



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

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

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

AUTORA: Alicia Francisco López

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

Palencia, junio de 2019



RESUMEN

La competencia comunicativa es esencial en la vida de las personas, permite que nos comuniquemos con los demás de forma correcta, adecuada, coherente y eficaz. Dentro de la competencia comunicativa se encuentra la competencia específica textual o discursiva, cuyo desarrollo facilita identificar y crear textos de forma coherente y cohesionada, de acuerdo con ciertas propiedades textuales. El propósito comunicativo del emisor es criterio tipológico para clasificar los textos en cinco clases: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y dialogal. La investigación desarrollada en el Trabajo de Fin de Grado me ha servido para conocer la capacidad de producción de textos narrativos y descriptivos de alumnado de 4.º curso de Educación Primaria. Los alumnos y alumnas desconocen las características básicas de estos dos tipos textuales, no muestran interés por la producción escrita y existen ritmos de trabajo muy diferentes entre niños y niñas del mismo curso y nivel.

PALABRAS CLAVE

Tipología textual, texto narrativo, texto descriptivo, competencia textual, propiedades textuales.

ABSTRACT

Communicative competence is essential in people's lives, and allows us to communicate with others in a correct, adequate, coherent and effective manner. Within the communicative competence is the specific textual or discourse competence, whose development facilitates the identification and creation of texts in a coherent and cohesive way, according to textual properties. The communicative purpose of the issuer is typological criteria to classify the texts into five classes: narrative, descriptive, expository, argumentative and dialogical. The research developed in the Final Degree Project has helped me to know the production capacity of narrative and descriptive texts of students of the 4th year of Primary Education. The students do not know the basic characteristics of these two text types, they do not show interest in written production and there are very different work rhythms among boys and girls of the same grade and level.

KEY WORDS

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

AVISOS

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. JUSTIFICACIÓN	6
1.1. Memoria del título de Grado en Educación Primaria por la UVa	6
1.2. Documentos normativos (<i>BOE</i> y <i>BOCYL</i>)	7
2. OBJETIVOS	9
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1. La tipología textual en Educación Primaria	10
3.2. Los tipos de texto	11
3.3. Propiedades de la textualidad	17
4. ANÁLISIS DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE 4.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	18
4.1. Objetivos y metodología	18
4.1.1. Objetivos	18
4.1.2. Metodología	19
4.2. Análisis de los textos iniciales	21
4.2.1. Textos narrativos	21
4.2.2. Textos descriptivos	26
4.3. Actividades para la mejora de textos narrativos y descriptivos.....	31
4.4. Análisis de los textos finales	34
4.4.1. Textos narrativos	36
4.4.2. Textos descriptivos	40
5. CONCLUSIONES	45
6. LISTA DE REFERENCIAS	46
7. ANEXOS	48

INTRODUCCIÓN

La competencia específica textual es una de las habilidades comunicativas que los alumnos y alumnas deben trabajar durante sus años de escolaridad, con el objetivo de llegar a ser ciudadanos capaces de identificar y de producir tipos de textos en situaciones comunicativas reales. Actualmente, la clasificación tipológica más extendida utiliza el criterio del propósito o finalidad comunicativa del emisor, y clasifica los textos en cinco grandes grupos: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y dialogal.

El alumnado de Educación Primaria debe saber identificar y producir tipos de textos y géneros discursivos de acuerdo con características específicas de los textos, las propiedades que hacen que unas palabras sean un texto; además, los tipos de texto presentan unas características técnicas propias; de ahí la existencia de diferentes tipos de textos. La competencia textual o discursiva aborda, sobre todo, las tipologías textuales, los géneros discursivos y las propiedades de la textualidad. En mi trabajo me centro en las propiedades de la coherencia y de la cohesión.

Para conocer el grado de desarrollo de esta competencia en el aula, he llevado a cabo un trabajo de investigación-acción en una clase de 4.º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Palencia. Mi trabajo se centra en los textos narrativos y descriptivos, y he utilizado para el análisis criterios basados en la coherencia y en la cohesión textuales. Como objeto de estudio y análisis, los niños y niñas han producido dos textos narrativos y dos textos descriptivos, en diferentes momentos del tiempo escolar.

Mi trabajo consta de tres partes:

- Análisis de los textos narrativos y descriptivos producidos por el alumnado de 4.º curso de Educación Primaria, de acuerdo con criterios propios de los tipos de texto; así, para los textos narrativos, he seguido los criterios de coherencia lógica del relato (comienzo-desarrollo-final) y de cohesión textual (tiempos verbales y conectores); y para los textos descriptivos (de propiedades y de acción-proceso o instructivo), he seguido los criterios de estructura espacial, relaciones personales y temporales, campos semánticos de los adjetivos y conectores.
- Identificación de los aspectos mejorables en las producciones textuales narrativas y descriptivas, y puesta en práctica de actividades encaminadas a la mejora de los textos.

- Análisis de dos textos narrativos y dos textos descriptivos, distintos de los producidos en la primera fase, de acuerdo con los mismos criterios utilizados en las producciones iniciales, con objeto comprobar el grado de mejora de la escritura textual.

1. JUSTIFICACIÓN

La enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en las aulas se concreta en una de sus competencias específicas en el reconocimiento y desarrollo de la tipología textual y en los distintos géneros discursivos, es decir, en la competencia textual o discursiva. Como futura docente, considero muy importante el desarrollo de la competencia textual como instrumento básico para que el alumnado pueda comunicarse de forma correcta, coherente y cohesiva durante toda su vida. Con objeto de justificar mi Trabajo de Fin de Grado, he acudido a los siguientes documentos importantes:

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

Mi trabajo de Fin de Grado se adecua a los objetivos y a las competencias correspondientes al Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, de acuerdo con la *Memoria del plan de estudios del título de grado de maestro o maestra en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid* [2010]. En relación con dicha Memoria, mi trabajo responde a los siguientes objetivos y competencias:

OBJETIVOS

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

COMPETENCIAS

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio, en este caso, la Lengua Castellana y Literatura.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, la Educación.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

1.2. Documentos normativos-curriculares

Desde el punto de vista curricular, para justificar mi trabajo he tenido en cuenta los siguientes documentos oficiales:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 1 de marzo de 2014.

- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 142, 25 de julio de 2016.

El decreto 26/2016, por el que se establece el currículo de Castilla y León, insiste en la importancia de potenciar el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística, junto a la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología (p. 34189). Este mismo decreto, dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, establece dicha competencia de comunicación lingüística como “Una vía privilegiada de acceso al conocimiento” (p. 31319). De acuerdo con esta afirmación, justifico mi Trabajo de Fin de Grado, y considero el desarrollo de la competencia como un pilar básico para que se produzcan los diferentes aprendizajes en el contexto escolar.

El decreto estructura los contenidos en cinco bloques; de ellos, me centraré en los bloques 3 y 4; el bloque 3, dedicado a la comunicación escrita: escribir; y el bloque 4, destinado al conocimiento de la lengua. El bloque 3 tiene como objetivo que el alumno produzca textos de distinto tipo apropiados a cada contexto y tome conciencia de las tres partes del proceso de escritura: planificación, redacción y revisión; mientras que el bloque 4 establece una serie de mecanismos que sirven de base para el uso correcto de la lengua. Se insiste en la importancia, en esta etapa, de dominar el lenguaje escrito con el fin de que el alumno descubra las posibilidades que ofrece la escritura para la comunicación a lo largo de su vida (p. 34320).

En relación con la tipología textual en 4.º curso de Educación Primaria, curso en el que he realizado mi investigación durante el periodo de prácticas, el decreto 26/2016 propone los siguientes contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas. • Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe, en diferentes soportes, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, etc., imitando textos modelo. • Escribe textos organizando las ideas con claridad, respetando las normas gramaticales y ortográficas de puntuación y acentuación estudiadas. • Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características textuales, siguiendo

<p>mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia, estructura...), revisión y mejora del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, revisión y reescritura, con la ayuda de guías, en las producciones propias y ajenas. 	<p>modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. • Elabora textos que permiten progresar en la autonomía para aprender, emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, resúmenes, esquemas descripciones y explicaciones.
--	--	--

BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración, párrafo, texto. • Tipos de textos y estructuras de cada uno de ellos (narración, descripción, exposición); enunciados (declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los párrafos de un texto y los diferentes tipos de textos y de enunciados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los párrafos de un texto y las ideas que se expresan en cada uno de ellos. • Distingue diferentes tipos de textos y sus estructuras características.

2. OBJETIVOS

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

- Recoger información sobre tipología textual en Educación Primaria.
- Exponer las principales características de dos tipos textuales: narrativo y descriptivo.
- Conocer propiedades textuales específicas de la competencia textual o discursiva presentes, sobre todo, en los escritos narrativos y descriptivos.
- Analizar las producciones textuales, narrativas y descriptivas, realizadas por alumnado de 4.º curso de Educación Primaria, de acuerdo con los criterios textuales generales de coherencia y cohesión.
- Llevar a cabo con el alumnado una serie de actividades de mejora de aquellos aspectos textuales que requieren mayor trabajo y esfuerzo.
- Analizar las posibles mejoras en las producciones textuales, después de producidos los nuevos textos narrativos y descriptivos.
- Obtener conclusiones sobre la producción de textos narrativos y descriptivos en alumnado 4.º curso de Educación Primaria.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 La tipología textual en Educación Primaria

La tipología textual forma parte de la competencia textual o discursiva, competencia específica de la competencia comunicativa. La Educación Primaria es etapa en la que el niño y la niña deben desarrollar esta competencia textual. Según Martín Vegas (2009),

La comunicación escrita, a diferencia de la oral, se caracteriza por ser mediada y planificada. Es mediada porque los interlocutores no están presentes [...]. Es una comunicación planificada porque no es inmediata: el acto de escribir carece de la espontaneidad y de la rapidez del acto de hablar, por tanto, el lenguaje escrito es más riguroso y preciso, pues el emisor, cuando escribe, reflexiona y analiza lo que quiere comunicar y cómo lo quiere hacer. (P. 146)

Para que un niño o niña desarrolle el proceso de composición escrita debe ponerse atención al resultado final, el texto, y también debemos revisar el texto durante todo el proceso de elaboración. Martínez, Simón, García, Fernández y Ortiz (2015) definen como objetivo de la institución educativa “formar estudiantes capaces de escribir textos coherentes y diversos de acuerdo al [con el] contexto y la situación comunicativa” (p. 140).

El dominio de la escritura es una de las destrezas básicas que los estudiantes deben adquirir durante su formación académica. Para Cassany, Luna y Sanz (1994), “sabe escribir [...] quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo [y produce] textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (p. 257). En Educación Primaria, los alumnos adquieren técnicas e instrumentos que les permiten comunicarse por escrito a través de los diferentes tipos de textos y géneros.

Este dominio del proceso de escritura requiere estrategias psicomotrices y cognitivas. Las estrategias psicomotrices se basan en la posición del cuerpo y la mano, el movimiento gráfico y la adquisición de velocidad y fluidez al escribir. Las estrategias cognitivas, en cambio, tienen que ver con las fases de elaboración textual: planificación (conocimiento de la situación comunicativa para adecuar el mensaje, el tono y el registro, el público a quien va dirigido el texto, la finalidad de la comunicación y la selección del tipo de texto y género), textualización (producción del texto como borrador), revisión (se revisa la forma y el contenido para mejorar el escrito y hacerlo comunicable) y texto en su versión final (Prado, 2004, y Martínez et al., 2015).

El texto puede definirse como cualquier manifestación verbal y completa que se produce en una situación de comunicación (Cassany et al., 1994). Por su parte, Mendoza Fillola (2003) considera que un texto es “una entidad comunicativa real compuesta por los hablantes con significado unitario y extensión variable, realizado con unas determinadas intenciones, con unas peculiaridades formales y en una situación determinada” (p. 203), y Palou y Fons (2016) piensan que “el texto-tejido tiene una trama que se construye entrelazando una serie de elementos para que adquiera una estructura estable y un significado coherente” (p. 135). Es decir, el texto es una unidad de comunicación contextualizada, de extensión variable, coherente, cohesiva y que se produce con una intencionalidad determinada.

Para que la enseñanza-aprendizaje textual tenga sentido y sea eficaz, hay que partir de situaciones reales que exijan la escritura en entornos sociales donde la escritura sea una necesidad (Palou y Fons, 2016). En Educación Primaria es muy importante que el niño y la niña aprendan a distinguir y producir diferentes tipos de textos con coherencia y cohesión en situaciones comunicativas reales. Por ello, es muy importante la selección de los textos con los que trabajemos en el aula, ya que, a partir de esos textos, se podrán abordar todos los aspectos textuales propios de la competencia textual, componente de la competencia comunicativa. Por otro lado, criterios básicos para la selección de los tipos de texto que los alumnos y alumnas producirán deben responder a sus necesidades comunicativas y a sus intereses, cercanos a su entorno y a sus preocupaciones vitales (Prado, 2004).

3.2. Los tipos de texto

Los textos presentan tres dimensiones básicas: universal, que abarca las propiedades comunes a todos ellos; tradicional, que incluye características de cada género, e individual, que permite distinguir un texto de otro dentro del mismo género (Loureda, 2003). Para el estudio y la enseñanza-aprendizaje de los tipos de texto y sus géneros, se han propuesto diversas clasificaciones que atienden a diversos criterios.

Cassany et al. (1994) proponen una clasificación de acuerdo con ámbitos de uso, y tiene en cuenta que cada ámbito viene determinado por un contexto y sus elementos: situación, interlocutores, temas... Los autores mencionados proponen la clasificación siguiente: personal, familiar y de amistades, académico, laboral, social, gregario y literario.

Una clasificación de los textos muy utilizada en los ámbitos científico y escolar es la que

tiene en cuenta el criterio de la finalidad comunicativa o propósito comunicativo, en el sentido de qué quiere hacer el hablante-escritor: contar algo, describir algo, exponer algo, defender algo con argumentos, o dialogar-conversar. De aquí surgen los tipos de textos siguientes: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y dialogal; cada uno de estos tipos presenta características técnicas, textuales y lingüísticas, reconocibles, que permiten identificarlos y producirlos. En mi trabajo abordo solamente los tipos narrativo y descriptivo; por ello, expondré información únicamente de estos dos tipos de textos.

A) El texto narrativo

Según Álvarez (1993), “narrar es relatar un(os) hecho(s) que se ha(n) producido a lo largo del tiempo” (p. 17). La narración se remonta a las primeras manifestaciones orales y escritas del ser humano, ya que primero, se limitaba a contar hechos sucedidos en el pasado. Contar, relatar, narrar es una actividad muy presente en nuestra vida diaria. Por ello, es necesario desarrollar la capacidad narrativa del alumnado, de acuerdo con criterios textuales de coherencia y cohesión.

Los textos narrativos son esenciales desde el punto de vista cognitivo, pues constituyen una manera de formalizar el pensamiento y nuestra experiencia (Álvarez, 2010). Torrent y Bassols (1996) definen el texto narrativo como un “suceso que se orienta durante la historia hacia un final y su complicación, que no tiene por qué seguir un orden lógico, ya que existen narraciones que comienzan presentando [que presentan] el final y desarrollan posteriormente el nudo” (p. 172). Para que exista una narración, debe existir una complicación en esa sucesión de hechos, que desvíe el curso normal de los acontecimientos.

