

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Maialen FERNÁNDEZ HUALDE

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
EN EXPRESIÓN ESCRITA A TRAVÉS
DEL CUENTO

TFG/*GBL* 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria /
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado

***EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN
EXPRESIÓN ESCRITA A TRAVÉS DEL CUENTO***

Maialen FERNÁNDEZ HUALDE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante / Ikaslea

Maialen FERNÁNDEZ HUALDE

Título / Izenburua

El desarrollo de la competencia en expresión escrita a través del cuento

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Pública de Navarra

Director-a / Zuzendaria

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

Departamento / Saila

Filología y didáctica de la lengua/ Filologia eta Hizkuntzaren didaktika.

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos

universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido ver las diferencias tan significativas que puede presentar el alumnado de 4º de Primaria a la hora de desarrollar la competencia de la expresión escrita. En él se pueden apreciar diferentes redacciones que han elaborado los y las aprendices y, si se leen, es posible encontrar diferencias importantes entre unas producciones escritas y otras. Por lo tanto, este trabajo nos permite apreciar que cada persona es diferente y que por ello mismo, es necesario el llevar a cabo un aprendizaje significativo. Es posible encontrar a su vez, alumnos y alumnas que alcanzan los objetivos de escritura propios de la edad y otros en cambio, que se encuentran en camino de alcanzarlos o incluso en niveles inferiores.

Este trabajo da la oportunidad de reflexionar sobre la importancia que tiene hoy en día trabajar con contenidos cercanos al niño, es decir, resulta de vital importancia contextualizar las actividades con situaciones que les resulten familiares ya que de esta forma se conseguirá captar la motivación de los alumnos y alumnas. De esta forma va a ser mucho más sencillo que la persona adquiera los conocimientos necesarios para alcanzar los contenidos propios de su ciclo.

En este trabajo se trabajan varias de las competencias básicas marcadas para la etapa de Primaria. La competencia en comunicación lingüística es con la que más directamente se trabaja, aunque de forma transversal también remarcan otras. La competencia de aprender a aprender está muy presente, ya que para la realización de la segunda producción, necesitan utilizar diferentes estrategias de aprendizaje. La competencia social y ciudadana también es trabajada, puesto que se creó un debate en clase para extraer la estructura propia del cuento; la competencia cultural y artística ya que se desarrolla la imaginación y la creatividad del alumnado en la elaboración de las actividades, y, por último la competencia para la autonomía e iniciativa personal ya que uno de los pilares fundamentales que se defiende a lo largo del proyecto es la importancia de desarrollar en el alumnado un espíritu crítico.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar a la competencia en expresión escrita en un lugar importante puesto que la producción textual es una destreza que se

desarrolla de forma transversal en cualquier ámbito de la vida cotidiana. Así mismo, es posible encontrar actividades en las que se utiliza diferentes enfoques, con el objetivo de analizar y concretar la vía más eficaz para conseguir escritores estratégicos. De esta forma, el trabajo se concreta en un análisis de contenidos disciplinares del alumnado pero a su vez, en él se recogen diferentes propuestas y pautas con las que poder conseguir dicho fin. A su vez, es posible contrastar los contenidos que se marcan en el libro de texto para explicar cómo se elabora un cuento y, la forma en la que se debería de realizar.

También se recogen, mediante la formulación de preguntas de indagación de conocimientos, la idea tan escasa que hoy en día posee el alumnado de este ciclo sobre los géneros literarios. Aunque por otro lado, también es posible ver que aunque no están familiarizados con la teoría, en la práctica lo comprenden muy bien.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido conocer de cerca el trabajo y el funcionamiento que se lleva a cabo en el colegio. Además este módulo ha hecho que desarrollemos una serie de estrategias y habilidades para, en un futuro, enfrentarnos al aula de manera más eficaz. Este apartado se encuentra totalmente en relación con el proyecto, puesto que es, durante este periodo, cuando he llevado a cabo la recogida de muestras del alumnado acerca de la competencia en expresión escrita. Si no hubiera visto el modo de trabajar del alumnado, nunca se me hubiera ocurrido poner en funcionamiento este trabajo.

Resumen

En este trabajo se analiza la enseñanza de la expresión escrita dirigida al alumnado de Primaria y se reflexiona sobre el desarrollo de dicha competencia a partir de la producción de textos literarios por parte de los aprendices. Para ello, se han recogido muestras de un aula de 4º de Primaria y se han analizado las diferencias obtenidas en dos composiciones escritas sobre el cuento enfocadas de manera diferente para estudiar, así, la eficacia de cada uno de los enfoques. Se detiene, por una parte, en la micro-plantilla como herramienta de reflexión y de reorganización de los conocimientos, paso previo a la producción textual y, por otra, en la autoevaluación como instrumento posterior a la producción escrita. Se analiza también la respuesta del alumnado al uso de dichos instrumentos.

Palabras clave: expresión escrita, aprendices de 4º de Primaria, planificación, enfoque, cuento.

Abstract

This project is an analysis of writing expression teaching aimed to Primary School students and a reflection about this ability development by creating literary texts. So, some compositions created by pupils of 4th course have been analyzed. Two of them, which explained the story from different points of view, have been selected to investigate each perspective effectiveness. On the one hand, it centers on the micro template, as a tool of reflection and knowledge reorganization, before the textual production and, on the other hand, it focuses on the autoevaluation as an instrument after the written production. Pupils' response to these instruments is analyzed too.

Keywords: writing expression, students of 4th course, planification, perspective, story.

Índice

Introducción	1
1. Antecedentes, objetivos y cuestiones	3
1.1. Relación con la propia historia de vida	3
1.2. Objetivos y cuestiones planteadas en el proyecto	4
2. Marco teórico	7
2.1. La escuela y sus aprendizajes	7
2.2. La evolución de la didáctica de la lengua y la literatura a lo largo de la historia	9
2.3. Los diferentes enfoques de la expresión escrita	13
2.3.1. Enfoque basado en la gramática	13
2.3.2. Enfoque basado en las funciones	15
2.3.3. Enfoque basado en el proceso	16
2.3.4. Enfoque basado en el contenido	17
2.4. El desarrollo de la expresión escrita	18
2.4.1. Las funciones de la composición escrita en E/LE	18
2.4.2. El panorama actual de la expresión escrita	19
2.5. Cómo evaluar la expresión escrita en el aula.	22
3. Material y métodos	25
3.1. Material empleado en la primera composición	26
3.2. Material empleado en la segunda composición	27
3.2.1. Antes de escribir	27
3.2.2. Durante la escritura	29
3.2.3. Después de escribir	30
4. Resultados y su conclusión	33
4.1. Análisis global de los resultados	34
4.2. Resultados de la primera composición	34
4.3. Resultados de la segunda composición	36
4.3.1. Proceso de planificación	36
4.3.2. Proceso de escritura del texto	38
4.3.3. Proceso de revisión	39

4.4. Similitudes y diferencias encontradas entre la primera y la segunda composición	40
Conclusiones	43
1. Contraste entre las hipótesis previas al análisis del trabajo y los resultados obtenidos.	43
2. Evaluación de la importancia del trabajo fin de grado	44
Referencias	47
Anexos	49
A. Anexo I	49
A. Anexo II	50
A. Anexo III	51
A. Anexo IV	52

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene sus antecedentes en la búsqueda de un modelo de enseñanza de expresión escrita óptimo utilizando como vía de consecución de dicho fin el texto literario. Pretende dar a conocer los diferentes enfoques y metodologías con los que se ha trabajado a lo largo de la historia y los que se pueden ver hoy en día en un aula. De esta forma, poder contrastar, mediante muestras obtenidas de alumnos y alumnas de 4º de Educación Primaria cómo responden a dos actividades de producción de textos enfocadas totalmente diferentes la una de la otra. Con ello, se podrá ver si la forma de trabajar la expresión escrita en el aula, está en relación con las competencias que hoy en día se marcan en el currículo de primaria del Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL).

La exposición se estructura en torno a dos apartados fundamentalmente: el primero de carácter teórico que se ha regido utilizando el método deductivo, puesto que parte de lo más general (el campo de la Literatura) y poco a poco se va centrando en el campo más específico (la composición de textos). En esta sección, se pretende mostrar la importancia que se le ha dado a la Literatura en general y a la expresión escrita en particular durante las últimas décadas. Esta se inicia con los diferentes aprendizajes existentes y, tras elaborar un contexto general, se centra en la composición de textos.

En el segundo apartado se analizan, mediante diferentes muestras recogidas en un aula, dos actividades llevadas a cabo en la misma sobre la composición de un texto escrito utilizando un género textual concreto: el cuento. Estas actividades utilizan enfoques diferentes, y se detiene en analizar y contrastar las redacciones de ambas actividades en una misma persona para saber qué método es más adecuado.

El objetivo principal para el que se ha creado dicha investigación es el de analizar cómo es la enseñanza de la expresión escrita hoy en día en las aulas y evaluarlo para saber si realmente el modelo es correcto, o sigue apoyándose en una metodología tradicional y anticuada y, de ser así, ver si este podría ser mejorable utilizando un método de carácter más innovador.

Las muestras recogidas, pertenecen a alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Primaria, más concretamente, de 4º curso. Estas las extraje durante el periodo de prácticas VI, el cual lo hice en el colegio Amor de Dios.

Se trata de un centro privado - concertado de origen religioso y se encuentra en el municipio de Burlada, a 3km de Pamplona. Este colegio recoge un número muy importante de inmigración y su objetivo principal es el de conseguir un desarrollo evolutivo e integral de la persona, basándose en una visión cristiana del mundo.

Con este proyecto, a su vez, se persigue el abrir la mente del profesorado y concienciarles sobre cuál es el verdadero objetivo que se pretende alcanzar en la actualidad trabajando la expresión escrita en clase, y este no es otro que el de crear escritores competentes. A lo largo del mismo, se explican pautas y requisitos indispensables para conseguir dicho fin.

Además, se pretende dar a conocer la devaluación que ha ido sufriendo la Literatura con el paso del tiempo, ya que esta antes se concebía como instrumento para la construcción cultural de los individuos y ahora esta percepción es totalmente diferente. El objeto principal de estudio, ha ido variando y se han ido utilizando diversos enfoques para su enseñanza en el aula.

El principal elemento a tener en cuenta para la enseñanza, ya no solo de la competencia en expresión escrita sino para cualquier enseñanza en general, es el de conseguir una motivación por parte del alumnado. Para conseguir dicho fin, un elemento fundamental de enseñanza es el de contextualizar las actividades en un marco que les sea útil, para que ellos mismos vean que lo tienen presente en su vida cotidiana.

Por último, este proyecto también nos permite apreciar cómo el libro de texto no siempre resulta la mejor herramienta para explicar contenidos, ya que este, en muchas ocasiones, se encuentra desfasado.

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

1.1 Relación con la propia historia de vida

Este tema lo escogí por varias razones, y entre otras porque en mi futuro como docente espero no cometer los mismos errores que cometieron conmigo en lo referente tanto al ámbito de la Literatura como al de la expresión escrita. Así pues, aunque cuando eres tan solo una niña apenas te das cuenta de la gran importancia que tiene el saber redactar bien, conforme vas creciendo vas siendo más consciente de la relevancia que tiene el saber componer un texto correctamente, ya no solo para el área de Lengua Castellana y Literatura, sino para cualquier área del entorno académico y no académico, puesto que en el ámbito laboral y social o familiar también resulta de gran utilidad.

