



---

# Universidad de Valladolid

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Especialidad en Lengua castellana y Literatura

TRABAJO FIN DE MÁSTER

## UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL PRIMER CICLO DE LA ESO

Alumna: Cristina Pizarro Domínguez

Tutora: Gema Cienfuegos Antelo

Valladolid, Junio 2018

# ÍNDICE

<b>1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Marco teórico.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1</b>	<b>La investigación-acción.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1.1</b>	<b>La investigación-acción en la educación.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Definición del término investigación-acción.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Características de la investigación-acción.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1.4</b>	<b>Propósitos de la investigación-acción.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.5</b>	<b>Principios éticos de la investigación-acción.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.6</b>	<b>Fases de investigación-acción.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.7</b>	<b>Enfoques de la investigación-acción.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1.8</b>	<b>La investigación participativa.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1.9</b>	<b>La investigación por parte del profesorado.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>La comprensión oral y la expresión escrita.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Introducción teórica.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.1.1</b>	<b>Enfoques comunicativos.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.2</b>	<b>La comprensión oral.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.2.1</b>	<b>¿Qué es escuchar?.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.2.2</b>	<b>Modelo de la comprensión oral.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.2.3</b>	<b>Didáctica de la comprensión oral.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Expresión escrita.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.3.1</b>	<b>Modelo de composición escrita.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.3.2</b>	<b>Enfoques didácticos de la expresión escrita.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.4</b>	<b>Comprensión oral y expresión escrita en el currículum.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.4.1</b>	<b>Objetivos, contenidos, criterios de evaluación 1º ESO</b>	
.....		<b>32</b>
<b>2.2.4.2</b>	<b>Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de 1º</b>	
<b>PMAR.....</b>		<b>33</b>

<b>3 Estudios precedentes.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Estado de la cuestión de la comprensión oral.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Estado de la cuestión de la expresión escrita.....</b>	<b>38</b>
<b>4 Investigación-acción.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Investigación-acción de la expresión escrita.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Investigación-acción de la comprensión oral.....</b>	<b>66</b>
<b>5 Conclusión.....</b>	<b>79</b>
<b>6 Referencias.....</b>	<b>83</b>
<b>7 Anexos.....</b>	<b>87</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

Mi Trabajo Fin de Máster trata sobre la Investigación-Acción Educativa porque considero que es un instrumento de perfeccionamiento de la enseñanza que todo docente debería saber utilizar. Por esta razón, he querido que mi primer estudio sobre este tema sea un trabajo supervisado que sirva de guía para mis próximas indagaciones educativas como futura profesional de la enseñanza. Mis objetivos principales son profundizar y aplicar los conocimientos pedagógicos adquiridos durante las etapas formativa y práctica del Máster, así como constatar que estos son eficientes.

Fue en la asignatura del máster “Iniciación a la investigación educativa en Lengua castellana y Literatura” donde descubrí la existencia de esta forma de entender la docencia. Me sorprendió conocer el amplio abanico de posibilidades de mejora en la enseñanza-aprendizaje que ofrecía este tipo de práctica y no dudé en desarrollarlo durante el Practicum en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Condesa Eylo Alfonso.

Durante los primeros días me di cuenta de que los alumnos tenían carencias en la comprensión oral y en la expresión escrita y pensé que profundizar en estos dos aspectos sería el inicio perfecto para mi pequeña investigación encaminada a la elaboración de un plan de acción consecuente con los resultados obtenidos.

La relevancia de la investigación está muy presente en nuestro entorno. En todas las empresas se realizan estudios para mejorar el rendimiento de los trabajadores, reducir costes, ganar tiempo, etc. Los institutos también deben tener la consideración de “empresa” en este sentido, pero sin olvidar que la primera acepción de este término es, según el *Diccionario de la Real Academia*: “Acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo”. De modo que, no hay mayor “empresa” social que la educación, por ello requiere “esfuerzo” y “decisión” de los docentes para investigar e innovar de forma constante, puesto que aporta la formación que precisan los ciudadanos para su proyecto de vida.

Como profesores, debemos concienciarnos de que en la enseñanza está el futuro de la humanidad, tomarnos en serio nuestro trabajo e involucrarnos más con las particularidades de nuestros alumnos. La reflexión de nuestra práctica docente y la implantación de pequeñas acciones de mejora contribuirán a la transformación del sistema educativo a la par que evoluciona el resto de la sociedad.

El desarrollo de este trabajo se ha organizado de la siguiente manera: primero se han dispuesto el marco teórico y los estudios precedentes: estos dos puntos han servido de introducción y base para la investigación; a continuación se expone la investigación con su correspondiente plan de acción y, finalmente, se ha cerrado el estudio con unas conclusiones en las que se recogen las ideas esenciales y los puntos clave de este trabajo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Para desarrollar esta investigación-acción ha sido necesario profundizar en los conceptos que la van a respaldar. Por este motivo, hemos elaborado un marco teórico que constará de dos partes esenciales explicadas a continuación.

En la primera nos centramos en la historia de la investigación-acción, en cómo la han definido diferentes autores, en sus características principales, en la finalidad que persigue, en los principios éticos que debemos tener en cuenta para llevarla a cabo, en las fases en las que está dividida, en los enfoques desde los que se puede orientar, en algunas cualidades de la investigación-acción participativa y, por último, en lo que supone de esfuerzo y rédito para los docentes este tipo de estudio.

En la segunda exponemos los conceptos de comprensión oral y expresión escrita, los procesos que seguimos para escuchar y escribir y los enfoques didácticos orientados a mejorar estas habilidades.

Estos conceptos teóricos facilitarán la comprensión del estudio que hemos llevado a cabo y permitirán al lector adquirir unas nociones básicas sobre la investigación-acción, la comprensión oral y la expresión escrita.

### **2.1 La investigación-acción**

En el artículo publicado por Colmenares y Piñero (2008), se refleja la evolución a lo largo de la historia de la investigación-acción en el ámbito educativo. Se establecen dos grandes etapas delimitadas por dos perspectivas que han conducido al desarrollo de diferentes metodologías: la cuantitativa y la cualitativa. Bajo estas dos perspectivas existe una gran variedad de metodologías: “la etnografía y sus variantes desde la clásica hasta la virtual, los estudios biográficos, la fenomenología como metodología, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la investigación acción con sus diferentes connotaciones que les dan los distintos autores e investigadores” (p. 97).

Colmenares y Piñero (2008) apuntan que a pesar de la dicotomía entre los dos enfoques de investigación (cualitativo y cuantitativo), la investigación cualitativa se considera una opción metodológica válida en educación.

La investigación-acción tiene sus orígenes en el estudio de “lo social”. Al realizar una aproximación histórica, observamos que se trata de un fenómeno de muy vieja data; nos podemos remontar hasta la época de Aristóteles y Platón. Sin embargo, la investigación social o educativa, como se entiende en la actualidad, comienza a esbozarse en el siglo XIX en Europa, se define en la década de 1920 y adquiere su mayor desarrollo a partir de 1940 (Ander-Egg, 1995).

En los inicios de la investigación social en el siglo IV a. C. encontramos a la figura de Aristóteles, que dedicó gran parte de su vida a la filosofía, la observación y la educación. Colmenares y Piñero (2008) afirman: “en el devenir histórico se da una etapa de oscurantismo en esta perspectiva debido a los aportes de la teoría de Euclides (430 380 a.C.)” (p. 97). Es entonces, cuando nace la etapa de la matematización, también conocida como el comienzo del paradigma formalizado.

La vieja tradición griega de estudio de lo social –que es fundamentalmente filosófica, y desde el medioevo también teológica– va adquiriendo una nueva modalidad bajo la influencia de la investigación empírica iniciada en el siglo XVIII en el campo de las ciencias físico-naturales. (Ander-Egg, 1995, p.10)

Habrán de transcurrir mucho tiempo, hasta inicios del siglo XX con el surgimiento de las ciencias de la antropología, la sociología y la psicología, para que se fortalezcan este tipo de estudios en investigación social (Colmenares y Piñero, 2008).

Como cuenta en su trabajo Ander-Egg (1995), los economistas científicos, tales como Marx, Cournot o Walras, fueron pioneros en utilizar el método científico en las ciencias sociales. En sus investigaciones relacionaban datos, enunciaban hipótesis y especulaciones y, además, formularon modelos precisos y aportaron información relevante que probaba esos modelos. Más adelante surgen las investigaciones empíricas, actualmente consideradas sociológicas, “con las encuestas de Le Play, los estudios sobre la pobreza de Booth y las monografías de las Royal Commissions (utilizadas ampliamente por Marx y Engels)” (p. 10).

El transcurso de la investigación, que comenzó en el siglo XIX en Europa, adquiere un gran impulso en 1940 con el florecimiento de la investigación social en los Estados Unidos. Este tipo de investigación centrada en lo social continúa adquiriendo importancia en la década de 1950 en Europa Occidental y en la década de 1960 en

América Latina. En los años siguientes se otorga importancia a las técnicas de investigación en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y en Europa Oriental (Ander-Egg, 1995).

Actualmente la investigación social y la educativa son una realidad; forma parte de nuestra cotidianidad realizar encuestas o rellenar cuestionarios. Somos partícipes de estas investigaciones que pretenden mejorar nuestra calidad de vida y, no siempre, conscientes de su importancia.

### **2.1.1 La investigación-acción en la educación**

Se considera que históricamente la investigación acción ha desarrollado dos grandes tendencias: una sociológica, que parte de los trabajos de Kurt Lewin (1946/1996), del antropólogo de Chicago, Sol Tax (1958) y del sociólogo colombiano, Fals Borda (1970). Y otra más educativa, inspirada en las ideas de Paulo Freire (1974) en Brasil, Lawrence Stenhouse (1988) y Jhon Elliott (1981, 1990) en Inglaterra, y más tarde por Carr y Stephen Kemmis (1988) de la Universidad de Deakin en Australia (Colmenares y Piñero, 2008).

La investigación-acción comenzó a nivel sociológico y posteriormente surgió otra vertiente que enfocó estos estudios hacia la educación. Los profesores comenzaron a colaborar entre sí compartiendo sus experiencias, se fueron incorporando paulatinamente más docentes y se agruparon en un colectivo bajo el nombre de investigación-acción cooperativa, se dieron a conocer públicamente en el año 1953. En esta línea resaltan los estudios de Stephen Corey que utilizó la investigación-acción para mejorar la práctica docente, desde sus acciones cotidianas pedagógicas.

En los años 70 se evidencia un renacer en la metodología orientada a la educación. Surgen nuevas formas de entender el conocimiento social y el educativo. Carr y Kemmis y otros autores se cuestionaron las interpretaciones que se realizaban en las investigaciones, y también se aumentó la participación de los sujetos implicados, teniéndose en cuenta sus opiniones. Todo esto favoreció el surgimiento de una nueva etapa en la investigación-acción.

En Gran Bretaña, Lawrence Stenhouse, John Elliott y Clem Adelman estaban involucrados en varios proyectos de investigación-acción. Lawrence Stenhouse (1926 - 1982) fue un pedagogo británico que trató de promover la investigación educativa y

curricular, e incitó a los docentes a participar activamente en ella. A finales de la década de 1960, trabajó en *Schools Council for Curriculum and Examinations* (Consejo Escolar de Currículo y Evaluación) de Londres, donde elaboró y efectuó un currículum específico para atender a jóvenes de clase social media-baja; fue pionero en defender la eficacia de la investigación-acción práctica en el ámbito educativo. Más tarde, en 1970, se instauró el Centro para la Investigación Aplicada en Educación, en la Universidad de East Anglia, dirigido por Lawrence Stenhouse, desde el que se impulsó la investigación en la educación. (Jessica, 2011).

Aunque Lawrence Stenhouse fue quien produjo varias ideas fundamentales en este tipo de investigación, fue John Elliot quien las dio consistencia desarrollando un proyecto pedagógico para que se pudieran poner en práctica. “Elliot elaboró estas ideas en el *Humanities Curriculum Project*, y después con Clem Adelman en el *Ford Teaching Project* y por medio de su trabajo en el establecimiento de la Red de Investigación-Acción en el Aula (*Classroom Action Net-Work*)” (McKernan, 2001, p. 42).

En 1973, John Elliot y Clem Adelman reconceptualizaron la investigación-acción docente (*Ford Teaching Project*). En concreto, apoyaron a un grupo de profesores para que aplicaran una pedagogía del aprendizaje por investigación en sus clases. Fue entonces, cuando elaboraron procedimientos como la triangulación y fomentaron la autorreflexión como evaluación de las propias prácticas docentes (McKernan, 2001).

Estos investigadores impulsaron el nuevo resurgir de la investigación-acción en las Ciencias de la Educación.

### **2.1.2 Definición del término investigación-acción**

El término de investigación-acción fue utilizado por primera vez en 1944, lo acuñó y desarrolló el psicólogo prusiano Kurt Lewin por petición de la administración norteamericana con el fin de modificar los hábitos alimenticios de la población ante la precariedad que provocó la segunda guerra mundial (Suárez, 2002). Inicialmente se empleó para la gestión pública y en la actualidad se aplica a más campos, como por ejemplo al ámbito educativo. Para Bausela (2004), la investigación-acción es una forma de entender la enseñanza, un proceso de continua búsqueda, una exploración reflexiva que tiene como objetivo principal introducir mejoras progresivas. La pretensión de Lewin era aunar el enfoque experimental de la ciencia social con los programas de

acción social, así los avances teóricos conllevarían cambios sociales (Rodríguez et al. 2010-2011).

En la evolución histórica de este término es relevante mencionar las aportaciones que han efectuado los siguientes autores:

- En 1946, Lewin (como se citó en Rodríguez et al. 2010-2011) defiende que la investigación, la acción y la formación son tres elementos esenciales para el desarrollo profesional, es decir, la investigación tiene doble propósito: es una acción para introducir cambios e introduce conocimiento sobre la educación. Lewin considera que la investigación-acción es un bucle recursivo y retroactivo.
- Kemmis (como se citó en Rodríguez et al. 2010-2011) define en 1984 la investigación-acción como una ciencia práctica, moral y, además, crítica. Explica que parte del proceso es la indagación autorreflexiva realizada por los participantes de la investigación para mejorar las prácticas y la comprensión de las mismas y el sistema en el que tienen lugar.
- En 1986, para Bartolomé (como se citó en Rodríguez et al. 2010-2011) es un proceso reflexivo que se lleva a cabo en equipo.
- En 1988, Thiollent (como se citó en Nieto, 2016,) define así la investigación-acción:

Es un tipo de investigación social con base empírica que es concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo en el que los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están involucrados de modo cooperativo o participativo. (p. 5)

- En 1990, Lomax (como se citó en Rodríguez et al. 2010-2011), dice que la investigación-acción es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”.
- En 1990, Ander-Egg (como se citó en Nieto, 2016) dice así: “La investigación en investigación-acción es entendida como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica” (p. 5).
- En 1990, Pérez Serrano (como se citó en Nieto, 2016) afirma: “La investigación-acción se caracteriza por leer, escribir, percibir y aprender la praxis cotidiana que

emerge cada vez de forma diferente. Se caracteriza también [...] por valorar aquello que es nuestra forma y modo más ordinario de vivir, por estudiar y analizar los grupos y las necesidades en las que se desarrolla normalmente nuestra existencia” (p. 5).

- En 1991, Rahman e Fals Borda (como se citó en Nieto, 2016) explica: “La investigación-acción es una filosofía de vida en la misma medida que es un método” (p. 5).
- Elliot (como se citó en Rodríguez et al. 2010-2011) define la investigación-acción en 1993 como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” y cuyo objetivo es ampliar la comprensión de los problemas prácticos de los docentes.
- En 2002, Suárez (como se citó en Nieto, 2016) entiende que la investigación-acción: “Es una forma de estudiar, de explorar una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como indagadores los implicados en la realidad investigada” (p. 6).
- En 2007, Latorre (como se citó en Nieto, 2016) enuncia: “La investigación-acción puede considerarse como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 6).

### **2.1.3 Características de la investigación-acción**

Siguiendo las ideas de Kemmis y MacTaggart (como se citó en Bausela, 2004), las características del proceso de la investigación-acción son las siguientes: se construye desde y para la práctica; su meta es mejorar la práctica docente, comprenderla y transformarla; se realizan análisis críticos de las situaciones y esta se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Asimismo, se precisa la colaboración de los sujetos implicados para mejorar sus propias prácticas. Por otro lado, la investigación-acción ayuda a crear comunidades autocríticas de personas (aprender a aprender), implica cambios, se enriquece progresivamente a sí misma y tiende a expandirse.

Además de las características ya mencionadas, Bausela (2004) añade las siguientes: la investigación no se reduce al aula; el profesorado construye conocimiento profesional a partir de esta; es un trabajo cooperativo con las personas del contexto y de la comunidad educativa y es una tarea que requiere tiempo y dedicación. Por ende, se considera un

proceso que cambia al investigador, a los participantes y al contexto en el que tiene lugar.

A estas características pueden sumarse algunas que son propias de los docentes. Estos tienen un doble papel, por un lado son el investigador y, por otro, son un participante de la investigación; eligen los objetivos de la investigación, la llevan cabo en el aula, colaboran con otros profesores intercambiando ideas y comparten los resultados con el departamento y el centro educativo (Nieto, 2016).

Según Pring (como se citó en Rodríguez et al. 2010-2011) toda investigación-acción de calidad comparte que es cíclica, es participativa, cualitativa y reflexiva.

#### **2.1.4 Propósitos de la investigación-acción**

¿Cuáles son los propósitos de una investigación-acción? Para Kemmis y McTaggart (como se citó en Rodríguez et al. 2010-2011) son la comprensión y mejora de la práctica, así como la mejora del sistema. La investigación-acción también persigue modificar la acción educativa y formar a las personas que en ella participan, acercarse a la realidad aunando cambio y conocimiento, y convertir a los docentes en investigadores.

Elliot (como se citó en Bausela, 2004) en 1993 sentenció:

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener... La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. (p. 1).

Sthenhouse (como se citó en Bausela, 2004) en 1984 aclaró:

Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica. (p. 8)

Rodríguez et al. afirman: “La investigación-acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación sistemática, crítica y pública) para cambiarlas (acción informada, comprometida e intencionada) y mejorarlas (propósito valioso) (p. 7)”.

Y añaden otro fin a este tipo de investigaciones, sobre todo a las que tienen naturaleza crítica. El objetivo es que la investigación se asimile por el centro educativo, es decir, que el proyecto de cambio educativo se institucionalice. Además, se debe tener en cuenta que las investigaciones que conllevan una acción son procesos que se desarrollan lentamente, exigen continuidad en el proyecto y permanencia en el centro del profesorado que lo asume.

Algunas de las dificultades ligadas al proceso de institucionalización que han identificado Rodríguez et al. (2010-2011) son: la resistencia al cambio de los centros educativos, la falta de tiempo para dedicarse a la investigación y a la innovación, así como la carencia de medios y apoyo técnico.

#### **2.1.5 Principios éticos de la investigación-acción**

Como las investigaciones que estamos tratando se realizan en un medio social y se maneja información sobre personas en contextos determinados, es necesario atender a varios principios éticos establecidos por Kemmis y McTaggart, Winter y Altrichter, entre otros, con el fin de proteger a las personas involucradas. “Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso” (Bausela, 2004, p. 7).

El investigador en todo momento debe cuidar cómo accede a la información y la interpretación y el uso que hace de esta. Además, los sujetos investigados deben dar su consentimiento, tienen derecho a renunciar a participar y en caso de participar tienen acceso al trabajo que realiza el investigador.

En concreto, en la investigación crítica se tiene en consideración el juicio de los alumnos y debe negociarse con ellos la interpretación de los datos. En todo momento se debe conservar el estado de anonimato de las personas partícipes (Rodríguez et al. 2010-2011).

#### **2.1.6 Fases de investigación-acción**

En cuanto al proceso de investigación-acción, es descrito con diferentes matices y grados de complejidad según diferentes autores (Lewim, Kemmis, MacTaggart, Ander

Egg, Elliot...). Como apunta Bausela (2004), siguiendo a Kemmis y MacTaggart, el proceso se resume en cuatro fases: la primera de diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, la segunda el desarrollo de un plan de acción crítico, la tercera la aplicación de ese plan y la observación del mismo, y en cuarto lugar la reflexión como base para una nueva planificación. A continuación se explican tomando como referencia a Molina (2005):

La fase I: el diagnóstico o estudio del problema. Se investiga por qué ocurre; tiene lugar el primer acercamiento al trabajo de campo; se aplican en este caso las técnicas de la investigación cualitativa: observación, análisis de documentos, entrevistas, cuestionarios, notas de campo, diario, grabaciones de audio o vídeo, fotografías... Estos datos son interpretados siguiendo el método cualitativo. Se aconseja exponer con claridad el problema detectado y contextualizarlo para evitar ambigüedades. También se deben establecer los objetivos de forma clara y breve y estos se plantearán en función de las metas de la investigación.

La fase II: elaboración de la propuesta de solución y sus estrategias. Esta se elabora teniendo en cuenta el currículo, se indica el método empleado y las referencias teóricas en las que se apoya la propuesta de solución. En la propuesta se deben incluir de forma clara los objetivos, las estrategias, los recursos, los instrumentos, la evaluación. En relación a los instrumentos de recogida de datos, Bausela (2004) explica que además de estos tres que son principales: los estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios; existen otros como el análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en audio y vídeo, entrevistas, encuestas de opinión, etc.

La fase III: la aplicación de la ejecución y los resultados de la aplicación. Es el segundo trabajo de campo que se debe realizar y consiste en implementar la propuesta en el aula. De nuevo, se recogen datos, se describen las actividades realizadas indicando recursos, estrategias y procedimientos y se interpretan. A partir de este análisis, se realiza una evaluación de la propuesta de mejora y se redactan unas conclusiones y recomendaciones.

La fase IV: comunicación de los resultados. Existe una última fase muy importante en la que se comparten las conclusiones obtenidas con el resto de la comunidad educativa.

La investigación-acción se enmarca en un método que sugiere unas acciones que son cíclicas y las lleva a cabo el investigador o el equipo de investigación. Este proceso fue ideado por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores (Rodríguez et al. 2010-2011). Esta espiral de ciclos tiene las fases que hemos explicado previamente: planificar, actuar, observar y reflexionar; y dependiendo de los autores que tomemos como referencia, se ha descrito como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946), en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993; Whitehead, 1991) o como espirales de acción (Kemmis, 1989; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996).

Tabla 1. Modelo de Lewin (Latorre, 2005, p. 34)

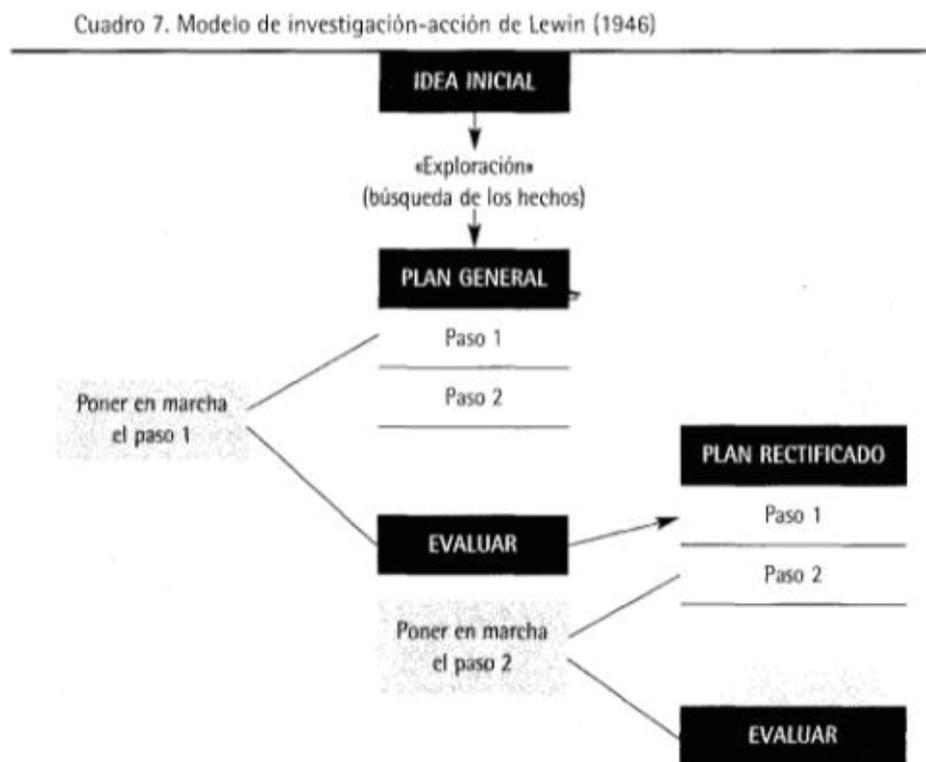


Tabla 2. Modelo de Elliot (Latorre, 2005, p. 37)

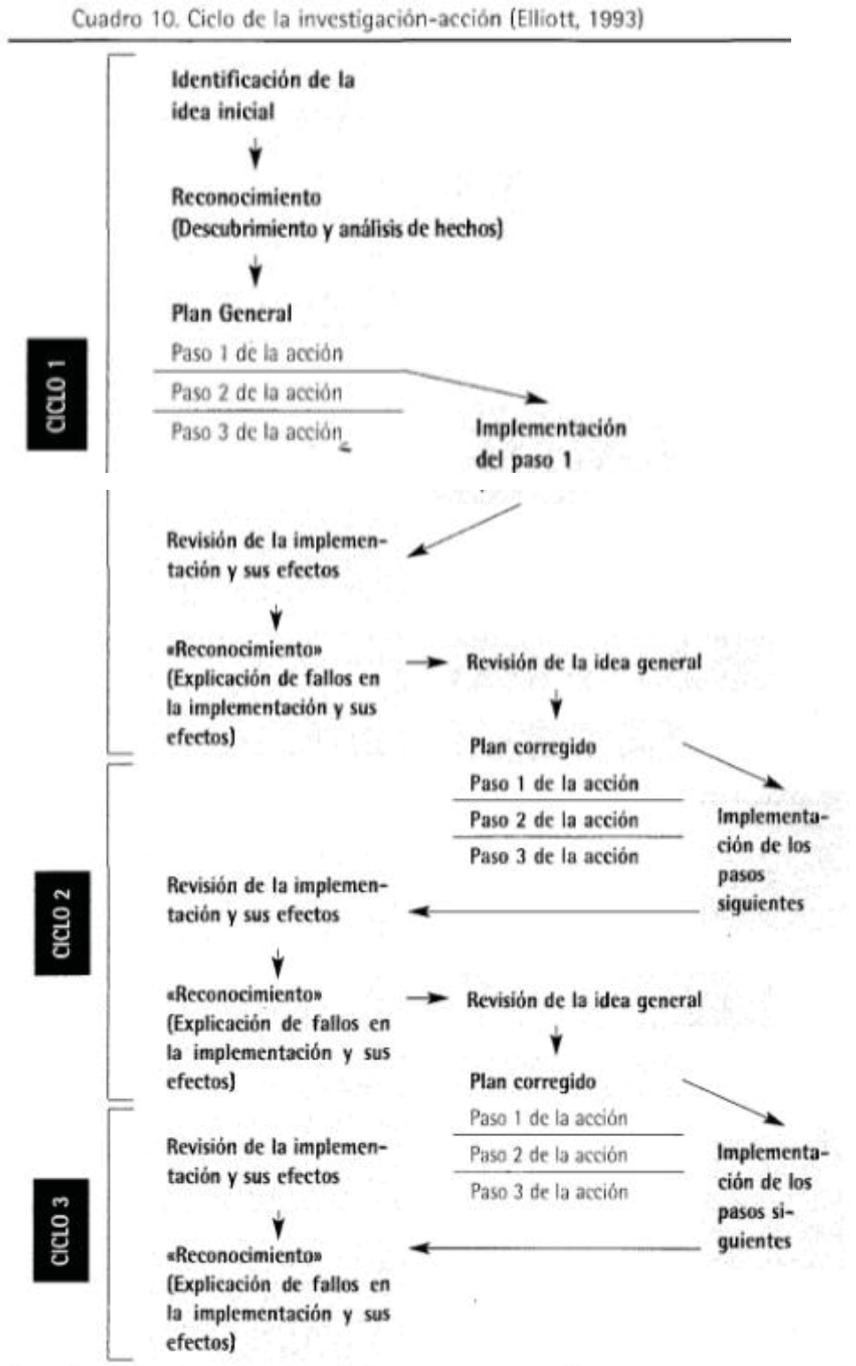


Tabla 3. Modelo de Kemmis (Latorre, 2005, p. 35)

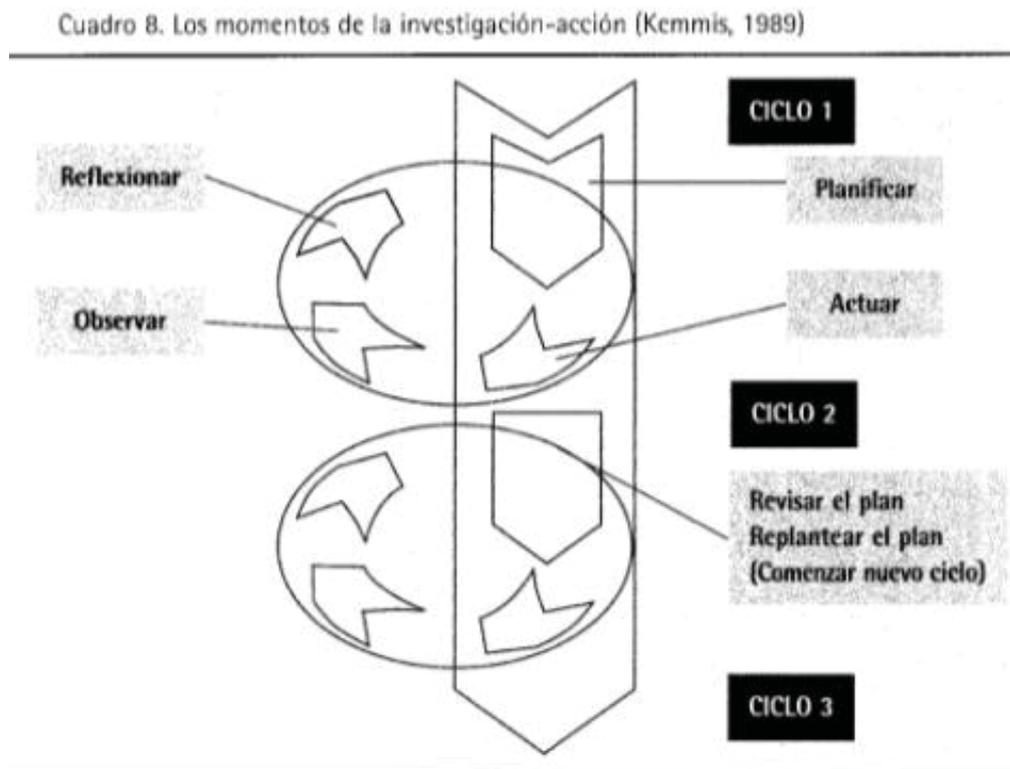
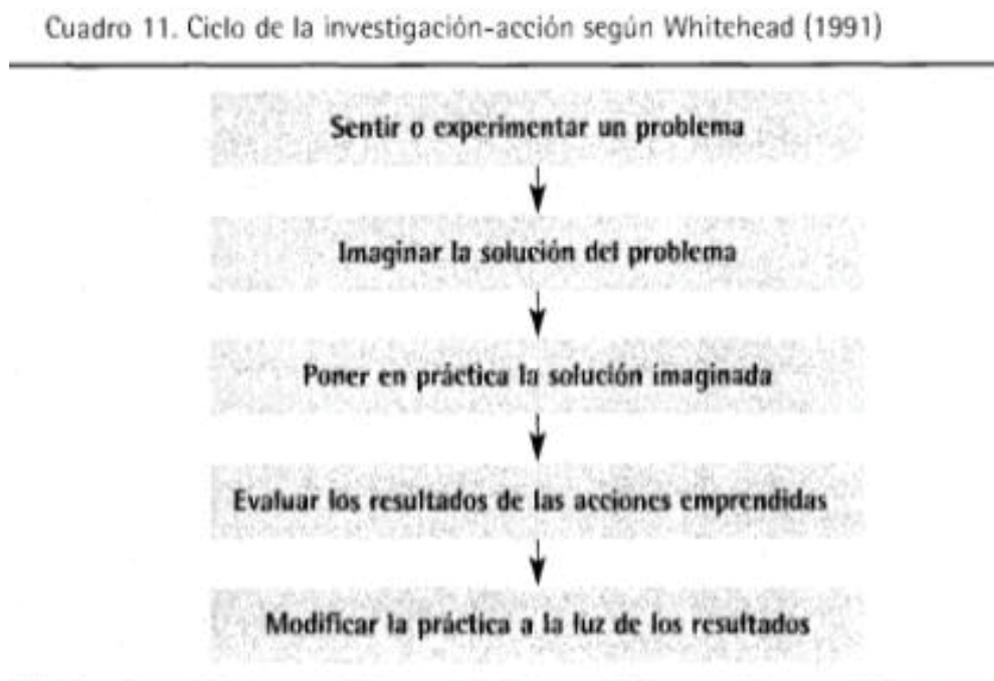


Tabla 4. Modelo de Whitehead (Latorre, 2005, p. 38)



### **2.1.7 Enfoques de la investigación-acción**

En cuanto a las modalidades de investigación-acción, Grundy (como se citó en Bausela, 2004) señala tres modelos: el técnico, el práctico y el crítico. El técnico dirigido a la obtención de resultados ya prefijados; el práctico centrado en los valores intrínsecos de la práctica educativa (esto lo defienden los trabajos de Elliot y Stenhouse); y el crítico o emancipador no solo se plantea la práctica educativa, sino que acude a fuentes teóricas críticas (perspectiva que siguen los trabajos de Carr y Kemmis y también de Grundy).