Lo importante de la narración es la historia; quien escribe tiene que transmitir la conciencia de estar contando algo para poder captar y mantener el interés de quien lee. Escribir es un proceso que se aprende a partir de modelos y de práctica: la lectura y la propia escritura. Páez (2001) afirma que “todos los escritores son grandes lectores”. Debemos lograr que, a través de la narración de hechos o historias, los alumnos y alumnas desarrollen el gusto por la escritura y entiendan la creación de un texto como una actividad lúdica y formativa. Podemos utilizar diversas técnicas para que los alumnos desarrollen y despierten ese gusto por la escritura, y, en concreto, la escritura narrativa. Una técnica interesante y útil para aprender a estructurar y planificar el texto es la escritura de un relato comenzando por el final (Páez, 2001). Esta técnica consiste en la producción de un texto narrativo en el que el autor conoce de antemano cuál será el final, quizá no con todos los

detalles, creando un marco abierto a la sucesión de la historia, pero con unas bases que marcan hacia dónde se dirigirá la historia.

Otra de las técnicas más extendidas para aprender y desarrollar la capacidad narrativa es el binomio fantástico, de Rodari. Esta técnica consiste en escoger dos palabras al azar, que no tengan ningún tipo de relación, y crear un relato con ellas. Es importante que no pertenezcan a la misma familia léxica-semántica, ni puedan relacionarse de ninguna manera, para poder crear un relato creativo y diferente, que rompa los cánones de las relaciones lógicas.

Álvarez (1993) defiende que la narración cuenta con tres elementos clave: la acción, elemento muy característico de este tipo de texto, pues está constituida por los acontecimientos que ocurren en la historia; los personajes, que realizan la acción o acciones que tienen lugar en el texto; y el ambiente, entendido como el contexto físico-mental donde se desarrolla la acción y actúan los personajes.

Los personajes son una de las claves en el relato de los hechos, son los protagonistas encargados de crear y desarrollar la historia en la mente de los lectores. El personaje se va creando a través de varios recursos, tales como la presentación por parte del narrador de la historia y los propios actos y comportamientos del personaje, actos que hablan de sí mismo y de su personalidad (Garrido, 1993). En la creación del texto narrativo, cada personaje debe poseer un tono narrativo característico; es decir, un niño de seis años deberá hablar como un niño de seis años, ya que una expresión o registro narrativo demasiado formal resultará poco creíble para el lector (Páez, 2001).

Una vez que el relato narrativo está planificado, el siguiente paso será crear una estructura que permita clasificar la información que aparecerá en el relato en cuatro grandes grupos: los núcleos, enunciados que marcan una transformación importante en la historia; las catálisis, enunciados que muestran acciones que conectan dos núcleos; los informantes, enunciados que aportan datos accesorios de la acción o de los personajes; y los indicios, enunciados que hablan de las cualidades de la acción o de los personajes (Páez, 2001). A través de estos tipos de enunciados, el relato adquiere una estructura interna, que hace que la acción y la historia adquieran sentido y se relacionen con los diversos elementos del texto.

Además de estos tres elementos, los textos narrativos cuentan con una característica que

los singularizan: el diálogo. Álvarez (1993) afirma que, mediante el diálogo, “los interlocutores [...] manifiestan su carácter y modo de pensar, sus intenciones y anhelos” (p. 24). Gracias al diálogo, los lectores se convierten en testigos que viven en primera persona las conversaciones e intercambios de información de la historia, y completan las acciones que desarrollan los personajes. El diálogo crea a los personajes y añade información en primera persona de cada uno de ellos, complementa la acción y proporciona pistas al lector sobre la configuración de los personajes (Álvarez, 2010).

Si nos fijamos en el narrador de un relato, se distinguen varios tipos que cuentan con varios objetivos y funciones diferentes. Por un lado, tenemos un narrador en tercera persona, cuyas historias, según Páez (2001), “suelen dar mayor protagonismo a la acción que sucede en su interior, y algo menos a la construcción de los personajes”. Este narrador en tercera persona puede ser omnisciente, lo sabe todo, conoce todo de los personajes; o puede ser equisciente, no conoce lo que piensan o sienten los personajes. Por otro lado, tenemos un narrador en primera persona, utilizado en textos en los que se da más peso a la construcción y evolución de los personajes que a los propios hechos del relato.

Dentro de este tipo de narrador, se distinguen el narrador protagonista y el narrador testigo; el narrador protagonista cuenta una historia autobiográfica, y el narrador testigo narra en primera persona, pero no es protagonista, es un observador que está dentro de la historia y cuenta lo que le ha pasado a otro. Estos son los narradores más comunes en los textos narrativos, pero existen diversos tipos en función de la sensación que se quiera causar en el lector, como el narrador en segunda persona, los narradores mixtos, etcétera.

En cuanto a los recursos lingüísticos propios del texto narrativo, destaca el uso de los tiempos verbales, sobre todo, del pretérito perfecto simple y del presente, tiempos canónicos de la narración. Por otro lado, las construcciones sintácticas que predominan en estos textos son aquellas que responden al carácter de acción, por lo que, según Álvarez (1993), se utiliza, sobre todo, la estructura predicativa para expresar movimiento, acción. Es muy frecuente el uso de complementos circunstanciales de lugar y de tiempo, para situar la historia en unas coordenadas espacio-temporales, así como el uso de conectores para expresar relaciones temporales y causales de los hechos (Bassols y Torrent, 2003).

Por último, un procedimiento textual importante del texto narrativo es el narrador y su punto de vista, característica de la tipología textual encargada de determinar quién habla y desde qué enfoque. El narrador es quien presenta los hechos y desarrolla la progresión

temática. Álvarez (2010) afirma que:

En función del tipo de narrador que se escoja [,] sabremos cuál es la situación que ocupa en relación con el espacio donde sucede la historia. Podremos encontrarnos con un narrador externo que no intervenga en la historia o un narrador interno, que vive la historia y las acciones en primera persona. (P. 115)

A la hora de producir textos narrativos, debemos tener en cuenta cuatro aspectos concretos: la concisión, para no dar demasiada información y abrumar al lector; la claridad, para que el lector sea capaz de seguir la lectura sin grandes esfuerzos; la verosimilitud, para que nuestra historia parezca real; y el interés, para captar la atención del lector (Bassols y Torrent, 2003).

B) El texto descriptivo

Un texto descriptivo es aquel en el que el autor escribe sobre propiedades, acciones y procesos; en este tipo de texto, se demuestra capacidad de observación, de estructuración y de clasificación de la realidad. “Una buena descripción es aquella que provoca en el receptor una impresión semejante a la sensible, de forma que pueda ver mentalmente la realidad descrita” (Álvarez, 1993, p. 39). Este tipo de texto es muy frecuente en los ámbitos académico, social y laboral, y aparece en todas las áreas de conocimiento, por lo que debemos enseñar al alumnado modelos y procedimientos característicos de la descripción.

Los textos descriptivos se clasifican en dos grandes tipos: de propiedades o características y de acción y proceso (instructivo). Es habitual que se hable de texto instructivo como un texto diferente del descriptivo, pero el texto instructivo es texto descriptivo de acción y proceso. El texto descriptivo de propiedades presenta características físicas, psíquicas, emocionales..., de la realidad presente, recordada o imaginada: personas, objetos, paisajes, animales, etcétera.

En la creación de una descripción de propiedades, Carratalá (2013) propone una técnica que ofrece una serie de pasos que hay que seguir para describir una realidad. El primer paso es observar la realidad que se quiere describir; después se seleccionan aquellos rasgos que mejor caracterizan dicha realidad, aquellos que permiten diferenciarla de otras realidades; el siguiente paso es determinar una estructura del texto, con una serie de partes y un orden de los diferentes rasgos y aspectos que aparecerán, y, por último, reflexionar sobre la naturaleza y significado de la realidad observada, añadiendo rasgos que tienen

que ver con el valor, la utilidad o calidades estéticas. Por su parte, el texto descriptivo de acción y proceso aborda elementos componentes o estructurales de la realidad, sus funciones y los pasos o fases que hay que seguir para conseguir algo. Los dos tipos de texto descriptivo se encuentran en la vida cotidiana y en los ámbitos científico, técnico y escolar.

La descripción, en general, puede ser objetiva o subjetiva de acuerdo con el criterio del punto de vista adoptado por el autor: hay descripción objetiva cuando el autor presenta, por ejemplo, características físicas de un objeto real, y hay descripción subjetiva cuando, por ejemplo, el autor presenta aquello que le sugiere ese objeto. Una vez que hayamos acumulado y observado todas las características y rasgos posibles de la realidad que describir, el autor tiene la función de escoger aquellos que mejor la definan y que se quieran poner de relieve, es decir, el autor utiliza sus propios criterios y su punto de vista para escoger unos rasgos y no otros, y para dotar a la descripción de una serie de emociones y sentimientos que se transmitirán al lector, para que viva la realidad que se pretende transmitir (Carratalá, 2013).

Uno de los textos descriptivos muy presentes en todos los ámbitos de nuestra vida es la descripción de personas: descripción del exterior de la persona (prosopografía), descripción del carácter, acciones y costumbres de alguien (etopeya). Pero el género habitual en la descripción de personas es el retrato, texto que combina rasgos que responden al aspecto físico y rasgos que presentan cualidades psíquicas y emocionales de la persona.

Cuando se presenta a una persona o personaje, podemos seguir un orden libre o podemos establecer un modelo que sirva como estructura para poder reconocer y presentar a los personajes de forma ordenada. Carratalá (2013) propone el siguiente orden: primero se presentan los rasgos físicos, se da mayor importancia a aquellos que son más característicos y únicos de dicha persona o personaje; después se presenta el comportamiento del personaje en diversos ámbitos de la vida, su forma de responder y de actuar; finalmente, se añaden rasgos intelectuales y afectivos.

En cuanto a las características lingüísticas predominantes en los textos descriptivos, destacan las siguientes: las formas verbales más utilizadas son el presente y el pretérito imperfecto en los textos literarios, por el carácter de acción en desarrollo que indican estos tiempos verbales; el adjetivo es una clase de palabra muy utilizada en estos textos, precisamente, por expresar cualidades de la realidad. Estos adjetivos permiten que los objetos,

seres, paisajes... inanimados puedan causar impresiones a través de los sentidos, por lo que, podemos afirmar que, como dice Carratalá (2013), “la riqueza de adjetivos de un texto dependerá de la multiplicidad de cualidades de la realidad que se describe y de la capacidad del escritor para percibir las”. En cuanto a la sintaxis, las estructuras atributivas son muy frecuentes en relación con rasgos característicos de la realidad. Según Bassols y Torrent (2003), la estructura gramatical predominante es sujeto + verbos *ser, estar, parecer, haber y tener* + complemento circunstancial. Se utilizan estos verbos por ser los más comunes en la presentación de características de objetos, lugares, personas...

Los textos narrativos y descriptivos están relacionados, pues en la mayoría de las ocasiones un relato incluye descripciones que cumplen numerosas funciones dentro del texto narrativo: sirven de base para la acción, contextualizan una historia, presentan características o propiedades de la realidad que se cuenta, etcétera. En la etapa de Educación Primaria, estos dos tipos de texto son básicos, ya que están presentes en todas las materias que el niño-niña estudia durante su etapa educativa.

3.3. Propiedades de la textualidad

Las propiedades de la textualidad son requisitos que debe cumplir una manifestación verbal para poder considerarse un texto; son normas que regulan la comunicación textual. Según Beaugrande y Dressler (1997 [1972]), existen ocho propiedades textuales: intencionalidad, informatividad, aceptabilidad, corrección, coherencia, cohesión, adecuación e intertextualidad, propiedades que están presentes en cualquier manifestación textual:

- Intencionalidad: actitud del autor, quien debe saber para qué produce un escrito.
- Informatividad: información relevante ajustada al tema del que se trate.
- Aceptabilidad: actitud del receptor, quien debe reconocer y *aceptar* lo que lee como un determinado tipo de texto.
- Corrección: dominio de la lengua escrita en sus niveles de análisis (ortográfico, gramatical y léxico-semántico). En la lengua hablada, además, el nivel fónico.
- Coherencia: estructuración de la información relevante de una forma determinada, clara y ordenada. Además, el texto tiene que ofrecer *progresión temática*, avance de la información nueva junto a la información conocida.
- Cohesión: relación entre palabras, construcciones, párrafos, capítulos..., a través de determinados recursos cohesivos: tipográficos, ortográficos, gramaticales, léxico-semánticos y retóricos.

- Adecuación: ajuste del lenguaje al contexto-situación.
- Intertextualidad: relación de los textos entre sí, por ejemplo, un texto insertado en otro texto.

De estas ocho propiedades, coherencia y cohesión son dos propiedades textuales destacadas en el análisis “textual”, fundamentales de la competencia textual o discursiva, que requieren tiempo y esfuerzo para su desarrollo por niños y niñas de la etapa de Educación Primaria, y que yo utilizaré como criterios textuales en el análisis de los textos producidos por el alumnado.

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

4.1. Objetivos y metodología

4.1.1. Objetivos

Mi trabajo consta de tres momentos de intervención-investigación: un primero momento de producción y análisis de dos textos narrativos y dos textos descriptivos por parte del alumnado de 4.º curso de Educación Primaria; un segundo momento de propuesta y realización de actividades para la mejora de aquellos aspectos textuales mejorables; y un tercer momento de producción y análisis de otros textos narrativos y descriptivos escritos también por el alumnado. Los objetivos específicos que pretendo conseguir en este primer momento de producción de textos son los siguientes:

- Analizar las producciones de textos narrativos de acuerdo con criterios propios del tipo narrativo: coherencia lógica del relato (comienzo-desarrollo-final) y cohesión textual a través de los tiempos verbales y los conectores.
- Analizar las producciones de textos descriptivos (de propiedades y de acción-proceso o instructivo) conforme a criterios propios del tipo descriptivo: estructura espacial, relaciones personales y temporales, campos semánticos de los adjetivos y conectores.

- Identificar los aspectos textuales mejorables en la producción de textos narrativos y descriptivos por parte del alumnado.
- Proponer y realizar actividades para la mejora de los textos narrativos y descriptivos.
- Analizar las producciones de textos narrativos y descriptivos en su segunda y última fase de elaboración.

4.1.2. Metodología

He llevado a cabo la investigación en un colegio público de la ciudad de Palencia, ubicado en un barrio periférico de la ciudad. El centro ofrece la etapa educativa de Educación Infantil y Educación Primaria, con una línea por cada curso, a excepción de 2.º curso de Educación Primaria, donde cuentan con dos líneas.

