el texto como los demás compañeros. Siguen un orden lógico de los pasos que seguir y detallan correctamente cada uno de ellos de acuerdo con sus conocimientos:

[...] Me levanté hoy a las 7:20 de la mañana. Me levantó mi madre. Primero me lavó las manos después desayune galletas con colacao [...]

[...] hoy he llevado un queso de la vaca que ríe y un zumo [...]

[...] luego bajo las escaleras a la cocina cuando estoy en la cocina viene el perro le acaricio y me ago el almuerzo [...]

Ningún alumno redacta el texto en forma de lista de pasos que sigue cada mañana, por lo que no se han empleado numerales ordinales. Solo un alumno empieza la descripción con el primer paso seguido por una coma a modo de serie de acciones seguidas en el tiempo. En este caso solo hace referencia a la primera acción con el conector *primero*, pero no hay una secuencia de acciones, después realiza la descripción sin pasos:

[...] Primero: Yo me levanto a las 8 de la mañana pero me levanto de la cama a las 8:10 [...]
[...] Liego a las 8:30 desayuno y tardo unos 8 minutos [...]
[...] Cuando ya he terminado de hacer las cosas [...]

La mayoría del alumnado empieza sus redacciones con *Yo me levanto* o con fórmulas similares; otros, sin embargo, inician el texto con la mención de a qué hora los levantan sus padres.

b) Relaciones personales y temporales

La persona gramatical más utilizada en este texto por el alumnado ha sido la primera persona del singular, pero también la tercera persona del singular y la primera persona del plural. En cuanto a los tiempos verbales, el tiempo más utilizado por la mayoría del alumnado es el presente de indicativo, aunque también encontramos el pretérito perfecto simple y compuesto de indicativo:

[...] Cojo la mochila y me voy para clase [...]

[...] Juego con mis hermanos [...]

[...] me lavo la cara y me peino y me echo colonia [...]

[...] me pongo la alarma [...]

[...] cuando termino de lavarme los dientes [...]

[...] me hace mi padre me hace un vaso de leche y luego me le tomo la leche [...]

Yo me despierto a las 8 de la mañana pero me levanto de la cama a las 8:10 [...]

[...] me preparo la mochila en lo que mi abuelo va ha la cochera a por el coche, lo coje y viene ha buscarme [...]

Se han utiliza correctamente las personas gramaticales y el uso de las formas verbales en este tipo de texto de acción y proceso. Incluso el alumnado con Síndrome de Down y adaptación curricular no mezclan diferentes personas gramaticales ni tiempos verbales:

[...] mientras se calienta me cepillo el pelo luego le pongo el colacao y viene mi padre saca al perro y enese tiempo ago la mochila [...]

[...] me lavo las manos después desayuno galletas con colacao. Luego, preparo mi mochila con lo tengo que traer para el cole y mi almuerzo [...]

[...] Me pongo la mascarilla y me voy sola al colegio [...]

c) Campos semánticos de los adjetivos descriptivos

En este texto instructivo solo aparece un adjetivo calificativo, *frío*, utilizado por dos alumnos para referirse a la temperatura de la leche o del agua. En un nivel como quinto no me esperaba este un hecho, pues es un texto en el que pueden hacer uso de adjetivos porque ya los conocen y llevan trabajando con ellos todo el curso:

[...] me lavo la cara con agua fria [...]

[...] primero le echo leche fría [...]

Desde mi punto de vista apenas trabajan con este tipo de texto y con producciones completas con unos mínimos, por ejemplo, con adjetivos.

d) Conectores

En cuanto a los conectores en el texto descriptivo, son abundantes, utilizados por 14 de 15 alumnos. Destacan los de ordenación, encontramos *primero, luego, después y antes*

de. Es un tipo de texto que da juego para poder utilizarlos de una manera fácil, pero en este caso el alumnado lo utiliza de una manera muy abundante y solamente para ordenar, y en muchos de los casos, sin sentido alguno. Encontramos textos producidos por el alumnado en los que el conector *luego* aparece más de tres veces seguidas, al igual que el *después*. Hay un alumno en concreto que no utiliza ningún conector en toda la descripción:

[...] primero me levanto y me cuesta un poco [...]

[...] y luego me pongo las plalleras [...]

[...] Primero me lavó las manos [...]