A esta clasificación de Grundy, Contreras (como se citó en Bausela, 2004) en 1994 hace algunas especificaciones. Dice que aunque se presente el modelo crítico como una superación indiscutible del práctico, debe considerarse que son modelos con ideologías diferentes que utilizan estrategias diferentes para transformar la realidad de las aulas y de la realidad social.

Como hemos especificado, distinguimos tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica y crítica (Rodríguez et al. 2010-2011):

- La técnica pretende hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas diseñados por expertos, en ellos aparece prefijado el desarrollo que debe seguir la investigación (inicios en Lewin, Corey).
- La práctica otorga un protagonismo autónomo a los profesores, siendo ellos quienes desarrollan su propia investigación a partir de su práctica educativa. Los principales representantes de este tipo de investigación son Stenhouse y Elliot. Con esta se pretende transformar la conciencia de los participantes, que cooperen activamente en su aprendizaje.
- La crítica se centra en la praxis educativa, vincula la acción con el contexto social y se centra en cambiar las formas de trabajar y también en la transformación del sistema educativo.

De los tres enfoques, es pertinente profundizar en el crítico o emancipador. Dentro del paradigma crítico, la ciencia social se encarga de la transformación social desde un punto de vista ético. Carr y Kemmis (como se citó en Molina, 2005) defienden que la educación es una actividad práctica y que los problemas que en ella surjan deben atenderse actuando y no teorizando. En esta línea encontramos también a Pérez (como

se citó en Molina, 2005) que afirma que el enfoque crítico mejora la realidad concreta y establece los rasgos fundamentales de la investigación-acción crítica. Estos son: la vinculación de la teoría y la praxis, la importancia de la práctica escolar para generar teoría, la búsqueda de soluciones de los problemas educativos “cotidianos”, las aulas como campo de acción y los docentes como investigadores de sus propias acciones.

Se trata de una investigación amplia y flexible (reinterpretación de los datos) que se ubica en un contexto concreto. Esto permite valorar los hechos en toda su complejidad y así fomentar la autorreflexión y la autocrítica del profesor siguiendo un rigor metodológico (Molina, 2005).

### **2.1.8 La investigación participativa**

En la investigación-acción participativa (IAP) los miembros de la comunidad investigada son actores críticos en la transformación de su propia realidad social, más específicamente, consiste en que los miembros de un grupo oprimido recogen y analizan información y actúan para encontrar soluciones a sus problemas. Todas estas personas contribuyen de forma activa en la investigación sin tenerse en cuenta su formación académica. El objetivo de estas acciones es transformar la realidad social de las personas involucradas (Balcazar, 2003).

Este tipo de investigaciones tiene sus orígenes, al igual que el resto, en Kurt Lewin (1946). Más adelante otros autores centrados en la vertiente sociológica de la investigación-acción crearon la rama de IAP. Los objetivos específicos son aumentar el grado de control que tienen los individuos sobre sus conductas. Son, como hemos comentado, agentes de cambio y no objetos de estudio. Esta experiencia permite a los participantes aprender a aprender, desarrollar un espíritu crítico que posteriormente puedan aplicar a cualquier situación y les ayuda a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social. Freire (como se citó en Balcazar, 2003) argumenta que el individuo que adquiere una visión crítica del mundo experimenta un cambio cualitativo que lo afecta y transforma por el resto de su vida.

Hay varias críticas que han sido formuladas contra la IAP a través de los años. Una de las limitaciones es la falta de visión crítica entre los miembros de la comunidad. Otra es la falta de tiempo para llevar el proceso a término y la perseverancia durante el proceso.

### **2.1.9 La investigación por parte del profesorado**

Como hemos comentado, para definir qué es una investigación-acción nos encontramos ante múltiples respuestas debido a que existe gran variedad de prácticas de investigación-acción en función de las orientaciones metodológicas que se sigan. La “auto” investigación que realiza el profesorado sobre su práctica educativa está recogida en diferentes expresiones que son intercambiables: investigación en el aula, el profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, etc.; bajo todos estos nombres se halla un mismo modelo con distintos matices (Rodríguez et al. 2010-2011).

La investigación-acción educativa consiste en la realización por parte del profesor de una serie de actividades en el aula con el fin de mejorar algún aspecto de los programas educativos. Estas actividades tienen en común que son unas estrategias de acción que van a ser sometidas a observación, reflexión y cambio. La investigación se convierte así en un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo (Rodríguez et al. 2010-2011).

## **2.2 La comprensión oral y la expresión escrita**

### **2.2.1 Introducción teórica**

Hasta 1960, la lengua era una materia analizar, memorizar y aprender en sus distintos niveles: la fonética, la ortografía, la morfosintaxis y el léxico, es decir, se centraba en el conocimiento gramatical. A partir de 1960 y gracias a disciplinas como la didáctica de las segundas lenguas, se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Desde entonces, los programas educativos han adoptado el modelo comunicativo, uno de cuyos principios esenciales es que los actos de habla consisten en la codificación y decodificación de un mensaje oral o escrito; el conjunto de actos de habla que tienen lugar en una lengua constituye el corpus ideal que debe conocer un hablante competente (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Tres conceptos importantes para entender este cambio de paradigma son la competencia lingüística, la comunicativa y la pragmática. “Competencia lingüística + competencia pragmática = competencia comunicativa” (Cassany et al., 2003, p. 85). Chomsky en

1957 define la competencia lingüística como el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes que les permiten codificar y decodificar un número infinito de los enunciados de una lengua. La competencia pragmática es el conjunto de conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados el usuario ideal de una lengua; y la competencia comunicativa, término propuesto por Hymes en 1967, es la capacidad de utilizar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales.

### **2.2.1.1 Enfoques comunicativos**

El objetivo de los enfoques comunicativos es mejorar la comunicación, hacer las clases más participativas, contribuir a que los alumnos practiquen el código oral y el escrito y tener en cuenta las necesidades lingüísticas de la clase.

En la década de 1970, tienen especial importancia los estudios de las segundas lenguas en los que se aplica el enfoque comunicativo. No es hasta principios de 1990, cuando este enfoque se traslada las aulas de lengua materna mediante diferentes propuestas didácticas. Cassany et al. (2003) se preguntan: “¿Qué método hace que un curso o un libro de texto sea comunicativo o no? ¿Cuáles son las características básicas que debe presentar?” (p. 86).

Cassany et al. establecen los siguientes rasgos del enfoque comunicativo:

- Plantear ejercicios en clase que sean situaciones verosímiles de comunicación, acrecentando la motivación y la creatividad de los alumnos.
- Evaluar la competencia comunicativa de partida.
- Trabajar con textos completos que permitan ver el contexto comunicativo y así entender mejor el acto de habla.
- Trabajar por parejas o grupos.
- Trabajar las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación. Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles.

En los enfoques tradicionales se consideraba que las habilidades receptivas eran pasivas y las productivas activas; hoy en día se ha desmentido tal afirmación. La diferencia entre unas y otras radica en el canal utilizado (oral / escrito):

Tabla 5. Canal oral / escrito (Cassany et al., 2003, 90-91)

Canal oral	Canal escrito
1. Canal <i>auditivo</i> . El receptor comprende el texto a través del oído.	1. Canal <i>visual</i> . El receptor lee el texto a través de la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo.
2. El receptor percibe <i>sucesivamente</i> (uno tras otro: <i>proceso serial</i> ) los diversos signos del texto.	2. El receptor percibe los signos <i>simultáneamente</i> (todos a la vez: <i>proceso holístico</i> ). Esto implica estrategias de comprensión distintas para cada canal.
3. Comunicación <i>espontánea</i> . El emisor puede rectificar, pero no <i>borrar</i> , lo que ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.	3. Comunicación <i>elaborada</i> . El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros o huellas. El lector puede escoger cuándo y cómo quiere leer (orden, velocidad, etc.), puede releer el texto.
4. Comunicación <i>inmediata</i> en el tiempo y el espacio. El código oral es más rápido y más ágil.	4. Comunicación <i>diferida</i> en el tiempo y en el espacio.
5. Comunicación <i>efímera</i> ( <i>verba volant</i> ). Los sonidos solamente son perceptibles durante el poco tiempo que duran en el aire.	5. Comunicación <i>duradera</i> ( <i>scripta manent</i> ). Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El canal escrito adquiere el valor social de ser testigo y registro de los hechos.
6. Utiliza mucho los <i>códigos no verbales</i> : la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65 % contra el 35% de los verbales.	6. Apenas los utiliza: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc. (aunque pueden incluirse fotos, esquemas, gráficos u otros recursos visuales).
7. hay <i>interacción</i> durante la emisión del	7. No existe <i>interacción</i> durante la

<p>texto. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es <i>negociable</i> entre los interlocutores.</p>	<p>composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.</p>
<p>8. El contexto <i>extralingüístico</i> tiene un papel muy importante. El código oral se apoya en él: códigos no verbales, deixis, etc.</p>	<p>8. El <i>contexto</i> es poco importante. El canal escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.</p>

“Los autores conocen estas características de ambos canales y construyen textos preparados para ser percibidos de una u otra forma” (p. 92), pero los hablantes a veces no escogemos las estrategias adecuadas para hablar o escribir en cada situación. Esto es decisivo para alcanzar el éxito en la comunicación (Cassany et al., 2003).

Cassany et al. respaldan que existen varias diferencias básicas entre las habilidades receptoras y las productivas. Las receptoras las aprendemos y desarrollamos antes que las productivas, comprendemos más de lo que somos capaces de expresar y no tenemos control sobre los mensajes que recibimos. Por otra parte, establecen que las microhabilidades receptoras de la comprensión oral o escrita tienen las siguientes similitudes: anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis, uso de información contextual; y difieren de las microhabilidades de expresión oral y escrita: análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística y adecuación a la audiencia. Las habilidades productivas se caracterizan porque somos capaces de controlar los mensajes que producimos, aunque manejemos menos estructuras gramaticales de las que somos capaces de entender y tardamos más en adquirir la habilidad de expresarnos que la de comprender a otros emisores (Cassany et al., 2003).

Cassany et al. constatan que la didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser igualmente integrada, es decir, el desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión tiene que ser equilibrado. “Los porcentajes confirman claramente que las habilidades orales son las más practicadas, con una notable diferencia respecto a las

escritas: Escuchar: 45%, Hablar: 30%, Leer: 16%, Escribir: 9%” (Cassany et al., 2003, p. 97).

Tradicionalmente se ha considerado que los alumnos ya sabían hablar y escuchar y, sin embargo, es evidente que los alumnos tienen problemas de comprensión y expresión, entre ellos, una notoria pobreza léxica. Esto lo respaldan los estudios PISA<sup>1</sup> que realiza la OCDE<sup>2</sup>.

Para Cassany et al. (2003), la idea de que la cultura de la imagen provoca que cada día leamos y escribamos menos es una falacia. Simplemente hacemos un uso diferente de estas habilidades en otro tipo de plataformas. Afirma: “Los cambios tecnológicos y la evolución de la vida moderna han modificado los usos de las comunicaciones” (p. 98).

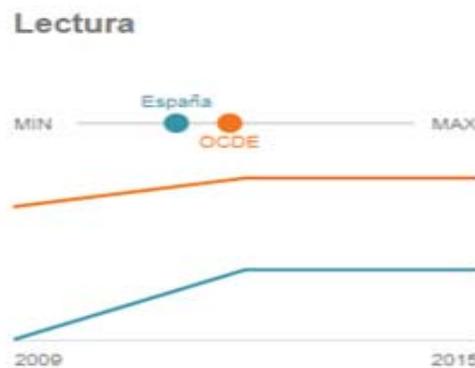
Existen numerosos factores que influyen en el rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Uno de esos factores es la comprensión y la fluidez oral y escrita. La competencia lingüística influye de manera considerable en los resultados académicos debido a que el componente verbal desempeña una función relevante en el aprendizaje. En el caso de la comprensión lectora, muy relacionada con la oral, según los datos de los informes PISA en los últimos años los adolescentes españoles están por debajo del promedio de la OCDE en esta área. La insuficiencia de la comprensión lectora y oral ralentiza la adquisición de conocimientos en las diferentes materias y empuja hacia el fracaso escolar (Martínez-Otero, 2009). A continuación, mostramos dos tablas informativas:

---

<sup>1</sup> PISA: Programme for International Student Assessment. PISA Governing Board Representative. (2015). *Panorama de país. España* [En línea]. Recuperado de <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/ESP?lg=en>

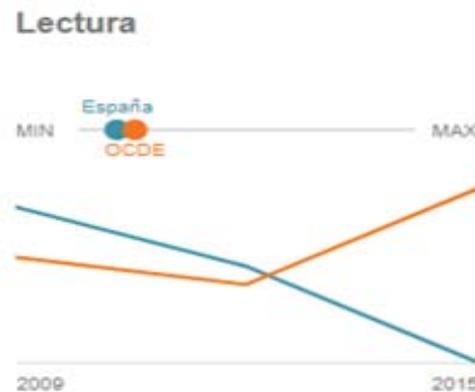
<sup>2</sup> OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE. (2016). *PISA 2015 Resultados Clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Tabla 6. *Proporción de más alto desempeño (PISA, 2015)*



En Lectura, estos estudiantes, pueden extraer la información que necesitan localizar y organizar segmentos integrados dentro de un texto o una gráfica.

Tabla 7. *Proporción de más bajo desempeño (PISA, 2015)*



En lectura, estos estudiantes, tienen dificultades para reconocer la idea principal de un texto.

### 2.2.2 La comprensión oral

Existen pocas referencias del proceso de comprensión oral en lengua materna; y debido al escaso desarrollo que ha tenido el componente oral en castellano, se toman como referencia los estudios realizados en inglés (Ortiz, Roha y Rodríguez, 2009).

Como es sabido, durante el siglo XX el inglés tomó gran importancia a nivel internacional y debido a esto es en esta lengua en la que encontramos más indagaciones

sobre la comprensión oral en la educación. Y siguiendo a Ortiz et al. (2009), el proceso de enseñanza de la comprensión oral en inglés es compatible con el de la lengua castellana.

La enseñanza de lenguas ha cambiado con el tiempo hasta llegar al actual enfoque comunicativo donde se refuerzan los procesos orales y escritos. Víctor Wilhem (como se citó en Ortiz et al., 2009) destacó que es necesario saber escuchar para poder escribir.

Ortiz et al. (2009) destacan tres ideas del proceso de comprensión oral en la enseñanza de una lengua. La primera es el papel del oyente, ya que la comunicación es una actividad colaborativa en la que el oyente debe contextualizar los enunciados mediante inferencias (*Teoría de la relevancia* de Sperber y Wilson). La segunda es la influencia que ejerce la lectura en el desarrollo favorable de la comprensión oral. Ortiz et al. (2009) consideran relevante que las habilidades cognitivas y metacognitivas empleadas en la lectura para realizar inferencias son necesarias también en la comprensión oral. Y por último, el hecho de que tradicionalmente no se haya dado importancia a la enseñanza de la comprensión oral en lengua materna ha cambiado y desde el Diseño Curricular Base (BOE<sup>3</sup>, 1990), en los currículos de Lengua castellana y Literatura se marcan las líneas metodológicas desde el enfoque comunicativo.

En 1990, Ralvin y Taylor (como se citó en Ortiz et al., 2009) establecen unos tipos de comprensión oral según el propósito que persiguen. La transaccional consiste en aprender información nueva; la interaccional en reconocer el componente personal del mensaje; la crítica en evaluar raciocinio y evidencia; y la recreacional en apreciar los grados y aspectos del evento. Entonces, la comprensión oral se considera un proceso lingüístico y también cognitivo y social en el que las personal escuchan información, la retienen y si es relevante la asocian y realizan inferencias. Además, esta información está contextualizada en una situación y una cultura concreta (Ortiz et al., 2009).

La percepción auditiva y la escucha son conceptos asociados. La percepción auditiva la podemos resumir como la capacidad de oír que tenemos gran parte de los seres humanos (procesos fisiológicos), en cambio, la escucha “es un fenómeno físico psicobiológico de

---

<sup>3</sup> BOE: Boletín Oficial del Estado  
BOE. (1990, 4 de octubre). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (238). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

recepción a distancia, que nos permite proyectarnos en nuestro ambiente informándonos acerca de lo que acontece en nuestro alrededor” (Ortiz et al., 2009, p. 17).

Podemos hablar de tres funciones: una de fondo, en la que oímos que ocurre alrededor sin necesidad de atender a los estímulos de forma voluntaria; una función de alerta que nos permite reconocer la procedencia y el tipo de sonido; y una sociológica que nos permite comunicarnos con otras personas porque nos permite reconocer los sonidos que se asocian al código del lenguaje.

### **2.2.2.1 ¿Qué es escuchar?**

Escuchar no es una actividad pasiva, sino que lo hacemos con un objetivo determinado y con expectativas concretas. Cassany et al. consideran que utilizamos esta habilidad de la lengua sobre todo en contextos cotidianos. Esta capacidad nos permite predecir y nos prepara para el proceso de comprensión. Normalmente, podemos ver quién habla y esto nos ofrece información: no verbal y extralingüística. En conversaciones, el intercambio entre emisor y receptor es constante, existen turnos en la conversación, y se emplea un lenguaje determinado; todo ello también nos ayuda a comprender el texto. (Cassany et al., 2003).

### **2.2.2.2 Modelo de la comprensión oral**

Ortiz et al. (2009) afirman que hay bastantes modelos sobre la comprensión oral que tienen poca diferencia entre sí, por ejemplo el modelo de McDowell o el de Cassany. Ambos proponen como microhabilidades del proceso: reconocer, seleccionar, interpretar, anticiparse, inferir y retener. En relación a estos modelos, el ser humano tiene un conjunto de estrategias de *precomprensión*; además, la memoria a largo plazo permite que actualicemos información durante el proceso de comprensión. Más adelante se explicará el modelo detalladamente.

Se sabe que es imposible desarrollar el lenguaje sin disponer de la comprensión oral del mismo; por este motivo, es importante conocer el proceso que seguimos para comprender textos. Como se ha mencionado previamente, Cassany et al. establecen varios pasos o microhabilidades en este proceso de comprensión oral. Primero reconocemos el código de nuestra lengua y lo distinguimos de los sonidos

extralingüísticos. Después, seleccionamos la información más relevante y la agrupamos de forma coherente. Lo siguiente es interpretar lo que escuchamos según los conocimientos que tenemos y la información a la que tenemos acceso. Una vez que hemos interpretado la información, anticipamos lo que el emisor pueda decir en los siguientes enunciados y realizamos inferencias para obtener información implícita verbal y no verbal a partir del hablante y la situación. Por último, retenemos elementos del discurso en la memoria a corto plazo para reinterpretarlos. Con el discurso acabado relacionamos los datos más relevantes y los almacenamos en la memoria a largo plazo (Cassany et al., 2003).

Cassany et al. (2003) proponen que el oyente ideal sería objetivo al escuchar, conectaría con el mensaje del orador y comprendería cuál es la idea principal y sus objetivos; además, valoraría el mensaje y la intervención del orador.

### **2.2.2.3 Didáctica de la comprensión oral**

Cassany et al. (2003) afirman que, en general, los docentes no tienen en cuenta la habilidad de escuchar, suponen que los alumnos ya saben hacerlo. Los estudios sobre didáctica han empezado a tratar este tema recientemente, determinando que son los profesores los que deben percibir los problemas de comprensión de sus alumnos y que deben enseñar la comprensión oral de forma específica y planificada.

Así, Cassany et al. (2003) establecen que trabajar la comprensión oral tiene un doble objetivo: eliminar las carencias de comprensión oral y medir los progresos que tengan los alumnos. Tener una buena comprensión oral es necesario para avanzar en todas las materias del currículo.

¿Cómo deberían ser los ejercicios para que nuestros alumnos trabajaran de forma eficaz la comprensión oral?” Deben ser ejercicios específicos, preparados para trabajar las diferentes microhabilidades de la comprensión oral aplicando estrategias variadas que incidan en los aspectos en los que los alumnos tienen más dificultades.

También tienen que ser frecuentes, breves e intensivos de 5-10 minutos con actividades cortas, variadas y que mantengan al alumno activo. Es importante hacer hincapié en la comprensión y no en el resultado final. El material debe ser real y variado, por ejemplo con muestras de diferentes variedades dialectales, registros y todo tipo de temas y textos. Así se conseguirá ampliar su capacidad comprensiva.

En las actividades, los alumnos deben tener un motivo para atender y tienen que poder tener acceso al texto más de una vez. Se debe presentar el texto que se va a escuchar en clase (contextualizar) y presentar de forma clara que tarea deben seguir los alumnos (Cassany et al., 2003).

Cassany et al. proponen dos tipos de actividades para trabajar la comprensión oral: de audio y de vídeo. Algunas propuestas para trabajar la comprensión con audios son: la reconstrucción de un texto, la transcripción de un fragmento, el análisis de una exposición, la comparación y análisis de un programa de radio y el aprendizaje de lenguas en comunidad. Y algunas de las actividades con vídeos son: vídeo y cuestionario, vídeo y resumen.

### **2.2.3 Expresión escrita**

Saber escribir es ser “capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (Cassany et al., 2003, p. 258).

Cassany et al. (2003) elaboraron una lista de microhabilidades que hay que dominar para poder escribir, que abarca cuestiones muy diversas: desde aspectos mecánicos y motrices hasta procesos reflexivos de selección, organización de información o generación y revisión de ideas.

Un escritor competente debe dominar la adecuación, la coherencia, la cohesión, la gramática, la presentación y la estilística; y sus actitudes incluyen la motivación, el interés o el placer o aburrimiento que sienten por escribir. (Cassany et al., 2003).

Uno de los objetivos principales que deberían de perseguir los profesores de lengua es provocar en los alumnos interés y placer por la escritura mediante actividades en las que los alumnos disfruten de esta tarea. Es importante interesarse por cómo viven los alumnos los ejercicios de expresión. Además, la mayoría de profesores tienen el prejuicio de considerar muy importante el resultado final, la gramática y la ortografía, cuando lo realmente importante es el proceso, la coherencia, cohesión y adecuación, la originalidad y el estilo (Cassany et al., 2003).

### **2.2.3.1 Modelo de composición escrita**

Atendiendo al comportamiento de los alumnos mientras escribían, Cassany et al. (2003) se dieron cuenta de que los alumnos más competentes en expresión escrita eran los que seguían un método más reflexivo y estrategias de composición similares a las que se aconsejan realizar en el proceso de escritura.

Existen varios modelos de composición escrita, todos ellos tienen en común tres fases: preescribir, escribir y reescribir, es decir, hacer planes, generar ideas y organizarlas, establecer unos objetivos, redactar un borrador y revisarlo reformulando lo que fuere pertinente. Algunos de estos procesos, como los de organización, se pueden realizar mentalmente o por escrito. Redactar es transformar el proyecto en un discurso verbal e inteligible (Cassany et al., 2003).

El perfil del buen escritor, teniendo en cuenta el modelo explicado, es el que es buen lector, esto le permite manejar con fluidez el código escrito; el que dedica tiempo a pensar en qué dirá y cómo; el que relee los fragmentos escritos y los revisa e introduce mejoras; y el que utiliza estrategias de apoyo como el diccionario, para resolver dudas durante el proceso de redacción.

### **2.2.3.2 Enfoques didácticos de la expresión escrita**

¿Cómo se debe enseñar la expresión escrita en la escuela? Cassany et al. (2003) distinguen cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita: gramatical, funcional, procesual y basado en el contenido. Estas cuatro líneas no son excluyentes sino complementarias. El enfoque procesual y el basado en el contenido se han desarrollado en Estados Unidos (EEUU) en la década de 1980. Cassany et al. consideran que los más relevantes para los alumnos son el procesual y el funcional.

Se debe enseñar a los alumnos a reflexionar sobre sus escritos, a no tener prisa; es bueno organizar las ideas, utilizar un borrador, hacer revisiones, autocorrecciones. Los profesores deben fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumnado a usar la lengua escrita (Cassany et al., 2003).

Entre los recursos didácticos que propone tenemos los intensivos: redacción abierta, comentario de texto, corrección de texto; y otros, extensivos, como por ejemplo: trabajos por tareas, taller literario o co-redacción de textos. Se pueden reutilizar ejercicios tradicionales de dictado, llenar espacios en blanco, redacción o corrección, de

maneras más creativas e incorporarlos al aula (innovación). La distinción entre actividades extensivas e intensivas es solo funcional y práctica.

El taller de expresión escrita es la propuesta extensiva más conocida. Algunas de las técnicas didácticas que se pueden usar en los talleres son: el trabajo por tareas, la co-redacción y las entrevistas (Cassany et al., 2003).

Es necesario que los alumnos trabajen progresivamente su expresión desde los primeros niveles. Es a partir de Secundaria cuando se pueden trabajar los conceptos de la estructura y el lenguaje de los textos.

Para la evaluación o autoevaluación de estas actividades Cassany et al. (2003) proponen las siguientes preguntas:

1. ¿Ha hecho borradores? ¿Cuántos? ¿De qué tipo?
2. ¿Ha revisado y reformulado el texto? ¿Lo ha hecho a menudo? ¿Qué tipo de modificaciones ha introducido?
3. ¿Ha utilizado alguna técnica concreta de composición? Por ejemplo: hacer listas de ideas, agrupar las ideas, hacer un esquema, desarrollar palabras clave, torbellino de ideas, etc.

Otros aspectos a tener en cuenta:

1. Las consultas que los alumnos hayan podido hacer a otros compañeros o al profesor.
2. Los libros que el alumno haya manejado, así como la frecuencia y el aprovechamiento con los que los haya utilizado.
3. El estado anímico del alumno: si parece que trabaja a gusto, si está nervioso, si escribe o está parado, etc.
4. El tiempo que haya necesitado cada alumno para hacer cada ejercicio. (p. 297)

#### **2.2.4 Compresión oral y expresión escrita en el curriculum**

Para la elaboración de esta investigación-acción destinada a alumnos de la ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria Condesa Eylo Alfonso (Valladolid), hemos tenido en cuenta la Ley Orgánica 8/ 2012 del 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), el Real Decreto 1105/ 2014 del 26 de diciembre que establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato, la Orden EDU 362/ 2015 del

4 de mayo en la que se establece el currículo y se evalúa la implantación, evaluación y desarrollo de la ESO en Castilla y León, la Orden ECD 65/ 2015 del 21 de enero en la que se describen las relaciones de las competencias, los contenidos y criterios de evaluación y el Decreto 23/ 2014 del 12 de junio en el que se establece el marco de gobierno y autonomía en los centros docentes sostenidos por fondos públicos que comportan la enseñanza no universitaria en la comunidad autónoma de Castilla y León.

En concreto, la investigación se ha realizado con alumnos del primer curso de la ESO y del primer curso de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento). Las especificaciones del curriculum de PMAR se concretan en cada instituto, así que hemos tomado las del IES Condesa Eylo Alfonso.