Por otra parte, a la competencia lingüística y literaria no se le da la suficiente importancia durante la etapa escolar y, realmente resulta uno de los aspectos más importantes en nuestras vidas ya que, por un lado, la educación lingüística nos ayuda a desenvolvernos en diversos ámbitos y la literatura nos ofrece las habilidades y estrategias necesarias para llegar a ser un lector competente.

Durante mi etapa escolar, recuerdo que me han mandado escribir multitud de textos, de diferentes tipologías: narrativos, expositivos... Daba igual el tipo de texto que fuera porque todos los escritos utilizaban la misma "plantilla de corrección". Nunca me hizo falta releerme el escrito que en su día hice para corregirlo, puesto que los fallos se encontraban remarcados con rojo y, para su corrección, lo único que debía hacer era copiar correctamente esa palabra subrayada, debido a un error ortográfico, diez veces en una hoja aparte y entregársela al profesor que fuese oportuno.

Por otro lado, pretendían "fomentar" la lectura de obras literarias por medio de la imposición. No eran conscientes de que, de esta manera, se contradecían con el objetivo que pretendían alcanzar que era el de utilizar la lectura como fuente de disfrute y placer. "Se toma un niño, se coge un libro, se pone a ambos a la mesa y se prohíbe que el trío (niño, libro, mesa) se divida antes de determinada hora". (Gianni, R; 2003, 5).

He querido abordar este tema en el trabajo porque creo que me puede resultar útil para mi futuro como docente para que me ayude a no caer en los mismos errores que en su día los docentes tuvieron conmigo. Con este trabajo que he diseñado, creo que puedo conseguir mi objetivo, ya que me ayuda a reflexionar sobre la situación actual que se vive hoy en día en el colegio y, a su vez, a documentarme sobre el amplio abanico de alternativas que existe para trabajar la expresión escrita y no ceñirse al más utilizado, al “estándar”.

En mi opinión, las escuelas requieren de un “cambio de aires”, puesto que necesitan una renovación tanto en el uso de metodologías como en lo referente a los contenidos que en ellas se da. Para llegar a esta conclusión, no hay que ser grandes pedagogos, basta con ver los libros de texto del alumnado, ya que se centran en aspectos puramente gramaticales, sin sentido, aislados unos de otros y que resultan totalmente superficiales. Así pues, si los libros de texto no se actualizan, tendrá que ser el profesorado el que tome las riendas y hacer un esfuerzo por renovarse y progresar en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

También es cierto que, no todos los colegios trabajan la expresión escrita guiados por el libro de texto únicamente, ya que, afortunadamente, cada vez son más los centros que adoptan un enfoque didáctico más innovador y motivador para el alumnado.

1.2 Objetivos y cuestiones planteadas en el proyecto

Para la realización de este trabajo ha sido necesaria la documentación previa sobre el tema que trabajar y, para ello, se hizo preciso el análisis del currículo de Primaria que trata el tratamiento integrado de las lenguas (TIL) para analizar los objetivos y los contenidos propuestos para el ciclo con el que he trabajado y, a partir de ahí, analizar los resultados obtenidos.

Los *contenidos* del currículo que se van a analizar corresponden al 2º ciclo puesto que la clase de la que se han extraído muestras son de 4º de Educación Primaria. Estos, pertenecen al bloque 2: Leer y escribir y al bloque 3: Educación Literaria. Concretamente, del segundo bloque lo trabajado en la investigación se centra en lo referente a la composición de textos y estos son los siguientes:

- “Producción de textos de intención literaria adecuados a la edad (poemas, diálogos, cuentos...) a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos modelos (historias o cuentos narrados por el profesor) y la ayuda de recursos y juegos que estimulan la imaginación y la creatividad.
- Valoración de la escritura como instrumento de relación social, de obtención y reelaboración de la información y de los conocimientos.” (*Currículo Primaria; 2007, 24*)

Del bloque 3 referente a la Educación Literaria, los contenidos a los que se hace alusión son:

- Recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo y recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos.
- Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como recurso de disfrute personal.” (*Currículo Primaria; 2007, 27*)

Con respecto a las *estrategias y habilidades* que se han hecho referencia a lo largo del trabajo, están en relación con el bloque 2 del currículo, más concretamente se trabajan las siguientes:

- “Identificar el propósito del escrito.
- Interpretar un título.
- Reconocer la estructura del texto y algunos mecanismos de cohesión: marcadores y conectores temporales, puntuación...
- Elaboración de textos escritos con una planificación previa diseñando un guión, redacción y revisión del texto escrito atendiendo a la adecuación, coherencia, cohesión, corrección y riqueza de recursos comunicativos apropiados a este nivel.
- Organización del texto. Presentación, limpieza y distribución del espacio. Legibilidad de la letra, tamaño, alineación, imágenes, tipografía, formato.” (*Currículo Primaria; 2007, 26*)

Habiendo analizado los apartados del currículo que se trabajan en Segundo Ciclo de Primaria y, más concretamente, los que se van a trabajar en este proyecto, me llevan a plantearme una serie de cuestiones, de contradicciones que no presentan una respuesta clara y, por ello, me gustaría investigar para poder extraer conclusiones.

Para centrar el tema del que iba a tratar el trabajo, se hizo necesario partir de un problema que hoy en día afecta a la expresión escrita, como es su enseñanza, y a raíz de él, han surgido una serie de cuestiones que voy a intentar solucionar, en la medida de lo posible, a lo largo de dicho trabajo. Algunas de estas son las siguientes:

- ¿Cómo trabaja el libro de texto esta destreza?
- ¿Estarán los alumnos y alumnas familiarizados con los textos literarios?
- ¿Cumplen los alumnos y alumnas de 4º de Primaria las normas de estructura propias del cuento?
- ¿Se trabaja de forma correcta la expresión escrita en el aula?
- ¿Actuarán y trabajarán los niños y niñas de la clase de igual manera con el nuevo método utilizado?
- ¿Está familiarizado el alumnado con las actividades de pre-escritura?
- ¿Cuáles serán las mayores diferencias encontradas entre ambos métodos?

Para poder dar respuesta a estas preguntas, se ha hecho preciso elaborar una serie de objetivos concretos que se encuentran en relación con las preguntas planteadas. Los objetivos que voy a intentar alcanzar al realizar este análisis son:

- Analizar la importancia que se le da a los textos literarios en 4º de Primaria.
- Comprobar los métodos de enseñanza actual para la enseñanza de la expresión escrita en la escuela.
- Analizar la estructura propia de una tipología textual: el cuento
- Concienciar de la importancia de la realización de actividades previas a la composición de un texto.

2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES DOCENTES

2.1 La escuela y sus aprendizajes

“Las escuelas son la base de la civilización” Según lo defiende Domingo Faustino Sarmiento entre otra mucha multitud de personas. La escuela es un ámbito de interacción social, una institución en la que se establecen relaciones propias, un ámbito en el que niños y niñas se preparan para el futuro, y viven el presente... Sin embargo, también es cierto que, una escuela es incapaz de funcionar bien si el alumnado no aprende con satisfacción. Así pues, lo importante de la escuela no es tanto el profesorado sino su alumnado.

Existen usos de la lengua propios del entorno social escolar, que los estudiantes deben conocer para desenvolverse en él y para cumplir con los objetivos que los han llevado allí, como por ejemplo el saber hacer un trabajo de una asignatura, el saber cómo participar en un debate... Por otro lado, también pueden existir ámbitos no vinculados directamente al trabajo escolar, pero que marcan a la escuela como lugar de intercambio cultural y social para los niños y niñas, que pasarán en ella una parte importante de su vida.

La escuela a su vez es una institución con actividades de regulación interna y de intercambio con otras instituciones, con otros sectores sociales. Regular la vida de la clase lleva a intercambios verbales, orales y escritos específicos como el elaborar las normas de clase, o el resolver un problema surgido en la misma. Además, si se produce el intercambio con otras instituciones, puede dar lugar a usos diversos de la lengua, por ejemplo las cartas y noticias a padres.

Así pues, en la escuela se desencadenan multitud de situaciones en las que se desarrolla la expresión escrita con fines totalmente diferentes los unos de los otros. Este hecho, nos ayuda a reforzar la idea de que debemos aprovechar al máximo todas estas oportunidades de intercambio para desarrollar la expresión escrita en diversos ámbitos.

“En general, el profesorado seleccionará unos conocimientos lingüísticos y discursivos que considerará, por una parte, pertinentes para la tarea que hay que llevar a cabo y, por otra, adecuados al nivel de conocimiento de la lengua y sobre la lengua

de los alumnos y las alumnas. De este modo, la actividad de escribir relaciona con la actividad de aprender cómo se escribe.”
(Camps. A; 2004, pp 34)

Sin embargo, no siempre en las escuelas se enseña de la misma forma la expresión escrita, esto en gran medida va a depender del docente que imparta la clase y la metodología que ponga en práctica, aunque también del centro. Dependiendo del modo de enseñanza utilizada, se dará un tipo de aprendizaje u otro. Este podrá ser:

- Aprendizaje receptivo
- Aprendizaje por descubrimiento
- Aprendizaje repetitivo
- Aprendizaje significativo

El aprendizaje receptivo es aquel en el que no se presta demasiada atención al alumno o alumna, puesto que este actúa como sujeto pasivo que se limita a recibir la información del docente y reproducirla. Este tipo de aprendizaje es el utilizado tradicionalmente.

En el aprendizaje por descubrimiento, en cambio, el alumno o alumna es el protagonista de su propio aprendizaje, ya que es quien se lo construye. Este se encarga de investigar, seleccionar y encontrar, con la ayuda del docente que actúa como guía, los contenidos buscados. Ausubel relaciona este tipo de aprendizaje con el aprendizaje receptivo significativo y le da un grado de importancia bastante grande ya que puede el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas pueden, en algunos casos, limitarse a la utilización de ciertos mecanismos automatizados de manera que no se establezcan relaciones.

Al aprendizaje repetitivo también se le conoce como aprendizaje “memorístico” y es muy común de encontrar en las aulas. Consiste en repetir el contenido sin relacionarlo con los contenidos que previamente se han incorporado en su estructura mental y, así, no le significa nada, lo que conlleva que muy pronto lo olvide.

Todos estos tipos de aprendizaje se han dado durante muchos años y se han considerado, en algún momento, eficaces. Sin embargo, actualmente se está trabajando en modificar estas metodologías educativas que se encuentran ancladas

profundamente en el sistema educativo, puesto que se ha descubierto que no son las más eficaces en el aula. Lo que se pretende conseguir es otro tipo de aprendizaje, el significativo.