[...] Después me voy a cambiar [...]

[...] Luego a las 8:30 desayuno y tardo unos 8 minutos [...]

[...] luego me voy a lavar los dientes [...]

[...] cambiarme de ropa y antes de peinarme me pongo la sudadera [...]

Texto descriptivo de propiedades o características: “Describe la siguiente imagen”

a) Estructura lógica del proceso y espacial

El alumnado trabajó el texto descriptivo de propiedades o características mediante la descripción de una fotografía en la que aparece una calle con personas, edificios y medios de transporte, entre otros elementos. El texto fue descrito por la mayoría del alumnado sin un orden lógico, pues mencionan los elementos que ven en la fotografía. Los elementos se encuentran desordenados en el texto, y una persona que no viera el dibujo no sería capaz de crear el mismo dibujo con las indicaciones que los niños y niñas señalan en el texto. El alumnado aún no es capaz de reproducir textos descriptivos de propiedades o características. Además, solo dos alumnos de los quince fueron capaces de escribir entre 15 y 20 líneas, que era el mínimo exigido:

[...] luego hay un coche de color verde y dentro hay un niño con un chaleco azul.

Señor mayor: tiene una cazadora azul, tiene unas gafas, un sombre y tiene un bigote. Señora de la bici: tiene un chubasquero rojo [...]

Es un anciano, de piel blanca, alto y grueso, feo y cara cuadrada con el pelo gris, con un bigote [...]

1- Persona = la persona tiene un chubasquero amarillo, tiene la cara enfadada, su piel es blanca, su pelo es pelirrojo [...]

Solo tres de quince alumnos/as escribieron textos descriptivos donde los elementos de la fotografía aparecen ordenados de una manera lógica. El resto del alumnado realiza descripciones según lo que van viendo en la imagen sin situarlos en ningún punto determinado de la misma:

Esta imagen se desarrolla en la calle, se pueden observar a nueve personas. La señora de la bicicleta, debe de estar cansada, porque lleva a una niña detrás [...]

[...] El anciano de la esquina esta paseando su perro de color gris canoso y tiene una chaqueta azul y un pantalón negro [...]

[...] Atrás y arriba hay un niño pelirrojo triste porque esta malo y le toca quedarse en casa y no puede jugar con sus amigos [...]

Dos alumnos han hecho una descripción enumerando a las diferentes personas que veían en la imagen, mediante una lista características:

[...] Niña de la ventana: Es castaña, esta triste, tiene la cara redonda, es blanca, tiene una sudadera [...]

[...] 3- Persona: la persona tiene un chubasquero rosa, tiene la cara sonriente, su piel es de color Blanco [...]

Destaca que varios alumnos imaginaron qué hacía cada una de las personas que aparecen en la imagen por su aspecto físico y sus gestos; dejaron volar su imaginación:

[...] El señor de la chaqueta azul y el paraguas amarillo y naranja. Se va a casa porque se a mojado y se a enfadado mucho [...]

[...] El niño que va en el coche parece triste y quiere salir de su coche para saltar en los charcos [...]

[...] Hay una niña amargada en la ventana pensando que no va a poder salir a la calle a hacer deporte y esta pensando que el niño de el coche se puede morir por que lleva el cinturón desatado, si hay un accidente sale volando [...]

[...] La señora del paraguas azul va a trabajar, tiene unas catiuscas rojas [...]

Solo una alumna fue capaz de hacer una introducción de lo aquello que describiría a continuación, el resto del alumnado empezó directamente describiendo lo primero que vieron en la imagen. En el siguiente ejemplo, podemos ver una diferencia de un comienzo y de otro:

Esta imagen se desarrolla en la calle, se pueden observar a nueve personas. La señora de la bicicleta, debe de estar [...]

Veo a una mujer y a una niña en una bicicleta, con un chubasquero rosa y amarillo, veo un bolso rojo en la bicicleta [...]

b) Relaciones personales y temporales

Las personas gramaticales predominantes en el texto descriptivo de propiedades redactado por el alumnado son la primera y la tercera persona de singular. A través de estas formas se describe el contenido de la imagen:

[...] La señora esta pasando por un paso de cebra. Hay otro coche de color [...]

[...] lleva una chaqueta azul y tiene el pelo marron [...]