En dicho Real Decreto (BOE, 2015), se afirma que el objetivo de la materia de Lengua castellana y Literatura es que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, en sus vertientes pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria, para poder desenvolverse en cualquier situación comunicativa: formal o coloquial. Para lograr este objetivo es necesario trabajar en el aula las capacidades de expresión y comprensión: orales y escritas; y también conviene enseñar a los alumnos a reflexionar sobre cuestiones lingüísticas para que sean capaces de autoevaluar y corregir sus propias producciones textuales. Lo que se espera es una progresión en la adquisición de estas habilidades comunicativas que empiece en las primeras etapas académicas y culmine en la ESO y el Bachillerato.

Para la adquisición de estas destrezas se recomienda dotar al alumnado de estrategias. El bloque de escuchar y hablar se puede trabajar mediante ejercicios centrados en: “comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás” (BOE, 2015, p. 358); y el de escuchar y hablar con actividades específicas para: “comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás” (BOE, 2015, p. 358).

Leer y escribir contribuyen al desarrollo de procesos cognitivos en el alumnado, como la elaboración de conocimiento del mundo y de sí mismos; por tanto, su desarrollo es de

vital importancia para la adquisición de nuevos saberes. Además, escribir contribuye a la elaboración de un pensamiento crítico y creativo.

#### **2.2.4.1 Objetivos, contenidos, criterios de evaluación 1º ESO**

El objetivo de etapa de 1º ESO relacionado con el bloque de comunicación escrita y oral es comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito textos y mensajes complejos en lengua castellana, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

De los contenidos del currículum de 1º ESO, nos interesan los que están relacionados con la expresión escrita (escribir). Se concretan los siguientes: la adquisición de una letra personal adecuada a la edad, la escritura de textos formales e informales adecuados al nivel académico, y el uso de textos escritos como fuente de información, aprendizaje y forma de comunicar sentimientos, experiencias y conocimientos.

En la siguiente tabla, mostramos los criterios de evaluación de la escritura que nos interesan para la elaboración de material específico destinado a la expresión escrita de alumnos de 1º ESO (BOE, 2015):

Tabla 8. Criterios de evaluación: escribir

Criterios de evaluación: escribir
Adquirir una letra personal, adecuada al nivel y escribir textos en relación con el ámbito de uso.
Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.

### 2.2.4.2 Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de 1º PMAR

Un objetivo fundamental es que perciban la conexión entre los contenidos académicos y el mundo que les rodea partiendo de aspectos concretos de la Lengua y la Literatura para, posteriormente, profundizar y aumentar el grado de complejidad. De esa manera, utilizar la lengua como una herramienta de aprendizaje y comunicación para desarrollar las habilidades básicas de lectura, habla y escritura.

Para la investigación-acción nos centramos en los contenidos del bloque de *Comunicación oral: escuchar y hablar*, en concreto en los relativos a la escucha, especificados por el IES Condesa Eylo Alfonso en su programación para 1º PMAR.

Los conceptos que se deben trabajar son: la escucha y comprensión, el análisis y reconocimiento de textos orales (narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos); y la observación, entendimiento y consideración del sentido general de conversaciones espontáneas y coloquios, además de su intención comunicativa.

Los criterios de evaluación para el Ámbito lingüístico y social de 1º PMAR aparecen reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 9. Criterios de evaluación: comprensión oral

Criterios de evaluación: comprensión oral
Entender, analizar y reconocer textos orales de las diferentes modalidades discursivas: narración, descripción, instrucción, exposición y argumentación.
Reconocer el sentido general de textos orales del ámbito personal, próximos a la experiencia del alumno y de su ámbito académico.
Retener información relevante y extraer informaciones concretas de textos orales.



### **3. ESTUDIOS PRECEDENTES**

Hemos tenido en cuenta varios trabajos publicados en los últimos años para dar una visión completa y actual de los estudios que preceden a la investigación-acción que se va a realizar. Los trabajos de André Conquet (1983), Monserrat Vilà (2001), Talbot J. Taylor (1992), Ortiz, Roha y Rodríguez (2009), y Raquel Azanza (2013) nos ofrecen una panorámica de la situación de la comprensión oral en el marco educativo. Y los trabajos de Celia Bustamante (2014) e Iris Martínez (2015) se centran en la expresión escrita.

#### **3.1 Estado de la cuestión de la comprensión oral**

André Conquet (1983) reflexiona acerca de la importancia de cultivar la escucha activa. Para él es respetar al emisor y ejercitar el razonamiento, reflexionar, ser capaz de crear juicios y corresponder con una respuesta oportuna. Ortiz et al. (2009) relaciona esta reflexión con la revaloración de la comprensión oral en las aulas.

En un trabajo colectivo (Camps, 2001), referente para nuestro TFM, Montserrat Vilà (2001) presenta una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral formal. En ella se destacan algunas de las dificultades que la didáctica encuentra para el estudio de la oralidad: hay un escaso desarrollo curricular teórico; es complicado evaluar la oralidad y todos los factores que influyen en ella de forma objetiva y sistemática y, además, es imprescindible un clima adecuado en el aula para la interacción comunicativa.

En el trabajo de Vilà (2001) se reflejan las razones por las que los alumnos atienden en clase. Las esenciales son para formarse, para satisfacer su curiosidad, para realizar un enjuiciamiento, para escuchar lo que pasa fuera del aula y para realizar burlas y murmuraciones. Es importante que el docente sea consciente de la realidad del aula y conciencie a los alumnos sobre la importancia de saber escuchar en todos los ámbitos, se puede utilizar una clase en la que los alumnos están alborotados y con ganas de expresarse para hablar de este tema.

Es aconsejable que los alumnos adolescentes conozcan qué es la escucha activa y la practiquen en el ámbito académico, y en el cotidiano con amigos y familiares. La

adolescencia es la edad perfecta para enseñarles a escuchar, pues les encanta debatir y opinar sobre todo tipo de temas.

Algunas sugerencias didácticas que pueden trabajar en clase entre compañeros son: mirar al orador, respetar el turno de palabra sin interrumpir, comprender el mensaje del orador (en caso de no comprenderlo, preguntar), descubrir el propósito del mensaje, realizar inferencias, valorar el mensaje escuchado, seleccionar la información relevante, asociar con el conocimiento que se tenga del mundo, entre otras (Ortiz et al., 2009).

En 1992, Taylor publicó *Mutual Misunderstanding: Scepticism and the Theorizing of Language and Interpretation*. En este libro diagnosticó algunos problemas que interfieren en el proceso de comprensión oral: la falta de educación del oído, la percepción auditiva, la atención, la comprensión y la concentración.

El trabajo de fin de grado de J. Ortiz, D. Roha y V. Rodríguez, *Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula*, es una investigación sobre la enseñanza de la comprensión oral en la lengua materna realizada en la Pontificia Universidad Javeriana en 2009. El problema que describen los autores de este trabajo es que “se da por hecho que los estudiantes tienen desarrollados los procesos de interpretación discursiva de manera innata y que no hay necesidad de generar propuestas didácticas al respecto” (Ortiz et al., 2009, p. 25). La consecuencia de este hecho es que la comprensión oral se trabaja en las prácticas de la escuela de forma indirecta y sin propósitos pedagógicos claros.

Mediante observaciones espontáneas en el aula, Ortiz et al. reconocen las dificultades que tienen los estudiantes en comprender lo que escuchan y se dan cuenta de la poca reflexión que se hace en el aula sobre la oralidad. También averiguan que en contextos extraescolares se comunican sin dificultades evidentes; y esta información les permite distinguir entre comprensión oral formal e informal e investigar sobre las barreras comunicativas que existen en las aulas. Ortiz et al. (2009) determinan: “desarrollar procesos óptimos de interpretación de discursos orales no es un proceso natural” (p. 84); sino que el estudiante adquiere herramientas para comprender y aprender en contextos académicos.

Ante esta carencia, estos investigadores proponen que los profesores fomenten la construcción colectiva de saberes y que esta sea la base fundamental de sus clases.

Además, se plantea la utilización de textos de la realidad social pertenecientes a programas de radio o de televisión que inviten al alumno a reflexionar. De manera se logrará un aprendizaje significativo.

Uno de los aspectos que destacan en las conclusiones es que se obtienen mejores resultados cuando las clases son más flexibles en cuanto a planificación y desarrollo. El profesor puede utilizar como punto de partida las intervenciones de los alumnos y reorganizar su plan de trabajo en base a sus necesidades reales; siempre utilizando el diálogo para fomentar el aprendizaje significativo.

Ortiz et al. (2009) comprobaron que a partir de las intervenciones orales, los estudiantes desarrollaban asociaciones cognitivas que favorecían la argumentación y la postura crítica, es decir, que la oralidad favorecía los procesos de pensamiento reflexivo tanto en los alumnos que se pronunciaban como en los que escuchaban. Por tanto, crear contextos de oralidad reforzará las estructuras mentales de los estudiantes.

Encontramos un ejemplo práctico en un proyecto de fin de máster de la Universidad de Jaume I (Azanza, 2013), en el que Raquel Azanza realiza una investigación-acción durante su periodo de prácticas en un instituto. Propone una secuencia didáctica para trabajar la competencia oral con alumnos del primer curso de la ESO; estudia cómo reciben los alumnos unas actividades orientadas a mejorar la competencia oral, analiza esa información y extrae unas conclusiones que le permitirán mejorar la secuencia.

Esta competencia está muy presente en el curriculum de forma teórica. Sin embargo, lo normal es que en las aulas de Secundaria no se trabaje esta parte del currículum de forma específica y organizada. (Azanza, 2013).

Por tanto, en su estudio, Azanza lleva a la práctica una secuencia didáctica en la que trabaja esta competencia y su objetivo principal es constatar el progreso que experimenten los alumnos.

Uno de los motivos por los que realizó esta investigación fue las deficiencias a nivel oral que había observado en el alumnado durante el periodo de observación de las prácticas. Deficiencias que, según Azanza (2013), se intensificaban debido a que en los contenidos curriculares faltaban ejemplos reales del discurso oral. Como es sabido, en los libros de texto normalmente se trabajaba con textos redactados “artificialmente” con

unos objetivos específicos preestablecidos que permiten al profesor aprovecharlos en su totalidad.

Azanza (2013) pretende con esa secuencia didáctica que los alumnos desarrollen destrezas para distinguir lo fundamental de lo prescindible y también que sean capaces de interpretar los diferentes tipos de argumentaciones orales.

Teóricamente, el desarrollo de la competencia oral debe planearse y ejecutarse a largo plazo; sin embargo, Azanza, en un periodo más breve y con unas actividades específicas, consigue mejoras en los alumnos. Considera que hay varios factores psicosociales que influyen en la eficiencia de la secuencia que minuciosamente planificó. El buen ambiente en el aula, la relación que se establece entre los alumnos y el profesor, la autoconfianza, y la actitud de los alumnos son aspectos que marcarán el éxito o fracaso de la propuesta didáctica.

Las principales conclusiones que extrae de su investigación son la relevancia de la relación entre docente y alumnos en el rendimiento académico y la necesidad de un periodo de planificación y reflexión para llevar a cabo en el aula actividades eficaces que mejoren la competencia oral del alumnado (Azanza, 2013).

### **3.2 Estado de la cuestión sobre la expresión escrita**

El trabajo de Celia Bustamante (2014) es una investigación-acción que propone averiguar si a través de la creación audiovisual los alumnos se implican más en las actividades de escritura. La principal conclusión a la que llega con este estudio es que encomendar tareas de escritura con una finalidad real es más atractivo para los alumnos que escribir sin un motivo distinto a tener que ser evaluado. Bustamante (2014) propone que los alumnos escriban para sí mismos. Además, comprueba que la utilización de creaciones audiovisuales consigue que los alumnos estén predispuestos a involucrarse en la tarea de escribir.

Una de las ideas que podemos destacar es que el método tradicional de enseñar a escribir no es motivador para los chicos que han nacido entre pantallas. La propuesta de Bustamante (2014) es dar un motivo real por el que realizar esta tarea y dejar que el alumno escoja el tema. En los documentales hechos por los alumnos se plasmaron temas de actualidad, entre los más elegidos estuvieron los de denuncia social.

Así, la autora de este estudio propone dejar de lado la mecanización de la escritura y las tareas rutinarias para adherirse a la nueva concepción de la didáctica de la expresión escrita basada en el proceso de escritura.

El cambio de paradigma ocurrió en 1990, cuando la pedagogía propuso un enfoque cognitivo de la enseñanza, aunando la psicología cognitiva con la lingüística textual. En la práctica esto se tradujo en que el profesor pasa a un segundo plano y el protagonista es el alumno. De esta manera, el docente ayuda e inspira a los alumnos a desarrollar su expresión escrita, y tanto el profesor como los alumnos se convierten en críticos del proceso (Bustamante, 2014).

También cabe destacar la relación existente entre las habilidad de leer y escribir. Escribir ayuda al alumno a entender la profundidad de la lengua y le permite acercarse con mayor facilidad a los textos complejos. Por lo que trabajar la escritura también contribuirá a mejorar la comprensión lectora (Moreno, como se citó en Bustamante, 2014).

De las propuestas realizadas por diferentes especialistas en expresión escrita, Bustamante realza que los alumnos deben escribir en clase, que es bueno hacer uso de la escritura cooperativa y fomentar la relación entre aprendices, que es recomendable practicar la autocorrección y revisión del propio texto reescribiéndolo si fuera necesario, y que ayuda a crear conciencia lingüística que los compañeros actúen como lectores críticos de los textos entre ellos. En todo momento, el profesor debe intentar que los alumnos normalicen el proceso de escritura y lo comenten con otros compañeros.

Otro punto importante de la investigación es la importancia de la motivación para lograr que una actividad tenga éxito. Hay tres factores que influyen en que un alumno esté motivado o no: el interés que tenga en la actividad y los motivos que le lleven a hacerla (el valor), el grado en el que se ve capaz de realizar esa tarea (la expectativa) y los sentimientos que despierta en él realizarla (la afectividad). Conseguir que el alumno se sienta así será la clave para que una actividad tenga éxito.

El otro trabajo que nos ha servido de referente para acercarnos a los estudios antecedentes sobre la expresión escrita es de Martínez Pallarés (2015). El objetivo principal del trabajo es afrontar las carencias en expresión escrita que presentan los alumnos y averiguar cuál es el mejor enfoque pedagógico para crear una unidad didáctica que mejore la escritura de estos. El enfoque comunicativo y el texto narrativo han sido las elecciones de esta docente-investigadora para diseñar una unidad centrada en mejorar la expresión escrita.

La escritura es un medio de expresión en el que se refleja el pensamiento y que permite dejar constancia de los hechos, además de comunicarnos. Debido a su importancia la expresión escrita siempre ha formado parte del curriculum oficial de la materia de Lengua castellana y Literatura. La razón esencial es que la producción textual es uno de los medios de comunicación más utilizados por la sociedad, tiene tanta importancia académica como social y laboral. Por consiguiente, como la escritura beneficia la educación global del estudiante y su desarrollo social, se le debe otorgar “el grado de realidad e importancia que tiene en su contexto, en su realidad más inmediata” (Martínez, 2015, p. 8). La autora reivindica que los docentes deben revisar la forma de enseñar la escritura.

Es necesario adecuar la práctica pedagógica a las necesidades que tiene los alumnos en una época determinada de la historia. Con esto, Martínez afirma que es vital un cambio de orientación en la educación, que se centre en el enfoque cognitivista. Los expertos en psicología, lingüística y pedagogía consideran el enfoque cognitivo “una herramienta eficaz en diferentes procesos de pensamiento como son los de verbalizar, aprender, descubrir, comunicar y comprender” (Martínez, 2015, p. 7).

En este sentido, Freire (como se citó en Martínez, 2015) afirma: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción” (p. 8). En esta afirmación se concentra la esencia de la pedagogía de la escritura basada en el proceso. Este modelo de enseñanza presta atención a los pasos intermedios y a las diferentes estrategias que deben emplearse en el proceso de creación y redacción; y se distinguen cuatro corrientes: la expresiva, la cognitiva, la neorretórica y la sociocultural.

Como hemos comentado previamente, además de escoger la pedagogía basada en el proceso como modelo para su unidad didáctica, Martínez elige el enfoque comunicativo

y el texto narrativo. El motivo de la elección del enfoque comunicativo, presente en el curriculum oficial español desde la implantación de la LOGSE<sup>4</sup> (BOE, 1990), es que pretende el desarrollo de las capacidades de comprensión, expresión y reflexión en los alumnos. Y la razón por la que ha escogido el texto narrativo escrito es que está presente en la cotidianidad de las personas y permite a los profesores trabajar en el aula múltiples tipologías textuales como la crónica, la noticia, el cuento, la novela, el relato, los anuncios, las canciones, etc.

Algunas de las conclusiones que esta investigadora ha obtenido con su trabajo de indagación en el aula evidencian el aumento de la motivación de los alumnos como resultado del cambio de enfoque, de la libre elección temática y del fomento de la creatividad como punto de partida para escribir. Además, ha comprobado que gracias a la revisión continua del texto y la evaluación entre iguales ha mejorado el aprendizaje de los alumnos.

---

<sup>4</sup> LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, publicada en el BOE (1990, 4 de octubre).  
BOE. (1990, 4 de octubre). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (238) [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>



## 4. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En este apartado se expondrán las dos investigaciones realizadas con sendos grupos de alumnos del IES Condesa Eylo y los dos planes de acción que se han creado a partir del análisis de resultados obtenidos.

A modo de introducción, queremos comentar que la línea metodológica que hemos seguido es la crítica. Los problemas que tratamos parten de contextos reales y nuestra idea es transformar esa realidad adversa para mejorar la situación de los individuos implicados en ella. En este caso, los alumnos son los sujetos implicados y nos encontramos frente a dos carencias diferentes: una es la expresión escrita de los alumnos de primero de la ESO y otra la comprensión oral de primero de PMAR.

Además de una metodología crítica, hemos adoptado cualidades de la investigación-acción participativa. Nos proponemos que los alumnos sean protagonistas de su propia evolución teniendo en cuenta su opinión y sus reflexiones para perfeccionar la práctica docente en función de sus necesidades. Esta experiencia les permite aprender a aprender, desarrollar un espíritu crítico aplicable a cualquier situación y les ayuda a entender que son agentes de cambio en el proceso de mejora de su realidad educativa y de la educación en general.

La recogida de datos se ha realizado con la colaboración de la tutora de prácticas, Purificación Martín; y los planes de acción sugeridos son fruto de una profunda reflexión y un consenso entre dicha tutora y el resto de profesoras del departamento de Lengua castellana y Literatura del instituto.

Otra característica relevante es que ambas intervenciones de investigación-acción son mixtas, es decir, los procedimientos de recogida de datos son tanto cualitativos como cuantitativos, aunque hemos puesto un mayor acento en los datos cualitativos y en la comunicación personal.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Recordamos que la distinción entre los métodos cualitativos y los cuantitativos es una cuestión de objetividad y tamaño de muestra. Los datos que ofrecen los estudios cuantitativos son numéricos (generalmente se realizan con muestras representativas) y los que ofrecen los cualitativos se basan en la interpretación del investigador y permiten tratar aspectos humanos que no se pueden representar numéricamente (Colmenares y Piñero, 2008).

Por supuesto, los resultados de esta investigación-acción se compartirán para que formen parte del cúmulo de estudios que ayudan a mejorar la enseñanza de Lengua.

#### **4.1 Investigación-acción de la expresión escrita**

La idea de realizar esta investigación-acción surgió durante mi estancia en el IES Condesa Eylo Alfonso. En concreto, la relacionada con la expresión escrita nació de la inquietud que experimenté al leer varias redacciones de alumnos de primero de la ESO. ¿En qué consistía esta tarea encomendada a los alumnos? Primero, la tutora leía en voz alta parte de *El gato negro* de Edgar Allan Poe, a excepción del final. Después de realizar varias lecturas para que comprendieran bien la historia, se pidió a los alumnos que escribieran un final a ese relato como tarea a largo plazo para casa. Se les indicó que debían continuar con el registro empleado por este gran escritor, también que tenían que respetar el contexto temporal y la persona en la que estaba escrito y, que una vez terminado el ejercicio, las redacciones serían leídas y comentadas en voz alta por la profesora y evaluadas a partir de una rúbrica por todos los compañeros, incluido el autor de la redacción, el cual conservaría el anonimato. Al terminar la actividad se elegiría el mejor cuento.

Durante las prácticas leí y comenté oralmente esos trabajos siguiendo dicha rúbrica. Esta actividad me alertó de las carencias en expresión escrita del alumnado, así que decidí realizar una pequeña investigación al respecto con la colaboración de la tutora. Nos planteamos si realmente los alumnos sabían redactar de forma adecuada en relación a su madurez y si tenían las herramientas necesarias para hacerlo, y también nos preguntamos qué problemas tenían para conseguir una buena redacción: desorganización de ideas, falta de imaginación, desconocimiento de la gramática, etc. Nuestra pregunta de investigación resultó ser la siguiente:

*¿Se pueden averiguar las necesidades de escritura del alumnado mediante una actividad en el aula y crear un plan de acción en consecuencia para resolver sus carencias?*

Para resolver este interrogante y los anteriores, se nos ocurrió organizar un taller de escritura destinado a observar cómo redactaban y a recoger datos para la investigación. En nuestra propuesta de intervención decidimos escoger la modalidad literaria de los

textos narrativos, con intención de que, al ser un taller breve, los alumnos se sintieran atraídos por los componentes creativo y lúdico de las actividades.

En toda investigación se selecciona la fuente de información, los instrumentos de recogida de datos y un método para contrastar los resultados obtenidos al analizar esos datos. En este caso, como fuente de información esencial, hemos tomado a los alumnos fijándonos en: su comportamiento en el taller (el proceso), las redacciones (el producto) y sus intervenciones y opiniones al respecto.

Las herramientas seleccionadas para recoger datos han sido la observación directa (herramienta cualitativa que nos ha permitido documentar el proceso de escritura), las redacciones que hemos analizado con rúbrica (herramienta cuantitativa que aporta información más objetiva a la investigación) y las entrevistas personales (instrumento cualitativo que permite conocer la opinión de los alumnos sobre el taller).

Y la triangulación de la información se ha realizado contrastando la interpretación de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, por parte del grupo investigador con las opiniones de los alumnos respecto al taller.

Es preciso especificar que este estudio se ha aplicado a varias aulas en las que reinaba la diversidad de caracteres y actitudes entre los alumnos: los había callados, tímidos, tranquilos, trabajadores, habladores, movidos, vagos, etc., y cada uno, por supuesto, con unas circunstancias familiares concretas. Pero podemos decir que, en general, todos ellos pertenecían a la misma clase social.

El factor de la diversidad ha favorecido que se diera una situación de solidaridad en la que ha sido posible el aprendizaje cooperativo. Además, trabajar codo con codo con sus compañeros ha sido una experiencia enriquecedora porque han podido compartir puntos de vista, ideas y opiniones.

¿Cuáles son los objetivos que se han pretendido alcanzar en este estudio? Además de los objetivos propios de etapa, hemos fijado como objetivo general mejorar la expresión escrita de los alumnos. Como objetivos específicos: conseguir que los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje, fomentar el aprendizaje cooperativo y significativo basado en las interacciones verbales, lograr que asimilen las fases del proceso de escritura y lo practiquen en sus escritos, concienciar sobre la utilidad de la escritura para estructurar y desarrollar el pensamiento, mejorar la ortografía, la gramática, la adecuación, la coherencia y la cohesión en la redacción de textos, favorecer una actitud creativa, aumentar el gusto por la escritura como instrumento de comunicación humano,

y asimilar la autoevaluación crítica y constructiva como herramienta de perfeccionamiento de sus producciones escritas.

El taller se aplicó en tres clases de primero de la ESO. Su impartición coincidió con la Semana Blanca del instituto; esta simultaneidad provocó que parte de los alumnos no pudiesen acudir al taller porque se habían ido de excursión y, a la vez, favoreció el trabajo con grupos más reducidos. En la clase de 1ºA eran ocho alumnos; en 1ºD, doce; y en 1ºF, dieciséis. Las actividades del taller se realizaron en grupos de cuatro alumnos, y en cuanto a la temporalización, se desarrolló en cuatro sesiones de cincuenta minutos y un recreo. En la primera sesión, los alumnos escucharon un cuento breve (lectura que duró un minuto aproximadamente). Se trata de una historia con elementos de los cuentos tradicionales; ofrecemos aquí una sinopsis de su argumento:

Érase una vez, una princesa que paseaba por el jardín del palacio, cuando inesperadamente se le cayó un colgante de oro a un pozo. Un sapo que pasaba por allí vio lo ocurrido y decidió ayudarla, pero no sin pedirle algo a cambio: el sapo deseaba vivir con ella en el palacio. Al principio la princesa aceptó el trato y el sapo confió en su palabra. Sin embargo, cuando esta obtuvo el colgante de oro, se olvidó de su promesa. El sapo, no contento con este desenlace, tuvo que tomar medidas y acudió a hablar con el rey. Su majestad obligó a su hija a cumplir su palabra y desde entonces la princesa tuvo que compartir habitación con el sapo.

Después de dos lecturas, se explicó el taller, que consistía en escribir un cuento sin importar la extensión, en el que tenían que aparecer varios elementos: un bosque, un objeto dorado, una princesa y una promesa. A continuación, se dispuso a los alumnos en grupos intentando respetar sus preferencias para que se sintieran cómodos y procurando mantener un equilibrio facultativo para favorecer el aprendizaje cooperativo y significativo.

En el tiempo restante de la primera sesión y en las dos sesiones posteriores se observó cómo trabajaban y se les explicó un modelo que les facilitaría el proceso de redacción. En el recreo reunimos a todos los alumnos en una clase para que compartieran sus cuentos con los demás compañeros y se les obsequió con unos dulces por haber

participado activamente y con ilusión en el taller. Además, nombramos a los cuatro grupos que mejor habían trabajado.

Finalmente, recogimos las redacciones para corregirlas con una rúbrica que explicaré detalladamente más adelante, con el fin de entregárselas a sus autores en la cuarta y última sesión.

¿Qué observamos durante el proceso de redacción? Percibimos que redactaban todo seguido, sin separar las ideas en párrafos y que no dedicaban tiempo a la planificación. Los alumnos comenzaban a escribir según les venía la inspiración e iban enlazando unas ideas con otras hasta finalizar el relato. El problema es que pensar las ideas sobre la marcha, sin organizarlas previamente, originaba incoherencias y así se lo explicamos. Recibieron con agradecimiento nuestros consejos, sin embargo, les costó cambiar la dinámica de trabajo, rápidamente volvían a lo que estaban acostumbrados: redactar sin planificar.

En el recreo, después de la lectura de los cuentos, escogimos los cuatro grupos “ganadores”: dos equipos quedaron en primer lugar y los otros dos, en segundo. Para elegir a los equipos que mejor lo habían hecho, tuvimos en cuenta: el proceso de redacción que habían seguido, el esfuerzo, el entusiasmo y la participación en el taller, la iniciativa y creatividad que demostraban sus relatos leídos y la lectura en voz alta que hicieron de los mismos. Decidimos que leyesen ellos para que se dieran cuenta de cómo habían redactado; por tanto, la expresión escrita no se tuvo en cuenta para elegir ganadores. Antes de que finalizara el recreo, los recogimos para proceder a su corrección.

¿De qué nos percatamos al corregir? Nos dimos cuenta de que algunos alumnos, mientras leían, habían enmendado errores de concordancia y algunas incoherencias. Interpretamos que los alumnos cometían esos errores por no seguir un proceso planificado de redacción y por no revisar sus escritos, pero lo más importante es que no desconocían la gramática, es decir, que no había errores gramaticales significativos.

Además de esta observación, los cuentos fueron un instrumento cuantitativo muy valioso que nos permitió informarnos de las carencias de escritura de los alumnos.

Creamos una rúbrica en la que seleccionamos qué aspectos queríamos valorar de la expresión escrita y después la aplicamos a cada relato. Todo el material original se ha adjuntado en los anexos.

A continuación, explicaremos la plantilla empleada para la corrección y especificaremos qué se ha analizado:

<b>PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA</b>						
Alumnos: _____						
DESCRPTORES	0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CREATIVIDAD</li> <li>• IMAGINACIÓN</li> </ul>	/	/	/	/	/	/
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• OBJETIVO DEL TEXTO</li> <li>• PERTINENCIA DEL TEMA</li> <li>• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO</li> <li>• OTROS INDICADORES</li> </ul>	/	/	/	/	/	/
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN</li> <li>• ESTRUCTURA DEL RELATO</li> <li>• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES</li> </ul>	/	/	/	/	/	/
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMÁTICA Y ORTOGRÁFICA</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• LÉXICO</li> <li>• GRAMÁTICA</li> <li>• ORTOGRAFÍA</li> </ul>	/	/	/	/	/	/
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b> <b>3 → NIVEL MEDIO</b> <b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>						
	0	1	2	3	4	5

Figura 1. Plantilla para el registro de resultados de la expresión escrita.

Esta plantilla consta de dos variables: los descriptores y los indicadores. Los descriptores miden el nivel (inicial, medio o avanzado) del control de las distintas competencias acorde a la madurez del alumnado de primero de la ESO. Y los indicadores son las cuatro competencias evaluadas: competencia de iniciativa y espíritu emprendedor, competencia sociolingüística o de adecuación, competencia discursiva: coherencia y cohesión textual, y competencia lingüística: léxica, gramatical y ortográfica.

En la primera competencia valoramos la creatividad, es decir, si los alumnos seguían el patrón del cuento que se les había leído previamente o si innovaban; y la imaginación a partir del tratamiento de los hechos, de los personajes y de la estructura externa del cuento.

En la segunda, tuvimos en cuenta si se había cumplido con la tarea de escribir un cuento, si la información era relevante y el registro empleado era uniforme y adecuado al género cuentístico, y también, en “otros indicadores”, se consideró la persona utilizada para narrar y el grado de objetividad.

En la tercera, comprobamos que hubiera una progresión lógica de ideas hiladas, sin contradicciones, ni repeticiones, y que se respetase una estructura lineal del cuento: introducción, nudo y desenlace. En este punto, también se valoró el uso de conectores textuales.

En la cuarta competencia, examinamos que el léxico se ajustase al tema elegido y no hubiese excesivas repeticiones, que se cumpliesen las normas ortográfica y de puntuación y que se utilizaran estructuras gramaticales y sintácticas correctas y variadas.

En la última sesión, devolvimos las redacciones a los alumnos junto con una rúbrica y un comentario en el que les proporcionamos una serie de recomendaciones y comentarios de refuerzo positivo. Aprovechamos esta clase para explicarles el significado de la rúbrica y para entrevistarlos y preguntarles cómo se habían sentido durante la realización de este taller y qué cosas les había aportado.