La teoría del aprendizaje significativo no es que sea actual, ya que esta fue objeto de estudio de tres importantes autores: Piaget, Vygotsky y Ausubel. Estos tres pilares importantes en el sistema educativo se movieron bajo el paradigma constructivista. El constructivismo tiene como fin que el alumnado construya su propio aprendizaje. De este modo, mediante el aprendizaje significativo, el alumno/a realiza un anclaje de los nuevos contenidos con aquellos ya incorporados, pasando a integrar su memoria a largo plazo. Así pues, como dijo Seymour Papert¹: “podemos aprender más, y más rápido, si tomamos control consciente del proceso de aprendizaje, expresando y analizando nuestra conducta.”

El aprendizaje memorístico, solo se produce en cuanto hecho aislado, y no general cadenas cognitivas como es el caso del significativo. “El aprendizaje significativo es un proceso mediante el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente, y relevante para esa nueva adquisición, en la estructura cognitiva.” (Reyzábal. M & Tenorio. P; 1992, 12)

2.2 La evolución de la didáctica de la Lengua y la Literatura a lo largo de la historia

Hoy en día, en los currículos de Lengua Castellana y Literatura, no se habla de la enseñanza de la literatura, sino de “educación literaria”. Hace algunos años, cuando se refería a la enseñanza de la literatura, se hablaba de la transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras con cierto prestigio a nivel nacional o internacional. Sin embargo, la actual enseñanza de la Literatura va más allá del mero estudio de obras y autores concretos, lo que se pretende con ella es desarrollar las habilidades y destrezas necesarias tanto para leer como para escribir de forma competente los textos literarios. Dicho de otra forma, su objetivo principal es el de crear lectores y escritores competentes.

¹ *Pionero de la inteligencia emocional, inventor del lenguaje de programación Logo. Es considerado como destacado científico computacional, matemático y educador.*

Como destaca James B: “Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos.” (Cassany, D; 1995, 30)

Como he hecho constar anteriormente, no siempre se ha mantenido este enfoque, ya que este ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Con el trascurso del tiempo, el objeto principal del que se debía encargarse la literatura fue modificándose.

A continuación, se va a proceder a estudiar los diferentes objetos de estudio en los que se ha centrado la lengua a lo largo de la historia, teniendo como referente para ello, un artículo publicado en la biblioteca virtual Miguel de Cervantes de Teresa Colomer². [Disponible en (22/05/2013): <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/79127218323278500532279/index.htm>]

Según lo afirmaron Chartier y Hébrard, hasta la invención de la imprenta en el siglo XV, la enseñanza literaria formó parte del aprendizaje de la escritura en relación a la expresión discursiva. En las escuelas, los niños aprendían a copiar los textos, a escribir dictados y a construir discursos a partir de los textos sagrados. Es a lo largo del siglo XIX, a partir de los movimientos románticos, cuando comenzaron a surgir críticas a la enseñanza retórica, definiendo este tipo de actividades como vacías de contenido.

A partir de la Reforma protestante es cuando la literatura da un vuelco y comienza a centrarse en la lectura de textos. Sin embargo, el modelo de aprendizaje utilizado era totalmente memorístico, puesto que no importaba si los niños y niñas comprendían lo que leían, lo importante era que se difundiese la palabra sagrada, es decir, su objetivo era expandir la religión cristiana.

En el siglo XVIII, comienza a generalizarse la educación y no se centra solo en un sector de la población (la clase alta), aunque esta no llega a completarse en España hasta el siglo XX. Esta generalización de la escuela de masas fue impulsada, como es normal en aquella época, por diversas órdenes religiosas y, gracias a ellas, comenzaron a utilizarse las pizarras o los manuales escolares a modo de instrumentos didácticos.

² *Licenciada en Filología Hispánica y Filología Catalana; Doctora en Ciencias de la Educación. Catedrática de didáctica de la literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona*

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX, junto con el fin del Clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron, una vez más, la función de la enseñanza literaria. Así pues, en esta época se pretendía que, durante la etapa escolar se difundiese la conciencia de un pasado y un bagaje cultural. Las materias de conocimiento pasaron a utilizar una lectura enciclopédica, lo cual conllevó la segregación de la lectura funcional del aprendizaje tradicional de la lectura. Estos factores, fueron los que causaron la creación de un área específica de *Lengua y Literatura nacionales*.

Con estas modificaciones, la etapa de Primaria fue apartándose de la lectura como simple memorización y comenzó a darle más importancia a la comprensión de los textos de carácter nacional y a la experiencia estética.

El cambio de la enseñanza literaria llevó, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, a la lectura de obras completas y a la lectura y explicación oral de textos literarios. De esta forma, la concepción que se tenía entonces de la literatura era como camino único de progreso en el dominio lingüístico, es decir, se tenía como lengua “modelo”. Esta práctica de la literatura se ha llevado a cabo hasta la década de los setenta, y su concepción no solo se tenía en la etapa escolar, sino que se difundía hasta niveles universitarios.

“La capacidad de escritura de los alumnos, bajo el prisma del texto literario, se enfocaba como un “don” reservado a pocos alumnos”. (Camps. A; 2006, 77)

Esta nueva concepción de “sobrevaloración” que se le dio a la Literatura ayudó a que se produjese, otra vez más, la desviación del objeto de estudio. Es entonces cuando la relación entre lengua y literatura comienza a fracturarse, ya que a nivel escolar la exigencia de la calidad de la lectura había ido aumentando insensiblemente y acabó por separar la lectura literaria de los ejercicios de lengua. A raíz de esta situación, comienza a reducirse la presencia de los textos en las aulas.

Esto conllevó una explosión a nivel social bastante importante, ya que lo que había sucedido daba una imagen a la escuela bastante pésima, puesto que significaba el fracaso del modelo de lectura que esta misma había impuesto desde hacía años. Todo

este revuelo obligó a implantar un modelo de enseñanza basado en la lectura intensiva de textos literarios.

De esta forma, y gracias a la sociedad de consumo y la presencia de los medios audiovisuales, comenzaron a multiplicarse las obras literarias y la Literatura pasó a formar parte de la idea de un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer.

En definitiva, se produjo un giro de 180º, puesto que el aprendizaje de la lectura dejó de verse como un aprendizaje a través de la literatura y comenzó a verse de manera inversa. La etapa Primaria centró su educación lingüística en los distintos usos expresivos y comunicativos. El placer del texto y la comprensión de la lectura aparecieron como los ejes principales en cualquier actividad literaria. En las actividades de escritura comenzaron a dejarse de lado las actividades de resúmenes, copias... y comenzaron a realizarse otras que requerían la manipulación del texto y la creación espontánea de nuevos textos.

Con todo lo dicho anteriormente, podemos deducir que, a partir de los años ochenta, es cuando se inicia un nuevo período más constructivo en lo que a la enseñanza literaria se refiere. Como he explicado al principio de la sección, el objetivo que se pretende alcanzar hoy en día en el campo de la Literatura es el de crear lectores y escritores competentes y, para ello, la Didáctica de la Lengua debe encargarse de enseñar las destrezas y estrategias necesarias para que el alumnado pueda alcanzar dicho fin.

El problema al que nos enfrentamos actualmente es: ¿Cómo podemos alcanzar dicho objetivo? Para ello, lo más importante es conseguir que la otra persona desarrolle una conexión, una compenetración con aquel sujeto que en su día escribió una obra literaria y buscar así su relación con el mundo actual. No siempre va a hacer falta que haya una modelo actuando como guía, puesto que también hay cantidad de personas que utilizan la literatura en un contexto público y social, hay espacios donde la gente entra libremente, curiosear, encarga libros...

Sin embargo, *“no es oro todo lo que reluce”* y, a pesar de que los objetivos de la enseñanza literaria sean muy claros, existen diversos problemas que obstaculizan la consecución de dicho fin en la etapa de Primaria. Hoy en día, las actividades sobre

textos literarios se limitan en su mayoría a actividades lingüísticas que nada tienen que ver con su constitución específica. El no tener unos objetivos concretos lleva a la repetición de las mismas actividades de escritura y lectura literaria. Por otro lado, tampoco existe una correcta articulación en las actividades de lectura ni en el aula ni autónomas. Las primeras se asocian con la lectura colectiva de una obra entera, entendiéndola como un conjunto de fragmentos, y la lectura autónoma se entiende como una lectura libre en la que las tareas que se abordan son resúmenes y guías de trabajo.

Para concluir, tras esta explicación sobre la evolución de la lengua, resulta importante remarcar la situación actual, puesto que es la que nos afecta en estos momentos. Se ha conseguido una evolución y un progreso en lo que a Literatura se refiere, sin embargo, aún queda camino por recorrer y *“huecos que tapar”*. Si todos remamos en la misma dirección, conseguiremos los objetivos que nos proponamos. Así pues, es posible trabajar la Literatura en el aula de una forma correcta para que así no desaparezca dicho arte.

2.3 Los diferentes enfoques de la expresión escrita

En la Didáctica de la Lengua como en cualquier otra área, se han podido observar diferentes modelos de enseñanza con el trascurso del tiempo. Esto ocurre porque la sociedad va cambiando, evoluciona y cada vez se va dando cuenta de cosas nuevas, surgen innovaciones metodológicas... que ayudan a cambiar el objeto de estudio.

En lo referente a la expresión escrita y apoyándome en un artículo publicado por el autor (Casanny, D³, 1990). es posible encontrar cuatro modelos de enfoque diferentes entre sí. Voy a explicarlos siguiendo su orden cronológico, es decir, del más antiguo, al más reciente. El enfoque más tradicional se basa en el estudio de la estructura de la lengua. También están el enfoque basado en funciones, en procesos y, por último y más reciente, el enfoque basado en el contenido. A continuación explicaré cada uno de ellos independientemente.

³ Filólogo y profesor de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

2.3.1 Enfoque basado en la gramática

La idea fundamental que defiende este enfoque es la de que, para aprender a escribir, es de vital importancia dominar la gramática de la lengua, es decir las reglas ortográficas, la estructura de las oraciones, la conjugación de tiempos verbales...

La investigación en gramática es un estudio muy antiguo. Dentro de este enfoque, se pueden observar dos submodelos; por un lado el modelo oracional (más tradicional), que se basa fundamentalmente en los estudios de la gramática tradicional; se centra en la ortografía, la concordancia... Y el modelo textual (más moderno), que principalmente se centra en la gramática procedente del discurso en el cual se enseña a construir párrafos, estructurar información...

Este enfoque se define por dos características principalmente. Por un lado, se trata de un modelo homogéneo, ya que únicamente se ofrece un modelo estándar neutro y formal de la lengua, el cual suele coincidir con el dialecto más hablado, y no importa el valor sociolingüístico de las palabras ni su realidad dialectal. Por otro lado, este modelo es prescriptivo, es decir, el alumnado debe aprender aquello que debe decirse, lo que dice la gramática, la normativa.

Este enfoque a lo que más importancia da es a que el alumnado sepa distinguir lo que es correcto y lo que no, no da importancia a la lengua coloquial. Así pues, el alumnado aprende solo las estructuras y el léxico más formal y neutro y no se les enseña a desenvolverse y a utilizar un lenguaje cotidiano.

La programación de la asignatura de lengua siguiendo este enfoque se centra en los contenidos puramente gramaticales. Aunque estos van a variar dependiendo del modelo gramatical que siga, es decir, si se centra en el enfoque oracional, al alumnado se le va a enseñar básicamente ortografía, sintaxis, léxico... Sin embargo, siguiendo el enfoque textual, a los aspectos que más importancia se les dé van a ser los relacionados con la coherencia textual, la cohesión...