El perro blanco y marron parece que va contento porque le gustan los charcos y la lluvia [...]

[...] veo a una niña con una chaqueta rosa con puntitos blancos [...]

[...] Es una anciana de piel y pelo blanco, alta y gruesa, fea [...]

En cuanto a los tiempos verbales en este tipo de texto, predomina el presente de indicativo, utilizado por todo el alumnado. Los verbos predominantes son *haber* y *tener*, aunque en el algún caso se han utilizado *parecer*, *ser*, *ver* y el unipersonal *llover*:

Al principio de la historia veo una chica con un chaleco amarillo [...]

[...] Llovia tanto que el coche se resbala [...]

[...] Hay un perro con manchas [...]

[...] Esta lloviendo y las casas son rojas.

[...] tiene dos coletas, tiene un paraguas azul [...]

[...] Llovia tanto que llevaba abrigo de lluvia.

[...] Hay una niña con un paraguas que parece que espera a alguien lleva una chaqueta roja y un pantalón gris.

[...] veo a una anciana, con un sombrero gris y un abrigo azul oscuro [...]

[...] Veo que hay una tormenta fuerte, también veo a un niño asomado [...]

[...] Es un perro con cuatro patas, es blanco con manchas marrones [...]

El alumno con Síndrome de Down y las alumnas con adaptaciones curriculares emplearon las personas gramaticales y los tiempos verbales indicados para este tipo de texto, mediante el presente de indicativo y la tercera persona de singular. En los textos de todo el alumnado se logra la cohesión temporal mediante los tiempos verbales.

c) Campos semánticos de los adjetivos descriptivos

Al contrario que en el texto descriptivo de acción y proceso, en el texto descriptivo de propiedades hay un abundante número de adjetivos calificativos. Todo el alumnado ha utilizado adjetivos para determinar el color de objetos, el aspecto de las personas y el tamaño de las cosas. Los más utilizados son *amarillo, azul, pequeña, verde, redonda, blanco, rojo, contento, guapa, morada, pelirrojo...*:

[...] lleva a una niña pequeña que lleva un chaleco [...]

[...] En la ventana hay una niña que tiene una camiseta morada, con el pelo pelirrojo [...]

[...] tiene un chubasquero amarillo, unos pantalones vaquero azules y unas botas de agua verdes [...]

[...] va en una bicicleta verde, es castaña, es blanca, tiene la cara redonda [...]

[...] veo a una señora con un pañuelo en la cabeza blanco con una chaqueta morada [...]

El perro blanco y marron parece que va contento porque le gustan los charcos y la lluvia [...]

[...] Esta feliz y así es mas guapa, tiene la cara redonda.

[...] una cazadora roja con puntos blancos y botas rojas.

El alumno con Síndrome de Down utiliza bien los adjetivos, pero en los textos del alumnado con adaptación curricular apenas existen los adjetivos. Es llamativo el hecho general de la escasa presencia de adjetivos si tenemos en cuenta el potencial que tenía la imagen. Ningún alumno o alumna utilizó el esquema que proporcioné con adjetivos de tamaño,

color, forma... Una costumbre del alumnado es guardar todo en el cajón del pupitre; ahí fue a parar la hoja con el esquema y se olvidaron de ella. El resultado fue la elaboración de un texto muy pobre desde el punto de vista calificativo.

d) Conectores

Los conectores empleados en el texto descriptivo de propiedades son limitados, pero solo dos alumnos no utilizaron ningún conector. El conector **causal** *porque* es la forma más utilizada por el resto del alumnado:

[...] La persona esta montada en el coche porque tiene que ir a la escuela [...]

[...] Atrás y arriba hay un niño pelirrojo triste porque esta malo [...]

[...] esta enfadada porque llueve pero su hija que va detrás de la bici va muy contenta porque va al colegio [...]

[...] Atrás hay un niño rubio coriendo porque llega tarde al colegio [...]

[...] Hay unos abuelos que están sorprendidos porque un coche les ha salpicado [...]

[...] El perro blanco y marron parece que va contento porque le gustan los charcos y la lluvia [...]

[...] esta aburrido porque le gusta mucho la lluvia [...]

Asimismo, aparece el conector de **adición** *también*:

[...] tambien veo a un niño asomado en la ventana [...]