Añadimos a continuación las rúbricas con las que evaluamos a los nueve grupos y el comentario que se les entregó a los alumnos. También hemos incluido una gráfica en la que a golpe de vista observamos los puntos fuertes y los débiles de cada redacción.

a) Un grupo de la clase 1ºA presentó el trabajo de *Shakura*:

Tabla 10. Comentario del cuento *Shakura*

### SHAKURA

¡ENHORABUENA! Un cuento magnífico, de todos los que he leído el que más me ha gustado. En cuanto a la estructura, habéis cambiado de párrafo cuando la idea cambiaba y habéis seguido el esquema del cuento (introducción, nudo y desenlace) por lo que la redacción está muy bien.

Otro punto positivo es que habéis incluido diálogos en estilo indirecto y descripciones en la narración. Además, la historia está situada en un lugar y un tiempo concretos, y los personajes fantásticos que habéis incluido me han parecido maravillosos.

¿QUÉ SE PUEDE MEJORAR? → La ortografía

-Las tildes: *tenía, mágico, fantástico, cogió, saltó, allí, así, árbol, oyó, magnífica, corazón, espíritu*. Recordad: ¡Las esdrújulas siempre llevan tilde!

-Faltas: *llevaba de llevar, iba (sin hache), extinguido (gi suena ji), cayó de caer*.

Tabla 11. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *Shakura*

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA						
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TÍTULO DEL CUENTO	SHAKURA			
DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
CREATIVIDAD						5
IMAGINACIÓN						5
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
OBJETIVO DEL TEXTO						5
PERTINENCIA DEL TEMA						5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO						5
OTROS INDICADORES						5
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						5
ESTRUCTURA DEL RELATO						5
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						5
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMÁTICA Y ORTOGRÁFICA</b>						
LÉXICO						5
GRAMÁTICA					4	5
ORTOGRÁFICA			2			
0, 1, 2	NIVEL INICIAL					
3	NIVEL MEDIO					
4, 5	NIVEL AVANZADO					

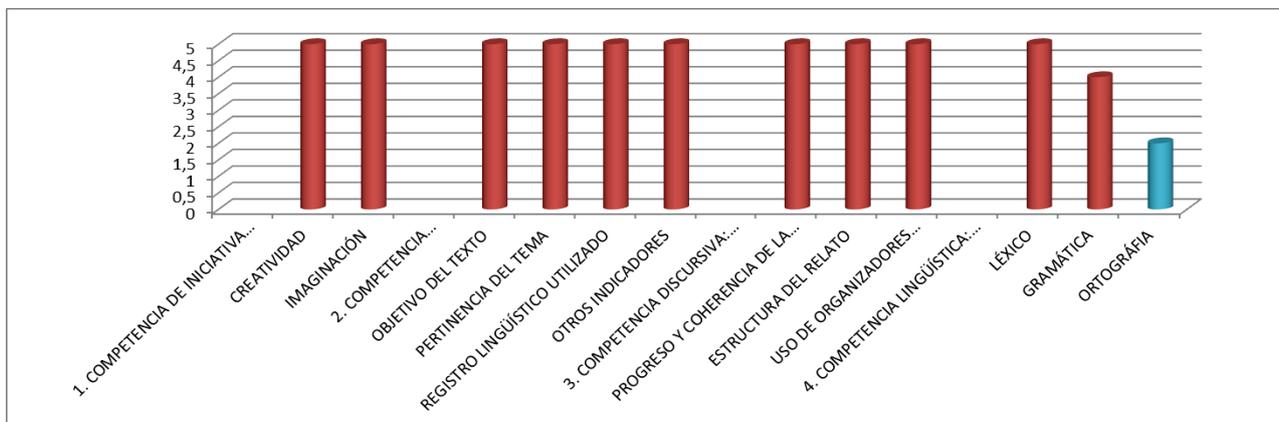


Figura 2. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencias.

b) Un grupo de la clase 1ºD presentó el trabajo de *La rana y la princesa*:

Tabla 12. Comentario del cuento *La rana y la princesa*

<b>LA RANA Y LA PRINCESA</b>	
¡Un relato brillante! En cuanto a imaginación, creatividad, estructura del cuento, todo está genial. Habéis entendido la tarea y la habéis realizado con éxito.	
¿QUÉ SE PUEDE MEJORAR?	
-Ortografía: Alguna tilde del pretérito perfecto simple ( <i>abalanzó, encontró, pegó</i> ), alguna que sobra ( <i>vio</i> ).	
-Léxico: Un coloquialismo: <i>por el tema de</i> es del registro oral, es más adecuado decir únicamente <i>por</i> .	
-En dos ocasiones no habéis explicitado el sujeto y no queda claro quien realiza la acción.	
-En general no hay repeticiones, solo he encontrado una, <i>palacio</i> , y omitiendo el segundo <i>palacio</i> se arreglaría.	
Enhorabuena, habéis dividido el cuento en párrafos y habéis empleado adecuadamente los tiempos verbales.	
¡Seguid así!	

Tabla 13. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *La rana y la princesa*

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA							
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TITULO DEL CUENTO	<i>LA RANA Y LA PRINCESA</i>				
DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	5	
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>							
CREATIVIDAD				3	4	5	
IMAGINACIÓN				3	4	5	
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>							
OBJETIVO DEL TEXTO				3	4	5	
PERTINENCIA DEL TEMA				3	4	5	
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO				3	4	5	
OTROS INDICADORES				3	4	5	
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>							
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN				3	4	5	
ESTRUCTURA DEL RELATO				3	4	5	
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES				3	4	5	
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>							
LÉXICO				3	4	5	
GRAMÁTICA				3	4	5	
ORTOGRAFÍA				3	4	5	
0, 1, 2	NIVEL INICIAL						
3	NIVEL MEDIO						
4, 5	NIVEL AVANZADO						

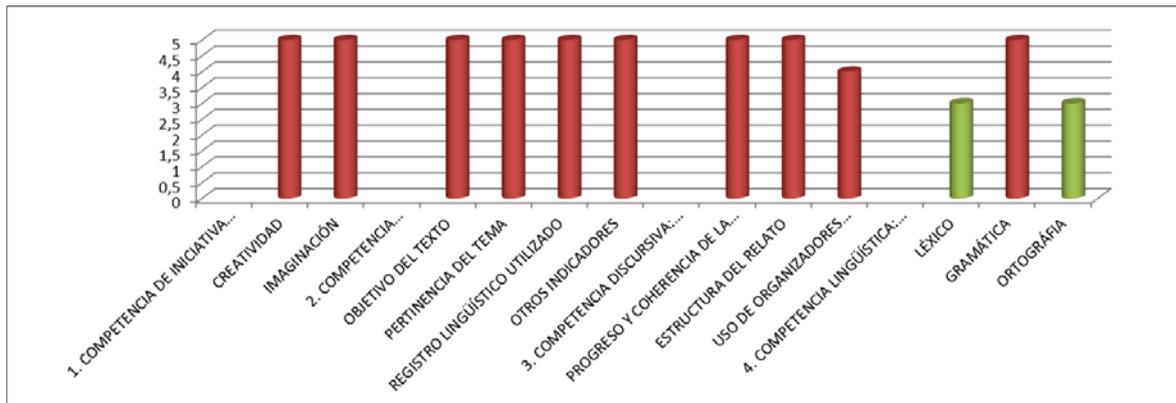


Figura 3. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencias.

c) Un grupo de la clase 1ºD presentó el trabajo de *El peor día de Margarita*:

Tabla 14. Comentario del cuento *El peor día de Margarita*

### EL PEOR DÍA DE MARGARITA

¡Enhorabuena chicos! Habéis hecho un gran trabajo. En cuanto a la imaginación y a la creatividad, tenéis de ambas en abundancia. Habéis comprendido la tarea y la habéis realizado con éxito.

En relación a la estructura, es aconsejable que cuando cambiéis de idea, cambiéis la coma por el punto y seguido o por punto y aparte.

En el relato existe una progresión temática, aunque echo en falta una introducción en la que se diga dónde se desarrolla la historia, la época... El registro empleado es el adecuado, además habéis incluido diálogos. Sin embargo, me ha faltado algo de descripción.

¿QUÉ SE PUEDE MEJORAR?

-Los tiempos verbales empleados. ¿Narración en pasado o en presente?

-El empleo de conectores discursivos está muy bien (*cuando, mientras, entonces, allí, en ese lugar, al cabo de unos minutos*) aunque os recomiendo emplear más variedad, buscad en el libro de texto organizadores del discurso.

-Por último, cabe comentar que la ortografía está muy bien. Falta alguna tilde (*obligó, golpeó*) y sobra una (*dio*).

Tabla 15. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *El peor día de Margarita*

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA							
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TÍTULO DEL CUENTO					
		EL PEOR DÍA DE MARGARITA					
DESCRIPTORES		0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>							
CREATIVIDAD							5
IMAGINACIÓN							5
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>							
OBJETIVO DEL TEXTO							5
PERTINENCIA DEL TEMA							5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO							5
OTROS INDICADORES							5
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>							
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN				2			5
ESTRUCTURA DEL RELATO						4	
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES							
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>							
LÉXICO					3		
GRAMÁTICA			1				
ORTOGRÁFICA						4	
0, 1, 2	NIVEL INICIAL						
3	NIVEL MEDIO						
4, 5	NIVEL AVANZADO						

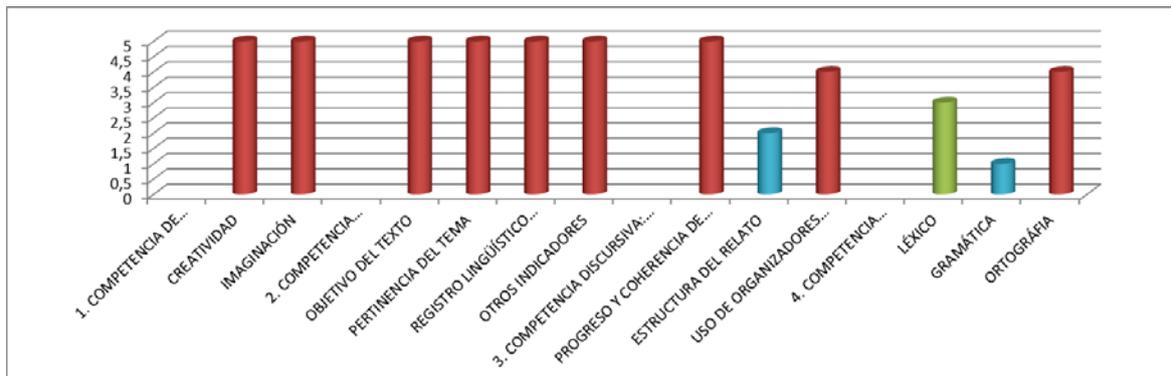


Figura 4. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencias.

d) Un grupo de la clase 1ºD presentó el trabajo de *El sapo parlanchín y la princesa agresiva*:

Tabla 16. Comentario del cuento *El sapo parlanchín y la princesa agresiva*

**EL SAPO PARLANCHIN Y LA PRINCESA AGRESIVA**

¡Buen trabajo! Tenéis mucha imaginación, habéis entendido la tarea y la habéis realizado con éxito. En el relato existe una progresión temática desde el inicio hasta el final, además habéis incluido diálogos en estilo indirecto y directo, aunque me ha faltado algo de descripción.

## ¿QUÉ SE PUEDE MEJORAR?

-Dividir la historia en párrafos. Se cambia de párrafo cuando se cambia radicalmente de idea o de escenario. Al menos debe haber tres párrafos, aunque dentro de cada parte de la narración puede haber más.

-Cuidado con las repeticiones. En muchos casos se pueden omitir o se puede reformular la oración para no repetir léxico. Otra opción es buscar sinónimos. Repeticiones (*bola de oro, verbo decir, ella, niña, entonces, corriendo, sapo*).

-Dentro de cada párrafo también existen cambios de ideas. No hagáis frases demasiado largas, utilizad punto y seguido.

-Ortografía: -Monosílabos: no llevan tilde (solo la diacrítica).

-Queísmo: *darse cuenta de que*.

-Uso de organizadores textuales: buscad en el libro de texto o en internet y empleadlos en las redacciones.

Tabla 17. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *El sapo parlanchín y la princesa agresiva*.

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA							
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TÍTULO DEL CUENTO		EL SAPO PARLANCHÍN Y LA PRINCESA AGRESIVA			
DESCRITORES		0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>							
CREATIVIDAD							5
IMAGINACIÓN							5
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>							
OBJETIVO DEL TEXTO							5
PERTINENCIA DEL TEMA							5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO							5
OTROS INDICADORES							5
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>							
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN				2			
ESTRUCTURA DEL RELATO				2			
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES				2			
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>							
LÉXICO				2			
GRAMÁTICA						4	
ORTOGRAFÍA					3		
0, 1, 2	NIVEL INICIAL						
3	NIVEL MEDIO						
4, 5	NIVEL AVANZADO						

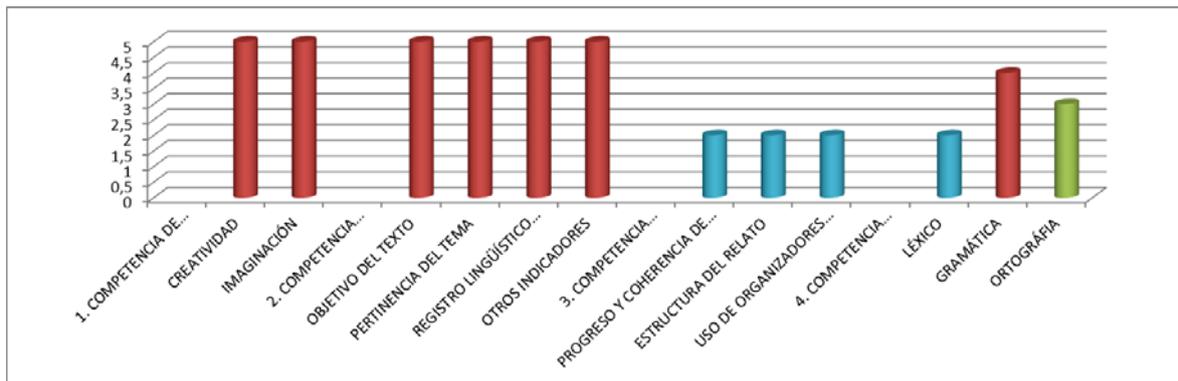


Figura 5. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencias.

e) Un grupo de la clase 1ºD presentó el trabajo de *El sapo y la tortilla*:

Tabla 18. Comentario del cuento *El sapo y la tortilla*

### EL SAPO Y LA TORTILLA

¡Felicidades! Es un relato breve, pero está en general muy bien escrito. Habéis entendido la tarea y la habéis realizado con éxito.

Está muy bien que hayáis situado la acción en un lugar concreto, el reino de Oz, y que hayáis puesto nombre a los personajes. Habéis incluido diálogos y descripciones; y existe una progresión temática.

¿QUÉ SE PUDE MEJORAR?

-Ortografía: Una falta *\*por que* (pregunta: *por qué*, respuesta: *porque*).

-Estructura en párrafos: introducción, nudo y desenlace.

-Separar las ideas con punto y seguido. No abusar de la coma, ni de la conjunción y.

-Cuidado con los coloquialismos (*Y resulta que*, *cacho*).

¡Muy buen trabajo, seguid así!

Tabla 19. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *El sapo y la tortilla*

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA							
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TITULO DEL CUENTO	EL SAPO Y LA TORTILLA				
DESCRPTORES		0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>							
CREATIVIDAD							5
IMAGINACIÓN							5
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>							
OBJETIVO DEL TEXTO							5
PERTINENCIA DEL TEMA						4	5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO							5
OTROS INDICADORES							5
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>							
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN				2			5
ESTRUCTURA DEL RELATO					3		
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES							
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>							
LÉXICO					3		
GRAMÁTICA							5
ORTOGRÁFIA							5
0, 1, 2	NIVEL INICIAL						
3	NIVEL MEDIO						
4, 5	NIVEL AVANZADO						

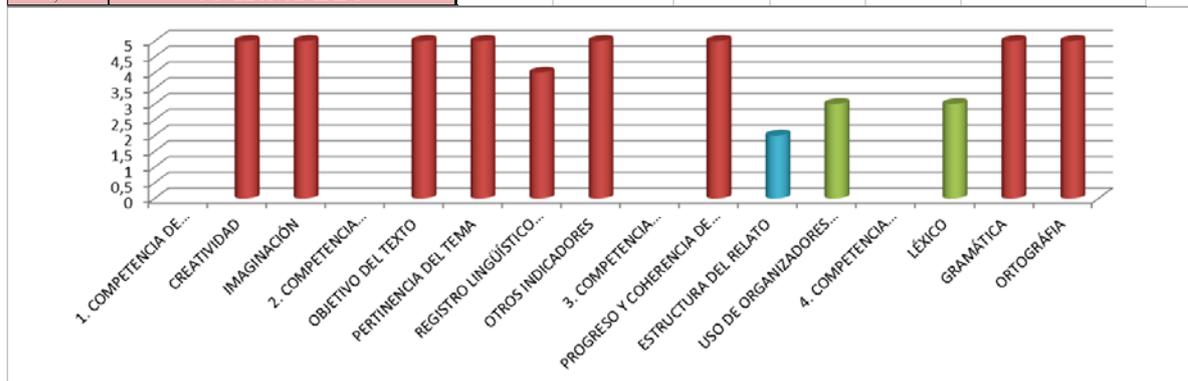


Figura 6. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencias.

f) Un grupo de la clase 1ºD presentó el trabajo de *La abuela y el antídoto*:

Tabla 20. Comentario del cuento *La abuela y el antídoto*

<b>LA ABUELA Y EL ANTÍDOTO</b>
<p>En cuanto a la imaginación y la creatividad tenéis de sobra. Habéis entendido la tarea que se os pedía (escribir un cuento), el registro que habéis empleado es adecuado, existe una progresión temática, incluís gran variedad de personajes (lo que enriquece el relato) y además, habéis intercalado la narración de diálogos y alguna breve descripción.</p> <p>¿Qué cosas podéis mejorar? La estructura del texto (introducción, nudo y desenlace), separando cada una en distintos párrafos. Para que la narración sea más ágil, no uséis</p>

tanto la conjunción y. En lugar de ésta, podéis emplear el punto y seguido o el punto y aparte.

-En cuanto a los tiempos verbales ¡ojo!, estáis narrando en pasado, mantened esa narración en pasado.

-La niña lo repetís muchas veces, buscad un nombre para la protagonista y algún sinónimo de *niña*.

-Cuidado con otras repeticiones como: *al cabo de un rato, entonces, después,* y. Existen muchos organizadores del discurso.

- Ortografía: *de repente, convertir,* tildes donde no las hay.

Tabla 21. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *La abuela y el antídoto*

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA							
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TITULO DEL CUENTO		LA ABUELA Y EL ANTÍDOTO			
DESCRPTORES		0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>							
CREATIVIDAD							5
IMAGINACIÓN							5
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>							
OBJETIVO DEL TEXTO							5
PERTINENCIA DEL TEMA							5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO							5
OTROS INDICADORES							5
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>							
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN			1			4	
ESTRUCTURA DEL RELATO				2			
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES							
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>							
LÉXICO				2	3		
GRAMÁTICA							
ORTOGRÁFIA					3		
0, 1, 2	NIVEL INICIAL						
3	NIVEL MEDIO						
4, 5	NIVEL AVANZADO						

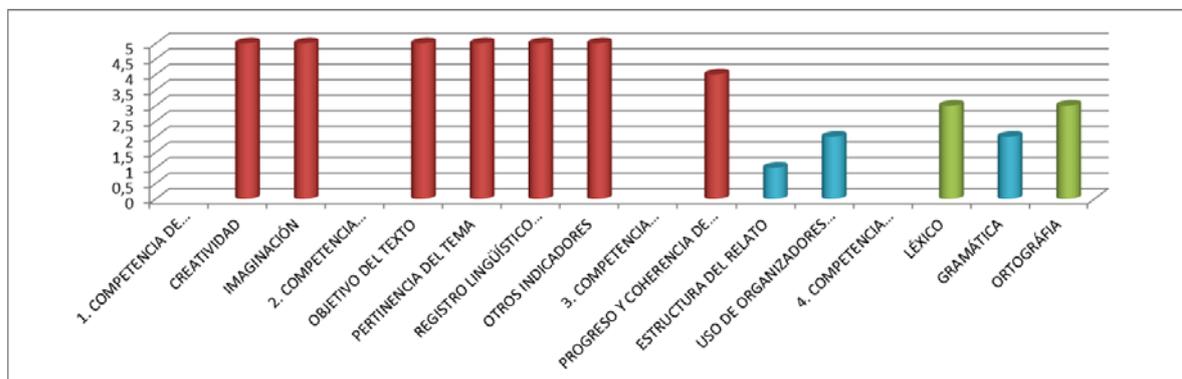


Figura 7. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencias.

g) Un grupo de la clase 1ºF presentó el trabajo de *Las crónicas de Instagram*:

Tabla 22. Comentario del cuento *Las crónicas de Instagram*

<b>LAS CRÓNICAS DE INSTAGRAM</b>	
<p>¡Enhorabuena! ¡Gran trabajo! Estáis repletos de imaginación y creatividad, seguid trabajando y llegaréis muy lejos. Habéis comprendido la tarea y la habéis realizado con éxito. El registro que habéis empleado es adecuado y existe una progresión temática.</p>	
<p>¿CÓMO PODÉIS MEJORAR PARA PRÓXIMAS REDACCIONES?</p>	
<p>-Organización de las ideas en párrafos. En algunos casos lo habéis hecho muy bien, pero en otros no. Os he marcado con un asterisco donde deberíais haber cambiado de párrafo.</p>	
<p>-Importante. Para que se entienda mejor utilizad el punto y seguido. Os he puesto varios en el cuento. Cuando termine una idea y empiece la otra usad puntos.</p>	
<p>-Gramática. Uso de tiempos verbales. Cuidado estáis narrando el pasado, vigilad que los verbos estén en pasado.</p>	
<p>-Ortografía: -Faltas graves: <i>a</i> preposición sin hache.</p>	
<p>-Tildes: de los pasados (<i>intentó, asomó, encontró, decía, sabía, había</i>).</p>	
<p>¡Buen trabajo! ¡Seguid así!</p>	

Tabla 23. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *Las crónicas de Instagram*

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA						
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TÍTULO DEL CUENTO		LAS CRÓNICAS DE INSTAGRAM		
DESCRPTORES	0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
CREATIVIDAD						5
IMAGINACIÓN						5
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
OBJETIVO DEL TEXTO						5
PERTINENCIA DEL TEMA						5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO						5
OTROS INDICADORES						5
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN			2		4	
ESTRUCTURA DEL RELATO				3		
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMÁTICA Y ORTOGRÁFICA</b>						
LÉXICO			2		4	
GRAMÁTICA				3		
ORTOGRÁFIA						
0, 1, 2	NIVEL INICIAL					
3	NIVEL MEDIO					
4, 5	NIVEL AVANZADO					

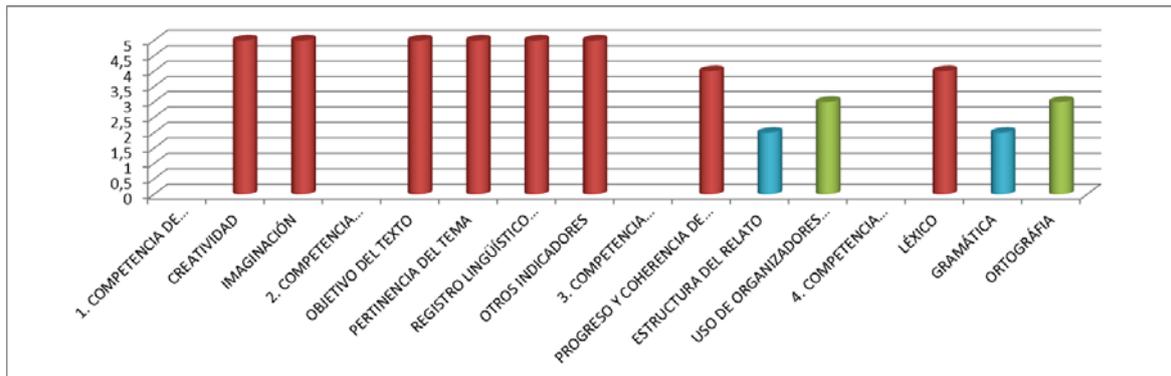


Figura 8. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencias.

h) Un grupo de la clase 1ºF presentó el trabajo de *La princesa encantada*:

Tabla 24. Comentario del cuento *La princesa encantada*

### LA PRINCESA ENCANTADA

Este relato está muy bien redactado porque existe una progresión temática, habéis dividido el cuento en párrafos y habéis empleado bien la puntuación (comas, puntos y aparte, puntos y seguido).

Además, habéis incluido descripciones y diálogos en la narración, lo que enriquece el cuento.

En relación al uso de organizadores textuales (*hace muchos años, años más tarde, y, cuando, al ver eso*) están bien empleados y no se repiten excesivamente. Aun así, os recomiendo buscar en internet o en el libro de texto más organizadores textuales e incluirlos en vuestras redacciones.

¿QUÉ SE PUEDEN MEJORAR?

-Enlazar mejor las ideas.

¡En general está todo muy bien, os doy la enhorabuena!

Tabla 25. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *La princesa encantada*

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA							
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TÍTULO DEL CUENTO	LA PRINCESA ENCANTADA				
DESCRPTORES		0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>							
CREATIVIDAD							5
IMAGINACIÓN							5
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>							
OBJETIVO DEL TEXTO							5
PERTINENCIA DEL TEMA							5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO							5
OTROS INDICADORES							5
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>							
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						4	5
ESTRUCTURA DEL RELATO							5
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						4	5
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>							
LÉXICO						4	5
GRAMÁTICA							5
ORTOGRÁFIA					3		
0, 1, 2	NIVEL INICIAL						
3	NIVEL MEDIO						
4, 5	NIVEL AVANZADO						

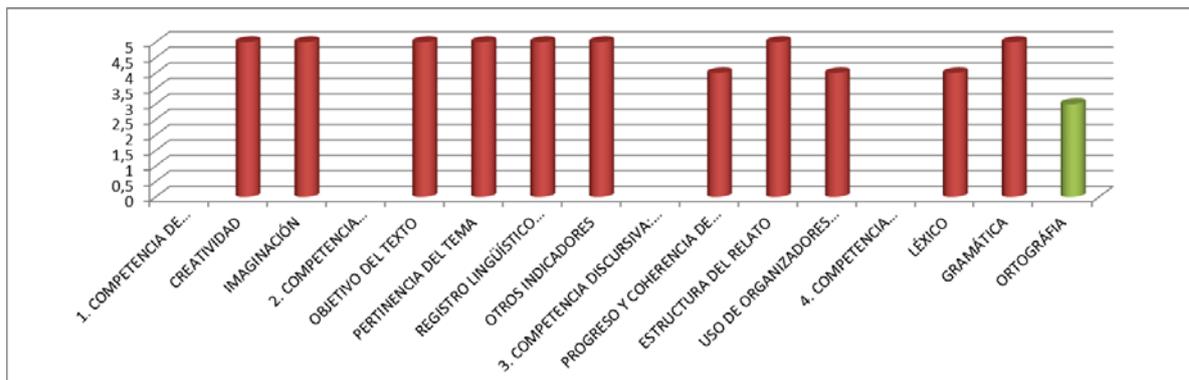


Figura 9. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencia.

i) Un grupo de la clase 1ºF presentó el trabajo de *El anillo de oro*:

Tabla 26. Comentario del cuento *El anillo de oro*

<p><b>EL ANILLO DE ORO</b></p> <p>Sois muy creativos y tenéis mucha imaginación, seguid trabajándola.</p> <p>Habéis entendido la tarea y la habéis realizado con éxito. En el texto existe una progresión temática, es decir, de ideas. Además habéis separado las ideas en párrafos y habéis empleado correctamente la puntuación.</p>
---

## ¿QUÉ PODÉIS MEJORAR?

-Cuidado, si utilizáis sangría al comienzo de cada párrafo, empleadla bien y no os olvidéis de algún párrafo.

-Ojo con las repeticiones. En algunos casos podéis omitir el sintagma repetido y sigue teniendo sentido la oración. En otros casos, tendréis que buscar un sinónimo.

-¡Importantísimo! Si estáis narrando en pasado, vigilad que toda la narración este en pasado.

-Algunas oraciones no estaban claras y os he dado otras opciones para decir lo mismo.

¡Buen trabajo chicos!

Tabla 27. Plantilla que registra los resultados de expresión escrita de *El anillo de oro*

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA							
ALUMNOS	ALUMNOS DE PRIMERO DE LA ESO	TÍTULO DEL CUENTO	EL ANILLO DE ORO				
DESCRPTORES		0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>							
CREATIVIDAD							5
IMAGINACIÓN							5
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>							
OBJETIVO DEL TEXTO							5
PERTINENCIA DEL TEMA							5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO							5
OTROS INDICADORES							5
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>							
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						4	5
ESTRUCTURA DEL RELATO							5
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						4	
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMÁTICAL Y ORTOGRÁFICA</b>							
LÉXICO					3		
GRAMÁTICA				2			
ORTOGRÁFIA					3		
0, 1, 2	NIVEL INICIAL						
3	NIVEL MEDIO						
4, 5	NIVEL AVANZADO						

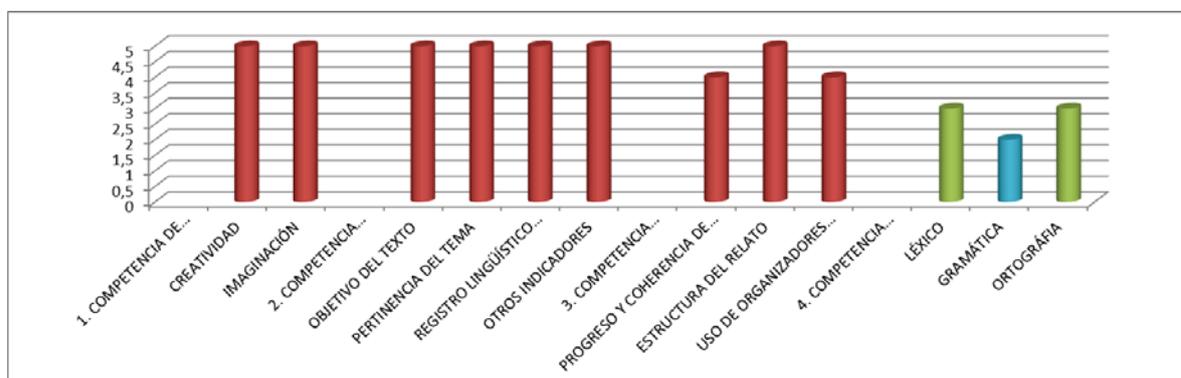


Figura 10. Representación gráfica: nivel (0-5)/ competencias.