Mi intervención se ha llevado a cabo en 4.º curso de Educación Primaria, una clase con 19 alumnos, 8 chicos y 11 chicas. Cuando llego al aula, los alumnos y alumnas están organizados en 4 grupos de 4 alumnos y 1 grupo de 3 alumnos. El tutor cambia la distribución de los alumnos en grupos cada 15-20 días, para variar la organización de la clase y que los alumnos aprendan a trabajar con todos sus compañeros, y para favorecer las relaciones sociales entre todas las personas de la clase. Los alumnos tienen entre 9 y 10 años, a excepción de 2 alumnos que tienen un año más por haber repetido un curso. En el aspecto educativo, los alumnos han llegado a 4.º de Educación Primaria con un nivel bajo para su edad, no trabajan mucho y no están muy organizados.

En cuanto a los casos particulares del aula, existe un alumno con síndrome de West, con desfase curricular de dos años y medio, y recibe ayuda dentro y fuera del aula por parte de profesionales de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Este alumno tiene unas fichas adaptadas y tenemos que adecuarnos a su ritmo de trabajo y sus capacidades, ya que hay días que no responde a los estímulos y no trabaja en el aula. También cuento con dos alumnos con TDAH, y uno de ellos, además, con un trastorno negativista-desafiante. Estos alumnos requieren mayor tiempo en algunas actividades, y el alumno con el trastorno negativista-desafiante tiene una adaptación curricular no significativa.

Los textos que han producido los alumnos son los siguientes:

- Textos narrativos:
 - Relato de hechos pasados recientes: “Nuestro viaje a León” (anexo 1)

- Creación de un cuento: “¡Cuéntame un cuento!” (anexo 2)
- Textos descriptivos
 - De acción y proceso (elaboración de un desayuno): “¿Cómo se hace?” (anexo 3)
 - De propiedades (descripción de un paisaje real en fotografía o inventado): “Tu paisaje ideal” (anexo 4)

El texto narrativo “Nuestro viaje a León” se realizó el 1 de marzo de 2019, con una duración de 25 minutos en una clase de Lengua Castellana. En primer lugar, utilicé 5 minutos para leer y explicar el texto. Expliqué que tenían que contar su viaje a León del día anterior, aprovechando la excursión al centro de prevención de incendios.

Insistí en la necesidad de detallar todas las actividades que hicieron e indiqué que el texto debía tener 15 líneas como mínimo, con la posibilidad de extenderse siempre y cuando les diera tiempo. La producción de textos duró 20 minutos, en los que el alumnado trabajó en silencio de manera individual. Hay dos alumnas que ese día no acudieron a clase por enfermedad, así que produjeron el texto la semana siguiente durante el recreo. El alumno con síndrome de West recibió un texto adaptado (anexo 5), en el que aparecían pautas para que explicara cuatro aspectos que le hubieran gustado de la excursión. A pesar de las pautas, este alumno no logró concentrarse para trabajar, así que decidimos que fuera una tarea para casa.

El texto narrativo “¡Cuéntame un cuento!” se realizó el 11 de marzo de 2019, durante una clase de Lengua Castellana, con la misma duración que el texto anterior. Empleé los primeros 5 minutos en leer y explicar el texto a los alumnos, y di importancia a los requisitos textuales que debía cumplir el cuento, por ejemplo, número de personajes, palabras clave, mínimo de líneas... Aprovechamos la comprensión lectora que habíamos realizado el día anterior en clase al empezar el tema nuevo para identificar las tres partes de un texto narrativo. El texto adaptado para el alumno con síndrome de West (anexo 6) presenta una serie de viñetas y unas pautas para que escribiera frases sobre la historia de las viñetas, pero en vez de utilizar las frases que aparecen en la ficha para escribir la historia, escribí sus propias frases en un folio aparte, con ayuda del profesor.

El texto descriptivo de acción y proceso “¿Cómo se hace?” se elaboró el día 26 de febrero de 2019, durante una de las clases de Lengua Castellana, con una duración de 25 minutos. Los cinco minutos iniciales sirvieron para leer en voz alta y explicar a los alumnos el

texto, y se puso énfasis en la creación de cinco pasos, al menos, para preparar un desayuno, que podía ser real o inventado. Los alumnos tenían 20 minutos para producir el texto, pero en este caso hay varios alumnos que terminaron de escribir el texto en 10 minutos, por lo que les pedí que lo revisaran. El texto adaptado para el alumno con síndrome de West (anexo 7) se basó en la observación de imágenes que muestran cómo se prepara un desayuno, y el alumno debía escribir los pasos que correspondían a cada imagen.

El texto descriptivo de propiedades “Tu paisaje ideal” se realizó el 12 de marzo de 2019, durante una clase de Ciencias Sociales, pues aproveché que habían terminado el tema de los paisajes de España, y lo utilicé como base para la descripción. La producción del texto comenzó con cinco minutos de explicación y su lectura, para aclarar el objetivo principal: redactar textos que describan un paisaje. Explicué que, si no recordaban alguna parte del paisaje, podían consultarlo en el libro o preguntar a los profesores, ya que lo importante era la descripción de la fotografía, que era un paisaje. Los alumnos tuvieron 20 minutos para realizar la tarea. El alumno con síndrome de West tenía una ficha diferente (anexo 8), en la que debía responder a unas preguntas sobre su animal favorito: cómo es, de qué color o colores es, cuál es su tamaño y de qué se alimenta y debía añadir un dibujo de dicho animal.

4.2. Análisis de los textos iniciales

4.2.1. Textos narrativos

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

En el primer modelo textual narrativo, los alumnos tuvieron que contar todas las actividades realizadas en una excursión a la ciudad de León. Las instrucciones del texto indicaban que debían explicar su día desde que subieron en el autobús de salida hasta que llegaron a Palencia de vuelta. De forma general, los alumnos siguen un orden lógico en la presentación de la historia y de las actividades llevadas a cabo. Normalmente, los niños y niñas comienzan por el relato del viaje en autobús, después presentan numerosas descripciones sobre lo que vieron en el centro de prevención de incendios al que acudimos, y por último, relatan la comida y el viaje de vuelta:

Primero fuimos en autobús. Vi muchos campos de cultivo, palomares y sobretodo pueblos. Cuando llegamos a León almorzamos en un parque [...] Luego nos fuimos a aula del fuego donde vimos [...]

[...] luego salimos para comer cuando comimos volvimos en el autobus al cole y nos recogieron a todos.

[...] Luego comimos en un parque más lejano. Por último fuimos a ver por fuera el MUSAC [...] fuimos al autobús y yo volví a Palencia [...]

Destaco el caso particular de un alumno que presenta los hechos de manera desordenada, sin un orden lógico, ya que explica que salieron del centro del fuego para visitar un museo en el centro de la ciudad y después expone hechos anteriores que tuvieron lugar en el centro del fuego:

[...] fuimos a un parque para comer y jugamos al zombipilla despues fuimos a ver un museo por fuera [...] Nos hicieron una evaluación y nos regalaron un boli y una palabra y nos cogio el autobus [...]

La evaluación de la que habla y el regalo del bolígrafo sucedieron en el centro de prevención del fuego, antes de ir a comer y a visitar el museo, por lo que el alumno ha presentado las actividades sin un orden cronológico.

A pesar de que, como he comentado, la estructura general sigue un orden lógico, aproximadamente la mitad de la clase, 9 alumnos de 19, no presentan las 3 partes de forma correcta. Estos alumnos se extienden demasiado en la explicación del centro que visitaron, y detallan la información específica de ese lugar, lo que provoca que no cuenten con el tiempo suficiente para crear un final con sentido. Destaco los siguientes ejemplos que encuentro a modo de final del texto:

[...] despues fuimos ha una sala donde teníamos que oler y tocar las cosas después nos dieron unas targetas y teníamos que ponernos en una posición [...] Por último vimos otro video y nos fuimos ha comer.

[...] Los camiones de bomberos de los bosques son de color hamarillo y sus trajes bimos dos peliculas.

[...] Y por ultimo vimos otro donde había cosas que producía el incendio por ejemplo madera, sol y nubes.

En cuanto al alumno con síndrome de West, destaco la capacidad para expresarse por medio de dibujos, pues si se encuentra bloqueado y no quiere trabajar, expresa sus ideas

a través de la expresión plástica. A pesar de que no pudimos hacer la ficha en clase, se la llevó a casa como deberes y la entregó con cuatro enunciados cortos sobre sendos aspectos favoritos de la excursión.

En el segundo modelo textual narrativo, al igual que en el texto de la excursión a León, los alumnos presentan de forma general una estructura lógica, con un inicio, un nudo y un desenlace. Para asegurarme de ello, en las instrucciones señalé la necesidad de que aparecieran estas tres partes. El alumnado ha creado textos que responden al género textual que se pide, un cuento, con estructuras como las siguientes:

La princesa Luna y el príncipe Tobias eran hermanos. Una mañana Luna se despertó se vistió y se puso su collar [...]

Había una vez un colegio en el que estudiaban personajes fantásticos [...] Un día Lisa, la hermana mayor se encontró un collar mágico.

[...] Los niños se despertaron y todo había sido un sueño [...]

Existen varios casos de alumnos, en menor grado que en el texto anterior, que presentan una estructura del texto de manera desordenada, sin orden lógico de los acontecimientos, y presentan momentos y acciones sin relación entre ellos, o no crean un final para la historia. Estos casos son cuatro alumnos del total de la clase:

[...] Era la una y vinieron a buscar para ir al médico porque estaba mala Y no volvió al colegio porque ya eran las tres de la mañana y se volvió a casa de su amigo y volvieron al médico [...]

[...] el profesor le dijo que se fuera a casa porque así no podría hacer el examen se fue a su casa.

Me llama la atención la estructura textual de una narración que incluye al final una moraleja o reflexión, a modo de conclusión del texto:

[...] Aprendió una lección: No volvería a ser caprichosa porque la causa problemas. Y así vivió Feliz.

En cuanto al texto narrativo del alumno con síndrome de West, que tenía imágenes sobre las que debía escribir una historia a partir de inicios de oraciones, el alumno prefirió crear su propio texto en un folio aparte, inventándose una historia basada en las imágenes.

b) Cohesión textual: tiempos verbales

Los tiempos verbales predominantes en los dos modelos textuales propuestos son el pretérito perfecto simple e imperfecto, como recurso para narrar las historias en tiempo pasado. La primera forma es el tiempo canónico de la narración, y la segunda forma es el tiempo propio de la descripción y de la base contextual en la que se desarrolla una narración. Muchos alumnos incluyen también el presente en sus narraciones, sobre todo en diálogos, y combinan el presente y el pasado para establecer una diferencia temporal. El alumnado, en su mayoría, utiliza los tiempos verbales de forma correcta, y crea textos cohesionados:

[...] Los niños fueron a ver lo que había caído, cuando llegaron se dieron cuenta de que era una nave espacial.

[...] También nos enseñaron los medios de transportes que eran por ejemplo por el agua.

[...] un collar en el que ponía no te lo pongas si no eres pura de corazón.

Me parece interesante señalar varios casos de alumnos y alumnas que utilizan otros tiempos verbales, personales y no personales. De ellos, destaco el pretérito pluscuamperfecto, el condicional y el gerundio, por ejemplo:

[...] se veía que había pasado por 2 incendios [...]

[...] preocupada la preguntó si la había visto [...]

[...] le dijo que se fuera a casa porque así no podría hacer el examen [...]

[...] Daniel creyendo que llegaban tarde se quedó en la puerta preguntando que pasaba.

De los 19 alumnos, cinco niños y niñas no utilizan los tiempos verbales correctamente, utilizan el presente en situaciones en las que es necesario un tiempo pasado; y un niño no construye correctamente el tiempo verbal:

[...] al final se produjo una guerra.

[...] cuando arrancamos estábamos muy nerviosos.

[...] En la última sala vimos otro video [...] El primero es que los vigilantes de la montaña lo revisan y llaman al "112" [...]

La persona verbal más empleada es la tercera, en singular y en plural, en el texto del cuento, y la primera persona, en singular y plural, en el texto de la excursión, ya que

cuentan la historia desde su propio punto de vista. Uno de los alumnos construye su texto narrativo sobre la excursión en tercera persona, de manera que no se incluye en el relato:

El jueves 8 de enero los niños de 4º y 5º fueron a una salida. [...] Cuando llegaron a León, fueron a un parque en el que almorzarón y jugarón un poco el parque.

El alumno con síndrome de West, en el texto adaptado del cuento, utiliza el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple de indicativo en toda su narración, pero en el texto sobre la excursión a León, en el que tenía que contar cuatro momentos que le hubieran gustado de la excursión, emplea el infinitivo para explicar dos momentos concretos del viaje y el pretérito perfecto simple para los otros dos momentos.

c) Cohesión textual: conectores

Los alumnos y alumnas de este grupo están iniciados en el uso de conectores, pero utilizan pocos en sus textos narrativos. Desconocen la gran variedad de conectores existentes y se limitan a utilizar los más comunes. No obstante, encuentro casos de alumnos que utilizan gran variedad de conectores diferentes y en diversos momentos, pues el alumnado es muy heterogéneo en sus producciones. Los conectores más utilizados son *cuando, pero, porque, entonces, después, luego, también y primero*. Estos conectores son utilizados por la mitad de los alumnos en las dos producciones textuales narrativas:

[...] Cuando se hizo mayor no compro todo a sus hijos, todo lo que queria claro.

[...] Pero había un problema como lo había pedido su madre lo tenia que firmar ella.

[...] Tambien nos enseñaron los medios de tansportes que eran [...]

[...] Después fuimos al lugar donde nos enseñaron como se formaba el fuego [...]

Los conectores que aparecen en menor medida, en algunos alumnos en concreto, son los siguientes: *al final, de repente, así que, al principio, aunque, a continuación, por último, por ejemplo, al final y más tarde*. Estos conectores son utilizados solamente por dos o tres alumnos en alguna de sus producciones:

[...] Y al final lo encuentro roto y descubriero el que lo rompio [...]

[...] De repente se levanto y empezo a ir por el espacio y nunca lo volvieron a ver [...]

[...] A continuación vimos un vidio del fuego [...]

[...] Por último vimos otro video y nos fuimos ha comer.

Me llama la atención el uso de conectores que hace el alumno con síndrome de West, ya que incluye en su producción de un cuento varios conectores en un texto de 11 líneas. Los conectores que utiliza son *luego, de repente y entonces*:

[...] Luego su amigo pescó una zapatilla [...]

[...] Derrepente había una tormenta [...]

[...] entonces el niño se llevo el pez a casa [...]

El alumnado de este curso necesita desarrollar la producción de textos desde los puntos de vista de la coherencia y cohesión textuales. Además, es necesario trabajar con ellos la presentación y limpieza de los textos, así como la necesidad de producir textos cada vez de mayor extensión, pues hay numerosos alumnos que no han cumplido el requisito de líneas que se pedía.

4.2.2. Textos descriptivos

a) Estructura lógica del proceso y espacial

En el texto descriptivo instructivo los alumnos debían escribir cinco pasos para preparar un desayuno y detallar cada uno de los pasos del proceso. Todos los alumnos, a excepción de dos, han cumplido el requisito y han expuesto al menos cinco pasos. En general, la clase ha seguido un orden lógico de instrucciones porque se trata de una actividad cotidiana que los niños y niñas conocen, y son capaces de crear textos instructivos como el propuesto:

Tienes que sacar el birk de leche de la nevera que esta al lado de la bitoceramica [...]