Esta teoría en la práctica se asemejaría en gran medida a las clases de lengua que estamos acostumbrados a ver. Es decir, una descripción de la misma podría ser la de que el profesor/a lee en el libro la explicación de forma teórica y se ponen ejemplos. Una vez que el alumnado lo ha comprendido, realizan ejercicios mecánicos en los

cuales tengan que utilizar el contenido aprendido recientemente. Tras ello, se realiza alguna redacción y por último el profesor/a corrige los ejercicios del alumnado.

Algún otro ejercicio típico de este enfoque es el dictado tradicional, los ejercicios de completar espacios, de transformar frases...

2.3.2 Enfoque basado en las funciones

Este enfoque surgió a raíz de la introducción de un nuevo modelo metodológico, el comunicativo. El “corpus” sobre el que se desarrolla dicha metodología es el de enseñar una lengua con el objetivo de utilizarla para fomentar, así, la comunicación.

Este enfoque defiende que la lengua es una herramienta que tenemos de comunicación, y que sirve para conseguir cosas y no concibe la lengua como un conjunto cerrado de conocimientos como lo defendía el enfoque anterior. El enfoque basado en funciones fomenta las situaciones de habla, como por ejemplo el expresar opiniones, sentimientos, saludar... Situando al inglés como L2 y siguiendo el enfoque funcional, este enfoque nos enseñaría a saber pedir en un bar o a saludar cuando entras en una tienda... Es decir, se centra sobre todo en la interacción oral.

El modo de enseñar lengua siguiendo este enfoque se basaría en enseñar la lengua desde una perspectiva más dinámica, ya que el objetivo de la clase es aprender a realizar una función determinada. En las sesiones, el alumnado escucha, lee, habla con los compañeros... La metodología es muy práctica y con ella se pretende conseguir, por un lado, que el contenido de la clase sea los usos de la lengua y, por otro, que el alumnado se encuentre activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque comenzó utilizándose para la enseñanza del inglés y del francés como L2 y se centraba, sobre todo, en la expresión oral del idioma. Así pues, dentro de este enfoque no se trabaja con la expresión escrita hasta principios de los años ochenta.

Con todo lo explicado anteriormente, se puede observar que el enfoque basado en funciones es totalmente contradictorio con el que se basa en la gramática. Mientras que para unos lo primordial es enseñar la lengua como elemento de comunicación, para otros lo esencial es enseñar lo que es adecuado e inadecuado.

El enfoque basado en funciones defiende que la lengua no es homogénea tal y como se creía en el enfoque anterior. Se concibe y se respeta la existencia de dialectos y los diferentes niveles de formalidad con los que nos podemos comunicar.

Dentro de esta perspectiva, se tiene más en cuenta las posibilidades que puede alcanzar el alumnado individualmente, es decir, no se percibe a la clase como uno todo homogéneo, sino que se tiene en cuenta las dificultades que pueda tener el alumno o alumna con respecto a las necesidades comunicativas y, a partir de ahí se les enseñará unas funciones y recursos lingüísticos distintos.

La programación que se utiliza se basa sobre todo en la tipología textual. Los textos que se utilizan para la clase deben ser reales o, como mínimo, verosímiles. A lo largo del curso se va a intentar tratar los diferentes textos existentes, o por lo menos aquellos que demandan los alumnos con el objetivo de que los utilicen en su vida cotidiana.

Algunas actividades típicas que se llevan a cabo en dicho enfoque son por ejemplo la manipulación y transformación de textos, es decir, el cambiar el punto de vista, restituir párrafos, cohesionar frases sin sentido...

2.3.3 Enfoque basado en el proceso

Este enfoque apareció a partir de los años setenta, cuando un conjunto de maestros, psicólogos y pedagogos se dieron cuenta de que únicamente sabiendo gramática los textos no podían ser correctos. Que para escribir un texto correctamente, además de la gramática influían otros factores, como el proceso de composición. De esta forma, analizaron los diversos textos mediante tests y se dieron cuenta de que el alumnado que obtenía buenos resultados en los tests era porque utilizaban una serie de estrategias cognitivas que otros muchos desconocían.

Este modelo didáctico, en vez de poner énfasis en la producción final como lo han hecho los otros dos enfoques, a lo que le da importancia es al proceso. La concepción de gran parte del alumnado es la de que si el/la docente te manda escribir un texto, con rellenar con palabras la hoja ya se ha cumplido, y esto no es así, puesto que antes de realizar una producción escrita es preciso realizar una preescritura en forma de esquema, mapa conceptual... en la cual se recojan las ideas principales respetando la

coherencia y la cohesión del texto. El alumnado tampoco tiene la culpa de tener esta percepción sobre la escritura, ya que ellos han captado lo que el docente le ha enseñado, por lo tanto, el problema está en la metodología llevada a cabo por el docente.

La programación de este enfoque recoge el conjunto de estrategias, habilidades y actitudes respecto a lo escrito que caracterizan a una persona como escritor competente. Cada persona es diferente, por lo que cada una presenta unas necesidades diferentes. De este modo, no existe un único proceso de composición de texto, sino que cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad.

Como bien defiende Daniel Cassany: “no hay brebajes mágicos ni recetas instantáneas para escribir. No se pueden enseñar recetas únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todas las personas.” (Cassany, D; 1990, 63)

2.3.4 Enfoque basado en el contenido

Este enfoque resulta diferente al resto, puesto que en donde realmente pone énfasis es en la enseñanza de habilidades lingüísticas. Para ello, las propuestas de trabajo más eficaces que propone son el trabajo por proyectos sobre temas académicos.

En dicho enfoque, lo que prima no es la tarea final, puesto que esta es otra más de las muchas actividades que se realizan, a lo que realmente le da importancia es al proceso para la consecución de esta tarea. Es decir, a lo que realmente se le da importancia es al desarrollo de habilidades y estrategias para que le ayuden al alumno a conseguir su objetivo. Pretende conseguir que el alumnado se reestructure las ideas, haga esquemas...

Ligado a este enfoque, se encuentra el método Flower (1985), el cual nos da una serie de pautas para trabajar, de forma eficaz y siguiendo dicho enfoque, la expresión escrita.

“Paso 1: Explorar el problema retórico

Paso 2: Hacer un plan de trabajo

Paso 3: Generar ideas nuevas

Paso 4: Organizar tus ideas

Paso 5: Conocer las necesidades de tu lector

Paso 6: Transformar la prosa de escritor en prosa de lector.

Paso 7: Repasar el producto y el propósito.

Paso 8: Evaluar y corregir el escrito

Paso 9: Corrección de los conectores y de la coherencia”

Estas pautas, no tienen por qué seguir este orden, simplemente, sirven como modelo. Puesto que cada persona es diferente, así han desarrollado habilidades, estrategias y destrezas distintas unas de otras, por lo que seguirán la planificación que más fácil les parezca.

2.4 El desarrollo de la expresión escrita

2.4.1 *Las funciones de la composición en e/le*

La escritura es una destreza que se utiliza en multitud de ámbitos y ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana. Según explica Daniel Cassany, en su artículo titulado La composición escrita en E/LE. [Disponible en (22/ 05/ 2013): http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf] la escritura se puede englobar en tres grandes campos según la funcionalidad que tenga, aunque luego, dentro de ellos, también encontramos diferencias según la dirección que lleve la expresión escrita. Así pues, las funciones de la escritura pueden ser:

“- Intraligüística: en donde el destinatario de la producción escrita es el propio autor del texto. Esta se puede dar con el objetivo de desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Pero a su vez, dependiendo del modo en que se lleve a cabo esta tarea, puede ser:

- *Registrativa*: como por ejemplo anotar citas de autores, direcciones...
- *Manipulativa*: la escritura facilita la reformulación del enunciado
- *Epistémica*: cuando el autor se documenta acerca de un tema, este posee las herramientas necesarias como para extraer su propia información, de este modo, escribir se convertiría en una tarea de creación. Como se puede deducir por su prefijo, esta se daría cuando el autor escribe para otros.

- *Comunicativa*: cuando hace la función de vía de comunicación: cartas, correos electrónicos...
- *Certificativa*: cuando se utiliza la escritura con propósito de acreditación legal de una información, puesto que únicamente con la vía oral, no tiene valor.
- *Lúdica*: cuando se utiliza la escritura a modo de juego o de entretenimiento.”
(Cassany, D, 2009, 49-50)

2.4.2 *El panorama actual de la expresión escrita*

“Nadie nacemos aprendidos” es una frase que escuchamos continuamente en nuestra vida cotidiana, pero no siempre la tenemos en cuenta cuando nos referimos a ciertos aspectos, a veces se dan cosas por hecho que si no se han aprendido con anterioridad, es decir, si no tienen un aprendizaje previo, no se saben.

Con la escritura ocurre lo mismo, “no hay brebajes mágicos ni recetas instantáneas para escribir. No se puede pasar, de la noche al día, de la vacilación de un aprendiz a la confianza de un experto, de la ingenuidad a la madurez. Ningún catecismo puede sustituir el entrenamiento que impone la redacción: un poso amplio de lecturas, técnicas y pasión a partes iguales, dedicación inagotable...”. (Cassany, D, 1995, 237). La redacción implica un entrenamiento previo y una base de conocimientos sobre lecturas, técnicas de escritura y motivación.

Hoy en día, con frecuencia se insiste en que en la escuela los alumnos deben aprender no solo a leer y a escribir, sino también a aprender a través de la lectura y la escritura, se realiza una interpretación algo restrictiva de esta recomendación, lo que conduce a utilizar ambas, lectura y escritura, de una forma fundamentalmente reproductiva.

Las investigaciones realizadas desde la perspectiva cognoscitiva ofrecen una visión que está lejos de parecerse a la de la actualidad, puesto que hoy en día no en todas las escuelas se les dice cómo hay que escribir siguiendo un método pautado, en estos casos, dan importancia es al resultado final. Como bien resalta Isabel Solé “esta visión conduce a cuestionar el mito de la inspiración – esa especie de hálito misterioso que infunde a algunos privilegiados las ideas y los medios para contarlas-, al tiempo que reclama mayor atención para el proceso que se sigue al escribir, evitando el centraRse exclusivamente en el producto final, el texto escrito. La composición escrita se concibe

como un “problema mal definido”, que deja un amplio margen de libertad a las decisiones del autor esto la convierte en una actividad especialmente compleja.” (Solé, I; 2004,15)

El docente debe considerar que, para resolver el problema de componer un texto, lo que tiene que hacer la persona que escribe es decir lo que sabe sobre la temática del texto, intentando que las sucesivas ideas guarden coherencia y el escrito conserve una cohesión que facilite su lectura y comprensión. En torno a esta idea hay que trabajar con el alumnado la expresión escrita, pero para poder hacerlo, el docente tiene que ser consciente de cómo hay que trabajar para conseguir dicho fin.