Hemos plasmado el análisis de los resultados en las siguientes tablas y figuras:

Tabla 28. Medias globales de los resultados de cada grupo en expresión escrita

TABLA DE MEDIAS GLOBALES DE LOS RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE EXPRESION ESCRITA	
TITULO DEL CUENTO	MEDIA ARITMETICA
SHAKURA	4,547079031
LA RANA Y LA PRINCESA	4,507330235
EL PEOR DIA DÍA DE MARGARITA	3,74043207
EL SAPO PARLANCHÍN Y LA PRINCESA AGRESIVA	3,46545373
EL SAPO Y LA TORTILLA	4,175973278
LA ABUELA Y EL ANTÍDOTO	3,383362591
LAS CRÓNICAS DE INSTAGRAM	3,797696105
LA PRINCESA ENCANTADA	4,531636908
EL ANILLO DE ORO	4,099037359
MEDIA ARITMETICA TOTAL	4,004461601

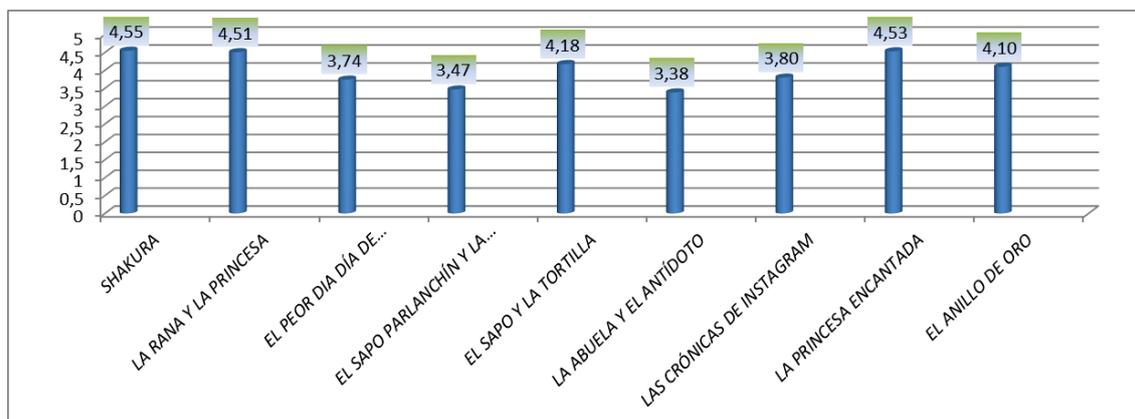


Figura 11. Representación gráfica del nivel de expresión escrita de los distintos grupos.

Tabla 29. Medias globales de expresión escrita según las competencias

TABLA DE MEDIAS GLOBALES DE LOS RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE EXPRESION ESCRITA	
DESCRIPTORES	MEDIA ARITMETICA
CREATIVIDAD	5
IMAGINACIÓN	5
OBJETIVO DEL TEXTO	5
PERTINENCIA DEL TEMA	5
REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO	4,87755556
OTROS INDICADORES	5
PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN	4,08962353
ESTRUCTURA DEL RELATO	2,782559402
USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES	3,297372809
LÉXICO	3,235709947
GRAMÁTICA	2,931733182
ORTOGRAFÍA	3,133917086
MEDIA ARITMETICA TOTAL	4,004461601

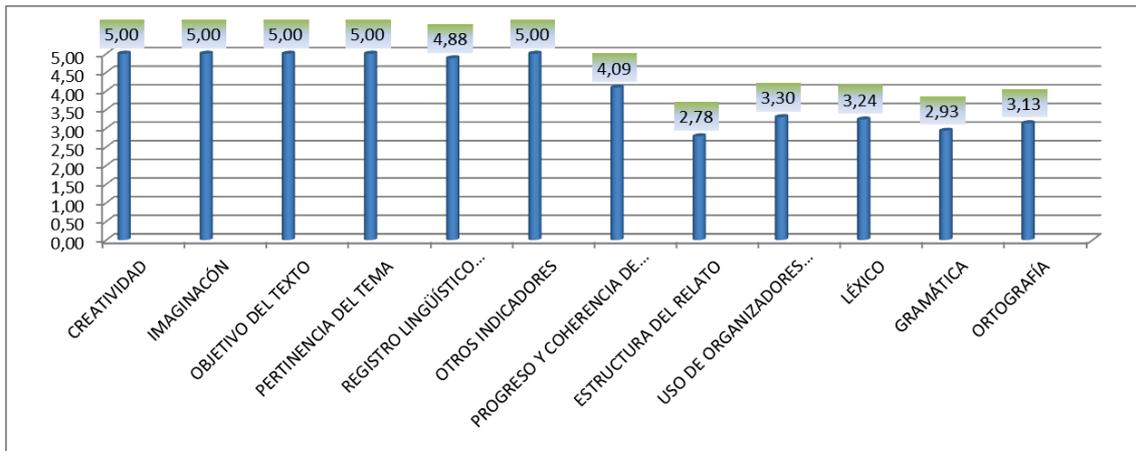


Figura 12. Representación gráfica del nivel de expresión escrita en cada competencia.

En la *Tabla 28* observamos que, en general, el nivel de competencia de los alumnos en expresión escrita es adecuado a su edad. En una escala del cero al cinco, los grupos han obtenido buenas puntuaciones con una media de cuatro.

En la *Tabla 29* vemos, de forma detallada, que las competencias de escritura con los peores resultados se han encontrado en: la estructuración del relato (2,78), el uso de organizadores discursivos (3,30), el léxico (3,24), la gramática (2,94) y la ortografía (3,13).

En los comentarios hechos en cada redacción hemos concretado los errores y aconsejado cómo solucionarlos. Los principales han sido: no cambiar de párrafo al cambiar de idea (escribir todo con punto y seguido); la ortografía (sobre todo la acentuación), pobreza léxica (por ejemplo, apenas utilizan sinónimos); errores en la correlación de tiempos verbales o falta de consistencia en los valores narrativos de los distintos tiempos (alternar el pasado con el presente); cambiar la persona desde la que se narra aleatoriamente (usar en el mismo relato el narrador protagonista y el omnisciente); no enlazar las ideas (falta de conectores textuales) y emplear coloquialismos.

Además de explicar a los alumnos los comentarios hechos a sus redacciones, dedicamos la cuarta sesión del taller a entrevistarles para obtener más información, contrastar los datos y, también, para ayudarles con las dificultades que habían tenido.

Se les preguntó directamente sobre la experiencia vivida durante el taller, qué les había parecido, si habían aprendido y estado a gusto trabajando por equipos, si consideraban que era una actividad provechosa y si cambiarían algo para mejorarla.

A través de las entrevistas comprobamos que los alumnos estaban conformes, aseguraban que les había motivado la actividad y les gustaría repetir este tipo de dinámicas más a menudo. En lo tocante a las cosas que modificarían, hubo variadas propuestas. Algunos preferían los grupos grandes, otros alegaron que el trabajo individual o por parejas funcionaría mejor porque así podían llegar a un acuerdo con más facilidad e incluir más ideas propias sin tener que ceder ante las de sus compañeros. También hubo alumnos que cansados de los cuentos, pidieron para los próximos talleres escribir en otros géneros (noticia, microrrelato, poesía, ensayo...) y sobre otros temas más relevantes y originales, según varios: “el tema de las princesas está obsoleto y, además, es ñoño”. Este tipo de aportaciones se pueden aprovechar para explicarles qué es la tradición literaria, la importancia de la formación del intertexto lector, y otro aspecto atractivo para ellos: qué es la parodia. Es decir, es una buena oportunidad para incitarles a escribir un relato paródico al estilo de los *Cuentos en verso para niños perversos* de Roal Dalh.

Lo último que hicimos en la cuarta sesión fue entregar a los distintos grupos las redacciones de sus compañeros. Les mandamos sacar un folio y, teniendo en cuenta la rúbrica que se les había entregado previamente, debían asumir el papel de profesores y detectar las incorrecciones que presentaban los cuentos. Ante esta tarea, los alumnos reaccionaron positivamente y fueron sus propios jueces. Esto les sirvió para ser conscientes de qué errores cometen al redactar para no repetirlos en sus próximos escritos. Hemos insistido en que se den cuenta de que redactar no es una particularidad de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, sino que es imprescindible saber hacerlo bien en todas las asignaturas y, en general, es muy útil en la vida.

Teniendo en cuenta la información que nos han aportado, la observación del proceso de redacción, las propias redacciones analizadas con rúbricas y las entrevistas por grupos, hemos reflexionado sobre si se habían cumplido los objetivos establecidos, sobre las mejoras que se podrían aplicar a esta investigación y hemos diseñado un taller en el que trabajamos de forma específica con los alumnos todas las dificultades detectadas.

¿Se han cumplido los objetivos establecidos al inicio de la investigación? La respuesta es que la mayoría sí. Los alumnos han considerado el taller provechoso y han afirmado que les ha servido para mejorar su expresión escrita. Han sido protagonistas de su

aprendizaje ayudándose unos a otros y mediante el diálogo con las profesoras y con sus compañeros han aprendiendo significativamente. Pero algunos objetivos como mejorar la ortografía, la gramática y la cohesión tenemos que seguir trabajándolos.

El balance es positivo porque hemos logrado que aumente su gusto por la escritura y que tengan nociones sobre las fases del proceso con el que se consigue una buena redacción, además de reforzar su espíritu crítico, pues han tenido que evaluarse entre ellos y dar una opinión constructiva sobre el taller.

En relación a las mejoras de la investigación, consideramos que se podrían haber utilizado más herramientas cuantitativas de recogida de datos. Por ejemplo, se nos ha ocurrido analizar las redacciones con una rúbrica más precisa y desarrollada, e incluir un cuestionario de valoración del taller, además de las entrevistas personales ya empleadas.

En cuanto al diseño del taller, se realizará en dos sesiones de cincuenta minutos y consistirá en la composición de narraciones breves siguiendo unas pautas determinadas. Para facilitarles el trabajo, mejorar la experiencia, fomentar el aprendizaje cooperativo y la solidaridad, trabajarán por parejas.

El objetivo general del taller es seguir construyendo una conciencia escritora en el alumnado, y los objetivos específicos son interiorizar paulatinamente las fases del proceso, así como familiarizarse con las múltiples posibilidades que brinda el texto narrativo y, de manera transversal, mejorar la corrección gramatical, la ortográfica y la cohesión, coherencia y adecuación textual.

En esta ocasión, atendiendo a sus peticiones, los temas sobre los que escriban los van a elegir ellos. Deberán escoger entre expresar sus sentimientos o tratar algún tema de actualidad. Se les darán varias opciones por si no se les ocurren ideas.

En la primera sesión, se colocará a los alumnos de dos en dos procurando que exista un equilibrio entre las habilidades de ambos. Se explicará que la tarea consiste en escribir textos cortos sobre un tema que ellos elijan, siguiendo las pautas que dicte el profesor. Se repartirán folios y comenzará la actividad. Esta introducción al taller tendrá una duración de siete minutos.

Los siguientes diez minutos deberán escoger un tema y hacer una lluvia de ideas sobre las posibilidades que ofrece (se les recomendará apuntarlas en una hoja). En los siguientes cinco minutos estructurarán en párrafos las ideas que previamente habían

pensado. A continuación, el profesor ordenará que narren en primera persona y les otorgará diez minutos para escribir un texto breve de dos o tres párrafos. Cuando terminen, tendrán tres minutos para revisarlo. Otros diez minutos para modificar la persona en la que han narrado, de la primera persona pasarán al narrador omnisciente. Se les explicará lo que es un narrador omnisciente y se les advertirá de que, a lo mejor, no será suficiente con cambiar los tiempos verbales y necesitarán modificar la estructura de alguna oración o añadir nuevas. Los cinco últimos minutos, los alumnos que lo deseen o los que seleccione el profesor leerán en voz alta los textos. Al final de la clase, se hará una reflexión conjunta sobre la actividad.

En la segunda sesión seguirán colocados por parejas, pero en este caso cambiarán de compañero (según las indicaciones del profesor). Se explicarán las diferencias entre los registros coloquial y formal, y cómo pueden conseguir que un texto esté en un registro o en otro. Esta primera parte de preparación de la actividad llevará unos siete minutos. En los siguientes ocho, reflexionarán sobre qué cuestiones quieren escribir y concretarán las ideas que van a incluir. El siguiente paso será redactar según el registro formal esas cuestiones (diez minutos) y revisarlas (tres minutos). Una vez tengan el texto escrito formalmente se les indicará que lo pongan en registro coloquial o si lo prefieren en vulgar (diez minutos). Los últimos minutos, se dedicarán a leer los textos en clase comparando los dos registros y se hará una reflexión sobre la importancia que tiene la adecuación en la escritura. Además, se les entregará un cuestionario que permitirá al docente-investigador evaluar el taller y mejorar los que organice en un futuro.

#### **4.2 Investigación-acción de la comprensión oral**

Como se ha demostrado en otras investigaciones, la comprensión oral en lengua nativa es una habilidad que presuponemos que los alumnos desarrollan de forma natural y, por tanto, no necesitan aprenderla en el aula. Pero, al igual que en las segundas lenguas, en la lengua materna también es importante que los docentes dediquen tiempo a trabajar la comprensión oral de forma específica y doten a los alumnos de instrumentos que les permitan comprender el mensaje tanto en los contextos coloquiales, en los que normalmente no tienen dificultades, como en los formales.

Esta investigación-acción de la comprensión oral se ha aplicado a los seis alumnos de primero del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) del IES

Condesa Eylo. La idea de realizarla surgió al relacionar el motivo por el que estaban en este programa y el comportamiento que tenían durante las clases.

Los alumnos que acceden al PMAR es porque han repetido al menos una vez en cualquier etapa y no están en condiciones de promocionar. El equipo de orientación y el cuerpo de profesores deciden a qué alumnos se les concede esta segunda oportunidad para sacarse la ESO. Las principales características son el trabajo en clases más reducidas y la evaluación de los contenidos esenciales; es una educación más individualizada y personalizada.

La asignatura de primero de PMAR en la que colaboré con la profesora Martín se llama “Refuerzo de la competencia en comunicación lingüística” y se imparte tres veces por semana. Durante las primeras clases observé las dinámicas de trabajo que seguían: dos días a la semana la profesora explicaba determinados contenidos y luego hacían ejercicios prácticos, y el día restante lo dedicaban a la lectura en voz alta. Además, al principio o al final de cada clase, se debatía sobre algún tema de actualidad.

¿Cómo respondían los alumnos a estas dinámicas? En general, tenían una actitud pasiva, en seguida dejaban de atender para distraerse entre ellos y cuando la profesora les preguntaba algo que acababa de explicar, no sabían responder y alegaban que no entendían la materia. Algunos de sus comentarios eran: “No me entero de nada”, “¡Qué rollo de clase!”, “La Lengua me aburre” o “Esto no sirve para nada”.

A partir de sus dificultades de aprendizaje, de su comportamiento en el aula y del hecho de que para aprender sobre cualquier materia es básico tener buena competencia lingüística, nos planteamos que uno de los problemas son las carencias en la escucha activa y, por tanto, en su comprensión oral.

Escuchar y comprender lo que escuchamos son las primeras habilidades que adquirimos los seres humanos. A partir de estas, se desarrollan las demás competencias comunicativas: hablar, leer y escribir. Por tanto, la comprensión oral es la base de nuestro aprendizaje en la vida.

Debemos tener en cuenta que las clases de Primaria y de Secundaria se imparten de forma oral. La educación es un proceso que se realiza básicamente a través de la oralidad, lo comprobamos en las que explicaciones de los profesores a los alumnos, los consejos y las reprimendas de los padres a los hijos, etc. Por este motivo, si los alumnos no tienen buen nivel de comprensión oral, no podrán seguir las clases, dejarán de

atender, se aburrirán y no entenderán las explicaciones del profesor, lo que dificultará la comprensión de la materia y el resultado de todo esto será el fracaso escolar.

La conclusión a la que llegamos como docentes e investigadoras fue que el hecho de que los alumnos no comprendiesen el lenguaje técnico y los conceptos de un determinado nivel de abstracción era producto de un desarrollo madurativo tardío o de una base pobre alcanzada en Primaria. Tanto si es cuestión de madurez como si es debido a la carencia de estrategias y conocimientos, la solución sería trabajar en el aula la comprensión oral.

Por tanto, confirmamos la hipótesis planteada de que la comprensión oral afecta al proceso de aprendizaje y es un factor decisivo en el éxito o fracaso escolar de un alumno. Y establecemos como pregunta de este estudio:

***¿Qué necesidades de comprensión oral tienen los alumnos de primero de PMAR y cómo podemos resolverlas?***

El objetivo general de esta investigación-acción es mejorar la comprensión oral del alumnado, y los específicos son: concienciar de la importancia de la comprensión oral, conseguir alumnos motivados, seguros y protagonistas de su aprendizaje, lograr que conozcan las fases del proceso de escuchar entendiendo el mensaje, capacitarles para comprender las ideas principales y para retener la información relevante, y por último, promover el aprendizaje significativo y la autoevaluación.

Para alcanzar estos objetivos, conocer el nivel de comprensión oral del alumnado y saber qué necesidades concretas tienen de comprensión oral hemos realizado un taller.

Y como es necesario hacer en toda investigación, hemos seleccionado la fuente de información, los instrumentos de recogida de datos y un método para triangular los resultados obtenidos.

En este caso, como fuente de información esencial, hemos tomado a los alumnos fijándonos en: su conducta durante el taller, la prueba de comprensión oral y sus intervenciones y opiniones al respecto.

Para recoger datos, hemos empleado la observación directa (instrumento cualitativo que nos ha permitido documentar el comportamiento durante la actividad), la prueba sobre la lectura (instrumento cuantitativo que aporta información más objetiva a la

investigación) y una entrevista conjunta a la clase (instrumento cualitativo que permite conocer la opinión de los alumnos sobre el taller).

Y para contrastar la información, hemos comparado la interpretación de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, con las apreciaciones de los alumnos respecto al taller.

Es preciso especificar que este estudio se ha aplicado a un aula de PMAR, con alumnos con dificultades en el aprendizaje o el rendimiento. Era una clase pequeña con seis alumnos muy diferentes en cuanto a capacidades y situación social, pero con necesidades educativas similares.

Como hemos anticipado, aplicamos el taller a los seis alumnos de primero de PMAR y la duración fue de dos sesiones de cincuenta minutos cada una. En la primera sesión explicamos a los alumnos que la profesora leería un cuento extenso y que los últimos veinte minutos realizarían una prueba con veinte preguntas y varias opciones de respuesta. El test consistía en seleccionar las respuestas correctas (podía haber una o más de una). En la segunda sesión les pedimos que resumieran oralmente el relato nombrando los episodios principales del mismo y después les hicimos preguntas concretas sobre el vocabulario que aparecía en el texto leído el día anterior.

El cuento elegido para esta actividad se titula *La mujer pirata y el hombre del mar* y pertenece a la tradición literaria oriental. Es un texto largo (treinta minutos) y complejo en cuanto al desarrollo enrevesado de acciones sucesivas y la utilización del léxico. Para mejorar la comunicación y crear un ambiente distendido nos colocamos en círculo.

Durante los diez primeros minutos de lectura, los seis alumnos atendieron y mantuvieron el contacto visual y una postura corporal que demostraba interés. Los diez minutos siguientes, tres alumnos seguían atendiendo interesados y manteniendo el contacto visual, dos estaban distraídos hablando por señas y el alumno restante en unas ocasiones escuchaba y en otras no. Los últimos diez minutos, los tres alumnos que habían mantenido el interés durante toda la lectura relajaron la postura y continuaron atendiendo sin contacto visual y los otros tres escuchaban sin prestar atención porque estaban enredando entre ellos.

Lo que demuestran estos hechos es que, independientemente de la capacidad de concentración y el aguante que un alumno tenga para estar atendiendo, escuchar prestando atención y comprendiendo todo lo que el emisor dice es una actividad que requiere esfuerzo y que es insostenible si se alarga demasiado en el tiempo.

Si comparamos los treinta minutos de atención que se les ha exigido a estos seis alumnos con los cincuenta que tienen que atender en una clase y con las seis horas que están cada mañana en el instituto y a esto le sumamos tener dificultades en la comprensión oral, llegamos a la conclusión de que es normal que haya alumnos que desconecten, no se enteren de la materia y, por lo tanto, se aburran en las clases.

Después de la lectura les entregamos la siguiente plantilla con veinte preguntas para evaluar la comprensión oral del relato. *A, B, C, D, E, F* son los seis alumnos, la *B* significa bien y la *M*, mal, las preguntas aparecen clasificadas según la dificultad: *F* (fácil), *M* (dificultad media) y *D* (difícil). Hay nueve preguntas fáciles, seis de dificultad media y cinco difíciles.

Tabla 30. Ejercicio de comprensión oral

<b>EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ORAL</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
<b>Nombre.....</b> .....						
1. ¿Cómo se titula el relato? (F) ~ La mujer del mar y el hombre pirata ~ El hombre pirata y la mujer del mar ~ La mujer pirata y el hombre del mar	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
2. ¿Cuántos años estuvo la protagonista sin contactar con su madre? (M) ~ Tres ~ Trece ~ Treinta	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
3. ¿Qué tipo de texto es y en qué forma está escrito el texto?(D) ~ Es una carta escrita en primera persona. ~ Es un cuento narrado en tercera persona. ~ Es una leyenda contada en tercera persona.	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>
4. La protagonista es prisionera de... (M) ~ ...los ingleses. ~ ...los alemanes. ~ ...los españoles.	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
5. ¿Quiénes no están conformes con que se la ahorque?(M) ~ Los <i>sahibs</i> . ~ Las esposas de los <i>sahibs</i> . ~ El pueblo.	<b>M</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
6. ¿Quién tomará la decisión de cómo se la va a matar?(F) ~ La reina británica. ~ La reina española. ~ La reina alemana.	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
7. ¿Cómo se conocieron la protagonista y el hombre al que amaba?(M) ~ Al atardecer cerca de los roquedales de la costa. ~ Al anochecer en la playa. ~ Al amanecer en un barco.	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
8. ¿La protagonista amó a algún otro hombre aparte de al ser marino?(F) ~ Sí. ~ No.	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
9. La protagonista se marchó a una isla con su amado tritón...(F) ~ ...habiendo avisado a su familia y dejándoles un saquito de perlas. ~ ...de forma involuntaria. Fue secuestrada por él. ~ ... sin dar una explicación, ni escribir una nota.	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
10. La gente del Gran Reino del Mar...(F) ~ ...podía permanecer largas temporadas fuera del agua.	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>

<p>~ ...eran inmortales salvo si los pescaban.</p> <p>~ ...tenía leyes harto más flexibles que las de los terrestres.</p> <p>11. Una flota portuguesa llegó a la isla donde se hallaba nuestra protagonista y...(D)</p> <p>~ ... la encontraron y violaron.</p> <p>~ ... saquearon su palacio y se fueron dejándola allí con varios cadáveres.</p> <p>~ ... se vistió de hombre y mató a varios portugueses.</p>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>
<p>12. Después de lo ocurrido con la flota portuguesa su vida cambió y...(D)</p> <p>~ ...estaba felizmente enamorada de su amado tritón que no se separaba de ella para cuidarla.</p> <p>~ ...echaba de menos a su familia y quería volver a casa.</p> <p>~ ... se sentía angustiada persiguiendo insípidos moluscos, buscando manantiales y esperando a tritón.</p>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>
<p>13. Mientras recogía valvas en los arrecifes en mitad del día...(D)</p> <p>~ ...una goleta con británicos me capturó.</p> <p>~ ...una goleta con piratas malayos me invitó a embarcar con ellos como grumete.</p> <p>~ ...unos españoles en yate me ofrecieron camarote.</p>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>
<p>14. La protagonista comenzó a formar parte de la tripulación con peor fama en esas aguas...(M)</p> <p>~ ...pero mantuvo el contacto y el amor con su querido tritón.</p> <p>~ ...y su amado tritón se olvidó de ella y la abandonó a su suerte.</p> <p>~ ...pero su amado tritón la rescato y sacó de esa tripulación.</p>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>
<p>15. Ella fue espiada por el contra maestre de la tripulación que era turco y...(F)</p> <p>~ ...el capitán decidió tirarla a los tiburones y tritón la rescató.</p> <p>~ ...el capitán la encerró en la bodega donde se emborrachó durante noches.</p> <p>~ ...estranguló al turco con un hilo de seda y el capitán la nombró contra maestre.</p>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
<p>16. El capitán se enteró de su romance con el hombre del mar y...(F)</p> <p>~ ...la mandó matar de formar lenta y dolorosa.</p> <p>~ ... ella mató al capitán y se ganó el respeto de la tripulación a pesar de ser mujer.</p> <p>~ ...la perdonó la vida y dejó que continuará con el hombre tritón.</p>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
<p>17. Consiguió ser capitana de la goleta y tener mucho éxito como pirata...(F)</p> <p>~ ...hasta que una noche terrible la sorprendió la armada inglesa.</p> <p>~ ...hasta que una mañana la capturaron robando perlas.</p> <p>~ ...hasta que una tarde unos españoles la vieron robando opio.</p>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>

18. Mataron con una ametralladora a su amado y ella...(F)	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
~ ...se vengó acuchillando a los guardias que pudo hasta ser arrestada.						
~ ...se entregó porque la vida sin su amado no tenía sentido.	<b>M</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>
~ ...intentó huir sin éxito.						
19. Ella se sentía...(D)						
~ ...feliz con la vida, enamorada de tritón, respetada y en paz.						
~ ...aterrada ante la muerte que le esperaba.						
~ ...desolada e infeliz por la muerte de tritón.	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
20. Además de este escrito dejó a su familia...(M)						
~ ... la seda más fina y delicada.						
~ ...las perlas más blancas.						
~ ...joyas de incomparable perfección.						

El grado de dificultad de las preguntas lo hemos valorado teniendo en cuenta dos factores: uno es la parte de la historia a la que pertenecen y el otro, las opciones de respuesta que tienen. En la siguiente tabla reflejamos los resultados del test:

Tabla 31. Preguntas bien contestadas

PREGUNTAS BIEN CONTESTADAS			
ALUMNOS	FÁCILES	DIFICULTAD MEDIA	DIFÍCILES
A	9	5	4
B	9	5	5
C	9	5	1
D	9	1	0
E	9	4	0
F	9	4	0
TOTAL PREGUNTAS ACERTADAS	54	24	10
PORCENTAJE PREGUNTAS ACERTADAS	100%	67%	33%
MEDIA PREGUNTAS ACERTADAS	9	4	1,67

Todos los alumnos han sido capaces de responder bien a las preguntas de menor dificultad. El porcentaje de acierto en las preguntas de dificultad media ha sido del 67%, y en las preguntas más difíciles hemos obtenido el 33%.

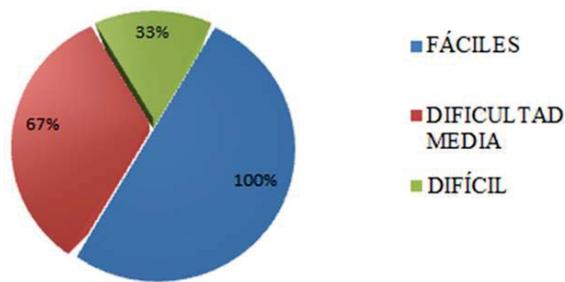


Figura 13. Gráfico del porcentaje de preguntas acertadas en función de la dificultad.

En el siguiente gráfico evidenciamos el declive de aciertos en las respuestas más difíciles.

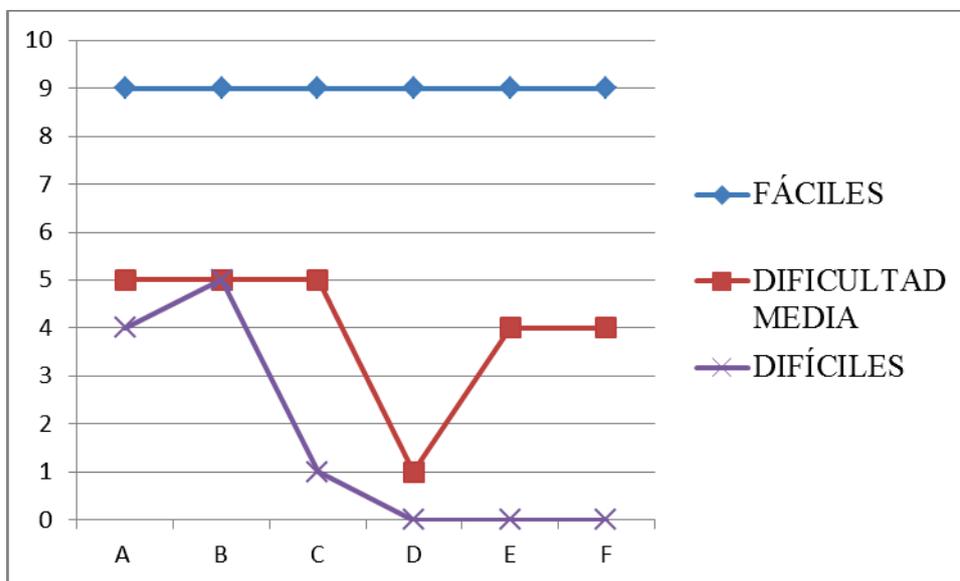


Figura 14. Gráfica representativa de los resultados del test.

Los resultados obtenidos en esta prueba demuestran que el nivel de los alumnos en comprensión oral no es malo, pero necesitan trabajar esta capacidad de forma específica en el aula para desarrollarla. Y progresar en la comprensión oral significa ser capaces de: seleccionar las ideas principales, cribar la información relevante, interpretar el mensaje teniendo en cuenta la intención del emisor, realizar inferencias y retener información a corto y largo plazo.