3° Las tazas llenas de leche semeten en el microondas.

6° Esparcir la mantequilla y la mermelada en la tostada

No obstante, un alumno redacta un texto sin expresar todos los pasos necesarios para la elaboración del desayuno, la secuencia no es completa y faltan datos para comprender el proceso:

2: Pon la leche con el chocolate en polvo

3: Haz masa o comprala en el supermercado.

4: Con la masa la haces como pajitas y la pones a freir.

La mayor parte del alumnado presenta su texto a modo de lista de pasos que hay que seguir, cada paso precedido por numerales ordinales:

1º Tienes que cojer la leche que es blanca y la pones en una jarra [...]

2º Sacas el Colacao del armario

Por otro lado, cinco alumnos presentan un texto con cada paso seguido por comas a modo de serie de acciones seguidas en el tiempo, o utilizan puntos o conectores, que comentaré más adelante:

Primero, mi padre saca las tazas del cajón y las coloca en la mesa. Luego saca la leche del frigorífico y la pone en la mesa porque la tomamos fría. [...]

Lo primero para hacer el desayuno es sacar una taza o un vaso, lo segundo sacar la leche y el colacao, lo tercero calientas la leche en el microondas [...]

El alumno con síndrome de West redacta correctamente los pasos del desayuno con ayuda de las fotografías de la ficha, y crea una secuencia lógica de acciones:

1- Poner un vaso y poner la leche.

2- Luego que se calienta en el microondas.

En cuanto al texto descriptivo de propiedades, los alumnos tenían que describir una fotografía de un paisaje, y debían elegir una opción entre cuatro opciones, o inventarse su propio paisaje. Los alumnos, por lo general, presentan las propiedades sin orden ni estructura, en forma de enumeración de los elementos que ven en la fotografía. La mayor parte de los textos está construida de forma caótica, y no da respuesta a la descripción del paisaje en el sentido de que no se reconocería el paisaje por las descripciones producidas, por lo que los alumnos no han adquirido todavía la habilidad para la descripción de propiedades. Además, del total de alumnos, hay diez que no han cumplido con el requisito de escribir al menos 15 líneas:

[...] Veo una ciudad de costa hay edificios de distintos colores hay una piscina cerca del mar hay una carretera [...]

[...] se ve una estensa playa con muchos visitantes también se ven muchas palmeras [...]

[...] Hay campos de cultivo también hay poca vegetación. Hay mucho color verde [...]

Solamente cinco niñas han escrito textos descriptivos que presentan una correcta estructura espacial, y los elementos del paisaje aparecen ordenados de forma clara y lógica:

[...] hay palmeras en las orillas de la carretera, en la arena de la playa hay tumbonas en las que la gente se tumba o va a tomar el sol [...]

[...] lo primero que se ve es una iglesia, unos pinos, más atrás se ve un castillo y al final del todo una montaña [...]

Me llama la atención el aspecto subjetivo que incluyen los alumnos en sus producciones, cuando expresan recuerdos, olores e, incluso, experiencias propias en sus textos:

[...] Me recuerda a Santander y sus mares.

[...] el olor me recuerda a la playa de salou [...]

[...] Ese paisaje me recuerda a cuando fui de vacaciones a la playa.

Me parece interesante destacar el caso de una alumna que ha creado su propio paisaje ideal a través de términos relativos al mundo de las gominolas, crea un texto muy lógico y cohesionado a través de conectores y estructuras espaciales:

[...] En el primer plano hay una casa de chocolate con el tejado de galleta piruletas en el jardín y decorada con chuches y regaliz.

b) Relaciones personales y temporales

En el texto descriptivo de propiedades, el alumnado ha utilizado generalmente la primera y tercera personas gramaticales, en singular. Los alumnos utilizan estas dos personas en diferentes construcciones para describir lo que hay en la fotografía y lo que ellos pueden percibir:

[...] Tiene una amplia costa de color azul cielo, tiene unos altos edificios de color gris [...]

[...] Veo una ciudad de costa hay edificios de distintos colores hay una piscina [...]

[...] Detrás de la playa hay una bonita zona de palmeras [...]

En cuanto a la persona gramatical, destaco el caso de una alumna que redacta su texto en segunda persona en singular, *tú* genérico, describe y explica un paisaje inventado:

[...] Cuando subes a la cima se ve un rebaño de ovejas [...]

[...] Y lla cuando has ido a la falda te encuentras con un bonito pueblo con un río [...]

En referencia a los tiempos verbales, el más común es el presente de indicativo, que ha sido utilizado por todos los alumnos. El verbo más empleado por los alumnos y alumnas es *haber*, verbo existencial muy utilizado en este tipo de texto. También es muy común

el uso de tiempos verbales no conjugados, como el infinitivo, y construcciones con el pronombre personal *se* en diversas construcciones no estudiadas aún en el aula:

[...] en la arena de la playa hay tumbonas en las que la gente se tumba o se va a tomar el sol [...]

[...] las personas se están bañando en la playa [...]

[...] se ve que hay muchos visitantes se ve que es un paisaje que abunda el turismo [...]

En las descripciones instructivas, las personas gramaticales son más variadas que en el texto anterior. Los alumnos utilizan la primera persona en singular, la segunda persona en singular o, incluso, la tercera persona en singular. En cuanto a los tiempos verbales, el presente de indicativo es el tiempo más utilizado, aunque pueden encontrarse excepciones, como el uso del futuro o de formas no conjugadas como el infinitivo:

1º)cojo los cereales, un cuenco y un yogur. [...]

[...] 5º Lo echas en un plato y lo llevas a la mesa con agua, cuchara y servilleta. [...]

Primero, mi padre saca las tazas del cajón y las coloca en la mesa. [...]

Primero tienes que coger una taza, después tendras que cojer la leche [...]

1-) Coger las tazas que están en el armario 2-) Abrir el frigorífico y coger la leche [...]

Aproximadamente, la mitad de la clase, incluido el alumno con síndrome de West, ha creado textos en los que se mezclan diferentes tiempos verbales y diferentes personas gramaticales, por lo que las instrucciones no son claras y precisas. Estos alumnos utilizan diferentes personas y tiempos verbales de forma caótica, como la primera y tercera personas en singular, o el uso del presente de indicativo junto con construcciones en pasiva refleja:

[...] pulso el botón para que funcione y cuando el microondas pite sacas las tazas.

[...] acontinuación la calientas en el microondas 35 segundos, por ultimo se coge un croasan [...]

[...] 2º Se saca la leche del frigo que la leche es de color blanco. 3º Sacas el cola cado [...]

Los alumnos no dominan aún el uso de las personas gramaticales y temporales en sus textos, especialmente en el descriptivo instructivo; utilizan las personas gramaticales y los tiempos verbales descohesionadamente.

c) Campos semánticos de los adjetivos descriptivos

En el texto descriptivo instructivo los adjetivos calificativos son muy escasos. Aparecen nueve adjetivos diferentes que hacen referencia a los campos semánticos de los colores de las tazas y armarios de las cocinas de sus casas, la temperatura a la que debe estar la leche, la calificación de cómo es su desayuno, el uso de chocolate en polvo o *molido* y el campo referente a si las tazas están llenas o vacías. Los adjetivos son *marrón, blanco, llenas, molido, maravilloso, fría, gris, azul y amarillo*:

[...] 2º Se saca la leche del frigo que la leche es de color blanco. [...]

[...] Luego saca la leche del frigorífico y la pone en la mesa porque la tomamos fría [...]

[...] a continuacion coje el tarro gris y echa dos cucharadas de colacao [...]

[...] 3º Hay gente que se echa colacao que es chocolate mulido [...]

Por el contrario, en el texto descriptivo de propiedades, los adjetivos calificativos son abundantes. Encuentro cuarenta adjetivos diferentes, y todos los alumnos han utilizado algún adjetivo en sus textos. Los campos semánticos que predominan se refieren a colores, formas y tamaños, para la descripción de la fotografía de un paisaje. Algunos de los adjetivos más repetidos son los siguientes: *marrón, extensa, bonito, gigante, blanco, frío, cálido, verde, azul oscuro, extensa, oceánico, natural, precioso, enorme*, etcétera:

[...] te encuentras con un bonito pueblo con un río larguísimo [...]

[...] Hay edificios grises y amarillos. [...] Los edificios tienen amplios jardines [...]

[...] hay un pueblo con casas de color amarillo y hay casas bajas es un paisaje Atlántico

[...] Veo el mar con una inmensa playa con muchas sombrillas [...]

En general, el alumnado utiliza más adjetivos en el texto descriptivo de propiedades, por lo que llego a la conclusión de que para el alumnado el texto instructivo es un tipo de texto diferente del descriptivo.

d) Conectores

El uso de conectores en los textos descriptivos producidos es escaso. En el texto descriptivo de propiedades, donde los niños y niñas tenían que describir la fotografía de un paisaje, hay siete alumnos que no incluyen ningún conector en sus producciones. El resto de

alumnos utiliza conectores muy frecuentes, como *porque, también y después*. Estos alumnos y alumnas, además, emplean conectores que aportan una estructura espacial lógica, tales como *a la derecha, al fondo, en el primer plano, al lado y detrás de*:

[...] *nada calido porque la montaña influye mucho en el clima. [...]*

[...] *Detras de la playa hay una bonita zona de palmeras [...]*

[...] *también se ven muchas palmeras, una carretera con coches circulando [...]*

[...] *Al fondo hay montañas de color azul. Y pocos arboles.*

[...] *al lado hay un acantilado [...]*

[...] *Después a la derecha al fondo hay un lago de chocolate fundido [...]*

[...] *En el primer plano hay una casa de chocolate con el tejado de piruleta [...]*

En el caso de los textos descriptivos instructivos, nueve alumnos del total de la clase no han utilizado ningún conector, por lo que el dominio de los conectores es menor aún que en los textos descriptivos de propiedades. Entre los conectores utilizados, destacan los de ordenación y explicativos. Los más repetidos son *primero, a continuación, por último, después y luego*:

[...] *primero echa la leche en dos tazas y calientalas en el microondas [...]*

[...] *acontinuación hay que poner todo en el plato. [...]*

[...] *Y por último te lo sirves en un plato.*

[...] *Y despues lo sacas del microondas lo pones en la mesa con las galletas [...]*

[...] *3º Luego le echas aceite de oliva virgen extra, queso en lonchas y jamón york [...]*

4.3. Actividades para la mejora de textos narrativos y descriptivos

Tras el análisis de las producciones de los textos narrativos y descriptivos, he propuesto y desarrollado cuatro actividades, destinadas a la mejora de aquellos aspectos que no han sido realizados correctamente por los alumnos, de acuerdo con los criterios anteriormente mencionados.

Por un lado, he propuesto dos actividades para la mejora de textos narrativos. La primera actividad se ha destinado a la identificación y creación de las tres partes básicas de un cuento: introducción, nudo y desenlace. Al mismo tiempo, con esta actividad he querido desarrollar el uso de los conectores en sus escritos, por lo que se inició la actividad con

una breve explicación sobre qué son los conectores y para qué se utilizan, un comentario de los más habituales y la presentación de un mural elaborado por mí en el que encontramos conectores para textos narrativos, que pegamos en la pared del aula (anexo 9). A continuación, expliqué a los alumnos las tres fases de la actividad: la primera fase consistió en que cada alumno, individualmente, debía crear la introducción de un cuento, de tema libre.

La segunda fase, fue el intercambio de folios en grupos de tres, para crear un nudo a partir de la introducción de los compañeros. La tercera y última fase se basó en otro intercambio de folios, de manera que cada folio rotó entre los tres alumnos del grupo, para que, por último, los alumnos escribieran un final para cada cuento basado en la introducción y el nudo creado por sus compañeros. De esta manera, los alumnos han escrito un cuento de forma grupal, y las posibilidades y resultados son interesantes, puesto que la imaginación de cada niño puede guiar cada parte hacia un punto distinto.

Cada fase ha tenido una duración de 10 minutos, tiempo que aumentó en aquellos casos en los que algunos alumnos no habían terminado de redactar el texto. Por último, recogí los cuentos y leí algunos en voz alta el día siguiente, para motivar al alumnado, y colgué los cuentos en la corchera del aula para que todos pudieran leerlos. El alumno con síndrome de West tuvo una actividad adaptada, una ficha (anexo 10) en la que, a partir del comienzo de un cuento, tenía que escribir un final con ayuda de unas pautas iniciales. Después, tuvo que hacer un dibujo sobre el cuento, ya que la expresión artística le motiva y le ayuda a trabajar.

La segunda actividad para la mejora de textos narrativos ha consistido en la escritura de un diario de clase. Aprovechamos la unidad del libro de Lengua Castellana en la que nos encontrábamos, que aborda el tema del diario, y comentamos las partes de un diario. Una vez que comentamos las partes que deben aparecer, los alumnos escribieron un borrador (medio folio) el guion para su diario, y respondieron a las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, ¿cuándo pasó?, ¿cómo pasó?, ¿dónde pasó? y ¿por qué lo cuento? Cuando los alumnos respondieron a estas preguntas, expliqué que, a partir de ese borrador, debían desarrollar la historia del día en medio folio de color, con imágenes a modo de decoración y con buena letra para encuadernarlo, y así crear un diario de clase (anexo 11). La actividad tuvo una duración de 45 minutos, 10 minutos para comentar y explicar el diario y sus partes, 10 minutos para responder a las preguntas del guion, y 25 minutos para crear la

página del diario. A través de esta actividad, los alumnos pueden reconocer las preguntas básicas a las que debe responder un texto narrativo y desarrollar su capacidad narrativa. El alumno con síndrome de West también escribió una página del diario, pero recibió un folio con unas preguntas guía a las que debía responder para narrar su día y acompañarlo con un dibujo.

Por otro lado, he propuesto dos actividades más para la mejora de textos descriptivos. Antes de comenzar las actividades, presenté a los alumnos un mural (anexo 12) con conectores para los textos descriptivos, a un lado, el de propiedades, y a otro, el de acción y proceso. La primera actividad estaba encaminada al desarrollo y mejora de la descripción de acción y proceso. El objetivo es que los alumnos mejoren la presentación de las instrucciones y las relaciones temporales y personales en dichos textos; por lo que el primer paso fue explicar qué es un texto instructivo o descriptivo de acción y proceso, para qué se utiliza y leer y comentar un ejemplo de una receta.

A partir de este ejemplo, hablamos de las personas gramaticales que se utilizan y los tiempos verbales, para que los alumnos comprendieran la importancia de no mezclar tiempos y personas. Después, vimos un vídeo de un niño que se tira en paracaídas, y aparecían los diferentes pasos que hay que seguir para tirarse en paracaídas. A partir de ese vídeo, los alumnos escribieron un texto sobre las instrucciones que deben seguirse para saltar en paracaídas. La duración de la actividad fue de 45 minutos, 15 minutos para la explicación del texto instructivo, y 30 para la creación del texto y su lectura, por aquellos alumnos voluntarios que se prestaron para leerlo en voz alta. El alumno con síndrome de West tuvo una actividad sobre una receta. Recibió una ficha (anexo 13) sobre la preparación de *crepes* con nata, y por el otro lado, unas pautas para escribir los cinco pasos que hay que seguir y los ingredientes utilizados.