Hoy en día, hay colegio que si que siguen esta metodología y afortunadamente, cada vez son más. Así pues, esta otra forma de desarrollar la expresión escrita conduce a una cierta reorganización del conocimiento del autor, ya que, a través de la escritura, se exponen las ideas que se tengan sobre el papel y esto conduce a objetivarlo y sistematizarlo. Para ello, es necesario desarrollar en los aprendices ciertas destrezas que se hacen necesarias utilizar durante el proceso completo de composición de un texto: desde que se crea una circunstancia, hasta que transmite un producto final a su destinatario. La clasificación del proceso seguiría este orden:

“Planificar (Flower y Hayes, 1980 y 1981; Flower, 1988). Es el proceso a través del cual el autor elabora una configuración pre-lineal del texto. Esa configuración puede ser sólo mental (ideas, intenciones, etc.) o estar representada gráficamente (con esquemas, listas, dibujos, etc)

Textualizar (Bronckart et al., 1985). Es el proceso con el cual el autor elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado.

Revisar (Bereiter y Scardamalia, 1987). Es el proceso con el cual el autor evalúa el pretexto y el texto elaborados, así como el proceso completo de composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos.” (Cassany, D; 2009, 54-55)

Es importante tener en cuenta que estos procesos, no ocurren sólo de manera lineal, ni de manera ordenada. Son procesos independientes y a su vez, interrelacionados, ya

que por ejemplo la revisión puede darse mientras está dándose el proceso de planificación.

Con todo ello se puede sacar en claro que, “si lo que realmente queremos es conseguir escritores estratégicos, la escritura no solo tiene que servir como vía de comunicación de información, sino que también debe actuar como instrumento para pensar, modificar y transformar el propio conocimiento” (Solé y Teberosky, 1999).

Para conseguir que el alumnado desarrolle una serie de estrategias tanto para la escritura como la lectura, es necesario elaborar propuestas en las que leer y escribir estén involucrados en la actividad y sean realmente necesarias para cubrir objetivos, en vez de practicarlas de forma aislada. De este modo, es preciso reorganizar las ideas previamente a la escritura, y esto se puede realizar por medio de esquemas, mapas conceptuales... que esquematicen y faciliten la posterior escritura.

En resumen, tras este breve análisis acerca de la expresión escrita, queda clara la idea de que para crear escritores competentes, es necesario formarlos previamente.

“A hablar se aprende hablando y a escribir escribiendo, siempre y cuando haya alguien que nos enseñe a hablar mejor de como hablamos y a escribir mejor de como escribimos” (Cassany D.)

Con el objetivo de aconsejar para la mejora de la enseñanza de la expresión escrita en el aula, Anna Camps publicó un artículo online en mayo de 2009 titulado “Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria”. [Está disponible en: (22/ 05/2013): <http://docentes.leer.es/2009/05/27/siete-principios-en-que-basar-la-ensenanza-de-la-escritura-en-primaria-y-secundariaanna-camps/>] y en él, se destacan una serie de pautas a seguir para conseguir escritores estratégicos. Estas son las siguientes:

- “Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura.
- Establecer un doble objetivo de las actividades de enseñanza de la escritura: un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje.
- Plantear tareas de escritura progresivamente complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales.

- Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer conscientes de ello a los estudiantes.
- Hablar para escribir
- Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”
- Guiar al alumno: un proceso de evaluación formativa”

2.5 Cómo evaluar la expresión escrita en el aula

En educación, la palabra evaluación es muy utilizada por todos los profesionales de la docencia. Generalmente, en las escuelas se asocia esta palabra con exámenes y calificaciones puesto que se utilizan como instrumento para valorar el producto del aprendizaje.

La concepción que hoy en día se tiene por evaluación, no es la misma que la de hace años puesto que esta, ha ido evolucionando en los últimos 50 años, aunque siempre esta ha ido construyéndose en torno a dos criterios ya fijados. Por un lado, el de buscar una manera de valorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas con objetividad y validez. Por otro lado, el adecuarse a las necesidades y valores del momento que se está viviendo.

En el ámbito educativo, a la evaluación se le comienza a dar importancia en el siglo XIX, con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de que los alumnos demuestren lo que saben. Los primeros años de su aplicación en el mundo académico, corresponden con el periodo en el que la pedagogía estaba centrada en los contenidos y la escuela era una estructura jerarquizada basada en la transmisión y en la instrucción.

20 años más tarde de la mano de Ralph Tyler, surge un nuevo planteamiento en el que se cuestionaba hasta qué punto se podían considerar fiables las notas.

“El modelo tyleriano no se centra únicamente en el alumno, sino que también tiene en cuenta los programas en donde se insiere el aprendizaje de este alumno. Se trata de una evaluación cuyos referentes no se hallan en la media de todos los resultados sino en los objetivos que persigue el programa. La evaluación se guiará, en este modelo, por el establecimiento de los objetivos educativos y el análisis de los efectos del programa a partir de estos mismos objetivos.” (Camps, A & Ribas, T: 1993, 50).

Así pues, a partir de este momento todos los modelos de evaluación que surgen se centran en los distintos elementos del contexto educativo del alumno para hacer posible un cambio cualitativo positivo en los resultados de la enseñanza. Dentro de este contexto, Scriven (1967) introduce por primera vez la diferencia entre evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa, según este autor, lo que se valoraría es el proceso para la consecución de una tarea y la sumativa por su parte, se encarga de evaluar una tarea final.

Los criterios que se han utilizado para evaluar un texto, se corresponden con los aspectos que socialmente, han sido los menos valorados. Estos se relacionan con los aspectos más superficiales del mismo, como son la ortografía, la morfología y la sintaxis de la frase.

Como defiende la autora M. Milian, “la escuela ha reforzado y refuerza todavía, el trabajo y la evaluación de los aspectos formales, tratando de una forma mucho más esporádica y poco sistemática los dos ámbitos restantes. Los aspectos más controlados desde la escuela son los más visibles y generalizables porque tienen una escala de referencia explícita: la normal.” (Camps, A & Ribas, T: 1993, 60)

Sin embargo, la evaluación formativa de la que se ha hablado anteriormente, no tiene en cuenta dichos aspectos, sino que lo busca son criterios para poder observar y emitir juicios sobre las producciones escritas con el objetivo de mejorar esas producciones y mejorar también el proceso de aprendizaje. Así pues, desde esta perspectiva, el texto se encuentra estrechamente relacionado con su proceso de elaboración.

En la evaluación formativa por otra parte, el objetivo que se propone a largo plazo es el de aplicar una autoevaluación, en donde, el alumno sea el principal protagonista y pueda analizar y ser consciente de los errores que ha tenido para, posteriormente, corregirlos, es decir, es el protagonista de su propio aprendizaje.

En definitiva, la evaluación formativa se preocupa e intenta solventar los principales obstáculos con los que se enfrenta hoy en día la expresión escrita, puesto que su objeto principal es el de crear escritores estratégicos y para ello, se centra en el proceso de elaboración de textos desarrollando una serie de habilidades y estrategias que ayudan a la correcta elaboración del texto.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

En lo referente a trabajar la expresión escrita en el aula, durante el periodo de prácticas he podido observar la forma en que se trataba, y esta era totalmente la misma, mecánica. Esto es, el ritmo de la clase y los contenidos que marcaba el libro de texto. Cada unidad se enfocaba a trabajar con una tipología textual y, el día que tocaba trabajarla se explicaba alguna cosa concreta, se realizaba una producción escrita y ya se daba por concluido. Haciendo referencia a los diferentes enfoques que se le ha dado a la expresión escrita con el trascurso de los años, este libro con respecto al trabajo de los textos se podría decir que sigue un enfoque funcional, ya que los textos que se estudian y que se les manda realizar aunque siguen una línea verosímil, no expone actividades para antes ni después de la producción textual. (**Figura 1:** anexo I)

Esta forma de explicar la lengua, no se puede relacionar totalmente con los objetivos generales del currículo, puesto que aunque coincide con el apartado de conocer las normas y hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y normas, se ha olvidado de la parte de su uso.

Además, esta área se encuentra totalmente descontextualizada ya que no presenta una situación didáctica en la que tengamos que aplicar esos conocimientos.

Por esta razón, me pareció interesante plantearles una actividad utilizando un enfoque diferente al que estaban acostumbrados, quise utilizar un enfoque que se basase en el proceso y no solo en la tarea final. En la actividad, los aprendices estuvieron activos y fueron ellos quienes decidieron el tema que iban a trabajar. Les planteé el hecho de realizar una redacción pero totalmente abierta, es decir, realizamos una especie de debate para elegir el tema del que iba a tratar el cuento, y, entre todos, llegamos a un acuerdo. La mayoría quiso que el cuento fuera sobre aventuras. Así pues, los cuentos trataron sobre este tema.

En 4º de Primaria ya pude ver que conocían a la perfección la estructura propia de un cuento, puesto que mediante la lectura en voz alta de uno, ellos fueron quienes dijeron cuál era la introducción, el nudo y el desenlace, y entre todos encontraron fácilmente los elementos propios de cada apartado. Realmente, no sabían explicar con palabras técnicas las características propias de cada parte, pero entre unos y otros y teniendo un cuento como referente, descubrieron los elementos. Esta era,

precisamente la intención para la que se planteó la actividad, el fomentar un aprendizaje por descubrimiento.

De esta forma, les propuse dos cuentos que trataran sobre un mismo tema: las aventuras. Es decir, fueron dos actividades diferentes, pero en ambas se tenía que trabajar con el cuento de aventuras para así poder ver y contrastar los resultados entre ambos planteamientos.

3.1. Material empleado en la primera composición

Antes de centrarme en el cuento, me pareció interesante indagar en los conocimientos previos y las percepciones que alumnos de 4º de Primaria tienen acerca de los textos literarios en su globalidad, y para ello les planteé tres preguntas en las que se trataba este aspecto. Las preguntas que les propuse seguían este modelo:

<p>1. ¿Qué es un texto literario?</p> <p>_____</p>
<p>2. ¿Te gustan? ¿Por qué?</p> <p>_____</p>
<p>3. ¿Conoces algún tipo de texto? ¿Cuál?</p> <p>_____</p>

Figura 2. Preguntas de indagación de conocimientos sobre los géneros literarios

Tras estas cuestiones, se les pedía que realizaran la producción escrita. Para la realización del mismo, se les dejó todo el tiempo que creyesen oportuno, y tardaron en completarlo $\frac{3}{4}$ de hora aproximadamente. El cuento que les propuse estaba enfocado de la siguiente manera:

4. Escribe un cuento contando alguna aventura.

Figura 3. Estructura de la primera actividad

3.2. Material empleado en la segunda composición

El segundo texto que produjeron, lo enfoqué de manera diferente ya que, para empezar, constaba de tres pasos: antes, durante y después o, dicho de otra forma planificar, textualizar y revisar.

3.2.1. Antes de escribir

El proceso de planificación se da con el objetivo de que el aprendiz se ordene las ideas que posteriormente va a plasmar en la producción. Los objetivos que se pretenden conseguir en esta primera tarea son varios:

Representar la tarea de escritura: para que el aprendiz sea consciente de la función de su escrito, la edad de la audiencia a la que va a ir dirigido... Así además, ser capaz de formularse una serie de propósitos que pretenda conseguir en el texto.

Establecer planes: el alumno o alumna en este proceso va a tener que reorganizarse las ideas que posteriormente, va a escribir.