[...] Tambien hay un niño rubio saltando con botas de agua amarillas en un charco feliz.

[...] Tambien hay una bicicleta con una señora y su ija montada [...]

Diferentes conectores **espaciales**, como *atrás*, *detrás*, *dentro*, *arriba*, *al lado*:

[...] Va en una bicicleta negra lleva una niña detrás [...]

[...] Atrás y arriba hay un niño pelirrojo triste porque esta malo [...]

[...] esta enfadada porque llueve pero su hija que va detrás de la bici va muy contenta porque va al colegio [...]

[...] la niña que tiene atrás va muy feliz [...]

[...] Al lado del perro hay una chica con un paraguas [...]

[...] Atrás hay un niño rubio coriendo porque llega tarde al colegio [...]

[...] en la parte de atrás de la bicicleta lleva a una niña [...]

[...] Detrás de la bicicleta hay un perro con manchas [...]

[...] dentro hay un niño con un chaleco azul.

[...] La niña que va detrás de la del chubasquero amarillo [...]

Y el conector de **orden** luego:

[...] Luego hay un coche de color verde [...]

Aunque el alumnado no haya utilizado una amplia variedad de conectores, los conectores empleados aparecen con alta frecuencia de uso y en casi todos los textos escritos.

CONCLUSIONES

El alumnado de 5.º curso de Educación Primaria, en general, no mostró interés por ninguno de los textos realizados en el aula, sobre todo, por tener que escribir y pensar en situaciones y acontecimientos. Todos los alumnos y alumnas han hecho las tareas rápidamente con objeto de terminarlas lo antes posible, y, en muchos casos, no se han fijado detenidamente en aquello que se les pedía ni han utilizado los recursos guía proporcionados para la elaboración de los textos.

En el aula hay alumnado diverso, con diferente ritmo de trabajo y madurez, y todo ello se ve reflejado en los textos. El hecho de que el grupo sea muy activo y de que los niños y niñas estén en constante movimiento y que compartan aquello que escriben es motivo de que no estén centrados en lo que hacen y, muchas veces, pierdan el hilo de las narraciones y de las descripciones. No hay ningún alumno ni alumna que destaque en sus narraciones y descripciones; no tienen hábito escritor ni lector.

Dependiendo del texto, el alumnado cumple con el mínimo de líneas solicitadas, ello depende del interés que les despierte un determinado asunto. Destacan dos alumnos, cuyos escritos superan con creces el mínimo de líneas, textos que presentan, además, coherencia. La razón es que se adentraron en la historia, se concentraron y no se distrajeron con nada.

En relación con los textos narrativos, la mayor parte del alumnado cumple con las tres partes esenciales que debe tener un cuento: introducción-desarrollo-conclusión. En muchos de los textos no sucede nada interesante en el desarrollo de la historia, nada que le dé forma; aun así, siempre hay algo que cambia en el transcurrir de los acontecimientos.

En cuanto a las formas verbales, las personas gramaticales y los propios verbos, se utilizaron según la norma de uso. También se han empleado de forma canónica los conectores, aunque en muchas ocasiones no hay variedad, pues se utiliza el mismo conector varias veces a lo largo del texto. No obstante, en los dos textos narrativos se emplea un número suficiente de conectores, adaptados al conocimiento de estas formas de cohesión por parte del alumnado. De los conectores –en los textos narrativos–, predomina la conjunción *y*, utilizada abundantemente por todo el alumnado, y es una de las causas de la ausencia de signos de puntuación en los textos, sobre todo, de la coma.

En relación con los textos descriptivos, los de acción y proceso están algo más elaborados que los de propiedades. Ello es debido a que el alumnado tenía que escribir sobre su día a día y que no necesitaba pensar para poderlo redactar; sin embargo, el texto de propiedades requiere más elaboración y atención hacia la imagen. No obstante, el texto de propiedades no salió como esperaba, el alumnado no mostró interés en su elaboración y escribió muy poco. Por todo ello, pienso que el alumnado no tiene la suficiente formación para elaborar de forma correcta un texto descriptivo de propiedades.