La última actividad tuvo como objetivo el desarrollo de la descripción de propiedades, específicamente, la mejora de la estructura espacial de los textos en la descripción de una fotografía que recoge una realidad. La última actividad comenzó con la lectura en voz alta de la descripción de una habitación. Leí la descripción y proyecté las imágenes de tres habitaciones; posteriormente, los alumnos debían inferir de qué habitación se trataba. A partir de la lectura de esta descripción, comentamos la estructura y el orden espacial que debe seguir un texto descriptivo. El siguiente paso fue la creación, por parte de los alumnos, de un texto descriptivo de otra de las habitaciones que proyecté en la pizarra

electrónica, e hice especial hincapié en el uso de los conectores. Una vez que produjeron los textos, les pedí de deberes a los niños y niñas que en casa escribieran la descripción de su propia habitación. El alumno con síndrome de West tuvo una actividad similar, de descripción de propiedades, en la que, a partir de una imagen de una habitación, tenía que escribir en una ficha lo que podía observar, a través de las respuestas a unas preguntas guía (anexo 14).

4.4. Análisis de los textos finales

La segunda fase del procedimiento, que consiste en la escritura de nuevos textos narrativos y descriptivos, fue producida por el mismo grupo de alumnos y alumnas. Los textos nuevos producidos por el alumnado fueron los siguientes:

- Textos narrativos
 - Relato de hechos pasados recientes: “La Semana Santa” (anexo 15)
 - Reelaboración de un cuento conocido: “Un cuento... diferente” (anexo 16)
- Textos descriptivos
 - De acción y proceso (hacer la compra): “Nos vamos de compras” (anexo 17)
 - De propiedades (descripción de un espacio real conocido): “Mi colegio es el mejor” (anexo 18)

El texto narrativo “La Semana Santa” se elaboró el 30 de abril de 2019, con una duración de 25 minutos, en una clase de Lengua Castellana. Los primeros 5 minutos se destinaron a la explicación y lectura en voz alta de las instrucciones del texto; expliqué que tenían que contar aquello que habían hecho en sus vacaciones de Semana Santa, de la manera más detallada posible. Añadí que, si alguien no se acordaba, podía inventarse algunas partes de las vacaciones, siempre y cuando aquello tuviera sentido. Terminé la explicación con la indicación de escribir, al menos, 15 líneas. El alumno con síndrome de West recibió una ficha adaptada (anexo 19), en la que debía contar lo que había hecho o visto en Semana Santa, acompañándolo de un dibujo al final. También realizó el texto el día 30 de abril, aprovechando que tenía la hora de trabajo con el profesional de Pedagogía Terapéutica.

El texto narrativo “Un cuento... diferente” se realizó el 13 de mayo de 2019 durante una clase de Lengua Castellana. Dos alumnos, que no estaban en clase ese día, lo realizaron

el 15 de mayo. La producción del texto tuvo una duración de 25 minutos, de los cuales los 5 primeros se utilizaron para la lectura en voz alta de las indicaciones del texto. Explicué que tenían que transformar uno de los cuentos que ellos conocían en un cuento moderno, a través de la incorporación de las palabras siguientes: *tablet*, *ordenador portátil*, *wifi* y *gimnasio*. Además, el texto debía tener, al menos, 15 líneas. El alumno con síndrome de West tenía un texto adaptado (anexo 20), en el que aparecía una foto de unos animales en un zoo y unos objetos que se encuentran esos animales: un teléfono móvil, una *tablet* y un ordenador portátil. A continuación, el alumno tenía que contar qué les pasaba a los animales al encontrarse esos objetos, a partir de unas pautas escritas en la ficha.

El texto descriptivo de acción y proceso “Nos vamos de compras” se elaboró el 3 de mayo de 2019; seis alumnos se encontraban en una actividad de mediación, así pues, lo escribieron el 6 de mayo. La duración de la producción del texto fue de 25 minutos, en una clase de Lengua Castellana, y empleé los primeros 5 minutos en leer y explicar el texto. Comenté la importancia que tiene la escritura de instrucciones claras y precisas, y que tenían que escribir al menos seis instrucciones para explicar a alguien cómo hacer la compra en un supermercado, con todos los detalles posibles. El texto del alumno con síndrome de West (anexo 21) está adaptado a través de una serie de imágenes que muestran los pasos que hay que seguir para hacer la compra, y el alumno tiene que escribir dichos pasos correspondientes a cada imagen.

El texto descriptivo de propiedades “Mi colegio es el mejor” se realizó el 8 de mayo de 2019; dos alumnos, que no estaban en clase ese día, lo redactaron el 9 y el 13 de mayo, respectivamente. La escritura del texto duró 25 minutos, en una clase de Lengua Castellana, y los 5 primeros minutos sirvieron para leer en voz alta las indicaciones del texto. Explicué que tenían que imaginarse que eran directores del colegio y que debían explicar cómo es su colegio, por dentro y por fuera, describiendo todos los espacios y elementos que recordaran. El texto debía tener, al menos, 15 líneas de extensión. El alumno con síndrome de West recibió una ficha adaptada (anexo 22), con unas indicaciones para que escribiera cómo es su colegio, cuántas clases hay, cómo son, etcétera. Al final, se le pidió que realizara un dibujo de su colegio, ya que le gusta expresarse a través del dibujo.

4.4.1. Textos narrativos

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

En el primer texto narrativo, los alumnos debían contar el relato de sus vacaciones de Semana Santa, todo lo que habían hecho y visto durante esos días. De forma general, los alumnos presentan un orden lógico de los hechos en sus textos, comienzan por escribir los lugares donde han viajado y, después, aquello que han hecho en esos lugares. La mayor parte del alumnado tiene claro que los textos deben tener un comienzo, un desarrollo y un final, por lo que escriben su viaje, las actividades y la vuelta a Palencia:

En Semana Santa fui a Salamanca y allí estube tres días. Me regalaron cuatro juguetes me pase todo un día jugando a los juguetes [...]

[...] También he ido a Santander con mis primos, tíos y abuelo. Allí he ido de mi casa hasta la heladería del centro [...]

[...] Al día siguiente vinimos a Palencia. Me lo he pasado genial está Semana Santa.

Hay cinco alumnos que presentan los hechos de manera desordenada, sin establecer un orden claro sobre las acciones y los momentos, y crean un texto caótico en el que aparecen lugares y actividades sin relación:

[...] Al día siguiente me fui a Palencia para ir a cortarme el pelo. Y al final me teñí el flecillo de rojo. También por la mañana leía unas páginas de algunos libros [...]

He ido a la biblioteca a coger unos discos y algunos libros. El domingo fuimos a la casa de mi abuelo a dormir un día. Más tarde fuimos a Llanes [...]

[...] Cuando llegamos a casa me puse a jugar con mis amigos de mi urbanización. Un día fui a un parque acuático donde me hice amigo de un niño [...]

Destaco el caso de una alumna que crea un texto con un excelente orden lógico, coherente, y añade detalles sobre momentos y lugares:

[...] A las siete y media salimos mi familia y yo en el avión rumbo a Bélgica. Llegamos a las diez menos cuarto [...]

[...] El penúltimo día fuimos a Brujas vimos canales, la catedral y un montón de chocolaterías [...]

El alumno con síndrome de West ha creado un texto con un orden lógico, en el que presenta una serie de momentos que ha vivido en sus vacaciones, acompañado de un dibujo explicativo de lo que ha visto:

El día de ramos fui a ver la procesión de la borriquilla. El jueves santo no salió la procesión porque llovió y el viernes fui a Burgos con mi familia [...]

En el segundo texto narrativo, los alumnos crearon cuentos modernos a partir de cuentos que ya conocían, e incluyeron unas palabras determinadas. Además, pedí a los alumnos que escribieran un título nuevo para dicho cuento. En este texto, solo 8 alumnos, del total de 18, han conseguido crear un texto coherente, con un comienzo, un desarrollo y un final; presentan un cuento transformado a partir de un cuento popular. La mayoría de alumnos ha utilizado el mismo cuento como base, *Caperucita Roja*, a excepción de algunos alumnos que han innovado con cuentos como *La Bella Durmiente*, *Blancanieves* o *La Sirenita*. De los textos creados con coherencia, destaco construcciones como las siguientes:

Blancanieves era una chica muy hermosa y se cuidaba muy bien todos los lunes ella iba al gimnasio [...]

[...] Pero como el ordenador solo funciona en el mar se estropeo en la superficie. La sirenita se fue llorando a su casa [...]

[...] Finalmente los dos se fueron a vivir a una casa y tuvieron dos hijos preciosos.

El resto de alumnos crea textos incoherentes, a los que les falta alguna de las tres partes fundamentales de un texto narrativo, y predomina la ausencia de final lógico. Además, muchos de estos textos presentan las acciones de manera desordenada, sin orden cronológico claro. Las construcciones que destaco son las siguientes:

[...] El chico estuvo eternamente agradecido. Entonces un día el chico le dijo su nombre a Blancanieves él se llamaba Pablo [...]

[...] por mucho que lo intentaba no conseguia tener el gran wifi y se enfado mucho.

[...] Cuando llego empezo a hacer flexiones y pesas que llego a su casa con un cuerpezito tremendo.

Además, a los alumnos les cuesta mucho crear un título para el cuento, muchos de ellos escriben el título del cuento popular sin crear uno propio. Destaco algunos casos de alumnos y alumnas que crean un título original y diferente para sus cuentos, comprenden que deben escribir un título llamativo que capte la atención del lector. Estos títulos son, por ejemplo: *Una chica muy lista*, *La caperuzita moderna*, *Caperucita y el bosque con wifi* o *Caperucita electronica*.

El alumno con síndrome de West, a partir de las imágenes y las pautas recibidas para escribir un cuento, crea un texto lógico en el que cuenta la historia de unos animales del zoo. El alumno distingue el comienzo, el desarrollo y el final, y es capaz de crear un texto que contenga las tres partes:

Los animales estaban un tranquilo día en el zoo donde vivían, y de repente el avestruz y el mono trajeron un movil, una tablet y un ordenador [...]

[...] Al final, los animales decidieron compartir el movil, el ordenador y la tablet. Y nadie preguntó de donde lo habian sacado.

b) Cohesión textual: tiempos verbales

En los dos modelos textuales, las formas verbales predominantes son el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto y, en menor medida, el pretérito perfecto compuesto. El pretérito perfecto simple es el tiempo por excelencia utilizado en las narraciones, por lo que resulta lógico que aparezca abundantemente en los textos de los alumnos. De forma general, los alumnos utilizan correctamente los tiempos, y crean textos cohesionados mediante el recurso de los tiempos verbales. Combinan de forma correcta, a modo de correlación temporal, el pretérito perfecto simple con el pretérito imperfecto y pretérito perfecto compuesto, en construcciones como las siguientes:

[...] Ella eligio un chandal negro de adidas. Cuando iva de camino todos la miraban [...]

[...] Y al lobo no le gustaban nada los gimnasios.

[...] Ha aprendido una lección.

[...] por su cumple la habían regalado un ordenador portatil [...]

[...] Y casi todos los dia me quedaba en casa Y un dia fui a ver una pelicula [...]

[...] He ido a la biblioteca a coger unos discos y algunos libros [...]

De forma ocasional, hay tres alumnos que utilizan incorrectamente un tiempo verbal en sus textos, por lo que sus narraciones presentan escasa cohesión:

[...] fue a llevarle un ordenador portátil por su cumple, su madre le dijo que tendría cuidado [...]

[...] Pero como el ordenador solo funciona en el mar se estropeo en la superficie [...]

Además de los tiempos verbales predominantes, existen otros tiempos que, en menor medida, también aparecen en algunos textos de los alumnos. Se trata de tiempos personales

y no personales, como el condicional, pretérito pluscuamperfecto, futuro, infinitivo y gerundio. El presente de indicativo aparece, sobre todo, incluido en diálogos en el texto del cuento:

[...] Como ya había ido mas veces ya la conociamos [...]

[...] estuvieron un rato jugando durmiendo [...]

[...] y dijo primero hare un poco de ejercicio [...]

[...] su madre le grito –Cuidado en el gimnasio que hay un lobo [...]- ¿A donde vas? – Ha dar está Tablet a mi abuelita [...]

En el modelo textual narrativo del cuento, la persona gramatical más utilizada es la 3.^a persona, tanto en singular como en plural, puesto que se narra la historia de un personaje. En cambio, en el texto narrativo sobre la Semana Santa, la persona gramatical más habitual es la 1.^a, tanto en singular como en plural, debido a que el alumnado cuenta sus vacaciones, junto a su familia y amigos:

[...] Cuando llegaron Caperucita le dio a la abuela un fuerte abrazo [...]

[...] ella vivia en la ciudad y se habian mudao hace poco [...]

[...] Yo me hice la foto con De Jong [...]

[...] Nosotros quedamos quintos pero jugamos muy bien [...]

c) Cohesión textual: conectores

Los alumnos demuestran un mayor dominio y uso de los conectores; todos los alumnos incluyen algún conector, al menos, en uno de los dos textos. La mayoría del alumnado, además, utiliza más de un conector diferente, amplía el uso de conectores y crea textos mejor cohesionados. Los conectores que más se repiten en los textos de los alumnos son *pero, cuando, después, entonces, porque, también, luego, así que y más tarde*:

[...] Cuando caperucita fue a la cocina su madre le dijo [...]

[...] pero se dio cuenta de que no habia Wifi entonces probo con el ordenador [...]

[...] El jueves santo no salió la profesión porque llovió [...]

[...] También he ido a Santander con mis primos tíos y abuelos [...]

También encontramos alumnos que incluyen en sus textos conectores menos comunes, como *de repente, pues, finalmente, además, por último, al final y a continuación*:

[...] Finalmente los dos se fueron a vivir a una casa y tuvieron dos hijos preciosos.

[...] pero de repente vio al lobo que también estaba buscando wifi [...]

[...] A continuación nos montamos en un taxi que nos llevó al apartamento [...]

[...] y he encontrado una gata que al final se quedó allí [...]

Gracias al uso de conectores variados en los textos narrativos, la lectura se realiza de manera más fluida, sencilla, cohesionada y ayudan a la comprensión del texto.

4.4.2. Textos descriptivos

a) Estructura lógica del proceso y espacial

En el texto descriptivo de acción y proceso, los alumnos debían describir al menos seis pasos para explicar a alguien cómo hacer la compra en un supermercado. Del total de alumnos, 12 han conseguido crear un texto con una estructura lógica, en el que aparecen seis pasos (o más) para conseguir el objetivo. Estos alumnos han creado textos en los que se relacionan unas instrucciones con otras, gracias a las cuales podremos llevar a cabo el proceso con éxito:

Primero tienes que hacer una lista con lo que vas a comprar así no te olvidaras [...]