El tiempo que transcurrió entre la primera sesión del taller y la segunda fue de un día. En esta segunda sesión, nos propusimos hacer un ejercicio de recordatorio del cuento narrado el día anterior. ¿Qué ocurrió cuando les pedimos que resumieran oralmente el relato nombrando los episodios principales? La mayoría no se acordaba del título ni

recordaba algunos de los hechos más notorios del cuento. La razón principal es que como no estaban acostumbrados a retener información durante las clases habituales, tampoco lo hicieron el día del taller.

A raíz de esta actividad fallida, recordamos a los alumnos la importancia de que se involucrasen en las clases para tener menos trabajo para casa. También les explicamos que entrenar la memoria les ayudaría a retener la información esencial y que, al igual que la comprensión, se puede mejorar.

Finalmente, con la ayuda de las profesoras consiguieron hacer un resumen. Continuando con el taller, les hicimos preguntas concretas sobre el vocabulario que aparecía en el texto del día anterior. Para ello, leíamos el fragmento en el que estaban situadas las palabras y después les pedíamos que las definieran. Algunas de las que desconocían eran: *pertinaz, remiendo, argentado, indulto, convicto, monzones, mutilados y mancillada*. Nos encontramos con palabras cuya rareza o escasez de uso las hace de difícil comprensión. Sin embargo, había otras, que pertenecen al léxico culto y que podemos encontrar en los medios de comunicación: periódicos, programas de televisión, radio, etc., o en la literatura, y cuyo desconocimiento mostraba falta de lectura y de cultura general.

Para terminar con la segunda sesión, les preguntamos qué opinaban del taller. A la mayoría les había parecido interesante que relacionásemos el nivel deficitario de comprensión oral con las dificultades de aprendizaje. Aceptaron sus carencias en esta capacidad y mostraron una actitud positiva ante la posibilidad de mejorar su aprendizaje en todas las materias a partir del entrenamiento y el esfuerzo. También eran conscientes de que necesitaban leer más y ampliar su vocabulario, pero preferían hacerlo únicamente en clase.

Sobre las propuestas de mejora para futuros talleres de comprensión oral, el cuento les había parecido muy largo y pidieron trabajar con textos más breves, querrían tocar más géneros narrativos como, por ejemplo, las noticias, los microrrelatos o las poesías actuales y preferían que los temas fuesen de actualidad.

A partir del análisis de resultados de esta investigación, podemos afirmar que aún no hemos cumplido el objetivo general que era mejorar la comprensión oral del alumnado.

Sin embargo, hemos obtenido la información necesaria para crear un plan de acción con el que conseguirlo. Entre los objetivos específicos hemos logrado concienciar a los alumnos de la importancia de la comprensión oral y aumentar su motivación y el grado de confianza en sí mismos. Al terminar el taller estaban seguros de que serían capaces de aumentar su capacidad comprensiva.

Después de reflexionar sobre los resultados del test y lo ocurrido en la segunda sesión, hemos decidido elaborar un plan de acción a largo plazo que permita a los alumnos conocer las fases del proceso de escuchar y desarrollar esta habilidad humana tan importante.

Este plan de acción se aplicará un día a la semana durante un curso escolar en la asignatura de “Refuerzo de la competencia en comunicación lingüística”. Hemos decidido dedicar un día a la semana para trabajar la comprensión oral porque consideramos que su mejora no solo tendrá un efecto positivo en el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura, sino que se verán afectadas todas las áreas del currículum. En nuestra opinión provocaría un avance significativo en la educación de los alumnos de PMAR.

¿Qué cualidades tendrían que tener las actividades de comprensión oral realizadas un día por semana? Deberían ser actividades breves y variadas que toquen temas de actualidad y de cultura, y en las que se trabajasen las diferentes fases del proceso de escucha activa: la selección de las ideas principales, la interpretación del mensaje, la realización de inferencias y la retención de información relevante.

Además, se trataría de efectuar de forma cercana eliminando las barreras profesor/alumnos para favorecer el proceso de comunicación.

Todas estas actividades deberían promover el aprendizaje significativo a través del diálogo y ayudar a los alumnos a reforzar su espíritu crítico.

En las primeras sesiones se utilizará material audiovisual, ya que ver al emisor facilita el proceso de comprensión. Pero a medida que avance el curso, el profesor mezclará la utilización de vídeos y de audios hasta llegar a emplear únicamente audios. Los textos orales empleados formarán parte tanto del registro formal como del coloquial. Esto hará que los alumnos se habitúen a todas las situaciones comunicativas posibles.

Como ejemplo de actividad desarrollada durante una sesión de cincuenta minutos proponemos escuchar una noticia de “Aquí la Tierra” que es un programa de Televisión Española en el que varios reporteros informan de forma entretenida y amena sobre noticias curiosas de actualidad que afectan a nuestro planeta. La duración del reportaje será de diez a doce minutos.

Los alumnos verán una primera vez el vídeo y, de forma individual, responderán en una hoja a las preguntas de quién, qué, cómo, cuándo y dónde, apuntando toda la información que recuerden; para ello tendrán cinco minutos.

Se realizará una segunda visualización y, después, se les pedirá que completen con otro color la información de las preguntas anteriores (cinco minutos).

Una vez que hayan terminado, el profesor les colocará por parejas; contrastarán la información que tienen y seleccionarán las ideas principales del reportaje (cinco minutos). En caso de que existan contradicciones deberán solucionarlas.

El siguiente paso será interpretar la finalidad del reportaje y también lo realizarán por parejas (tres minutos). Y durante los últimos doce minutos expondrán individualmente ante sus compañeros un breve resumen del vídeo y argumentarán si les parece una noticia relevante para la actualidad y por qué.

Este ejemplo representaría las dinámicas de clase que se deberían realizar durante un año académico para poder ver mejoras en la comprensión oral de los alumnos y, por tanto, en su aprendizaje en las diferentes áreas educativas. Además, mientras desarrollan la comprensión oral, suplen sus carencias de léxico, entrenan la memoria y se enriquecen culturalmente.



## **5. CONCLUSIÓN**

Para cerrar este trabajo, reflexionaremos sobre la utilidad de la investigación-acción en el área educativa; expondremos las ideas esenciales de los estudios que hemos llevado a cabo con sus posibles líneas de investigación futuras y comentaremos las dificultades que supone investigar en las aulas.

Llevar a cabo esta experiencia de investigación-acción nos ha permitido interiorizar que se trata de una de las mejores maneras (si no, la óptima) de lograr pequeños avances en nuestra labor educativa. Sirve para descubrir qué necesidades y carencias tienen los alumnos y es un instrumento que permite al equipo docente autoevaluar sus prácticas y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, el profesorado no ha asimilado todavía la utilización de este tipo de investigaciones, y principalmente es debido a la falta de tiempo por la gran extensión de las programaciones y actividades del curso. Por ello, hemos observado durante el periodo de prácticas que, en general, rechazan emplear esta fórmula de mejora ya que implica una gran inversión de tiempo.

Sin embargo, a partir de este estudio hemos llegado a la conclusión de que no es necesario emplear demasiadas horas para conseguir ponerlo en práctica. Por ejemplo, se puede sustituir la elaboración de cuestionarios de valoración por entrevistas personales, o las pruebas específicas por las propias actividades que forman parte de la unidad didáctica. De esta manera, se ahorraría esfuerzo y se podría reflexionar sobre las programaciones de aula y sobre los alumnos.

Lo más importante de una investigación-acción educativa es la reflexión docente. Esta deberá partir de la observación y ser en un primer momento individual. Dedicar tiempo a meditar mejora el nivel de autoestima y genera un estado de bienestar profesional que, incluso, se refleja positivamente en los alumnos.

Esto lo hemos comprobado en la investigación de la comprensión oral. En un principio, nos encontramos con una clase que no funcionaba bien. Gracias a la observación, hallamos un posible factor que podía provocar una actitud negativa en los alumnos. Realizamos una pequeña investigación-acción a partir de un taller de comprensión oral,

un test para evaluarlo y el diálogo. Y aunque no conseguimos una mejora inmediata de esta capacidad, logramos un objetivo mayor: experimentar un cambio de actitud en el alumnado. El hecho de que se les diera una posible solución a sus dificultades de aprendizaje y de sentir que el profesor quería ayudarles, provocó que ganasen seguridad y se involucrasen más en la asignatura.

Como línea de investigación futura y en relación con la comprensión oral, proponemos relacionar el fracaso escolar con la falta de comunicación profesor/alumno y medir en qué grado influye otro factor añadido, que es la “motivación”.

La reflexión docente comenzará siendo individual, pero después deberá compartirse con otros profesores del mismo departamento y de otros. Debatir sobre estos temas genera un buen clima de trabajo en los institutos, aumenta la competencia educativa del equipo docente y facilita la realización de investigaciones y acciones de mejora. Un estudio realizado por varios profesores de diferentes áreas sería más representativo y más efectivo en cuanto al desarrollo de un plan de acción.

Esta última idea sería el caso de las investigaciones que hemos descrito en este trabajo. Tanto la expresión escrita como la comprensión oral son destrezas que los alumnos utilizan en todas las asignaturas. ¿Por qué tiene que ser únicamente tarea de los profesores de Lengua castellana y Literatura preocuparse y atender estas dos necesidades comunicativas? Desde todo el centro se puede colaborar en la tarea de enseñar a los alumnos estrategias para ser buenos en comprensión oral y expresión escrita. Inclusive el equipo directivo, el cual posee gran poder para influir en las dinámicas del instituto y podría organizar varias actividades que involucren a todos en un proyecto destinado a mejorar la comunicación.

Respecto al estudio que hemos hecho de la expresión escrita, lo que hemos sacado en claro es que lo más importante para que los alumnos puedan escribir textos narrativos adecuadamente es que sean conocedores de las fases del proceso de redacción y se acostumbren a llevarlas a cabo. Esta es la mejor herramienta que podemos brindarles para que se inicien en el mundo de la escritura. Y aunque estamos a favor de la libertad de expresión, consideramos que la escritura dirigida es el primer paso para adquirir y perfeccionar la técnica. Y una vez esta sea óptima, tendrán la posibilidad de elegir romper los esquemas aprendidos.

Además, hemos comprobado que entender y practicar estas fases aumenta el gusto por la escritura en aquellos alumnos que tienen dificultades y se sienten perdidos ante un folio en blanco.

Como futura línea de investigación, continuando con esta, proponemos demostrar que la adquisición de habilidades comunicativas favorece el desarrollo del espíritu crítico del alumnado.

¿Con qué dificultades nos hemos encontrado al realizar estas investigaciones? La principal dificultad es que es indispensable tener permanencia en un centro para poder desarrollar un estudio de este tipo. Son necesarios varios años para poder ver los resultados de una investigación y de la aplicación de sus correspondientes mejoras. Además, conocer bien a los alumnos y contar con un equipo de profesores investigadores de apoyo facilita estos proyectos.

En relación a esta idea, hemos comprobado que en una semana se puede provocar un pequeño impacto en los alumnos, pero si no existe un seguimiento y una continuidad en el tiempo, se desvanece enseguida.

Otro de los infortunios que presentan las investigaciones-acciones, es que las conclusiones que se obtienen de ellas, no son generalizables. Con esto queremos decir que no son aplicables indistintamente a todas las clases; lo que en un grupo de alumnos funciona, en otro puede ser un desastre.

El objetivo de llevar a cabo todas estas investigaciones es crear un corpus extenso y variado en el que se planteen diferentes soluciones a un mismo problema y en el que todo docente se pueda apoyar para resolver las dificultades del aula.

Para la evolución de la práctica educativa es importante que los docentes sean personas flexibles capaces de adaptarse constantemente, que se involucren y dediquen tiempo a conocer a los alumnos y sus circunstancias, y que sepan diferenciar entre la tradicional forma de enseñar transmitiendo conocimientos y la educación actual que persigue el desarrollo integral de los alumnos.

La innovación juega un papel fundamental junto a la investigación-acción en esta tarea de evolución; ambas cuentan con un proceso de introspección sobre la forma de educar y transforman el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, otro aspecto a tener en cuenta es en la actualidad el estilo de vida cambia rápidamente. Cada cinco años, o menos, el perfil de los alumnos varía de manera significativa y sus necesidades e intereses también. Lo que el profesorado aprende

durante los años de universidad se queda obsoleto y es necesaria la formación continua. Por esta razón, hemos establecido que las “tres erres” de la educación sean: Renovarse, Reflexionar y Reformar: renovarse en cuanto a la formación, reflexionar sobre las prácticas docentes y reformar las programaciones de aula en función de las necesidades de los alumnos.

## 6. REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen
- Azanza Echevarría, R. (2013). *Propuesta didáctica para el tratamiento de la competencia oral en la educación secundaria* (tesis de maestría) [Archivo PDF]. Universidad Pública de Navarra, Pamplona. Recuperado de <https://academicae.unavarra.es/browse?value=Azanza+Echeverr%C3%ADa%2C+Raquel&type=author>
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación [Archivo PDF]. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 59-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción [Archivo PDF]. *Revista Iberoamericana De Educación*. 35 (1), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- BOCYL. (2015, 8 de mayo). *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* (86). Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>
- BOE. (1990, 4 de octubre). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (238) [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- BOE. (2015, 3 de enero). Lengua Castellana y Literatura. En *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (3), 357-378. Recuperado de

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

- Bustamante Echevarría, C. (2014). *Mejora de la motivación hacia la expresión escrita del alumnado de secundaria a través del documinuto* (tesis de maestría) [Archivo PDF]. Universidad Pública de Navarra, Pamplona. Recuperado de <https://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/11383/TFM%20Celia%20Bustamante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camps, A. (Coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona, España: GRAÓ
- Cassany, D., Luna, M., y San G. (2003). Las habilidades lingüísticas. En *Enseñar lengua* [Archivo PDF], 81-298. Recuperado de [http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf)
- Colmenares E., A., y Piñero M., M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas [Archivo PDF]. *Laurus*. 14 (27), 96-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Conquet, A. (1983). *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona, España: Hogar del libro
- Jessica. (8 de marzo de 2011). Biografía [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://biografylawrence.blogspot.com/2011/03/normal-0-21-false-false-false-es-cr-x.html>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: GRAÓ
- Martínez Pallarés, I. (2015). *La Expresión Escrita y el Texto Narrativo en Secundaria* (tesis de maestría) [Archivo PDF]. Universitat Jaume I, Castellón de

la Plana, Castellón. Recuperado de

[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159076/TFM\\_Mart%EDnez%20Pallar%E9s\\_Iris.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159076/TFM_Mart%EDnez%20Pallar%E9s_Iris.pdf?sequence=1)

- Martínez-Otero Pérez, V. (2009, septiembre-diciembre). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria [Archivo PDF]. *Revista Iberoamericana de Educación*. (51), 67-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80012433005.pdf>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata
- Molina G., T. (2005, 3 de marzo). *Curso: Metodología de la Investigación. "Investigación Acción"* [Archivo PDF]. Universidad Nacional Abierta, Mérida. Recuperado de: [http://www.unamerida.com/archivospdf/metodologia%20de%20la%20investigacion%20\(WEB\).pdf](http://www.unamerida.com/archivospdf/metodologia%20de%20la%20investigacion%20(WEB).pdf)
- Nieto Campos, B. (2016, noviembre). Investigación-Acción en la Enseñanza [Archivo PDF]. Una Aproximación Teórica. *Revista de difusión científica del sector educativo*. 1(2), 5-7. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/files/assets/basic-html/page-5.html>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Resultados Clave* [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ortiz Gutiérrez, J. J., Roha Ramos, D. C., y Rodríguez Nieto, V. A. (2009). *Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula* (tesis de maestría) [Archivo PDF]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D. C. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis35.pdf>

- PISA Governing Board Representative. (2015). *Panorama de país. España* [En línea]. Recuperado de <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/ESP?lg=en>
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I., y Bernal, S. (2010-2011). *Investigación acción* (tesis de pregrado) [Archivo PDF]. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación [Archivo PDF]. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 1, (1), 40-56. Recuperado de [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf)
- Taylor, T.J. (1992). *Mutual Misunderstanding: Scepticism and the Theorizing of Language and Interpretation*. Durham, California del Norte, EEUU: Duke University Press
- Vilà, M. (2001). Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral formal. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 87-108). Barcelona, España: GRAÓ

## 7. ANEXOS

### 7.1 Ejercicio de expresión escrita

<b>PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA</b>					
<b>Alumnos :</b> _____					
<b>DESCRIPTORES</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CREATIVIDAD</li> <li>• IMAGINACIÓN</li> </ul>	/	/	/	/	/
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• OBJETIVO DEL TEXTO</li> <li>• PERTINENCIA DEL TEMA</li> <li>• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO</li> <li>• OTROS INDICADORES</li> </ul>	/	/	/	/	/
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA : COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN</li> <li>• ESTRUCTURA DEL RELATO</li> <li>• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES</li> </ul>	/	/	/	/	/
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : LÉXICA, GRAMÁTICA Y ORTOGRÁFICA</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• LÉXICO</li> <li>• GRAMÁTICA</li> <li>• ORTOGRAFÍA</li> </ul>	/	/	/	/	/
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b> <b>3 → NIVEL MEDIO</b> <b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

# EXPRESIÓN ESCRITA

## INDICADORES

- Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
  - CREATIVIDAD (Seguir el patrón o innovar)
  - IMAGINACIÓN (Forma de tratar el cuento: verosimilitud, ficción inverosímil...)
- Competencia sociolingüística o Adecuación
  - OBJETIVO DEL TEXTO (finalidad de la tarea)
  - PERTINENCIA DEL TEMA (Info relevante, registro adecuado, género adecuado)
  - REGISTRO LINGÜÍSTICO (variedad adecuada: formal o informal)
  - OTROS: objetividad (grado), mantenimiento de la persona verbal.
- Competencia discursiva: coherencia o cohesión
  - PROGRESIÓN Y COHERENCIA DE LA INFO (Info avanza sin contradicciones o repeticiones innecesarias) (Ideas → desarrollo lógico)
  - ESTRUCTURA TEXTUAL (Se respeta la estructura textual del texto solicitado)
  - MECANISMOS DE COHESIÓN (Aparecen conectores textuales) (Puntuación → . ; , ...)
- Competencia lingüística: léxico, gramática y ortografía
  - LÉXICO (ajustado al tema solicitado, culto o vulgar, repet.)
  - GRAMÁTICA (Si se utilizan estructuras gramaticales y sintácticas correctas y variadas, verbos, persona...)
  - Ortografía (normas ortográficas cumplidas o no)

Pautas orientativas para la corrección ortográfica

- Ortografía natural → relación FONEMA - GRAFÍA g ju- / c- z- j  
→ separación de palabras
- Ortografía normativa
  - uso de mayúsculas.
  - M antes de P y B
  - uso de B, V → hervir, unir, servir (NORMAS)  
 bu-, -abe...
  - Vocabulario ortográfico no regido por reglas concretas.  
USUAL

PLANTILLA PARA EL REGISTRO DE RESULTADOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

DESCRIPTORES	NIVEL INICIAL		MEDIO		NIVEL AVANZADO	
	0	1	2	3	4	5
<p>2 Competencia sociolingüística: adecuación textual, desarrollo del tema</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo del texto</li> <li>• Pertinencia del tema</li> <li>• Registro lingüístico utilizado</li> <li>• Otras indicaciones</li> </ul>						
<p>3 Competencia discursiva: coherencia, cohesión textual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progreso y coherencia de la información</li> <li>• Estructura del relato</li> <li>• Uso de organizadores textuales</li> </ul>						
<p>4 Competencia lingüística: léxica, gramatical, ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico</li> <li>• Gramática</li> <li>• Ortografía</li> </ul>						

"SHAKURÁ"		1ª				
DESCRPTORES		0	1	2	3	4
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
• CREATIVIDAD						M
• IMAGINACIÓN						M
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
• OBJETIVO DEL TEXTO						A
• PERTINENCIA DEL TEMA						M
• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO						M
• OTROS INDICADORES						A
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA : COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						M
• ESTRUCTURA DEL RELATO						M
• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						M
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>						
• LÉXICO						M
• GRAMÁTICA						BT-M
• ORTOGRAFÍA				BT		
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b>						
<b>3 → NIVEL MEDIO</b>		0	1	2	3	4
<b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>						

¡Enhorabuena! Un cuento magnífico, de todos los que he leído el que más me ha gustado.

Está muy bien escrito en cuanto a la estructura, habéis cambiado de párrafo cuando la idea cambiaba y habéis respetado la estructura del cuento (intro, nudo y desenlace).

Habéis incluido diálogos en estilo indirecto y descripciones en la narración, así que muy bien. Además habéis situado la historia en un lugar y un tiempo concretos.

Me han parecido maravillosos los personajes fantásticos que habéis incluido.

¿Qué se puede mejorar?

- La ortografía:

- las tildes: tenía, mágico, fantástico, cogió, saltó,  
allí, así, árbol, oyó, magnífica, corazón, espíritu...

Recordad: ¡las esdrújulas SIEMPRE llevan tilde!

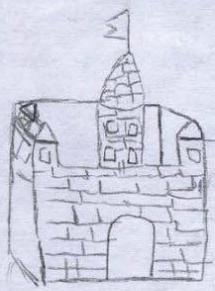
- Faltan: llevaba de llevar, iba (sin hache),

extinguido "gui" y cayera de caer  
"gi" suena "ji" ) cayó

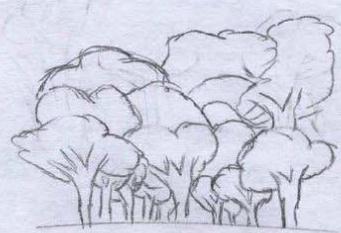


En algún lugar entre montañas, rodeados de valles extensos, los centauros y los demogordos estaban en guerra desde hace más de <sup>preferible en número</sup> 300 años. <sup>trescientos</sup> Entre ambas tribus, un pequeño reino se había establecido como frontera.

El rey tenía una hija, Elysa. <sup>Esa</sup> era una chica revoltosa, que llevaba años queriendo bajar



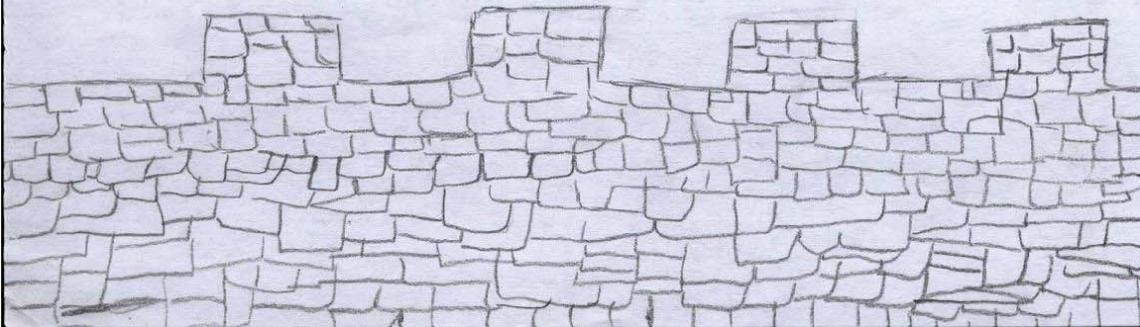
al bosque de Shakuras, que era un lugar mágico y lleno



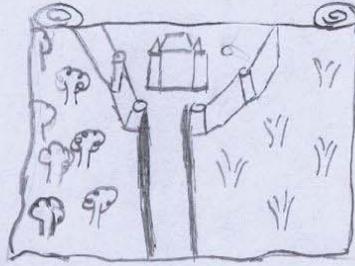
de seres fantásticos y llenos de belleza.

Un día la princesa, harta de estar encerrada en el castillo, cogió un arco y se escapó. <sup>Sin el y sin</sup> menor remordimiento saltó el muro.

OPCIONES



Pero había un problema, el mapa que había cogido

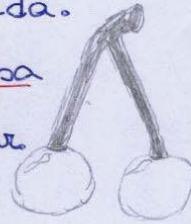


de la alcoba de su padre, se había quedado literalmente allí.

Así que estaba totalmente perdida en un bosque inmenso.

Tras estar andando durante horas, se paró a descansar en un árbol enorme. Estaba a punto de seguir cuando en una alta rama del árbol vio una cereza, una cereza dorada.

Ella pensó, que si se la llevaba a su padre, él la iba a perdonar. Pero había un problema, estaba



muy alto. Tras intentarlo varias veces, ya a punto de rendirse, oyó un ruido, y entre los matorrales se encontró con una criatura alada magnífica.

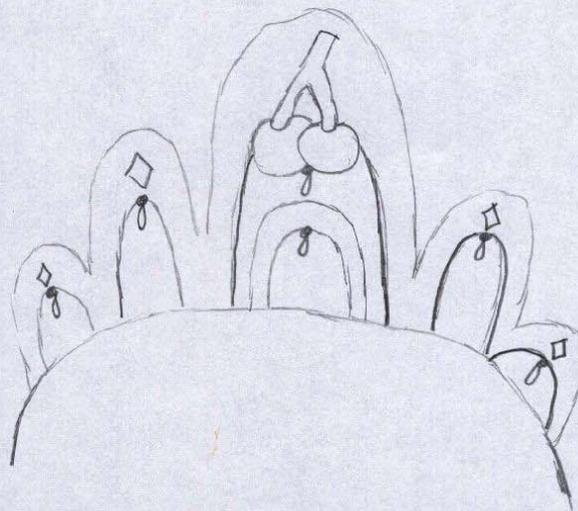
Era un pegasicornio, un animal que hacía siglos que estaba extinguido. *extinguido*

Ella pensaba que estaba soñando; pero no, era real. Se llamaba Desolper. Luz Sol Perseverancia. ¡Era el único de su especie? se preguntó Elaya. *Será*

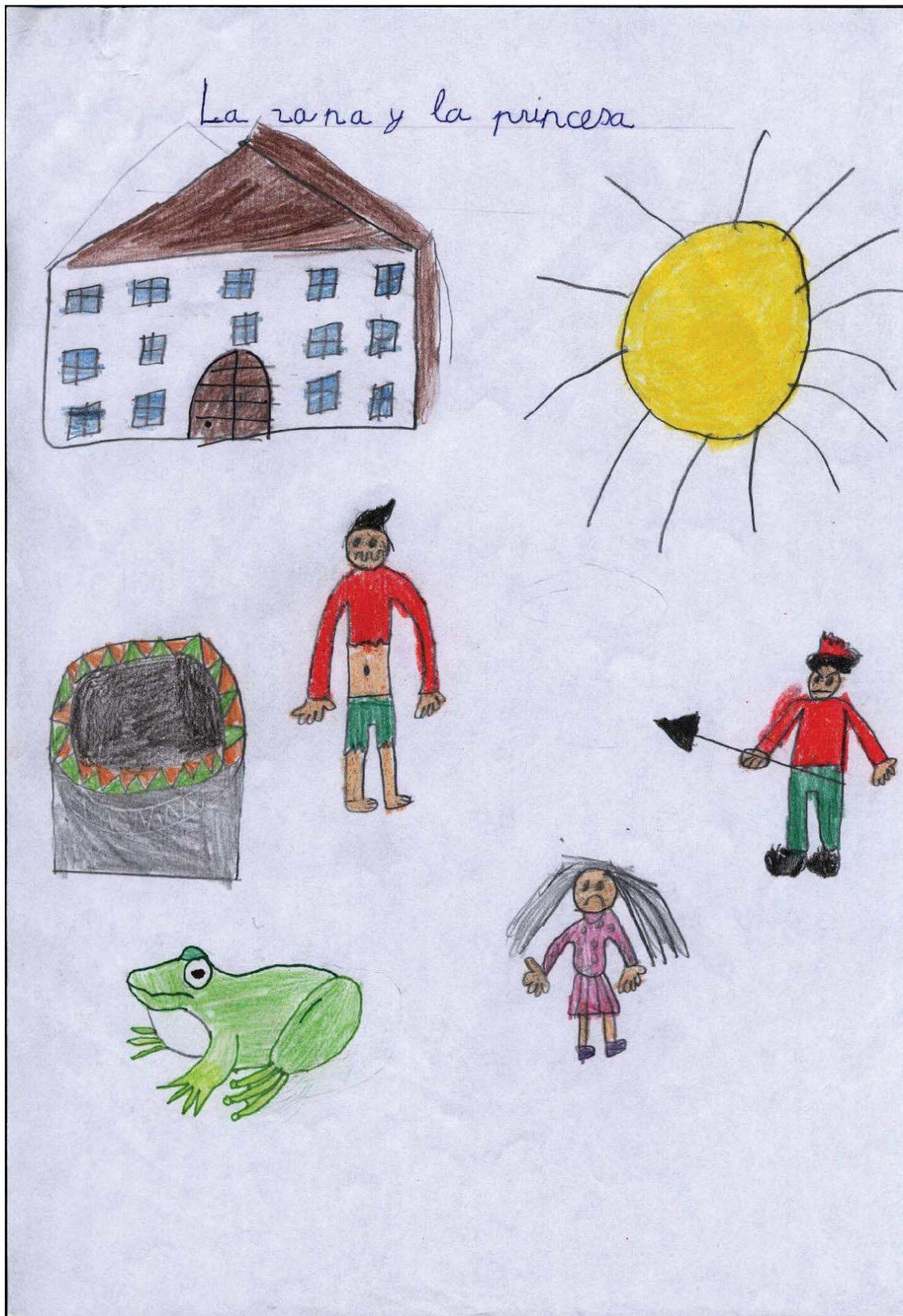
Elaya le preguntó al pegasicornio si la cogía la cereza, el pegasicornio aceptó. ~~Tras~~ <sup>Después</sup> largas horas hablando Elaya le dijo a Lusolper si la llevaba de vuelta a su reino, Lusolper aceptó con una gran condición, que protegiese esa cereza, toda su vida, porque era el corazón del bosque, y si ~~cayera~~ <sup>cayera o cayese</sup> en malas manos el bosque ~~desaparecería~~ <sup>desaparecería</sup>.

Pasaron los años, y esa cereza pasó de generación en generación, como herencia, a todos los herederos de la reina Elaya. Su reino había crecido ya que los humanos y los centauros se unieron y pusieron fin al reinado de los demogordos.

Y el espíritu mágico del bosque, llamado Lusolper descansó en paz.



"La rana y la princesa"		1º D				
DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
• CREATIVIDAD						M
• IMAGINACIÓN						M
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
• OBJETIVO DEL TEXTO						M
• PERTINENCIA DEL TEMA						M
• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO						M
• OTROS INDICADORES						M
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA : COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						M
• ESTRUCTURA DEL RELATO						M
• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						B*
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>						
• LÉXICO				B		M
• GRAMÁTICA						
• ORTOGRAFÍA				B		
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b>						
<b>3 → NIVEL MEDIO</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>						



Érase una vez un príncipe que todos los días iba a cazar maravillosas criaturas. Iba con su leal cortes llamado Mangaro. Un hombre al que todos le tenían miedo por lo feo que era, pero todos los que habían tenido la oportunidad de conocerle, le consideraban una gran persona; una de esas personas era el príncipe.