Generar ideas: se refiere a actualizar los datos que el autor tiene previamente en su memoria.

Organizar ideas: esas ideas ya elaboradas por el autor son necesarias que sigan un orden lógico, es decir, que se organicen.

Así pues, la ficha de planificación empezaba contextualizando el escrito con la siguiente situación:

Antes de empezar a escribir

Para la fiesta de fin de curso de vuestro colegio, a los chicos y chicas de 4º de Primaria os ha tocado realizar un “libro de cuentos”. Así pues, este libro estará constituido por cuentos de aventuras en el bosque que, una vez que esté finalizado, tendréis que leer a los alumnos y alumnas de 3º de Infantil.

Antes de ponerlos en marcha a escribir el cuento, es necesario que tengas en cuenta una serie de aspectos que te ayudarán a ordenar tus ideas. Del estilo de: cómo va a ser el protagonista, antagonista... Qué va a ocurrir en la historia, con quién se va a encontrar en la aventura, cómo va a acabar el cuento... Así pues, antes de comenzar a escribirlo, rellena el siguiente cuadro sobre ideas que vayas a explicar en el cuento.

Figura 4. Contexto en el que se inserta la producción

Esta misma ficha estaba acompañada de una microplantilla, creada con el objetivo de que les ayudase a ordenar las ideas que querían plasmar en el cuento. Hasta que no terminaron de completarla, no les repartí la hoja de la producción textual. En la microplantilla, como se puede apreciar, se recalcan sobre todo la parte de la introducción, nudo y desenlace, personajes, tiempos verbales...

Las microplantillas pueden resultar una herramienta muy útil para el alumnado ya que les explica de forma estructurada qué es lo que tienen que introducir en su producción. Es decir, les ayuda a pensar de qué van a escribir y cómo lo van a hacer, antes de producir el escrito. Además, el uso de microplantillas puede darse para multitud de tareas diferentes, para ello, no hay más que ajustarlas a los objetivos que pretendas alcanzar en ese momento.

En mi caso por ejemplo, la microplantilla que diseñé estaba dirigida a trabajar el cuento, pero más concretamente en analizar en ellos la coherencia y la cohesión.

<u>Idea principal</u> que quieres comunicar:	Recuerda: Quién cuenta la historia Cada personaje nuevo necesita presentación . Respetar los tiempos verbales (presente, pasado o futuro)
ARGUMENTO (Cuenta en cada apartado de qué vas a hablar de forma resumida)	INTRODUCCIÓN: Tiempo- época: Lugar donde ocurren los hechos: Personaje principal y sus características: NUDO: -Problema que va a ocurrir: - Personajes nuevos (si hay): DESENLACE (final)
Conectores que podemos utilizar	

Figura 5. Plantilla de preparación para la escritura de un texto narrativo

3.2.2. Durante la escritura

Una vez que realizaron esta actividad de planificación, ya tenían claro de que tenía que tratar el texto, es decir, ya tenían un esquema de cómo iban a redactar el escrito. En esta parte, también les anoté una serie de consejos para que los tuviesen presentes mientras redactaban la tarea y de esta forma, fuese más ordenado, cohesionado... es decir, estuviese más correcto.

Los diferentes subprocesos que se trabajan con la redacción del texto son:

Referenciar: conectar las ideas que se pretenden transmitir. Es decir elaborar frases bien hechas, seleccionar el vocabulario adecuado...

Linealizar: esto tiene relación con el orden lógico que deben de tener las diferentes ideas para que el texto adquiriera un sentido completo.

El formato que utilicé para este segundo proceso, seguía la siguiente estructura:

Ahora escribo el texto

Ya has pensado en tu aventura en el bosque, y has escrito un guión que te ayudará a escribir la historia. Por ello, ahora ya puedes empezar.

- Escribe despacio y con **letra clara**.
- Acuérdate de los **puntos, comas...**
- Haz **párrafos** cada vez que cambies de tema. **Mínimo 3** (introducción, nudo y desenlace)
- Usa tu imaginación para escribir una bonita historia. ¡Ánimo!

Figura 6. Plantilla para la realización de la composición escrita

En este texto, les avisé de que no iba a corregirles todos los aspectos que pudieran ser mejorables, sino los que yo anteriormente les había explicado. En los escritos, no iba a evaluar si el texto era extenso o no, lo que realmente me importaban de ellos eran los aspectos que están subrayados con negrita en la plantilla de realización de la composición. De manera más formal, lo que realmente me interesaba evaluar en la producción textual era la coherencia, la cohesión y la corrección de los mismos. Esta decisión la tomé porque no me parecía oportuno evaluarles todos los aspectos propios de la expresión escrita en un mismo texto.

3.2.3. Después de escribir

En el proceso de revisión, el autor compara la producción escrita con el propósito ideal que había imaginado y si identifica algún desajuste, lo corrige para que la redacción cumpla con los requisitos propios de un lector competente.

A modo de revisión, les repartí una plantilla de autoevaluación elaborada por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra que, precisamente, lo plantearon en su día con el fin de que ayudarles a los niños y niñas de Primaria a revisar sus escritos y así pudiesen ser conscientes de si realmente la producción

concordaba con el plan previo que tenía en mente y si detectaba algún error, poder realizar las correcciones necesarias para que su escrito se ajustase a lo deseado.

Revisa tu texto	
Después de escribir tu relato, léelo despacio y responde a las siguientes preguntas rodeando SÍ o NO . Esto te ayudará a reflexionar sobre las mejoras que puedes hacer. Después corrígelo y cambia lo que creas que mejorará tu texto.	
• ¿Crees que la historia que has escrito gustará a tu compañeros/as y tu profesores/as?	
SI	NO
• ¿Piensas que las partes de tu relato están relacionadas entre sí?	
SI	NO
• ¿Has utilizado diferentes signos de puntuación como punto, coma, interrogación, admiración, dos puntos...?	
SI	NO
• ¿Has buscado la manera de no repetir las mismas palabras utilizando sinónimos, pronombres...?	
SI	NO
• ¿Has respetado las reglas de ortografía que has estudiado?	
SI	NO
• ¿Has unido las oraciones con palabras como "y", "pero", "aunque", "sin embargo" ...?	
SI	NO
• ¿Crees que has utilizado un vocabulario adecuado y expresiones que enriquecen el texto?	
SI	NO
• ¿Has utilizado comparaciones, metáforas... que mejoran el estilo literario de tu relato?	
SI	NO
• ¿Te gusta cómo ha quedado tu texto?	
SI	NO

Figura 7. Plantilla de autoevaluación de la expresión escrita

4. RESULTADOS Y SU CONCLUSIÓN

4.1. Análisis global de los resultados

“Hoy en día en las escuelas no se enseñan conocimientos, se adiestran personas”. Esta es una frase que me dijo hace no mucho un conocido y que me llevó a reflexionar mucho sobre la escuela y la educación en general. No es que comparta plenamente la expresión, pero en parte creo que sí que tiene razón y ella, es la que me inspiró para realizar este análisis.

Los resultados globales de este análisis, “dejan mucho que desear”. Esto es, la idea que en un principio yo tenía en mente, se aleja bastante de los resultados obtenidos. Aunque tampoco es de extrañar conociendo cómo se trabajaba esta destreza en el aula ya que el método de enseñanza dista bastante del enfoque que yo di a la redacción del segundo cuento.

En lo referente a las cuestiones sobre los géneros literarios que les pasé en su día al alumnado de 4º de Educación Primaria, pude observar como nadie absolutamente, tenía idea de qué es un género literario como tal. Los aprendices estaban continuamente preguntándome sobre cuál era la respuesta que debían poner y me llegaron a decir a ver si el periódico y las películas eran. Un ejemplo de cómo fueron las respuestas del alumnado puede verse a continuación. Para ver alguna más, están accesibles en el apartado de anexos. (Anexo II)

NOMBRE: Roberto

1. ¿Qué es un texto literario?
No lo sé

2. ¿Te gustan? ¿Por qué?
No me gustan porque no se lo que es

3. ¿Conoces algún tipo de texto? ¿Cuál?
No

Figura 8. Muestra de respuesta del alumnado a cuestiones sobre géneros literarios

Sin embargo, aunque no entendían como tal este concepto, luego sí que conocían los diferentes tipos de texto existentes, puesto que si les desglosabas el concepto y les decías que te dijeran textos literarios, ellos lo relacionaban con el cuento y con la noticia principalmente y sabían explicar cada uno de ellos, ya que en clase sí que los habían estudiado. Es decir, realmente desconocían la teoría, pero a la hora de la práctica sí que eran capaces de explicar e incluso de redactar lo que se les pedía. Con esto me refiero a que, por mucho que desconocen las palabras técnicas, sí que son capaces de redactar un texto literario de cualquier tipología, que realmente es lo importante. Hace años ocurría al contrario, es decir, se les explicaba la teoría y se les hacía aprenderla de memoria y sin embargo, no eran capaces de redactar un texto de la tipología que fuese.

4.2 Resultados de la primera composición

Cuando realizaron el primer cuento que tenía como enunciado “*realizar un cuento contando alguna aventura*”, no tuvieron ninguna duda ni les hizo falta explicar nada puesto que ellos ya sabían lo que tenían que hacer. Esto es debido al procedimiento tan mecánico que los aprendices han desarrollado durante toda su etapa escolar. Este cuento se encontraba totalmente descontextualizado, y ellos lo concebían como algo natural.

Los resultados obtenidos fueron diversos, ya que algunos, lo hicieron verdaderamente bien, aunque los menos, otros regular, y otros francamente mal. A continuación, voy a destacar las características más destacables que se dio por más de la mitad de la clase en esta primera producción, lo que no significa que todos errasen en los mismos aspectos.

Lo que me sorprendió negativamente es que aun habiendo insistido en la estructura propia del cuento, la mayoría de ellos redactaron el texto todo seguido, sin realizar párrafos y, muchos de ellos a su vez, sin insertar un título. A continuación se puede ver un ejemplo de cómo fue la redacción que llevaron a cabo. En el apartado de anexos, también se puede apreciar otra producción. (Anexo III)

4. Escribe un cuento contando alguna aventura.

El Dragón

Había una vez tres aventureros. El primero era muy fuerte y tenía una espada, el segundo era alto y tenía unos ojos grandes, el tercer uno muy bajito y sabía muchos puñetazos. Un día un dragón estaba tirando todos los edificios. Los tres aventureros desde una colina se lanzaron, el pequeño le dio puñetazos en la cara, el alto con sus manos gigantes le dio otro en la tripa y el fuerte con su espada se la clavó en el corazón y murió y colorín colorado este cuento se ha acabado. FIN

Figura 9. Ejemplo de cuento sin diferenciar su estructura

En lo referente a la coherencia del texto, el aspecto de los párrafos como ya he comentado fue el más catastrófico. La mayoría de los escritos, eran narraciones sencillas con un argumento lábil y un final abrupto, pero esto es algo normal en alumnos y alumnas de 4º de Primaria. Además de ello, muchos de sus textos no presentaban nexos conectores y describieron la historia como si fuera una sucesión de ideas continuas. A continuación hay un ejemplo que lo corrobora.