[...] Cuando acabes tienes que mirar la lista a ver si has comprado todo [...]

[...] Después saca el dinero, paga y recoge la comida e introducela en las bolsas [...]

Por otro lado, hay 7 alumnos cuyos textos no responden a una estructura lógica en sus instrucciones o no cumplen el requisito de las seis instrucciones, debido a la falta de ciertos pasos o a la presentación de pasos de forma caótica, sin un orden:

[...] Vas al cagero y paga. Tercero y penúltimo llebate una bolsa [...]

[...] Tercero. Coges los productos Quinto. Vas a pagar a la caja [...]

[...] 4 Mas tardes cuando ya hemos terminado la compra. 5 Vamos a que nos digan cuanto hemos gastado [...]

En cuanto a la estructura del texto, 7 alumnos presentan un texto a modo de lista, en el que aparece cada instrucción precedida por un numeral, incluido el alumno con síndrome de West, quien crea un texto lógico cuyas instrucciones responden a las imágenes presentadas en la ficha:

1 Primero hacemos la lista para comprar lo que necesitamos. 2 Despues vamos al supermercado y cuando llegamos cogemos una cesta [...]

1°. Primero cojes bolsas en casa. 2°. Cojes dinero. 3°. Te vas al supermercado [...]

El resto del alumnado escribe textos en los que cada paso o instrucción se separa mediante conectores, comas o puntos:

[...] Cuando ya lo tienes pasas por caja y pagas. Despues lo vuelves a meter [...]

[...] Sexto revisas todo lo de tu lista y ve a la caja. Por ultimo pagas [...]

En cuanto al texto descriptivo de propiedades, los alumnos tenían que describir su propio colegio, por dentro y por fuera. La mayor parte de los alumnos ha creado textos en los que aparece una sucesión de elementos que podemos encontrar en el colegio, pero sin crear una estructura espacial clara, simplemente presentan de forma caótica espacios y objetos que podemos encontrar en el colegio. Además, cuatro alumnos de este grupo no han completado el requisito de escribir al menos 15 líneas:

[...] En la planta baja está infantil, la direccion y el comedor. En el primer piso está primero, segundo, tercero, la sala de profesores [...]

[...] El colegio tiene tres pisos. El gimnasio es bastante grande. En cada clase hay dos pizarra, siyas... [...]

[...] en el tercer piso estamos nosotros los de cuarto, los de quinto y los de sexto.

Del total de alumnos de la clase, solamente 7 niños y niñas han creado un texto que presenta una estructura espacial correcta; comienzan por escribir cómo se llama su colegio y continúan describiendo de forma clara y ordenada las partes que podemos encontrar en él:

[...] Al entrar vemos el mostrador donde se encuentra la conserge más atras se ve un gimnasio que tiene dos paredes llenas de espalderas [...]

[...] Hay un hall del que sale un pasillo en el que está la clase de tercero de infantil, la biblioteca, unos baños, un aula de apoyo, la direccion y la orientadora [...]

[...] A la derecha está el ascensor y las escaleras de profesores [...]

b) Relaciones personales y temporales

En el modelo textual descriptivo de propiedades destaca el uso de la 3.^a persona gramatical en todos los textos producidos por los alumnos, sobre todo en singular. Además, la

mayor parte de alumnos incluye en sus descripciones las otras personas gramaticales, como la 1.^a persona en singular y en plural como muestra de que se sienten partícipes de su colegio, o la 2.^a persona en singular, *tú* genérico, y explican las partes del colegio al lector. En general, los alumnos utilizan las personas gramaticales en momentos oportunos, y crean textos coherentes:

[...] Nada más pasar la verja amarilla hay un árbol en él hay una casa para pájaros [...]

[...] Dentro del edificio están las clases las hay de alumnos las salas de profesores [...]

[...] Yo entro por la pequeña y bajo por una rampa y me encuentro una cancha [...]

[...] Al entrar por la puerta principal vemos un bonito jardín También vemos [...]

[...] Antes d entrar ves un grafitti del cole en un mural. Al entrar ves unos árboles [...]

Existen varios casos de alumnos que mezclan de forma desordenada e ilógica las personas gramaticales en sus textos, por lo que la descripción pierde coherencia y resulta difícil su comprender:

[...] Cuando estes dentro a la izquierda veras una escalera y la mesa de la conserge [...]
subimos por las escaleras de abajo y nos encontramos más clases [...]

[...] Cuando entras al cole te encuentras con una pista de fútbol [...] *Cuando entro del cole hay un gimnasio y después están las clases de infantil [...]*

En lo que respecta a los tiempos verbales, predomina el presente de indicativo, aunque hay varios alumnos que utilizan, además, tiempos como el gerundio, el imperativo o el futuro de indicativo. Los verbos más utilizados en esta descripción de propiedades son *haber, ser, estar* y *tener*, verbos habituales en la descripción de espacios y objetos:

El cole por fuera tiene unas berjas por donde entran los mayores [...]

[...] Si siges por un camino a la derecha, encontraras el patio [...]

[...] Ahora entra y estaras en un hall que esta en la primer planta cerca de la conserje [...]

[...] Subiendo una de las dos escaleras y el ascensor te encuentras el segundo piso [...]

Por otro lado, en el texto descriptivo instructivo, la persona gramatical predominante es la 2.^a del singular, ya que en las indicaciones para elaborar el texto se pedía que imaginaran que les están dando las instrucciones a su hermano pequeño o hermana pequeña. Además, hay dos alumnos que utilizan la 1.^a persona del plural, y se incluyen en el desarrollo de las acciones. Generalmente, los alumnos dominan las relaciones personales:

1º. Primero cojes bolsas en casa. 2º. Cojes dinero [...]

Primero tienes que llevar dinero. Después tienes que cojer la lista de la compra [...]

[...] Vamos a que nos digan cuanto hemos gastado [...]

En cuanto a los tiempos verbales, la forma más utilizada es el presente de indicativo, pero varios alumnos incluyen otras formas personales y no personales, como el futuro de indicativo, el imperativo, para expresar órdenes, y el infinitivo. Además, hay dos alumnos que utilizan las perífrasis verbales *haber que + infinitivo* y *tener que + infinitivo*:

[...] Ahora tendras que sacar una moneda de veinte centimos y un papel [...]

[...] un carrito para meter la compra en el carrito, hacer la cola, sacar la cartera [...]

[...] 7º Deja el carro en su sitio y coje el dinero 8º Vuelve a casa por el mismo camino [...]

[...] Segundo hay que coger dinero para ir a comprar. Tercer hay que ir [...]

[...] Luego tienes que coger un carrito de la compra [...]

c) Campos semánticos de los adjetivos descriptivos

En el texto descriptivo de propiedades sobre el colegio, hay 5 alumnos que no escriben ningún adjetivo. En general, en los textos escasean los adjetivos, ya que los alumnos se limitan a enumerar espacios que hay en su colegio, pero sin describir cómo son esos espacios. Los adjetivos que he encontrado pertenecen a campos semánticos muy variados, como el campo semántico del tamaño, color o sentimiento: *pequeño, grande, mediana, alegre, amarilla*. Otros adjetivos descriptivos utilizados que hacen referencia a lugares del colegio son *principal, bonito, musical, mayúsculas* y *discapacitada*:

[...] hay un buerto, una cancha mediana y en el otro lateral hay una puerta [...]

[...] tiene un dibujo con el nombre en letras mallusculas [...]

[...] Si entras por la entrada principal esta el despacho de la conserge [...]

Por fuera hay dos puertas la pequeña y la grande [...]

En el modelo textual descriptivo de acción y proceso, el uso de adjetivos descriptivos es aún más escaso. En estos textos, tan solo 5 alumnos han incluido adjetivos en sus descripciones, por lo que considero que los alumnos siguen sin reconocer un texto instructivo como un tipo de texto que requiere la descripción. Los adjetivos empleados han sido *cercano, registradora, necesario, buena, maravillosa, suficiente, grande, pequeña* y *principal*:

[...] tienes que meter la moneda en un carro ni muy grande ni muy pequeño [...]

[...] coger el dinero suficiente y si tienes más de lo suficiente te da la vuelta [...]

[...] Ahora ya puedes disfrutar de una buena comida con las cosas que has comprado [...]

[...] vas a la caja registradora donde esta una persona [...]

d) Conectores

Todo el alumnado, excepto el alumno con síndrome de West –que se limita a escribir partes de su colegio–, incluye en sus producciones textuales conectores de distintos tipos. Los conectores que más utilizan los alumnos son *donde*, *también* y *cuando*, y algunos alumnos utilizan conectores menos comunes, como *después*, *luego* y *porque*. Por otro lado, los alumnos utilizan varios conectores que sirven para crear una estructura espacial lógica, y se aporta cohesión al texto, tales como *a la izquierda*, *a la derecha*, *al fondo*, *más adelante*, *al frente*, *al final*, *dentro de*, *al lado de* y *antes de*. A través de estos conectores, los alumnos sitúan los diferentes elementos y espacios descritos en sus textos:

[...] tambien hay baños, madrugadores la sala de cinco años [...]

[...] Cuando entras esta el patio enfrente esta la cancha de futbol ala izquierda hay un sotechado por sillueve. Ala derecha esta el huerto [...]

[...] Antes de entrar hay unos maceteros con plantas que plantaron los de infantil [...]

[...] Mas adelante estan los soportales y el campo de fútbol [...]

En el caso de los textos instructivos, los alumnos utilizan en numerosas ocasiones conectores que enlazan una fase con otra, por lo que el uso de los conectores está bastante extendido en el alumnado. Los conectores que aparecen en la mayor parte de textos son *cuando*, *primero*, *luego*, *a continuación*, *después* y *por último*. Varios alumnos, además, han incluido otros conectores menos frecuentes, como *para terminar*, *finalmente*, *en segundo lugar*, *además*, *por último*, *más tarde* y *en primer lugar*.

[...] Finalmente tienes que meter toda la compra en las bolsas [...]

Primero tienes que coger un carrito para meter la compra en el carrito [...]

[...] Después entra por la puerta principal hara metete por los pasillos [...]

[...] por último te vas a casa con tus compras.

[...] A continuación en el supermercado vas por donde lo necesitas [...]

5. CONCLUSIONES

En general, el grupo de alumnos y alumnas presenta poca motivación e interés en las actividades de expresión escrita; no muestran mucho interés por la escritura (ni por la lectura, actividad que refuerza la producción escrita), por lo que crean textos de forma rápida para terminar la tarea lo antes posible. El alumnado no ha adquirido un proceso de trabajo en el que desarrollen las tareas, no piensan en las pautas que se les ofrece, simplemente se lanzan a escribir, en ocasiones, sin apenas haber leído los enunciados. En la clase hay niños y niñas con niveles madurativos y ritmos de trabajo muy diversos, se trata de una clase muy heterogénea, y este aspecto se refleja en sus producciones escritas: existen grandes diferencias cuando deben enfrentarse a tareas como escribir correctamente —sin errores ortográficos, por ejemplo—, la presentación y orden de los textos o la limpieza.

El alumnado tiende a esforzarse más con las elaboraciones textuales que se relacionan con aspectos de su vida personal y los textos en los que se les pide que hablen de sus gustos o sus aficiones, ya que dan rienda suelta a sus ilusiones y pasiones y, además, crean textos más extensos. La mayoría del alumnado ha conseguido crear textos que cumplen el requisito de las quince líneas de extensión, y más de la mitad de alumnos y alumnas se han extendido y han pasado ese mínimo, sobre todo, en los textos narrativos en los que podían poner en práctica su imaginación y creatividad.

En cuanto a los textos narrativos, los alumnos han sido capaces de crear textos con un orden lógico, que respondan a una estructura con un comienzo, un desarrollo y un final. No obstante, cuando el alumnado se enfrenta a la producción de los textos, les cuesta ajustarse al tiempo del que disponen, por lo que en algunas ocasiones los niños y niñas no escriben el final de sus escritos.

De los textos narrativos, el grupo ha obtenido mejores resultados en la elaboración de la estructura del texto en los cuentos. Ello puede deberse a que el cuento es un género con el que el alumnado está familiarizado. En general, se ha hecho uso aceptable de las formas verbales y se han utilizado los verbos en la persona y el tiempo correctos. En cuanto a los conectores, los alumnos y alumnas, inicialmente, desconocían la función de esta clase de palabras, y, aunque los usaban en sus textos, lo hacían de forma ocasional y con muy poca variedad. Después de las actividades realizadas en clase, el alumnado ha adquirido el

dominio de los conectores, ha ampliado el grupo de los que conocían y los han utilizado en sus textos.

De los textos descriptivos, llama la atención la dificultad que el alumnado encuentra para describir espacios y objetos. Considero que los alumnos no dominan las habilidades descriptivas, se limitan a enumerar aquello que ven o que se imaginan sin realizar descripciones detalladas y ordenadas. Las descripciones de propiedades han resultado más sencillas que las descripciones de acciones-procesos, ya que son el tipo de descripciones que el alumnado ha realizado en su tiempo de escolarización. Las descripciones de acción-proceso o instructivas han sido novedosas para los alumnos y alumnas, quienes desconocían que tales textos fueran descriptivos.

A través de las actividades llevadas a cabo en el aula, el alumnado ha aprendido a llevar un orden en sus descripciones, orden espacial en las descripciones de propiedades, y orden en las instrucciones que hay que seguir en la descripción de acción-proceso.

La enseñanza-aprendizaje de la tipología textual comienza por despertar y activar el interés de los alumnos y alumnas en la lectura y escritura, se parte de una base sobre la que el alumnado construirá sus textos según su imaginación y su mundo interior

6. LISTA DE REFERENCIAS

Álvarez, M. (1993). *Tipos de escrito, I: narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros.

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

Bassols, M. y Torrent, A. M. (2003 [1996]). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Beaugrande, R-A. de y Dressler, W. U. (2003 [1981]). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Carratalá, F. (2013). *Textos descriptivos. Composición, análisis y comentarios*. Barcelona: Octaedro.

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

Garrido, A. (1993). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.

Loureda, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.

- Martín, R. A. (2009). *Manual de la didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, E., Simón, M., García, M., Fernández, M. y Ortiz, M. (2015). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Mendoza, A. (Coord). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Páez, E. (2001). *Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM.
- Palau, J. y Fons, M. (Coords). (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

- Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid, 23 de marzo de 2010.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (*BOE*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (*BOE*, n.º 52, 1 de marzo de 2014).
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (*BOCYL*, n.º 142, 25 de julio de 2016).

7. ANEXOS

Anexo 1

NUESTRO VIAJE A LEÓN



Nombre: _____

Fecha: _____

Imagínate que un compañero de otro curso te pregunta qué hiciste en la **excursión a León** del día 28 de febrero. Cuenta con **todos los detalles que puedas** todas aquellas cosas que visitaste e hiciste en la excursión. Comienza tu historia desde que te montaste en el autobús del viaje, todo el día que pasaste allí, hasta que te bajaste aquí en Palencia. Como mínimo el texto tiene que tener 15 líneas.