En cuanto a los adjetivos utilizados en los textos descriptivos de acción-proceso son muy escasos, de hecho, solo dos alumnos utilizan el mismo adjetivo una vez en su texto. Sin embargo, en los textos descriptivos de propiedades el alumnado utiliza mayor uso de adjetivos. En relación con los conectores, en estos textos son menos abundantes a diferencia de lo sucedido en los textos narrativos. Aparece de forma abundante la conjunción *y*, o la presentación de las características una seguida de la otra.

Si tenemos en cuenta los contenidos curriculares de 5.º curso de Educación Primaria, podemos observar que el objetivo de producir textos con distintas intenciones comunicativas con coherencia, cohesión y de acuerdo con la estructura del tipo de texto, este alumnado todavía no lo ha conseguido.

Para finalizar, el mundo tecnológico colabora de forma muy negativa en la escritura manuscrita de todo el alumnado, debido al uso diario de los móviles y *tablets*, que provoca pereza y desmotivación en el momento producir textos escritos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, M. (1993). *Tipos de escrito, I: narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros.
- Álvarez, T. (1994). *Más sobre textos narrativos y su aplicación didáctica en primaria*. Madrid: Editorial Complutense.
- Aznar, E., Cros, A. y Quintana, L. (1993). *Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)*. Barcelona: Departamento de Filología Catalana de la Escuela de Formación del Profesorado “Sant Cugat” de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonero, P. (1988). Modelos de organización sémica de la lengua en textos descriptivos. *Revista de Filología y su Didáctica*, 11, 9-21.
- Carratalá, F. (2013). *Textos descriptivos. Composición, análisis y comentarios*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 24, 77-90.
- Fernández, E., Núñez, M. ^a. P. y Romero, A. (2009). *Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental*. Granada: Universidad de Granada.
- García, M.^a J. (2010). Estrategias metodológicas para la enseñanza de los tipos de texto. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-20.

- Martínez, E., Simón, M., García, M., Fernández, M. & Ortiz, M. (2015). *Didáctica de la Lengua Española en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- 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.
- Palou, J. y Fons, M. (Coords). (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Vilà, N. (1989). La lengua escrita en el Ciclo Medio. I. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 129-141.
- Vilà, N. (1990). La lengua escrita en el Ciclo Medio: II. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 81-104.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 72, 63-85.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

- 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).

Historia a partir de un dibujo

Nombre: _____

¿De quién es el dibujo? _____

Crea una historia a partir del dibujo que te tocó, debe ser original y debe tener relación con el dibujo.

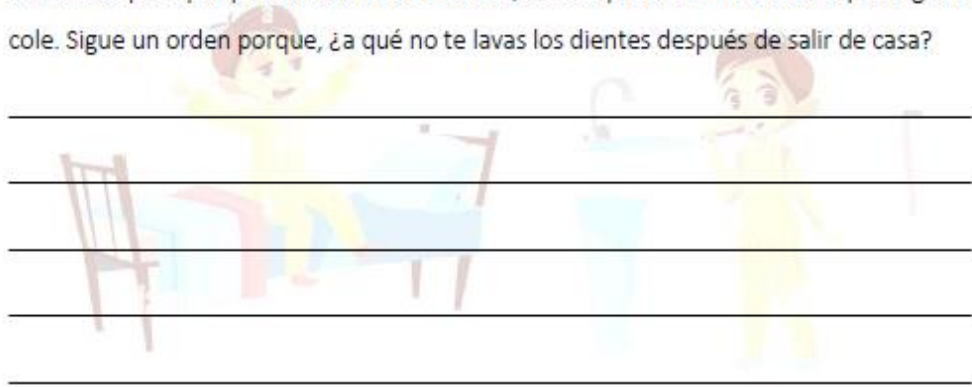
El personaje principal debe llevar el nombre del pintor de ese fantástico dibujo, puedes ponerle un apellido original y gracioso.



¿Qué haces por las mañanas antes de venir al cole?

Nombre: _____

Cuéntame paso por paso tu rutina de mañana, desde que te levantas hasta que llegas al cole. Sigue un orden porque, ¿a qué no te lavas los dientes después de salir de casa?



DESCRIBE LA SIGUIENTE IMAGEN

Nombre: _____



- Imagina quienes son estas personas, donde están, cómo crees que se sienten, por qué crees que están así... describe también sus rasgos físicos.
- Intenta no repetir demasiado palabras como *tiene*, *es*...