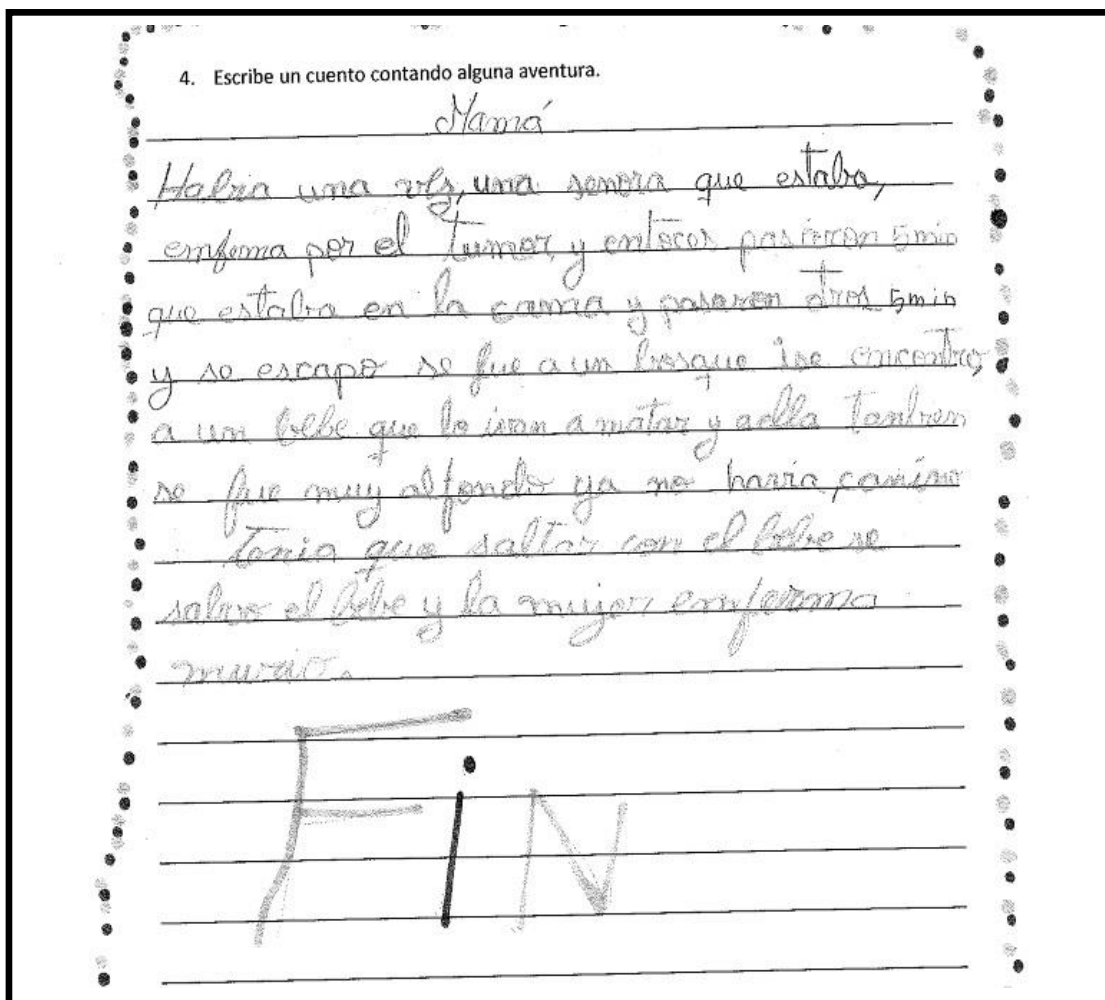


Figura 10. Muestra de la primera producción

4.3 Resultados de la segunda composición

4.3.1 Proceso de planificación

En lo referente a la segunda composición escrita que les planteé al alumnado de 4º de Primaria, pude observar varias cuestiones.

Por un lado, al leer la situación de contexto planteada, muchos de ellos se alegraron y les sirvió como instrumento de motivación para posteriormente, emprender la labor de redactar el cuento. Les hacía mucha ilusión el poder compartir sus cuentos con los niños de 3º de Infantil ya que algunos de ellos tenían familiares en dicho curso y otros simplemente, porque le veían utilidad a su texto.

Para la realización de la microplantilla (planificación de ideas), se sintieron totalmente descolocados, puesto que no habían tenido la oportunidad de realizar una composición escrita siguiendo estas pautas nunca. Antes de proceder a su realización,

la leímos en voz alta explicando detalladamente qué se les pedía en cada apartado, cómo la tenían que completar, para qué se les pedía que la completasen...

Mi sorpresa fue que, muchos de ellos no sabían que poner en cada sección y sus argumentos eran: “es que yo pienso la historia mientras la estoy haciendo...”, “esto es una pérdida de tiempo porque no hace falta hacer esto para escribir un cuento...” Aquí pude ver la respuesta del alumnado cuando se les saca de una actividad diferente a la que están acostumbrados a realizar. Con estos comentarios se aprecia que a ellos mismos solo les interesa realizar la composición (a modo de tarea final) que no son conscientes de lo que conlleva una preparación previa y del tiempo que se gana luego en la redacción del texto. De esta forma, tampoco son conscientes de lo que se puede llegar a aprender autoevaluando la tarea una vez realizado el texto.

Finalmente, todos ellos completaron la plantilla previa a la redacción pero los resultados no fueron nada positivos. Los aprendices se limitaron a responder escuetamente los apartados que se les pedía como si se tratase de una actividad de completar huecos con la cual sí que estaban familiarizados. A continuación se puede apreciar un ejemplo de las respuestas tan esquemáticas que realizaron.

Daniel

Antes de empezar a escribir

Para la fiesta de fin de curso de vuestro colegio, a los chicos y chicas de 4º de Primaria os ha tocado realizar un "libro de cuentos". Así pues, este libro estará constituido por cuentos de aventuras en el bosque que, una vez que esté finalizado, tendréis que leer a los alumnos y alumnas de 3º de Infantil.

Antes de ponerlos en marcha a escribir el cuento, es necesario que tengáis en cuenta una serie de aspectos que os ayudarán a ordenar vuestras ideas. Del estilo de: cómo va a ser el protagonista, antagonista... Qué va a ocurrir en la historia, con quién se va a encontrar en la aventura, cómo va a acabar el cuento... Así pues, antes de comenzar a escribirlo, rellena el siguiente cuadro sobre ideas que vayas a explicar en el cuento.

<p>Idea principal que quieres comunicar:</p>	<p>Recuerda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quién cuenta la historia - Cada personaje nuevo necesita una presentación. - Respeta los tiempos verbales (presente, pasado o futuro)
<p>ARGUMENTO (Cuenta en cada apartado de qué vas a hablar de forma resumida)</p>	<p>INTRODUCCIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo-época: 1899 - Lugar donde ocurran los hechos: El bosque del Oro - Personaje principal y sus características: El Mendigo Es pobre, flaco y listo <p>NUDO:</p> <p>Problema que va a ocurrir: Que el pueblo no tiene oro</p> <p>- Personajes nuevos (si hay): El Rey es muy gordo y listo El alcalde, tiene una facción, es gordo y es</p> <p>DESENLACE(final): El pueblo tiene oro</p>
<p>Conectores que podemos utilizar</p>	

Figura 11. Ejemplo de realización de micro-plantilla

Con los resultados obtenidos en las producciones, pude corroborar el fragmento de la frase que he comentado anteriormente de “... se *adiestran personas*”, ya que experimenté cómo sacándoles en parte de su rutina diaria, de las actividades que ellos y ellas estaban acostumbrados a realizar, se sentían desorientados y perdidos.

En la microplantilla, el apartado que más problemas les dio para completarlo era el de “conectores”, ya que no entendían a qué hacía referencia esa palabra.

4.3.2 *Proceso de escritura del texto*

En la realización del texto, observé un aspecto que lo realizó la mayor parte de la clase y que me sorprendió muy gratamente. Esta segunda forma de redactar un cuento, les ayudó a trabajar mejor la coherencia del mismo. Los niños y niñas del aula de 4º de Primaria elaboraron una serie de párrafos para separar la introducción, el nudo y el desenlace.

Al tener la microplantilla al alcance, pudieron ver los contenidos que había que introducir en cada apartado y la mayoría los respetó, es decir, en la introducción hablaron del tiempo, el lugar y presentaron a los personajes principales y sus características. En el nudo redactaron el problema y ya finalmente, en el desenlace, describieron cómo se soluciona el problema.

Esto les ayudó a reorganizarse mejor las ideas, ya que de esta forma sabían con exactitud dónde se tenía que terminar un párrafo y comenzar otro nuevo. Es decir, una vez que ya hubiesen explicado los elementos propios de cada apartado, podían pasar al siguiente si lo creían oportuno. Además, aunque con la microplantilla tuvieron algunas dudas en lo referente a conectores, les sirvió a muchos de ellos (aunque a otros tantos no) para que los utilizaran en su producción y así no pareciera el cuento una sucesión continua de ideas.

Estos textos, quizás en gran medida sea por la elaboración de los párrafos, tienen una presentación bastante aceptable. Además, el remarcarles antes de escribir una serie de pautas en la hoja para que las tuviesen en cuenta ha hecho que sean más cuidadosos con la letra y se note mejoría en la misma.

A continuación se puede observar un cuento que realizó un niño de esta clase de 4º de Primaria.

Ahora escribo el texto

Ya has pensado en tu aventura en el bosque, y has escrito un guión que te ayudará a escribir la historia. Por ello, ahora ya puedes empezar.

- Escribe despacio y con letra clara
- Acuérdate de los puntos, comas...
- Haz párrafos cada vez que cambies de tema. **Mínimo 3** (introducción, nudo y desenlace)
- Usa tu imaginación para escribir una bonita historia. ¡Ánimo!

El bosque de los mil deseos

En el bosque de los mil deseos había un ~~valiente~~ que se llamaba Carlos era guapo, valiente y alto. Vivía en el bosque.

Un día se encontró con su peor enemigo era Magor, tenía un caballo negro y viajaba con él a todas partes. Cuando empezaron a luchar Magor tenía ventaja porque tenía al caballo.

Para terminar Carlos recuperó fuerzas le dio un puñetazo y se cayó al suelo, como era el bosque de los mil deseos, pidió que magor muriera y se cumplió, sin embargo su caballo le cogió a Magor, y se lo llevó a su reino del mal y todo volvió a la normalidad. Continuará...

Figura 12. Muestra recogida de la segunda producción

4.3.3 Proceso de revisión

El proceso de revisión realmente no tuvo una respuesta muy positiva. Realizaron los cuestionarios de autoevaluación sin reflexionar en sus producciones. En general, no contrastaron lo escrito con lo que tenían pensado realizar en un principio (microplantilla) y ninguno de los aprendices realizó correcciones en sus textos una vez redactados.

Esto en parte era de esperar, ya que si ellos no han obtenido previamente un proceso de familiarización con las plantillas de autoevaluación, tampoco son del todo conscientes de qué es realmente lo que tienen que realizar. Antes de realizar esta plantilla, les expliqué qué es lo que debían hacer, pero con una sola explicación no basta. Para obtener mejoras en este aspecto, hubiera requerido de mucho más tiempo.