Anexo 2

¡CUÉNTAME UN CUENTO!



Nombre: _____

Fecha: _____

Invéntate un cuento que tenga las siguientes características:

- **Introducción, nudo** o desarrollo y desenlace o **final**.
- Pon un título al cuento.
- Dos personajes protagonistas y dos personajes secundarios (**cuatro en total**).
- Tienen que aparecer las palabras collar, colegio y médico.
- Debe tener como **mínimo 15 líneas**.

El tema del cuento es libre, solo tienes que preocuparte por cumplir las características.

Anexo 3

¿CÓMO SE HACE?

Nombre: _____

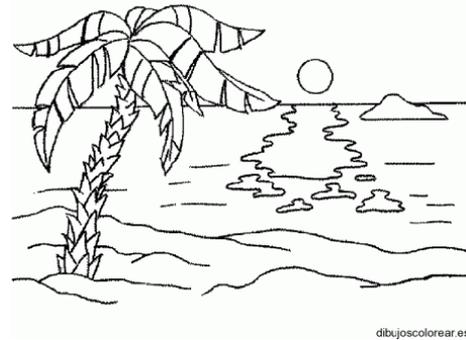
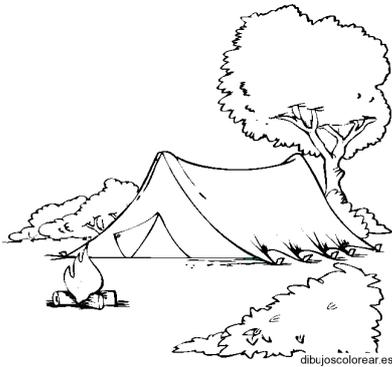
Fecha: _____



Tienes que explicarle a otra persona las instrucciones para preparar un **desayuno**. Explica cómo preparas tu propio desayuno o cómo lo preparan tus padres. Si no lo sabes, puedes inventártelo. Imagínate que tienes que explicárselo a alguien que **no entiende** nada de electrodomésticos (microondas, por ejemplo) ni sabe cómo son las cosas que solemos desayunar, así que descríbelo de forma detallada. Como mínimo tienes que escribir **5 pasos** que hay que seguir para conseguirlo.

Anexo 4

TU PAISAJE IDEAL



Nombre _____

Fecha: _____

Escoge tu paisaje favorito, puede ser uno de los cuatro ejemplos de la ficha o puedes inventarte tu propio paisaje ideal. Primero, di qué foto has escogido y qué tipo de paisaje es. Después, describe de forma ordenada todo lo que ves, con todos los detalles que puedas. Si no recuerdas cómo se llama alguno de los elementos del paisaje que aparecen en las imágenes, puedes mirar el libro o preguntar a los profesores. Escribe al menos 15 líneas.



Anexo 5

NUESTRO VIAJE A LEÓN

Nombre: _____

Fecha: _____



Escribe cuatro cosas que hiciste en la excursión a León.

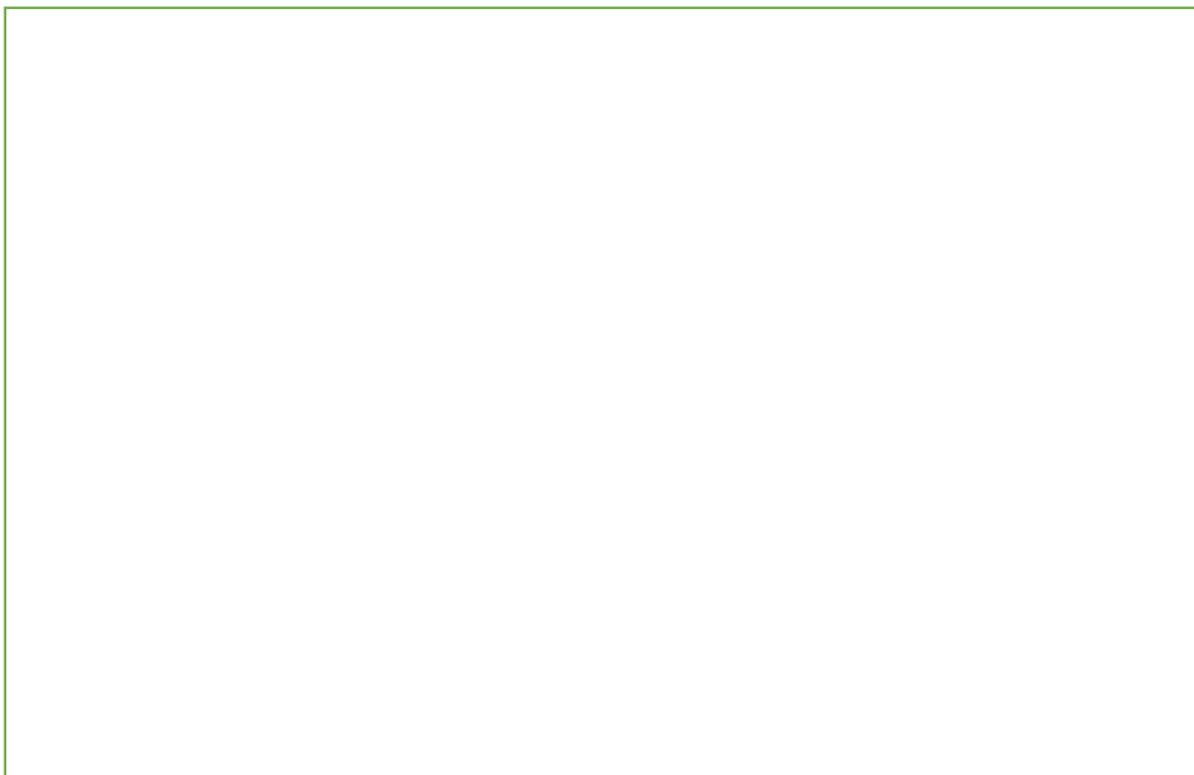
1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

Ahora dibuja lo que más te haya gustado de la excursión.



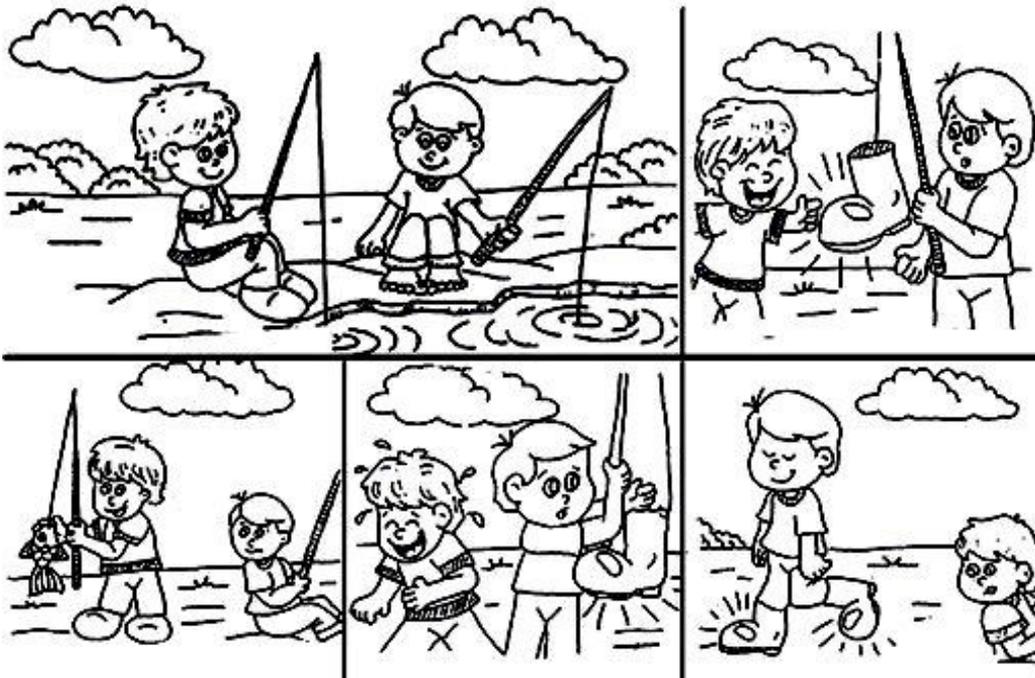
¡CUÉNTAME UN CUENTO!



Nombre: _____

Fecha: _____

Mira las imágenes y escribe una historia. Cuando acabes, puedes pintar las imágenes.



En la primera imagen hay _____

Uno de los niños _____

El otro niño _____

Después _____

Al final, el niño _____

Anexo 7

¿CÓMO SE HACE?



Nombre: _____

Fecha: _____

Mira las fotos y escribe los pasos que hay que seguir para preparar el desayuno.



1 _____



2 _____



3



4

Anexo 8

TU ANIMAL FAVORITO

Nombre: _____

Fecha: _____

Lee y responde.

- ¿Cuál es tu animal favorito? _____

- ¿De qué color/colores es? _____

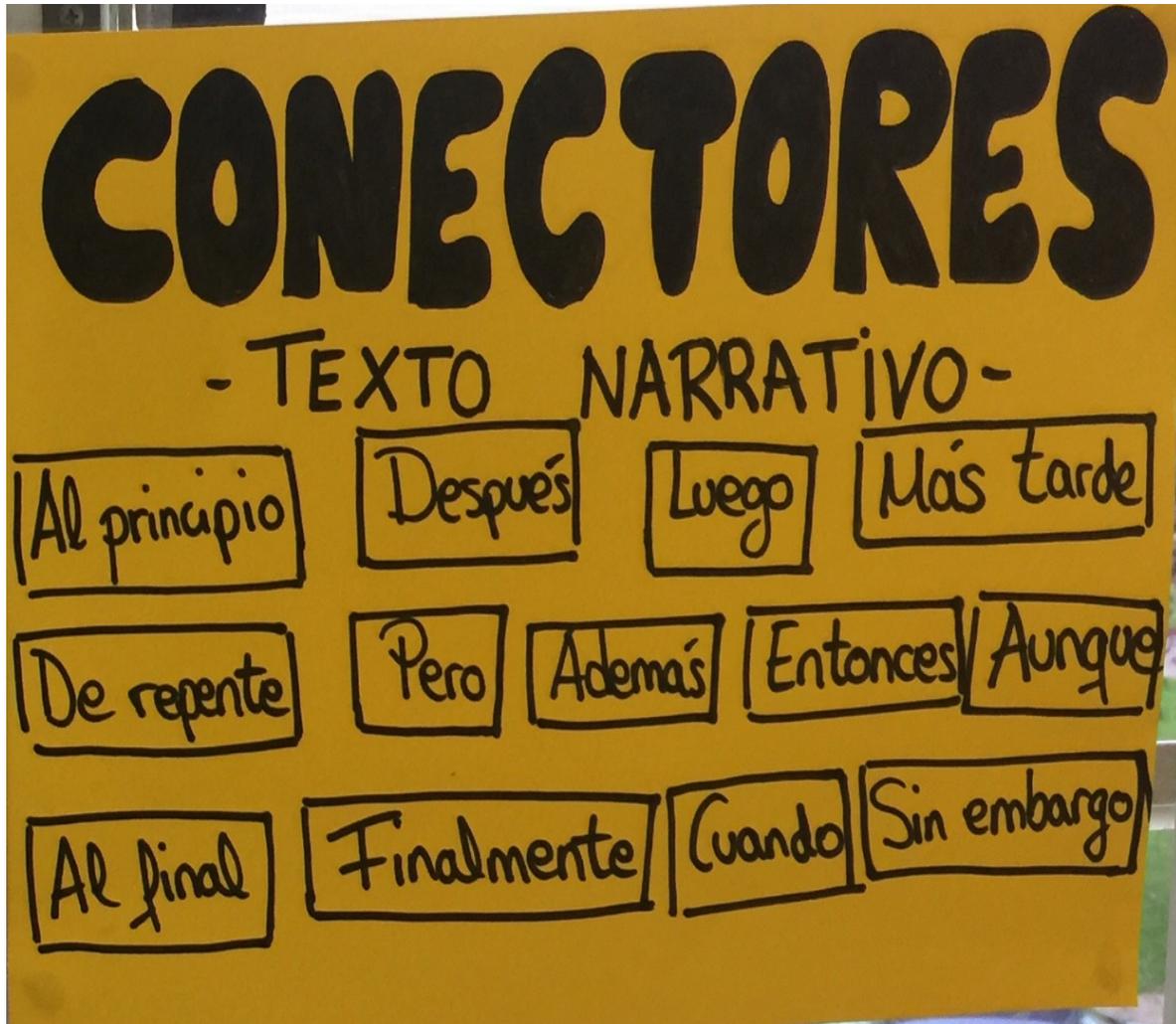
- ¿Cuál es su tamaño? _____

- ¿De qué se alimenta? _____

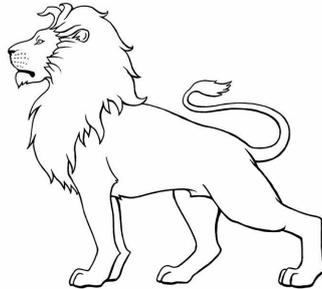
- ¿Sabes algo más de él o de cómo es su cuerpo? _____

Ahora dibuja ese animal.





EL LEÓN GASPAR



Érase una vez un león muy pero que muy fuerte. El león, que se llamaba Gaspar, era el rey de la selva, todo el mundo quería ser como él. Un día, mientras el león estaba caminando por la selva buscando comida, se encontró con un gran incendio.