\* Un día lluvioso el príncipe iba paseando por el bosque, <sup>cuando</sup> se encontró una especie de "bruja". Por una extraña razón, la bruja pegó un grito y se abalanzó hacia el príncipe, <sup>De</sup> repente, el corpulento príncipe se convirtió en una diminuta e indefensa rana. El cortes que andaba por allí fue corriendo a ver que había pasado, y efectivamente, <sup>(; bien usado, pero preferible (E))</sup> allí no vió a nadie ni nada, solamente a una rana.

Años después, la bruja se casó con un rey horrendo. De ese matrimonio, nació la princesa Sara <sup>que</sup> era una niña preciosa.

\* Un día, después de comer <sup>¿ la princesa Sara? del príncipe?</sup> vió una rana correteando por palacio y esta la siguió hasta un pozo situado en el jardín de palacio. La rana se lanzó al pozo y cuando llegó a él salió un destello de luz. <sup>De repente</sup> y ~~de repente~~ un hombre <sup>mejor: (al fondo)</sup>

bre desconocido para ella, (era el ~~hombre~~ príncipe), le tocó el hombro, <sup>este</sup> tenía un objeto dorado en la mano.

Días antes, la bruja hizo una promesa al rey, consistía en que si alguien despertaba al príncipe tendría que matarlo.

La bruja pidió <sup>piedad</sup> (piedad) al rey por (el <sup>coloquial</sup> zorra de) su hija; pero, <sup>¿él o ella?</sup> sin embargo, el rey le dijo que tenía que cumplir su promesa.

Fin

"El peor día de Margarita"		1º D				
DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
• CREATIVIDAD						M
• IMAGINACIÓN						M
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
• OBJETIVO DEL TEXTO						M
• PERTINENCIA DEL TEMA						M
• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO						M
• OTROS INDICADORES						M
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA : COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						M
• ESTRUCTURA DEL RELATO			B↓			
• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						B↑
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>						
• LÉXICO				B→	B↑	
• GRAMÁTICA			B↓			
• ORTOGRAFÍA						B↑
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b> <b>3 → NIVEL MEDIO</b> <b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>						
	0	1	2	3	4	5

¡Ehora buena chicos! Habéis hecho un gran trabajo.

En cuanto a la imaginación y a la creatividad, tenéis de ambas en abundancia. Habéis comprendido la tarea y la habéis realizado con éxito.

En el relato existe una progresión temática, aunque echo en falta una introducción en la que diga dónde se desarrolla la historia, la época... El registro empleado es adecuado, además habéis incluido diálogo. Me ha faltado algo de descripción.

¿Qué se puede mejorar?

1. Los tiempos verbales empleados. ¿Narración en pasado o en presente?
2. El empleo de conectores discursivos está muy bien (wando, mientras, entonces, allí, en ese lugar, al cabo de unos minutos) aunque os recomiendo emplear más variedad, buscad en internet "organizadores del discurso".
3. Por último, <sup>cabe</sup> comentar la ortografía, está muy bien. Falta alguna tilde (obligó, golpeó) y sobra una (dio).
4. Se me olvidaba, en relación a la estructura, wando cambiéis de idea, cambiad la coma por el punto y seguido o por punto y aparte.

# EL PEOR DÍA de MARGARITA

¿Intro?

La princesa Margarita estaba jugando con una bola de oro, y se le cae al pozo. Rapidamente la niña le pide a un sapo que pasaba por allí que se la cogiese y a cambio, ella le daría de comer todos los días de su plato.

Cuando el sapo coge la bola y se la entrega, ella sale corriendo a palacio. Mientras comen, oyen un ruido procedente de la ventana, era el anfibio entrando por ella.

El sapo cuenta al rey todo lo sucedido y

él la obligó a comer con el animal.

Ella enfadada se fue a su habitación y el sapo la siguió, enfadada lo tiró contra la pared con tan mala suerte que dió a un cuadro muy valioso cuyo marco era de oro y lo rompío. Entonces

la princesa echó a llorar y le pego una patada, este salio rodando y golpeo a una mesa con un jarrón muy caro, que también se cae.

Sus padres llegan y ven todo el desastre

Más tarde

↳ Conector

y Margarita enfadada se <sup>le</sup> va al bosque.

Alí, <sup>le</sup> es secuestrada por el Pato Donald <sup>que</sup>  
(~~el~~) <sup>le</sup> la encierra en el viejo pozo del pueblo.  
<sub>encerra</sub>

En ese lugar, la niña hizo una promesa a su ángel.

- Ángelito mío, te prometo que si me ayudas a salir de aquí voy a ser buena y voy a cumplir mis palabras.

(cambio de párrafo)

Al cabo de unos minutos, <sup>llega</sup> llega el sapo acompañado de un hombre raro que era del pueblo y

(~~ellos~~) <sup>intentan</sup> la intentaron sacar pero no podieron.

El señor <sup>conjura</sup> conjuro un hechizo que <sup>hace</sup> hizo peritar a Margarita y <sup>permite</sup> la permitió salir del pozo.

Ella, agradecida por la ayuda, <sup>recompensa</sup> recompensó al hombre y <sup>cumple</sup> cumplió la promesa acordada con el sapo.

→ Desatace

Fin

Pablo

Malen

Diana R

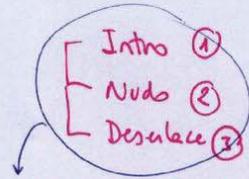
(Los pronombres personales se omiten asi siempre en español.)

"El sapo parlanchín y la princesa agresiva" 1D		0	1	2	3	4	5
DESCRIPTORES							
1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR							
• CREATIVIDAD							M
• IMAGINACIÓN							M
2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN							
• OBJETIVO DEL TEXTO							M
• PERTINENCIA DEL TEMA							M
• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO							M
• OTROS INDICADORES							M
3. COMPETENCIA DISCURSIVA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL							
• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN				B↓			
• ESTRUCTURA DEL RELATO				B↓			
• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES				B↓			
4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA							
• LÉXICO				B↓			
• GRAMÁTICA							B↑
• ORTOGRAFÍA					B		
0, 1, 2 → NIVEL INICIAL							
3 → NIVEL MEDIO		0	1	2	3	4	5
4, 5 → NIVEL AVANZADO							

¡ Buen trabajo !

Teneis mucha imaginación, habeis entendido la tarea y la habeis realizado con éxito. En el relato existe una progresión temática desde el inicio hasta el final, además habeis incluido diálogos en estilo indirecto y directo; aunque me ha faltado algo de descripción.

¿ Qué se puede mejorar ?



- 1- Dividir la historia en párrafos. Se cambia de párrafo cuando se cambia radicalmente de idea o de escenario. Al menos debe haber tres párrafos, aunque dentro de cada parte de la narración puede haber más).
- 2- Cuidado con las repeticiones. En muchos casos se pueden omitir o se puede reformular la oración para no repetir léxico. Otra opción es buscar sinónimos. Repeticiones (bola de oro, verbo decir, ella, niña, entonces, corriendo, sapo ...).
3. Dentro de cada párrafo también existen cambios de ideas. No hagáis frases demasiado largas, utilizad punto y seguido.
4. Ortografía:
  - (die, no)
  - Monosílabos : no llevan tilde. (Sob la diacrítica)
  - Queísmo : darse cuenta de que ...
5. Uso de organizadores textuales : buscad y emplearlos en las redacciones  
↳ (consejo)

Paula Pérez  
Marina Matthe  
Álvaro Sánchez

## El sapo Parlanchín y la Princesa Agresiva.

(En los \* propongo un cambio de párrafo.)

**Intro** [ Érase una vez una princesa que vivía en un castillo. (Ella) Tenía una bola de oro y un día que fue al bosque, se le cayó. (La bola de oro) Se encontró a un sapo (el sapo) que le dijo que porque lloraba (ella le dijo) que porque se la había caído la bola de oro al pozo. (Ella) le dijo que si se sacaba (la bola) todos los días iba a comer de su plato. (opción) que si se la sacaba. (ella) dio la bola y la princesa se fue corriendo. (ella) Mientras comían, llamo a la puerta, una muchacha se acercó a abrir (la puerta) era el sapo. (ella) El rey le dijo a la niña que las promesas se cumplen. (ella) La niña le daba asco comer con el sapo, pero lo tuvo que hacer. Al terminar de comer, subió a la habitación y el sapo no paraba de llorar, decía: "llevame contigo, tengo sueño." (Punto y seguido) → (La idea continúa) → La niña no quiso y le estampó contra la pared. Se fue al bosque, porque se le fue el cansancio. (Por el camino) estuvo pensando en un plan. Llegó al bosque y se encontró a una buena mujer. (ella) le dijo que la podía ayudar con el sapo. (ella) entonces ella le dio un consejo en el que consistía en cocinarle. (ella) llevó la niña al castillo y le dijo a la cocinera que preparara una olla hirviendo, ella le preguntó para qué y dijo que (ella) quería hacer la cena. (ella) cocinera se fue un momento y la princesa fue corriendo a por el sapo para echarlo en la olla. Volvió corriendo todavía no estaba la cocinera. (ella) lo echó en la olla y le añadió zanahoria, patata y judías verdes. Por fin llegó la hora de la cena y su padre le dio felicitaciones por haber hecho una cena tan rica. (ella) La niña no cenó porque sabía que el sapo estaba ahí.

**Desenlace** Al día siguiente, la niña se despertó y vio que sus padres eran unos sapos. (ella) la princesa vio que sus padres eran sapos. (ella) Entonces, cogió la bola de oro, y pidió un deseo. (ella) REPETICIÓN → que todo volviera como antes. (ella) No se dio cuenta de que entonces iba a aparecer el sapo. (ella) Apareció un día soleado, vio que ya no volvía a ir a su palacio, y todas acabaron felices y comieron perdices.

**mejor opción: podría**

¡Felicidades! Es un relato breve, pero está en general muy bien escrito. Habéis entendido la tarea y la habéis realizado con éxito.

Está muy bien que hayáis situado la acción en un lugar concreto "el reino de Oz" y que hayáis puesto nombre a los personajes. Habéis incluido diálogos y descripciones; y existe una progresión temática.

¿Qué se puede mejorar?

- Ortografía: una falta → por que   
 { Preguntar "¿por qué...?"   
 Respuesta → CAUSA "Porque..."

- Estructura en párrafo(s)   
 { Introducción: \* (Hasta el 1º \*)   
 Nudo \* → \* 2º →   
 Desenlace \* → (A partir del 3º \*)

- Separar las ideas con punto y seguido. No abusar de la coma, ni de la conjunción "y".

- Cuidado con los coloquialismos ( y resulta que, lecho ).   
 ↓   
 (lengua oral)

¡Muy buen trabajo!

## EL sapo y la tortilla

Érase una vez en el reino de Avator <sup>Oz</sup> (había) una princesa llamada Elena Borbón <sup>Carla</sup> que era alta, ruibia y con ojos azules, aficionada al baloncesto y amante de los animales, tenía un bisonte y un tigre. El bisonte era para viajar y el tigre para defenderla. \* Un día quería jugar al baloncesto y cogió el objeto de oro más viejo y feo. Tiro un triple y lo metió en un pozo, le dijo a Coby Al. Bryan, su novia: "tres puntos, colega" \* ~~(Y resulta que)~~ En el pozo, situado en el bosque encantado, vivía un sapo. El objeto (que en realidad era una bola) le dio en la cabeza. x la princesa fue con su bisonte a recoger la bola y, al oír los alaridos de dolor decidió socorrer al sapo. El animal la atacó por que tenía un cacho de tortilla y le dijo: "¡hay tortilla, ñam!" \* Al final la princesa le prometió que sería su mascota para siempre.

FIN

Hecho por: Óscar, Alba, Noa y Alejandro.



"La abuela y el antídoto"		1ºD				
DESCRIPTORES		0	1	2	3	4
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
• CREATIVIDAD						
• IMAGINACIÓN						
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
• OBJETIVO DEL TEXTO						
• PERTINENCIA DEL TEMA						
• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO						
• OTROS INDICADORES						
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA : COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						B↑
• ESTRUCTURA DEL RELATO			B↓			
• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES				B↓		
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : LÉXICA, GRAMÁTICA Y ORTOGRÁFICA</b>						
• LÉXICO					B	
• GRAMÁTICA				B↓		
• ORTOGRAFÍA					B	
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b>						
<b>3 → NIVEL MEDIO</b>		0	1	2	3	4
<b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>						

En cuanto a la imaginación y a la creatividad tenéis de sobra. Habéis entendido la tarea que se os pedía (escribir un cuento), el registro que habéis empleado es adecuado, existe una progresión temática, incluso gran variedad de personajes (lo que enriquece el relato) y además, habéis intercalado la narración con diálogos y alguna breve descripción.

- ¿Qué cosas podéis mejorar? La estructura del texto (introducción, nudo y desenlace), separando cada una en distintos párrafos. Para que la narración sea más ágil, no uséis tanto la conjunción "y". En lugar de ésta, podéis emplear el punto y seguido o el punto y aparte.
- En cuanto a los tiempos verbales ¡OJO!, estáis narrando en pasado, mantener esa narración en pasado.
- "La niña" lo repetís muchas veces, buscad un nombre para la protagonista y algún sinónimo de "niña".
- Cuidado con otras repeticiones como: "al cabo de un rato", "entonces", "después", "y" ... Existen muchos organizadores del discurso.
- Ortografía: de repente, convertir, tildes donde no las hay.



# LA ABUELA Y EL ANTÍDOTO

(No utilizas tanto  
la conjunción (y),  
emplear punto y  
seguido.)

Cambio de idea  
punto y seguido,  
punto y aparte.

Era una niña que iba a dar comida a su abuelita, iba andando por el bosque (y) se encontró a los siete enanitos (y) un pozo. El padre de la niña era un famoso futbolista (y) ganó un balón de oro (y) la niña jugaba con el balón (y) con los siete enanitos (y) de repente de un fuerte tiro\*, se cayó al pozo. Una rata salió en el bosque (y) dijo que (ella) podría sacar el balón del pozo, entonces la niña dijo "si puedes, sacar el balón te dare queso para toda la vida" (y) esta fué su promesa.

FRASE DEMASIADO LARGA

→ Del día siguiente, <sup>apareció</sup> ~~apareció~~ Voldeomón para hechizar a la rata, entonces se equivocó (y) envenenó una manzana que se iba a comer la abuelita de la niña que se llamaba Fiona (y) ~~Voldeomón~~ <sup>convirtió</sup> por la manzana se convirtió en un ogro malvado (y) feo. Querían una cura (y) fueron a ver al mago Merlín (y) les dijo que tenían que cojer etas, baba de perro, huevos podridos (y) caca de vaca (y) también les dijo que si lo conseguían la abuelita se convertiría en una bella princesa. Apareció la rata por la mansión del padre de la niña, la niña no estaba <sup>(repetición muy cerca una de otra)</sup> porque estaba hablando con el mago Merlín. El padre sorprendido\* con cara de asco y malos humos al ver a la rata, salió, y dijo "¿qué haces aquí rata asquerosa?" la rata enfadada le respondió "hice una promesa con su hija!" "¿Qué promesa?" dijo el padre, "se cayó tu balón de oro, lo cogí y se lo di con una condición," "¿Qué condición?" dijo el padre, "darme vuestro queso para toda la vida" dijo

FRASE DEMASIADO LARGA

↑ LA

(Narración en pasado)

La rata. El padre <sup>cogió</sup> coge el balón, y <sup>mandó</sup> le manda marchar (a donde Cristo perdió el mechero). La rata replicó "y mi queso" y el padre no le hizo caso. Mientras tanto, <sup>siguio</sup> la niña sigue y <sup>siguio</sup> sigue recolectando los ingredientes de la cura. <sup>Fue</sup> Fue al bosque encantado y se encuentra a Goofy y dice que "buscas" "ajia" y (ella) dice "necesito setas; también baba de perro, huevos podridos y caca de <sup>vaca</sup> perro". Entonces, Goofy le dice "trunca" "ajia" yo te puedo conseguir la baba de perro. y dice "tienes que acompañarme a la casa de Mickey mientras tanto tú coge unas setas del bosque. <sup>llegaron</sup> Después llegan a la casa de Mickey y <sup>consi. quieren</sup> consiguen la baba de perro. La niña pregunta "no tendrás caca de vaca y dice "yo no, pero si tengo un amigo que <sup>(nombre propio)</sup> puede tenerlo". <sup>dijo</sup> llegaron a la casa de la vaca Perdinand, y les dijo que tendrían que esperar un poquito. Al cabo de un rato, ya tenían la caca de vaca, solo les faltaban los huevos podridos y Mickey dijo "hay que buscar <sup>en</sup> el bazar de Apu que seguro que tiene". llegaron y Apu les ~~dió~~ les dio los huevos. Volvieron a casa del mago Merlin, pero antes tenían que pasar por la casa de Doraimon <sup>tuvieron</sup> para que les preparara unas sideas japoneses. Después <sup>(Más tard</sup> llegaron al crustáceo crujiente para que la comido y el antídoto no supiera tan mal. Al cabo del ~~era~~ rato ya estaba todo hecho y mezclado. Iban a salir a casa de la abuela <sup>cuando</sup> y se encontraron con la rata que estaba muy enfadada porque no había cumplido la promesa. La niña le dijo "no me queda queso" y dijo Bob Esponja, "no te preocupes cuando quieras ver al crustacio crujiente". <sup>Así</sup> cuando quieras la rata se quedó contenta. Le dieron a la abuelita la comida y se convirtió en una bella princesa. Para celebrarlo

← cambio de idea: punto y seguido.

les invitó a todas a un banquete. Después de dos años  
 encontró un príncipe maravilloso, se casaron y fueron  
 felices y comieron perdices.

↓ Cambio de idea: punto y seguido o  
 punto y aparte

### Consejo

Para incluir diálogos en una narración es mucho más visual  
 y sencillo hacerlo de esta manera:

El padre sorprendido con cara de asco y malos humos,  
 al ver a la rata salió y dijo:

- ¿Qué haces aquí, rata asquerosa?

La rata enfadada le respondió:

- ¡Hice una promesa con su hija!

- ¿Qué promesa? - dijo el padre.

- Se cayó tu balón de oro, lo cogí y se lo di con una condición.

- ¿Qué condición? - dijo el padre.

- Dame vuestro queso para toda la vida. - dijo la rata.

El padre cogió el balón y...

1<sup>o</sup> F

DESCRIPTORES	0	1	2	3	4
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>					
• CREATIVIDAD					
• IMAGINACIÓN					
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>					
• OBJETIVO DEL TEXTO					
• PERTINENCIA DEL TEMA					
• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO					
• OTROS INDICADORES					
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA : COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>					
• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN					
• ESTRUCTURA DEL RELATO			B↓		B↑
• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES				B	
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>					
• LÉXICO					
• GRAMÁTICA			B↓		B↑
• ORTOGRAFÍA				B	
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b>					
<b>3 → NIVEL MEDIO</b>	0	1	2	3	4
<b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>					

¡Enhorabuena chicos! ¡Gran trabajo!

Estáis llenos de imaginación y creatividad, seguid trabajando y llegaréis muy lejos. Habéis comprendido la tarea y la habéis realizado con éxito. El registro que habéis empleado es adecuado y existe una progresión temática.

¿Cómo podéis mejorar para próximas redacciones?

- Organización de las ideas en párrafos. En algunos casos lo habéis hecho muy bien, pero en otros no. Os he marcado con un ⊕ donde deberíais haber cambiado de párrafo.
- Importante. Para que se entienda mejor utilizad el punto y seguido (.I, .B, .A) os he puesto varios en el cuento. Cuando termine una idea y empiece otra usad puntos.
- Gramática. Uso de tiempos verbales. Cuidado estáis narrando en pasado, vigilad que los verbos estén en pasado.
- Ortografía:
  - . Faltas graves: ↓. A preposición sin hache.
  - . Tildes: de los pasados (intento, asomó, encarrió, decía, sabía, había ...)

¡Buen trabajo! ¡Seguid así!

Pasaron unos meses y @carlita510 se hizo amiga de los hijos.

Un día el rey de otro reino @enriquehdelpino fue a visitar el palacio y al ver la pintura que había visto @carlita510 rompió a llorar. Y al ver a @carlita510 susurro: mi hija. Ato seguido @enriquehdelpino le contó a Carlita que ella era su hija y cuando era pequeña la llevó a <sup>-esa-</sup> ~~la~~ tierra para protegerla de la amenaza de 3 brujas muy poderosas y peligrosas. mejor en letra: tres Contando con que @carlita510 era adoptada todo le encantó.

Años después, @carlita510 se casó con @marquitos-vira y @cigusa al enterarse de eso se suicidó. @marugara se casó con @hora-vm-30, @bydeniisee se comió a @sergiotec2005, porque se había comido a su abuela y @bydeniisee se casó con @dani-sur. El día

*Desubale* { @jaquelol despertó de su tumba y mató a todos los del pueblo, pero la familia real se fue al trastero del palacio para rezar al dios @jaquelol. <sup>Finalmente</sup> ~~pero~~ se descubrió <sup>descubrió</sup> que no había sido @jaquelol, había sido @bydeniisee que se había comido a todo el pueblo porque tenía hambre. Y cuando @bydeniisee prometió que no se comería más gente @dani-sur aceptó casarse con ella. FIV

"La princesa encantada"		1º F				
DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
• CREATIVIDAD						M
• IMAGINACIÓN						M
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
• OBJETIVO DEL TEXTO						M
• PERTINENCIA DEL TEMA						M
• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO						M
• OTROS INDICADORES						M
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA : COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						B+
• ESTRUCTURA DEL RELATO						M
• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						B+
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : LÉXICA, GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA</b>						
• LÉXICO						B+
• GRAMÁTICA						M
• ORTOGRAFÍA						B
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b>						
<b>3 → NIVEL MEDIO</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>						

Este relato está muy bien redactado porque existe una progresión temática, habéis dividido el cuento en párrafos y habéis empleado bien la puntuación (comas, puntos y aparte, puntos y seguido ...).

Además, habéis incluido descripciones y diálogos en la narración, lo que enriquece el cuento.

En relación al uso de organizadores textuales (hace muchos años, Años más tarde, y, cuando, al ver eso ...) están bien empleados y no se repiten excesivamente. Aún así, os recomiendo buscar en internet más organizadores textuales e incluirlos en vuestras redacciones.

¿Qué se puede mejorar?

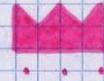
- Enlazar mejor las ideas. (Ver 1<sup>er</sup> párrafo de nuestro cuento).

| En general, está todo muy BIEN, os doy la enhorabuena!

LA

PRINCESA

ENCANTADA



Hace muchos años, había un reino, en el que una princesa iba a ser coronada pero el antiguo hechicero del rey había embrujado la corona, lo que hizo que en la coronación <sup>(la princesa)</sup> se transformara en un monstruo. <sup>(Debido a eso,)</sup> El reino quedó completamente abandonado y destruido.

Años más tarde, la noticia llegó a un grupo de marineros, que decidieron emprender un viaje hacia allí. Cuando llegaron se adentraron en el bosque y encontraron una casa hecha de madera, con una puerta que se abrió y mostró la imagen de una persona que se acercó a ellos y les dijo:

H - ¿Qué hacéis aquí? ¿Qué queréis?

M - Venimos porque queremos conseguir el tesoro.

H - Yo os advierto que no será fácil.

El hechicero entró en su casa y se fue. Los marineros fueron al castillo. Cuando entraron se encontraron con una sala en la que había una criatura negra con manchas azules, seis patas rodeadas de púas, con una cabeza sin ojos.

y con un cuerpo semejante al de una abeja. Al vez eso, huyeron despavoridos e busca del anciano para ver si les podía decir como rescatar a la princesa. Cuando lo vieron les dijo:

H - Os dije que no sería fácil.

M - Por favor, si nos ayudas te prometemos que te dejaremos el tesoro y el reino.

H - Vale, me parece justo.

Cuando llegaron al castillo, el mago le quitó la corona al monstruo y la destruyó. Los marineros se elevaron a la princesa a su reino y el hechicero se apoderó del reino. Los marineros le explicaron a la princesa todo lo que había ocurrido y ella les dijo que el tesoro era la corona destruida.

#### ORTOGRAFÍA

- huir → preposición // hacia → verbo "hacer"
- despavoridos "que sienten gran pavor o miedo".
- Por favor

" El anillo de oro "

1. F

DESCRIPTORES	0	1	2	3	4	5
<b>1. COMPETENCIA DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR</b>						
• CREATIVIDAD						M
• IMAGINACIÓN						M
<b>2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA O ADECUACIÓN</b>						
• OBJETIVO DEL TEXTO						M
• PERTINENCIA DEL TEMA						M
• REGISTRO LINGÜÍSTICO UTILIZADO						M
• OTROS INDICADORES						M
<b>3. COMPETENCIA DISCURSIVA : COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>						
• PROGRESO Y COHERENCIA DE LA INFORMACIÓN						BA
• ESTRUCTURA DEL RELATO						M
• USO DE ORGANIZADORES TEXTUALES						BA
<b>4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : LÉXICA, GRAMÁTICAL Y ORTOGRÁFICA</b>						
• LÉXICO						B
• GRAMÁTICA						BA
• ORTOGRAFÍA						B
<b>0, 1, 2 → NIVEL INICIAL</b>						
<b>3 → NIVEL MEDIO</b>						
<b>4, 5 → NIVEL AVANZADO</b>						
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Sois muy creativos y tenéis mucha imaginación, seguid trabajándolo.

Habéis entendido la tarea y la habéis realizado con éxito. En el texto existe una progresión temática, es decir, de ideas. Además habéis separado las ideas en párrafos y habéis empleado correctamente la puntuación.

¿Qué podéis mejorar?

- Cuidado, si utilizáis sangría al comienzo de cada párrafo, empleadla bien y no os olvidéis de algún párrafo.
- ~~OTRO~~ con las repeticiones (el rey, la boda ...). En algunos casos podéis omitir el sintagma repetido y sigue teniendo sentido la oración. En otros casos, tendréis que buscar un sinónimo.
- ¡IMPORTANTÍSIMO! Si estáis narrando en pasado, vigilad que toda la narración esté en pasado.
- Algunas oraciones no estaban claras y os he dado otras opciones para decir lo mismo.

¡BUEN TRABAJO CHICOS!

# EL ANILLO de ORO

(Sangría)

↳ Érase una vez, una princesa, que se iba a casar con un apuesto príncipe. Él, le pidió al rey, el padre de su prometida, su mano. El rey <sup>(Éste)</sup> aceptó y le entregó el anillo de oro, que era un amuleto histórico de la familia real.

El rey le pidió al sastre, que era su íntimo amigo, que le hiciera el vestido a su hija, y (él) aceptó. ¡Cuidado con las repeticiones!

En la boda, la princesa estaba muy emocionada. Ya terminada (la boda) la princesa deja su anillo en el joyero. Entonces, mientras cenaban, el sastre pasa por su habitación <sup>pasó</sup> disimuladamente para robar el anillo de oro. A la mañana siguiente, la princesa fue a ponerse el anillo y se dio cuenta de que no estaba

¡Cuidado, estás narrando en Pasado!

en su mesa. Pensó que si se lo decía a su padre quizás se enfadaría con ella.

La loca del reino lo sabía, pero por mucho que se lo decía a la princesa ella no la creía, porque nadie cree a la loca.

(Continúa la idea) → Muy triste se fue al bosque donde enterraron a su madre cuando murió y se puso a llorar.

(Mejor punto y seguido)

¿a? ¿QUIEN?

Cuando volvió a palacio para contárselo a su marido, vio al sastre y a él hablando de una promesa sobre el anillo de oro, el cual iban a vender. La princesa salió corriendo al comedor donde estaba su padre para contárselo. Su padre muy enfadado ordenó a los guardias para atrapar al sastre y a su yerno. Se los llevaron a las mazmorras. Mientras su padre buscaba el anillo por la habitación. Entonces su hija grita "¡El anillo!" y fueron felices y comieron perdices.

opción: le vio hablando con el sastre de ...

(monosílabo sin tilde diacrítica)

opción: que atraparan

gritó

(sin tilde)

## 7.2 Ejercicio de comprensión oral

**EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ORAL**

Nombre: XXXXXXXXXX

1. ¿Cómo se titula el cuento? *La leyenda* ✓ 18/20

~ La mujer del mar y el hombre pirata ✓  
 ~ El hombre pirata y la mujer del mar ✓  
 La mujer pirata y el hombre del mar

2. ¿Cuántos años estuvo la protagonista sin contactar con su madre? 9

~ Tres ✓  
 ~ Trece ✓  
 Treinta

3. ¿Qué tipo de texto es y en qué forma está escrito el texto? ✓

Es una carta escrita en primera persona. ✓  
 ~ Es un cuento narrado en tercera persona. ✓  
 ~ Es una leyenda contada en tercera persona.

4. La protagonista es prisionera de... ✓

...los ingleses. ✓  
 ~ ...los alemanes. ✓  
 ~ ...los españoles.

5. ¿Quiénes no están conformes con que se la ahorque? ✓

Los *sahibs*. ✓  
 Las esposas de los *sahibs*. ✓  
 ~ El pueblo.

6. ¿Quién tomará la decisión de cómo se la va a matar? ✓

La reina británica. ✓  
 ~ La reina española. ✓  
 ~ La reina alemana.

7. ¿Cómo se conocieron la protagonista y el hombre al que amaba? ✓

Al atardecer cerca de los roquedales de la costa. ✓  
 ~ Al anochecer en la playa. ✓  
 ~ Al amanecer en un barco.

8. ¿La protagonista amó a algún otro hombre aparte de al ser marino? ✓

~ Sí. ✓  
 No.

9. La protagonista se marchó a una isla con su amado tritón... ✓

~ ...habiéndole avisado a su familia y dejándoles un saquito de perlas. ✓  
 ~ ...de forma involuntaria. Fue secuestrada por él. ✓  
 ... sin dar una explicación, ni escribir una nota.

10. La gente del Gran Reino del Mar... ✓

~ ...podía permanecer largas temporadas fuera del agua. ✓  
 ...eran inmortales salvo si los pescaban. ✓  
 ...tenía leyes mucho más flexibles que las de los terrestres.