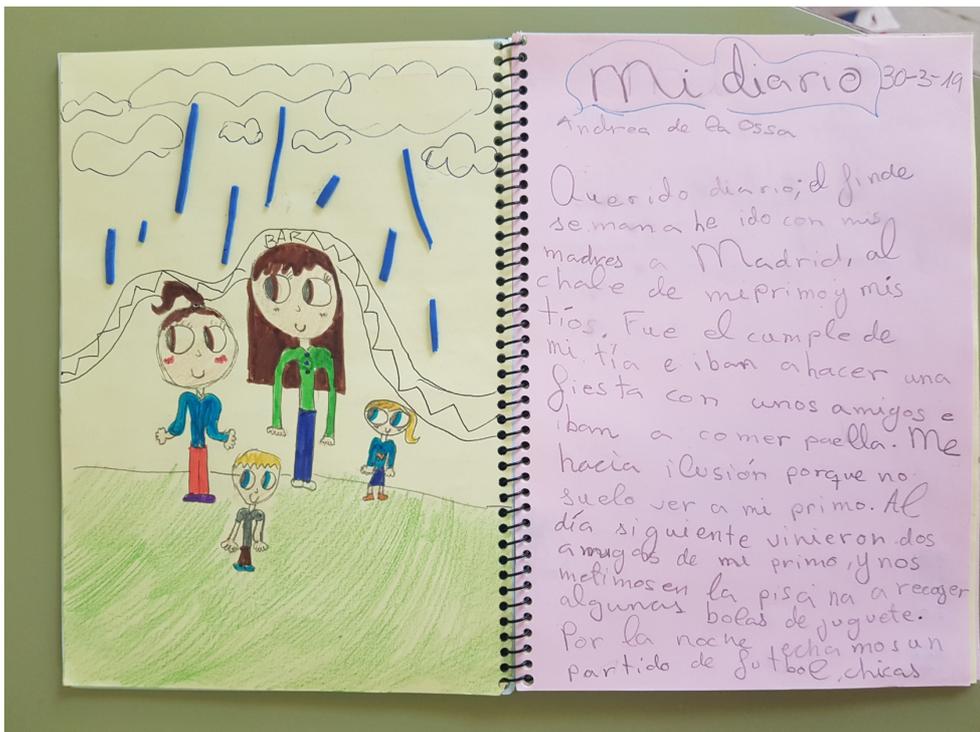


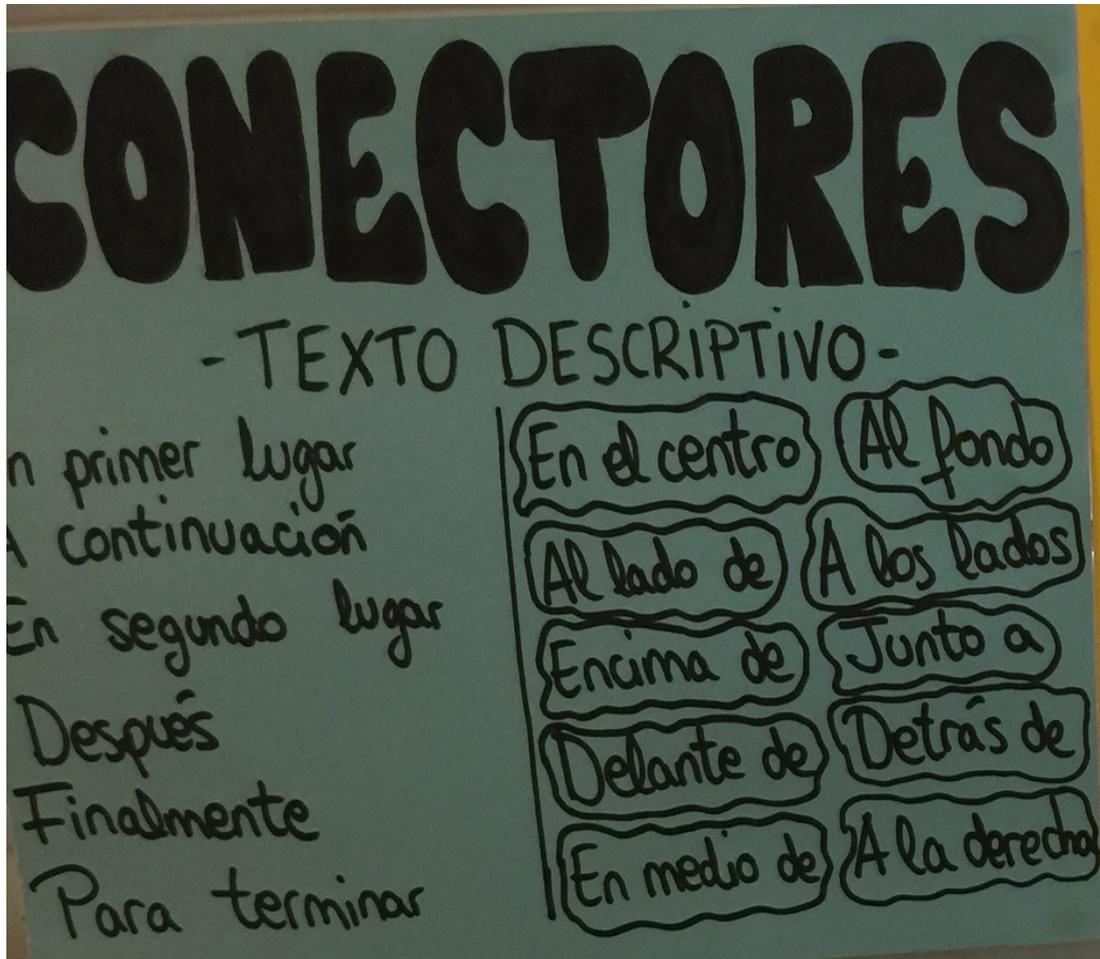
Cuando vio el incendio Gaspar _____

Al final, Gaspar y sus amigos _____

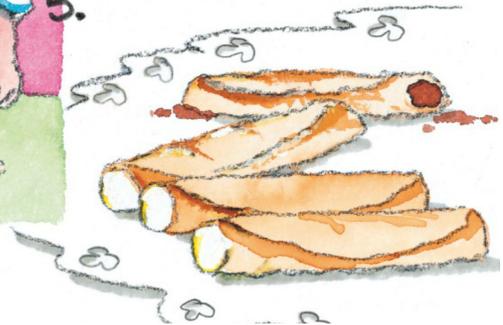
Y todos fueron felices en la selva.

Anexo 11





Crepes con nata



¡CREPES CON NATA!

Nombre: _____ Fecha: _____

Vamos a escribir la receta para cocinar unas crepes con nata. Mira las imágenes de la ficha y escribe los ingredientes que necesitaremos.

INGREDIENTES

Ahora, escribe los 5 pasos que tenemos que seguir para preparar las crepes.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

Anexo 14

¿CÓMO ES TU HABITACIÓN?

Nombre: _____

Fecha: _____



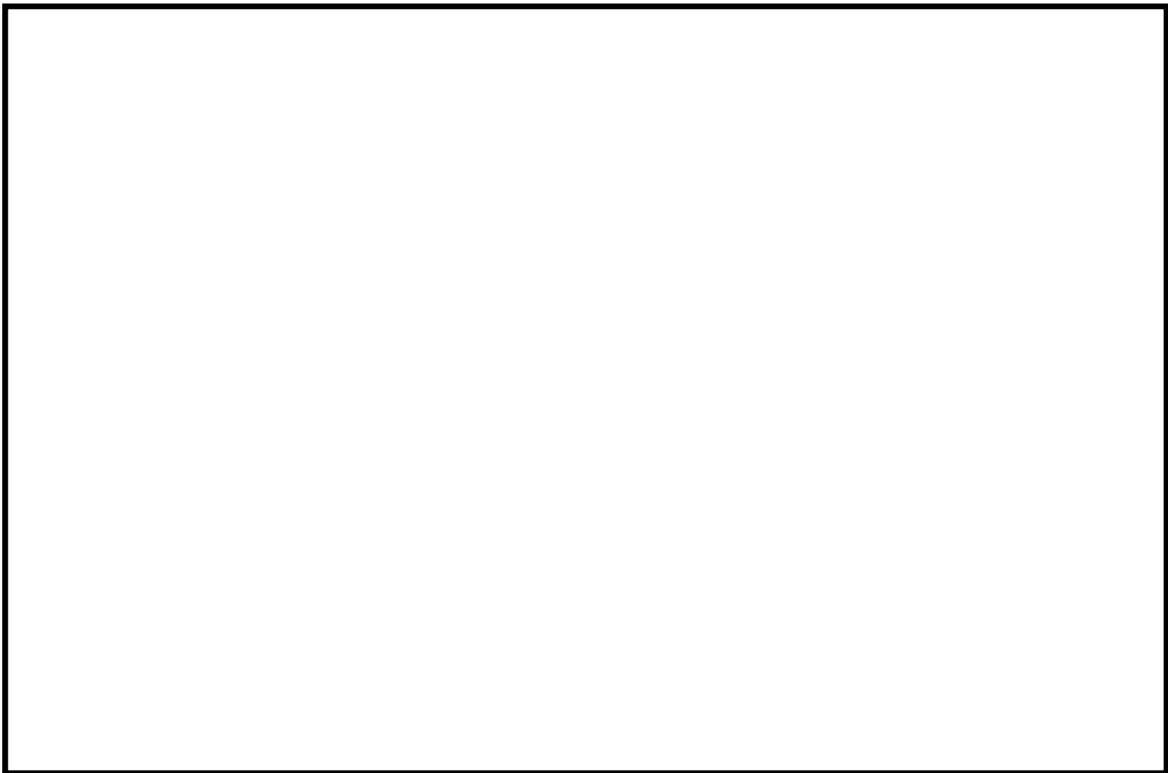
- ¿De qué color son las paredes de la habitación?

- ¿De qué color es la cama?

- ¿Qué hay al lado de la cama?

- ¿Qué más cosas puedes ver en el dibujo?

Ahora, dibuja y colorea tu habitación.



Anexo 16



UN CUENTO... DIFERENTE



Nombre: _____

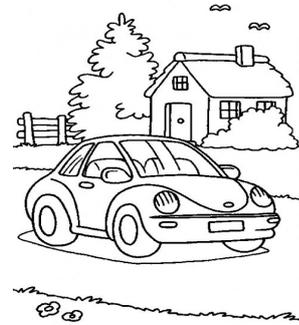
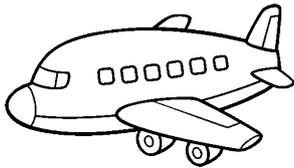
Fecha: _____

Somos escritores de cuentos, y tenemos que transformar uno de los cuentos clásicos que conocemos en un cuento moderno. Escoge un cuento que conozcas bien y transfórmalo mediante algunas palabras para que sea un cuento de la actualidad. Las palabras que tienes que incluir son las siguientes:

- Tablet
- Ordenador portátil
- Wifi
- Gimnasio

Al final, escribe un título para el nuevo cuento. El cuento tiene que tener, al menos, 15 líneas.

Anexo 19

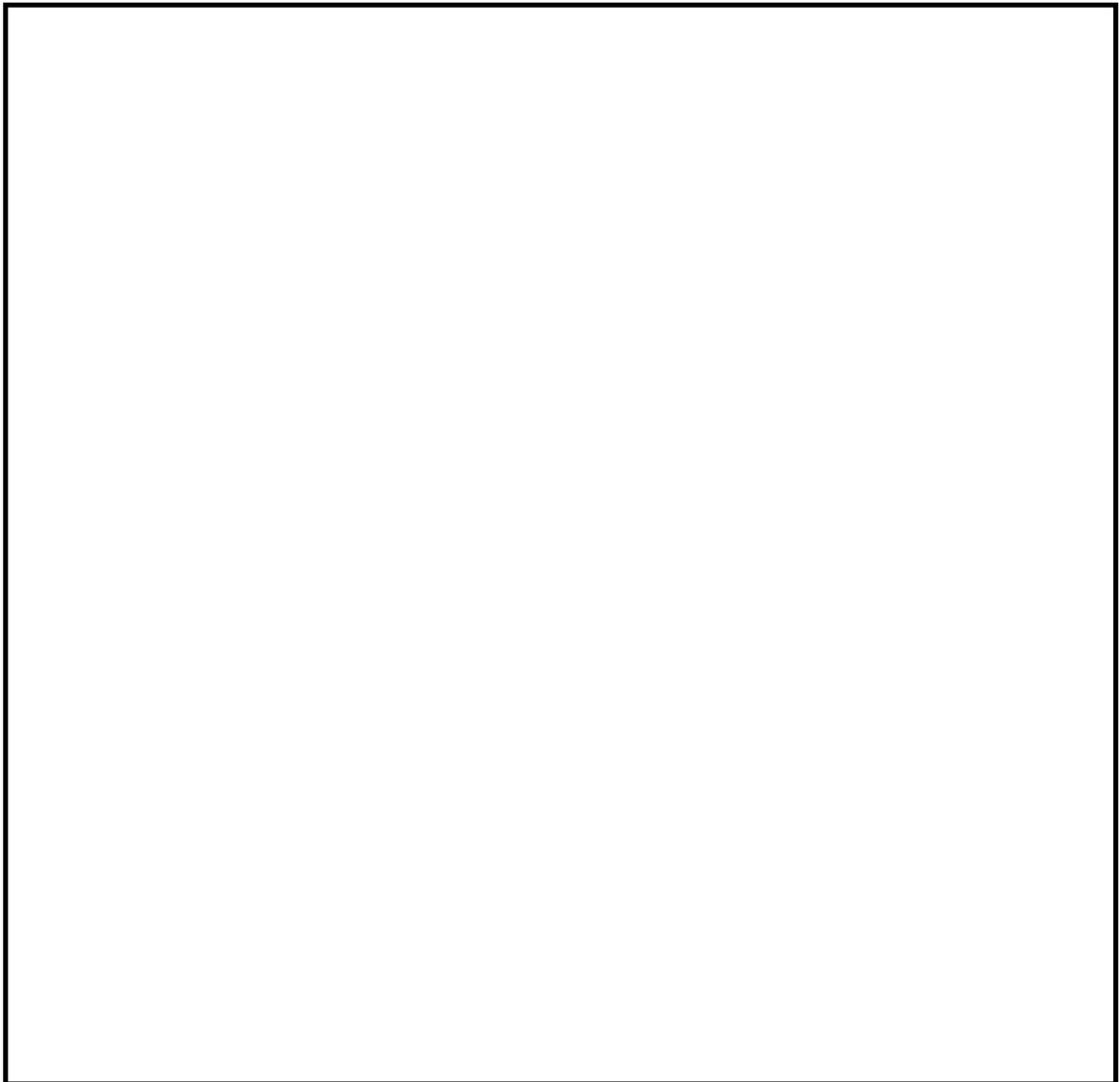


LA SEMANA SANTA

Nombre: _____

Fecha: _____

Hace varios días estuvimos de vacaciones porque ha sido la Semana Santa. Cuenta las cosas que has hecho o que has visto todos estos días. Después, haz un dibujo sobre lo que más te ha gustado de la Semana Santa.



Anexo 20



UN CUENTO... DIFERENTE



Nombre: _____

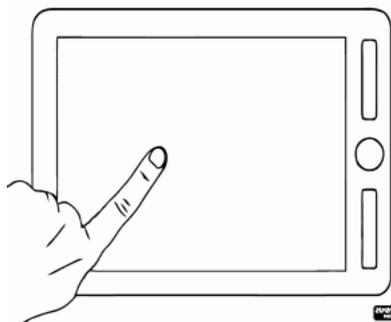
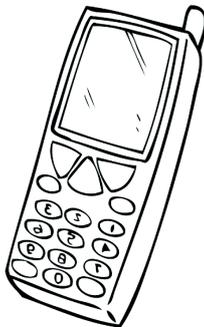
Fecha: _____

Escribe un breve cuento con estos personajes y estos objetos. La historia comienza con unos animales en un zoo. Explica qué les pasa a esos animales cuando encuentran estos objetos. Después, pon un título al cuento.

PROTAGONISTAS



OBJETOS QUE SE ENCUENTRAN



Los animales estaban un tranquilo día en el zoo donde vivían, y de repente..._____

Cuando los animales se encontraron estos objetos, _____

Al final, los animales decidieron_____

Anexo 21



NOS VAMOS DE COMPRAS

Nombre: _____

Fecha: _____

Mira las imágenes y escribe los pasos que hay que seguir cuando vamos a comprar a un supermercado.



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____

Ahora, haz un dibujo de tu colegio.