11. Una flota portuguesa llegó a la isla donde se hallaba nuestra protagonista y... ✓

~ ... la encontraron y violaron.

... saquearon su palacio y se fueron dejándola allí con varios cadáveres. ✓  
 ... se vistió de hombre y mató a varios portugueses.

12. Después de lo ocurrido con la flota portuguesa su vida cambió y...

... estaba felizmente enamorada de su amado tritón que no se separaba de ella para cuidarla. ✓  
 ... echaba de menos a su familia y quería volver a casa.  
 ... se sentía angustiada persiguiendo insípidos moluscos, buscando manantiales y esperando a tritón.

13. Mientras recogía valvas en los arrecifes en mitad del día...

... una goleta con británicos me capturó.  
 ... una goleta con piratas malayos me invitó a embarcar con ellos como grumete. ✓  
 ... unos españoles en yate me ofrecieron camarote.

14. La protagonista comenzó a formar parte de la tripulación con peor fama en esas aguas...

... pero mantuvo el contacto y el amor con su querido tritón. ✓  
 ... y su amado tritón se olvidó de ella y la abandonó a su suerte.  
 ... pero su amado tritón la rescató y sacó de esa tripulación.

15. Ella fue espía por el contra maestre de la tripulación que era turco y...

... el capitán decidió tirarla a los tiburones y tritón la rescató. ✓  
 ... el capitán la encerró en la bodega donde se emborrachó durante noches.  
 ... estranguló al turco con un hilo de seda y el capitán la nombró contra maestre. ✓

16. El capitán se enteró de su romance con el hombre del mar y...

... la mandó matar de forma lenta y dolorosa.  
 ... ella mató al capitán y se ganó el respeto de la tripulación a pesar de ser mujer. ✓  
 ... la perdonó la vida y dejó que continuará con el hombre tritón.

17. Consiguió ser capitana de la goleta y tener mucho éxito como pirata...

... hasta que una noche terrible la sorprendió la armada inglesa. ✓  
 ... hasta que una mañana la capturaron robando perlas.  
 ... hasta que una tarde unos españoles la vieron robando opio.

18. Mataron con una ametralladora a su amado y ella...

... se vengó acuchillando a los guardias que pudo hasta ser arrestada. ✓  
 ... se entregó porque la vida sin su amado no tenía sentido. ✓  
 ... intentó huir sin éxito.

19. Ella se sentía...

... feliz con la vida, enamorada de tritón, respetada y en paz. ✓  
 ... aterrada ante la muerte que le esperaba.  
 ... desolada e infeliz por la muerte de tritón. ✓

20. Además de este escrito dejó a su familia...

... la seda más fina y delicada. ✓  
 ... las perlas más blancas.  
 ... joyas de incomparable perfección. ✓

$$\frac{20}{19}$$

## EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ORAL

Nombre. \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo se titula el cuento? *La leyenda*
- ~ La mujer del mar y el hombre pirata ✓
  - ~ El hombre pirata y la mujer del mar ✓
  - La mujer pirata y el hombre del mar ✓
2. ¿Cuántos años estuvo la protagonista sin contactar con su madre?
- ~ Tres ✓
  - ~ Trece ✓
  - Treinta ✓
3. ¿Qué tipo de texto es y en qué forma está escrito el texto?
- Es una carta escrita en primera persona. ✓
  - ~ Es un cuento narrado en tercera persona. ✓
  - Es una leyenda contada en tercera persona. ✓
4. La protagonista es prisionera de...
- ~ ...los ingleses. ✓
  - ...los alemanes. ✗
  - ~ ...los españoles. ✗
5. ¿Quiénes no están conformes con que se la ahorque?
- ~ Los *sahibs*. ✓
  - Las esposas de los *sahibs*. ✓
  - ~ El pueblo. ✓
6. ¿Quién tomará la decisión de cómo se la va a matar?
- La reina británica. ✓
  - ~ La reina española. ✓
  - ~ La reina alemana. ✓
7. ¿Cómo se conocieron la protagonista y el hombre al que amaba?
- Al atardecer cerca de los roquedales de la costa. ✓
  - ~ Al anochecer en la playa. ✓
  - ~ Al amanecer en un barco. ✓
8. ¿La protagonista amó a algún otro hombre aparte de al ser marino?
- ~ Sí. ✓
  - No. ✓
9. La protagonista se marchó a una isla con su amado tritón...
- ~ ...habiéndolo avisado a su familia y dejándole un saquito de perlas. ✓
  - ~ ...de forma involuntaria. Fue secuestrada por él. ✓
  - ... sin dar una explicación, ni escribir una nota. ✓
10. La gente del Gran Reino del Mar...
- ...podía permanecer largas temporadas fuera del agua. ✗
  - ...eran inmortales salvo si los pescaban. ✗
  - ~ ...tenía leyes mucho más flexibles que las de los terrestres. R
11. Una flota portuguesa llegó a la isla donde se hallaba nuestra protagonista y...
- ~ ... la encontraron y violaron.

19/20

18/20

9

- ~ ... saquearon su palacio y se fueron dejándola allí con varios cadáveres. ✓  
 ~ ... se vistió de hombre y mató a varios portugueses.
12. Después de lo ocurrido con la flota portuguesa su vida cambió y...
- ~ ... estaba felizmente enamorada de su amado tritón que no se separaba de ella para cuidarla. ✓  
 ~ ... echaba de menos a su familia y quería volver a casa.  
 ~ ... se sentía angustiada persiguiendo insípidos moluscos, buscando manantiales y esperando a tritón.
13. Mientras recogía valvas en los arrecifes en mitad del día...
- ~ ... una goleta con británicos me capturó.  
 ~ ... una goleta con piratas malayos me invitó a embarcar con ellos como grumete. ✓  
 ~ ... unos españoles en yate me ofrecieron camarote.
14. La protagonista comenzó a formar parte de la tripulación con peor fama en esas aguas...
- ~ ... pero mantuvo el contacto y el amor con su querido tritón.  
 ~ ... y su amado tritón se olvidó de ella y la abandonó a su suerte. ✓  
 ~ ... pero su amado tritón la rescató y sacó de esa tripulación.
15. Ella fue espía por el contra maestre de la tripulación que era turco y...
- ~ ... el capitán decidió tirarla a los tiburones y tritón la rescató.  
 ~ ... el capitán la encerró en la bodega donde se emborrachó durante noches. ✓  
 ~ ... estranguló al turco con un hilo de seda y el capitán la nombró contra maestre.
16. El capitán se enteró de su romance con el hombre del mar y...
- ~ ... la mandó matar de forma lenta y dolorosa.  
 ~ ... ella mató al capitán y se ganó el respeto de la tripulación a pesar de ser mujer. ✓  
 ~ ... la perdonó la vida y dejó que continuará con el hombre tritón.
17. Consiguió ser capitana de la goleta y tener mucho éxito como pirata...
- ~ ... hasta que una noche terrible la sorprendió la armada inglesa. ✓  
 ~ ... hasta que una mañana la capturaron robando perlas.  
 ~ ... hasta que una tarde unos españoles la vieron robando opio.
18. Mataron con una ametralladora a su amado y ella...
- ~ ... se vengó acuchillando a los guardias que pudo hasta ser arrestada. ✓  
 ~ ... se entregó porque la vida sin su amado no tenía sentido.  
 ~ ... intentó huir sin éxito.
19. Ella se sentía...
- ~ ... feliz con la vida, enamorada de tritón, respetada y en paz. ✓  
 ~ ... aterrada ante la muerte que le esperaba.  
 ~ ... desolada e infeliz por la muerte de tritón.
20. Además de este escrito dejó a su familia...
- ~ ... la seda más fina y delicada. ✗  
 ~ ... las perlas más blancas.  
 ~ ... joyas de incomparable perfección.

## EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ORAL

Nombre. \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo se titula el cuento? *La leyenda*
  - ~ La mujer del mar y el hombre pirata
  - ~ El hombre pirata y la mujer del mar
  - La mujer pirata y el hombre del mar ✓
2. ¿Cuántos años estuvo la protagonista sin contactar con su madre?
  - ~ Tres
  - ~ Trece
  - Treinta ✓
3. ¿Qué tipo de texto es y en qué forma está escrito el texto?
  - Es una carta escrita en primera persona. ✓
  - ~ Es un cuento narrado en tercera persona.
  - ~ Es una leyenda contada en tercera persona.
4. La protagonista es prisionera de...
  - ...los ingleses. ✓
  - ~ ...los alemanes.
  - ~ ...los españoles.
5. ¿Quiénes no están conformes con que se la ahorque?
  - ~ Los *sahibs*.
  - Las esposas de los *sahibs*. ✓
  - ~ El pueblo.
6. ¿Quién tomará la decisión de cómo se la va a matar?
  - La reina británica. ✓
  - ~ La reina española.
  - ~ La reina alemana.
7. ¿Cómo se conocieron la protagonista y el hombre al que amaba?
  - ~ Al atardecer cerca de los roquedales de la costa.
  - ~ Al anochecer en la playa.
  - Al amanecer en un barco. ✓
8. ¿La protagonista amó a algún otro hombre aparte de al ser marino?
  - ~ Sí.
  - No. ✓
9. La protagonista se marchó a una isla con su amado tritón...
  - ~ ...habiéndolo avisado a su familia y dejándoles un saquito de perlas.
  - ~ ...de forma involuntaria. Fue secuestrada por él.
  - ... sin dar una explicación, ni escribir una nota. ✓
10. La gente del Gran Reino del Mar...
  - ~ ...podía permanecer largas temporadas fuera del agua.
  - ...eran inmortales salvo si los pescaban. ✓
  - ...tenía leyes hartas más flexibles que las de los terrestres. ✓
11. Una flota portuguesa llegó a la isla donde se hallaba nuestra protagonista y...
  - ~ ... la encontraron y violaron.

15/20  
~~14/20~~  
 7'5

~ ... saquearon su palacio y se fueron dejándola allí con varios cadáveres. X  
 ... se vistió de hombre y mató a varios portugueses. X

12. Después de lo ocurrido con la flota portuguesa su vida cambió y...

...estaba felizmente enamorada de su amado tritón que no se separaba de ella para cuidarla.  
 ~ ...echaba de menos a su familia y quería volver a casa.  
 ~ ... se sentía angustiada persiguiendo insípidos moluscos, buscando manantiales y esperando a tritón. X

13. Mientras recogía valvas en los arrecifes en mitad del día...

...una goleta con británicos me capturó.  
 ~ ...una goleta con piratas malayos me invitó a embarcar con ellos como grumete. X  
 ~ ...unos españoles en yate me ofrecieron camarote.

14. La protagonista comenzó a formar parte de la tripulación con peor fama en esas aguas...

...pero mantuvo el contacto y el amor con su querido tritón. ✓  
 ...y su amado tritón se olvidó de ella y la abandonó a su suerte.  
 ~ ...pero su amado tritón la rescató y sacó de esa tripulación.

15. Ella fue espía por el contraamaestre de la tripulación que era turco y...

~ ...el capitán decidió tirarla a los tiburones y tritón la rescató.  
 ~ ...el capitán la encerró en la bodega donde se emborrachó durante noches.  
 ...estranguló al turco con un hilo de seda y el capitán la nombró contraamaestre. ✓

16. El capitán se enteró de su romance con el hombre del mar y...

~ ...la mandó matar de forma lenta y dolorosa.  
 ... ella mató al capitán y se ganó el respeto de la tripulación a pesar de ser mujer. ✓  
 ~ ...la perdonó la vida y dejó que continuará con el hombre tritón.

17. Consiguió ser capitana de la goleta y tener mucho éxito como pirata...

...hasta que una noche terrible la sorprendió la armada inglesa. ✓  
 ...hasta que una mañana la capturaron robando perlas.  
 ~ ...hasta que una tarde unos españoles la vieron robando opio.

18. Mataron con una ametralladora a su amado y ella...

...se vengó acuchillando a los guardias que pudo hasta ser arrestada.  
 ...se entregó porque la vida sin su amado no tenía sentido. ✓  
 ~ ...intentó huir sin éxito.

19. Ella se sentía...

...feliz con la vida, enamorada de tritón, respetada y en paz. X  
 ~ ...aterrada ante la muerte que le esperaba.  
 ...desolada e infeliz por la muerte de tritón.

20. Además de este escrito dejó a su familia...

~ ... la seda más fina y delicada.  
 ...las perlas más blancas. X  
 ~ ...joyas de incomparable perfección. X

## EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ORAL

Nombre. \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo se titula el cuento? *la leyenda*
- ~ La mujer del mar y el hombre pirata
  - ~ El hombre pirata y la mujer del mar
  - ✗ La mujer pirata y el hombre del mar ✓
2. ¿Cuántos años estuvo la protagonista sin contactar con su madre?
- ~ Tres
  - ✗ Trece
  - Ⓢ Treinta
3. ¿Qué tipo de texto es y en qué forma está escrito el texto?
- Ⓢ Es una carta escrita en primera persona.
  - ~ Es un cuento narrado en tercera persona.
  - ~ Es una leyenda contada en tercera persona.
4. La protagonista es prisionera de...
- ✗ ...los ingleses. ✓
  - ~ ...los alemanes.
  - ~ ...los españoles.
5. ¿Quiénes no están conformes con que se la ahorque?
- ✗ Los *sahibs*.
  - Ⓢ Las esposas de los *sahibs*.
  - ~ El pueblo.
6. ¿Quién tomará la decisión de cómo se la va a matar?
- ✗ La reina británica. ✓
  - ~ La reina española.
  - ~ La reina alemana.
7. ¿Cómo se conocieron la protagonista y el hombre al que amaba?
- Ⓢ Al atardecer cerca de los roquedales de la costa.
  - ~ Al anochecer en la playa.
  - ✗ Al amanecer en un barco.
8. ¿La protagonista amó a algún otro hombre aparte de al ser marino?
- ~ Sí.
  - ✗ No. ✓
9. La protagonista se marchó a una isla con su amado tritón...
- ~ ...habiendo avisado a su familia y dejándoles un saquito de perlas.
  - ~ ...de forma involuntaria. Fue secuestrada por él.
  - ✗ ... sin dar una explicación, ni escribir una nota. ✓
10. La gente del Gran Reino del Mar...
- ~ ...podía permanecer largas temporadas fuera del agua.
  - ✗ ...eran inmortales salvo si los pescaban. ✓
  - ✗ ...tenía leyes harto más flexibles que las de los terrestres. ✓
11. Una flota portuguesa llegó a la isla donde se hallaba nuestra protagonista y...
- ~ ... la encontraron y violaron.

10/20

5

- ... saquearon su palacio y se fueron dejándola allí con varios cadáveres.  
 ... se vistió de hombre y mató a varios portugueses.
12. Después de lo ocurrido con la flota portuguesa su vida cambió y...
- ... estaba felizmente enamorada de su amado tritón que no se separaba de ella para cuidarla.  
 ... echaba de menos a su familia y quería volver a casa.  
 ... se sentía angustiada persiguiendo insípidos moluscos, buscando manantiales y esperando a tritón.
13. Mientras recogía valvas en los arrecifes en mitad del día...
- ... una goleta con británicos me capturó.  
 ... una goleta con piratas malayos me invitó a embarcar con ellos como grumete.  
 ... unos españoles en yate me ofrecieron camarote.
14. La protagonista comenzó a formar parte de la tripulación con peor fama en esas aguas...
- ... pero mantuvo el contacto y el amor con su querido tritón.  
 ... y su amado tritón se olvidó de ella y la abandonó a su suerte.  
 ... pero su amado tritón la rescató y sacó de esa tripulación.
15. Ella fue espía por el contraalmirante de la tripulación que era turco y...
- ... el capitán decidió tirarla a los tiburones y tritón la rescató.  
 ... el capitán la encerró en la bodega donde se emborrachó durante noches.  
 ... estranguló al turco con un hilo de seda y el capitán la nombró contraalmirante. ✓
16. El capitán se enteró de su romance con el hombre del mar y...
- ... la mandó matar de forma lenta y dolorosa.  
 ... ella mató al capitán y se ganó el respeto de la tripulación a pesar de ser mujer. ✓  
 ... la perdonó la vida y dejó que continuará con el hombre tritón.
17. Consiguió ser capitana de la goleta y tener mucho éxito como pirata...
- ... hasta que una noche terrible la sorprendió la armada inglesa. ✓  
 ... hasta que una mañana la capturaron robando perlas.  
 ... hasta que una tarde unos españoles la vieron robando opio.
18. Mataron con una ametralladora a su amado y ella...
- ... se vengó acuchillando a los guardias que pudo hasta ser arrestada.  
 ... se entregó porque la vida sin su amado no tenía sentido. ✓  
 ... intentó huir sin éxito.
19. Ella se sentía...
- ... feliz con la vida, enamorada de tritón, respetada y en paz.  
 ... aterrada ante la muerte que le esperaba.  
 ... desolada e infeliz por la muerte de tritón.
20. Además de este escrito dejó a su familia...
- ... la seda más fina y delicada.  
 ... las perlas más blancas.  
 ... joyas de incomparable perfección.

## EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ORAL

Nombre.....

1. ¿Cómo se titula el cuento? *la leyenda*
- ~ La mujer del mar y el hombre pirata
  - ~ El hombre pirata y la mujer del mar
  - La mujer pirata y el hombre del mar
2. ¿Cuántos años estuvo la protagonista sin contactar con su madre?
- ~ Tres
  - ~ Trece
  - Treinta
3. ¿Qué tipo de texto es y en qué forma está escrito el texto?
- Es una carta escrita en primera persona.
  - ~ Es un cuento narrado en tercera persona.
  - Es una leyenda contada en tercera persona.
4. La protagonista es prisionera de...
- ...los ingleses.
  - ~ ...los alemanes.
  - ~ ...los españoles.
5. ¿Quiénes no están conformes con que se la ahorque?
- ~ Los *sahibs*.
  - Las esposas de los *sahibs*.
  - ~ El pueblo.
6. ¿Quién tomará la decisión de cómo se la va a matar?
- La reina británica.
  - ~ La reina española.
  - ~ La reina alemana.
7. ¿Cómo se conocieron la protagonista y el hombre al que amaba?
- Al atardecer cerca de los roquedales de la costa.
  - ~ Al anochecer en la playa.
  - Al amanecer en un barco.
8. ¿La protagonista amó a algún otro hombre aparte de al ser marino?
- ~ Sí.
  - No.
9. La protagonista se marchó a una isla con su amado tritón...
- ~ ...habiendo avisado a su familia y dejándoles un saquito de perlas.
  - ~ ...de forma involuntaria. Fue secuestrada por él.
  - ... sin dar una explicación, ni escribir una nota.
10. La gente del Gran Reino del Mar...
- ~ ...podía permanecer largas temporadas fuera del agua.
  - ...eran inmortales salvo si los pescaban.
  - ...tenía leyes harto más flexibles que las de los terrestres.
11. Una flota portuguesa llegó a la isla donde se hallaba nuestra protagonista y...
- ~ ... la encontraron y violaron.

13/20  
6/5

- ... saquearon su palacio y se fueron dejándola allí con varios cadáveres.  
 ... se vistió de hombre y mató a varios portugueses.
12. Después de lo ocurrido con la flota portuguesa su vida cambió y...
- ...estaba felizmente enamorada de su amado tritón que no se separaba de ella para cuidarla.  
 ...echaba de menos a su familia y quería volver a casa.  
 ... se sentía angustiada persiguiendo insípidos moluscos, buscando manantiales y esperando a tritón.
13. Mientras recogía valvas en los arrecifes en mitad del día...
- ...una goleta con británicos me capturó.  
 ...una goleta con piratas malayos me invitó a embarcar con ellos como grumete.  
 ...unos españoles en yate me ofrecieron camarote.
14. La protagonista comenzó a formar parte de la tripulación con peor fama en esas aguas...
- ...pero mantuvo el contacto y el amor con su querido tritón.  
 ...y su amado tritón se olvidó de ella y la abandonó a su suerte.  
 ...pero su amado tritón la rescató y sacó de esa tripulación.
15. Ella fue espiada por el contraestre de la tripulación que era turco y...
- ...el capitán decidió tirarla a los tiburones y tritón la rescató.  
 ...el capitán la encerró en la bodega donde se emborrachó durante noches.  
 ...estranguló al turco con un hilo de seda y el capitán la nombró contraestre.
16. El capitán se enteró de su romance con el hombre del mar y...
- ...la mandó matar de forma lenta y dolorosa.  
 ... ella mató al capitán y se ganó el respeto de la tripulación a pesar de ser mujer.  
 ...la perdonó la vida y dejó que continuaría con el hombre tritón.
17. Consiguió ser capitana de la goleta y tener mucho éxito como pirata...
- ...hasta que una noche terrible la sorprendió la armada inglesa.  
 ...hasta que una mañana la capturaron robando perlas.  
 ...hasta que una tarde unos españoles la vieron robando opio.
18. Mataron con una ametralladora a su amado y ella...
- ...se vengó acuchillando a los guardias que pudo hasta ser arrestada.  
 ...se entregó porque la vida sin su amado no tenía sentido.  
 ...intentó huir sin éxito.
19. Ella se sentía...
- ...feliz con la vida, enamorada de tritón, respetada y en paz.  
 ...aterrada ante la muerte que le esperaba.  
 ...desolada e infeliz por la muerte de tritón.
20. Además de este escrito dejó a su familia...
- ... la seda más fina y delicada.  
 ...las perlas más blancas.  
 ...joyas de incomparable perfección.

## EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ORAL

13/20

Nombre. \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo se titula el cuento? *la leyenda*
- ~ La mujer del mar y el hombre pirata
  - ~ El hombre pirata y la mujer del mar
  - La mujer pirata y el hombre del mar
2. ¿Cuántos años estuvo la protagonista sin contactar con su madre?
- ~ Tres
  - ~ Trece
  - Treinta
3. ¿Qué tipo de texto es y en qué forma está escrito el texto?
- Es una carta escrita en primera persona. X
  - ~ Es un cuento narrado en tercera persona.
  - Es una leyenda contada en tercera persona.
4. La protagonista es prisionera de...
- ...los ingleses.
  - ~ ...los alemanes.
  - ~ ...los españoles.
5. ¿Quiénes no están conformes con que se la ahorque?
- ~ Los *sahibs*.
  - Las esposas de los *sahibs*.
  - ~ El pueblo.
6. ¿Quién tomará la decisión de cómo se la va a matar?
- La reina británica.
  - ~ La reina española.
  - ~ La reina alemana.
7. ¿Cómo se conocieron la protagonista y el hombre al que amaba?
- Al atardecer cerca de los roquedales de la costa. X
  - ~ Al anochecer en la playa.
  - Al amanecer en un barco.
8. ¿La protagonista amó a algún otro hombre aparte de al ser marino?
- ~ Sí.
  - No.
9. La protagonista se marchó a una isla con su amado tritón...
- ~ ...habiendo avisado a su familia y dejándoles un saquito de perlas.
  - ~ ...de forma involuntaria. Fue secuestrada por él.
  - ... sin dar una explicación, ni escribir una nota.
10. La gente del Gran Reino del Mar...
- ~ ...podía permanecer largas temporadas fuera del agua.
  - ...eran inmortales salvo si los pescaban.
  - ...tenía leyes hartas más flexibles que las de los terrestres.
11. Una flota portuguesa llegó a la isla donde se hallaba nuestra protagonista y...
- ~ ... la encontraron y violaron.

65

... saquearon su palacio y se fueron dejándola allí con varios cadáveres. X  
 ... se vistió de hombre y mató a varios portugueses.

12. Después de lo ocurrido con la flota portuguesa su vida cambió y...

...estaba felizmente enamorada de su amado tritón que no se separaba de ella para cuidarla.  
 ...echaba de menos a su familia y quería volver a casa. X  
 ... se sentía angustiada persiguiendo insípidos moluscos, buscando manantiales y esperando a tritón.

13. Mientras recogía valvas en los arrecifes en mitad del día...

...una goleta con británicos me capturó. X  
 ...una goleta con piratas malayos me invitó a embarcar con ellos como grumete.  
 ...unos españoles en yate me ofrecieron camarote.

14. La protagonista comenzó a formar parte de la tripulación con peor fama en esas aguas...

...pero mantuvo el contacto y el amor con su querido tritón.  
 ...y su amado tritón se olvidó de ella y la abandonó a su suerte. X  
 ...pero su amado tritón la rescató y sacó de esa tripulación.

15. Ella fue espiada por el contraamaestre de la tripulación que era turco y...

...el capitán decidió tirarla a los tiburones y tritón la rescató.  
 ...el capitán la encerró en la bodega donde se emborrachó durante noches.  
 ...estranguló al turco con un hilo de seda y el capitán la nombró contraamaestre.

16. El capitán se enteró de su romance con el hombre del mar y...

...la mandó matar de forma lenta y dolorosa.  
 ... ella mató al capitán y se ganó el respeto de la tripulación a pesar de ser mujer.  
 ...la perdonó la vida y dejó que continuaría con el hombre tritón.

17. Consiguió ser capitana de la goleta y tener mucho éxito como pirata...

...hasta que una noche terrible la sorprendió la armada inglesa.  
 ...hasta que una mañana la capturaron robando perlas.  
 ...hasta que una tarde unos españoles la vieron robando opio.

18. Mataron con una ametralladora a su amado y ella...

...se vengó acuchillando a los guardias que pudo hasta ser arrestada.  
 ...se entregó porque la vida sin su amado no tenía sentido.  
 ...intentó huir sin éxito.

19. Ella se sentía...

...feliz con la vida, enamorada de tritón, respetada y en paz.  
 ...aterrada ante la muerte que le esperaba. X  
 ...desolada e infeliz por la muerte de tritón.

20. Además de este escrito dejó a su familia...

... la seda más fina y delicada.  
 ...las perlas más blancas.  
 ...joyas de incomparable perfección.

**SOLUCIONARIO: EJERCICIO DE  
COMPRENSIÓN ORAL**

1. ¿Cómo se titula el cuento?

- ~ La mujer del mar y el hombre pirata
- ~ El hombre pirata y la mujer del mar
- ~ La mujer pirata y el hombre del mar

2. ¿Cuántos años estuvo la protagonista sin contactar con su madre?

- ~ Tres
- ~ Trece
- ~ Treinta

3. ¿Qué tipo de texto es y en qué forma está escrito el texto?

- ~ Es una carta escrita en primera persona.
- ~ Es un cuento narrado en tercera persona.
- ~ Es una leyenda contada en tercera persona.

4. La protagonista es prisionera de...

- ~ ...los ingleses.
- ~ ...los alemanes.
- ~ ...los españoles.

5. ¿Quiénes no están conformes con que se la ahorque?

- ~ Los *sahibs*.
- ~ Las esposas de los *sahibs*.
- ~ El pueblo.

6. ¿Quién tomará la decisión de cómo se la va a matar?

- ~ La reina británica.
- ~ La reina española.
- ~ La reina alemana.

7. ¿Cómo se conocieron la protagonista y el hombre al que amaba?

- ~ Al atardecer cerca de los roquedales de la costa.
- ~ Al anochecer en la playa.
- ~ Al amanecer en un barco.

8. ¿La protagonista amó a algún otro hombre aparte de al ser marino?

- ~ Sí.
- ~ No.

9. La protagonista se marchó a una isla con su amado tritón...

- ~ ...habiendo avisado a su familia y dejándoles un saquito de perlas.
- ~ ...de forma involuntaria. Fue secuestrada por él.
- ~ ...sin dar una explicación, ni escribir una nota.

10. La gente del Gran Reino del Mar...

- ~ ...podía permanecer largas temporadas fuera del agua.
- ~ ...eran inmortales salvo si los pescaban.
- ~ ...tenía leyes harto más flexibles que las de los terrestres.

11. Una flota portuguesa llegó a la isla donde se hallaba nuestra protagonista y...

- ~ ... la encontraron y violaron.

- ~ ... saquearon su palacio y se fueron dejándola allí con varios cadáveres.
  - ~ ... se vistió de hombre y mató a varios portugueses.
12. Después de lo ocurrido con la flota portuguesa su vida cambió y...
- ~ ... estaba felizmente enamorada de su amado tritón que no se separaba de ella para cuidarla.
  - ~ ... echaba de menos a su familia y quería volver a casa.
  - ~ ... se sentía angustiada persiguiendo insípidos moluscos, buscando manantiales y esperando a tritón.
13. Mientras recogía valvas en los arrecifes en mitad del día...
- ~ ... una goleta con británicos me capturó.
  - ~ ... una goleta con piratas malayos me invitó a embarcar con ellos como grumete.
  - ~ ... unos españoles en yate me ofrecieron camarote.
14. La protagonista comenzó a formar parte de la tripulación con peor fama en esas aguas...
- ~ ... pero mantuvo el contacto y el amor con su querido tritón.
  - ~ ... y su amado tritón se olvidó de ella y la abandonó a su suerte.
  - ~ ... pero su amado tritón la rescató y sacó de esa tripulación.
15. Ella fue espiada por el contraalmirante de la tripulación que era turco y...
- ~ ... el capitán decidió tirarla a los tiburones y tritón la rescató.
  - ~ ... el capitán la encerró en la bodega donde se emborrachó durante noches.
  - ~ ... estranguló al turco con un hilo de seda y el capitán la nombró contraalmirante.
16. El capitán se enteró de su romance con el hombre del mar y...
- ~ ... la mandó matar de forma lenta y dolorosa.
  - ~ ... ella mató al capitán y se ganó el respeto de la tripulación a pesar de ser mujer.
  - ~ ... la perdonó la vida y dejó que continuara con el hombre tritón.
17. Consiguió ser capitana de la goleta y tener mucho éxito como pirata...
- ~ ... hasta que una noche terrible la sorprendió la armada inglesa.
  - ~ ... hasta que una mañana la capturaron robando perlas.
  - ~ ... hasta que una tarde unos españoles la vieron robando opio.
18. Mataron con una ametralladora a su amado y ella...
- ~ ... se vengó acuchillando a los guardias que pudo hasta ser arrestada.
  - ~ ... se entregó porque la vida sin su amado no tenía sentido.
  - ~ ... intentó huir sin éxito.
19. Ella se sentía...
- ~ ... feliz con la vida, enamorada de tritón, respetada y en paz.
  - ~ ... aterrada ante la muerte que le esperaba.
  - ~ ... desolada e infeliz por la muerte de tritón.
20. Además de este escrito dejó a su familia...
- ~ ... la seda más fina y delicada.
  - ~ ... las perlas más blancas.
  - ~ ... joyas de incomparable perfección.