Hubiera sido interesante contrastar y trabajar en clase con la segunda redacción ya corregida para que pudiesen contrastarla con la hoja de autoevaluación y de esta forma, hacerles conscientes de la función y la importancia que tiene la plantilla de autoevaluación de la expresión escrita.

4.4 Similitudes y diferencias encontradas entre la primera y la segunda composición

Entre las dos composiciones, se pueden observar diferencias claras a simple vista dentro de una misma persona. Pero también es verdad que estas diferencias pudieran haber sido mayores si previamente hubieran sido familiarizados los niños y niñas de la clase con la segunda forma de hacer escritos.

En ambas producciones, los textos narrativos son sencillos, y las historias que cuentan presentan un argumento bastante simple. Esto, es normal teniendo en cuenta el ciclo y el curso al que se hace referencia.

Por lo general tanto en las producciones primeras como en las segundas, los cuentos describen acciones de suma importancia pero también acciones que no presentan ningún tipo de relevancia. Además, la mayoría de ellos, realizan una conclusión abrupta del estilo de: “Su amante Rosa que era guapa, simpática y vergonzosa le dijo a Juan que si quería casarse con ella, Juan dijo que claro que sí, se casaron y Grandfilar se murió.” (A.M. alumno de 4º E.P.)

Otro aspecto referente, en este caso, a su cohesión, es la manera de introducir la historia que utilizan. En la mayoría de los cuentos que realizaron utilizan la estructura de “era una vez...”, o “hace mucho tiempo...” a modo de marcador temporal.

Tanto en la primera como en la segunda composición es natural encontrar frases separadas entre sí por puntos y la coma no es muy utilizada en ninguna de los dos formatos. Por ejemplo: “Había una tres aventureros. El primero era muy fuerte y tenía

una espada. El segundo era alto y tenía unas manos grandes. El tercero era muy bajito y daba muchos puñetazos. ” (S.P. alumno de 4º de E.P)

Con respecto a la ortografía hay que resaltar que esto tanto en un texto como en el otro es igual, es decir, no depende del formato de actividad que se les proponga sino de la persona. La mayoría respetaban la correspondencia fonema-grafía, pero en esta clase, había un gran porcentaje de inmigración y no acababan de dominar bien el idioma por ello estas personas, lógicamente, producían un mayor número de faltas ortográficas como: “Ase 100 años” en vez de hace 100 años.

Además, en los dos casos las narraciones presentan un grado de imaginación bastante elevado. La mayor parte del alumnado se decantó por realizar cuentos fantásticos de diversos temas, cada uno siguiendo la temática que más atractiva le resultaba. En este aspecto, resulta interesante el hecho de que se remarca con precisión las diferencias de género, ya que por lo general todas las niñas seguían la misma línea: princesas, castillos, amor... En cambio, el género masculino se decantó más por temas de monstruos, lucha, fútbol...

Con respecto a las diferencias encontradas entre los textos, la mayor diferencia que encontramos se da en lo referente a la coherencia textual, y más concretamente, a la separación del contenido en párrafos. En la primera composición, solo 3 personas dispusieron su composición en párrafos al resto, parecía que se le hubiese olvidado.

En la segunda composición por el contrario, prácticamente todo el alumnado dispuso sus escritos en párrafos. La mayoría utilizó 3 párrafos uno para la introducción, otro para el nudo y otro para el desenlace. Aunque también hay algún alumno que realizó más párrafos y en cada uno de ellos, se describía una acción diferente.

En lo referente a la corrección del texto, también se pueden observar diferencias entre ambos textos, ya que en el primero al no organizar el contenido en párrafos está la información menos clara así como la letra. En el segundo por el contrario, al tener anotada la pauta de cuidar la letra, muchos de ellos la tuvieron en cuenta.

A continuación se puede apreciar el contraste que hay entre las dos producciones de una misma persona. En el apartado de anexos se puede ver el contraste en las composiciones de otros alumnos y alumnas. (Anexo IV)

Cristobal Colon

4. Escribe un cuento contando alguna aventura.

Erano una vez un niño que vivia en Alemania que le gustaba mucho jugar con sus soldados de plomo. Se fue a España donde se caso. Tuvieron un hijo que le llamaron Cristobal Colon, despues de 5 años se fueron a Francia de vacaciones. El padre de Cristoval le mandaron una carta, despues de esa carta empere a trabajar alli en Francia, despues de 20 años Cristoval y sus padres se fueron a España, 20 años despues su padre y su madre murieron, todo España decía: el mundo no es redondo... entonces Cristoval dijo: pues yo os voy a enseñar que el mundo es redondo, voy a ir en barco a America. Despues de 2 días se fue rumbo a America. En el mar se estaba muy bien pero de repente habia una tormenta muy fuerte. Cristoval llegó a America, Cristoval vio

Una cosa muy extraña, Cristoval preguntó que era y le respondieron: es una patata, le respondieron. Cristoval se fue a España con kilos y kilos de patatas. Despues, al llegar a España se enfado mucho por que no le dieron la receta de la tortilla de patata.

Cristoval volvió a America y estaba tan enfadado que mató a mucha gente y conquistó toda America. Al darse cuenta de lo que había hecho pidió perdón y todo volvió a la normalidad.

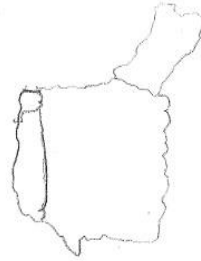


Figura 13. Primera producción de D.M. alumno de 4º de E.P.

- Escribe despacio y con letra clara
- Acuérdate de los puntos, comas...
- Haz párrafos cada vez que cambies de tema. Mínimo 3 (Introducción, nudo y desenlace)
- Usa tu imaginación para escribir una bonita historia. ¡Ánimo!

EL REY TIMADOR

Habia una vez un rey muy malo, el rey era muy rico, gordo y tonto. El rey vivia en un castillo muy grande. En la ciudad habia mucha gente sin casas por que no tenían dinero para pagar al banco del rey.

En la ciudad no habia mucha gente por que se estaban muriendo de hambre.

No tenía nada, no tenían dinero, ni television... hasta la hija del rey no tenía dinero. Nadie sabia que el rey tenía un lugar secreto, un niño escondia al rey hasta su escondite.

El niño se sorprendió, tenía un bosque de oro!, cogió un trozo y se lo llevó a casa, se lo enseñó a su madre y le contó toda la historia.

Entonces el niño y su madre fueron a comisaria y se lo contaron todo a la policía, hicieron al rey en la cárcel y repartieron el bosque de oro entre todos los habitantes de la ciudad.

Todos los habitantes estaban tan contentos que nombraron príncipe al niño.

FIN

Figura 14. Segunda producción de D.M. alumno de 4º de E.P.

CONCLUSIONES

1. Contraste entre las hipótesis previas al análisis del trabajo y los resultados obtenidos.

Con la realización de este trabajo, he podido constatar si muchas de las hipótesis elaboradas, antes de la elaboración de este proyecto, realmente se han cumplido o no.

Aunque con la muestra de un aula de un colegio concreto no es posible generalizar una respuesta, he podido ver como realmente hay alumnado de Primaria que no trabaja la competencia en expresión escrita de forma correcta, es decir, trabajada de manera que los aprendices alcancen a ser escritores competentes. Con ello se puede ver cómo no se le da a esta destreza la importancia que realmente tiene, puesto que si no se haría lo posible por conseguir dicho fin.

En muchas ocasiones, como ocurre en este caso, el profesorado se orienta por el libro de texto y muchas veces, es necesario analizar y ser críticos con dicho instrumento ya que por ejemplo la expresión escrita como se ha podido constatar se trabaja totalmente descontextualizada y los elementos que se trabajan no tienen una conexión unos con otros, es decir, se encuentran totalmente aislados. Así pues, la gramática ocupa un lugar muy importante en los contenidos que se reflejan y, aunque esta adquiera importancia, no es el único elemento a trabajar en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Como aspecto positivo a remarcar, los aprendices aunque desconocían el significado de “texto literario”, eran totalmente conscientes de las estructuras propias de cada uno. Lo importante no es la teoría, sino que lo sepan aplicar (práctica) así pues, esto sí que se daba. Esta conclusión la extraje cuando estuvimos analizando el cuento como tal, eran totalmente conscientes de la estructura propia del mismo, y en el momento en que se destacó otra tipología textual, también supieron extraer sus características personales.

Por otro lado también pude observar cómo el alumnado no está familiarizado ni con las actividades previas a la elaboración de una producción escrita, ni con actividades que se pueden realizar tras la redacción de un cuento. Por ello, este es un “asunto

pendiente” que espero trabajar en un futuro. Pude comprobar cómo se sentían totalmente desorientados cuando les preparé esta actividad, ya que para ellos, esto es totalmente desconocido. Además, no eran conscientes de la importancia que puede llegar a tener estas actividades y las identificaban como una pérdida de tiempo.

En lo referente a si la cuestión de si se encuentran diferencias en ambos métodos la respuesta es sí, aunque también es cierto que estas pudiesen haber sido mayores si se hubiese realizado una secuencia de actividades con el objetivo de familiarizarles con el segundo enfoque (totalmente desconocido para todos ellos).

De esta forma, se puede concluir que todas las hipótesis que en un primer momento me planteé, han sido posibles de analizar, pero la expresión escrita es un ámbito muy complejo y del que se pueden trabajar multitud de temas.

Resulta de vital importancia trabajarlo bien en el aula porque esta destreza se maneja durante toda la vida y en cualquier ámbito en el que nos desenvolvamos por ello, el primer paso para conseguirlo es concienciar al profesorado sobre su relevancia y así, este sea capaz de trabajarlo adecuadamente en la clase.

2. Evaluación de la importancia del trabajo fin de grado

Lo importante en la realización de un trabajo no es redactar, sino entender lo que se escribe, por ello creo que este trabajo me va a ser de gran utilidad para mi futuro como docente. Me ha hecho reflexionar mucho sobre la importancia que adquiere hoy en día la competencia en expresión escrita en la vida en general y en el aula en particular, ya que se utiliza transversalmente en cualquier ámbito.

Este trabajo puede servir de ayuda a los y las docentes para que reflexionen sobre cómo imparten ellos esta destreza y si su enseñanza se asemeja más con la primera actividad llevada al aula o con la segunda. Así podrían darse cuenta del enfoque que utilizan para trabajar con esta destreza, y ver si realmente lo hacen de forma correcta y orientada a conseguir escritores estratégicos o, por lo contrario, su metodología se asemeja más con los enfoques más tradicionales. De esta forma podrían ver si cumplen con los objetivos y contenidos que marca el currículo de Primaria o no.

Este trabajo podría tener continuidad, ya que yo me he dedicado a evaluar estas dos actividades sin haber llevado a cabo una familiarización previa con ellos. Es decir, he

analizado la forma de redactar cuentos siguiendo estos dos enfoques, pero sería interesante también evaluar ambas redacciones habiendo habido previamente un trabajo con ellos. Esta fue la idea que en un principio me propuse llevar a cabo en el TFG pero debido a la escasez de tiempo (puesto que necesitaría de un mes mínimo), me pareció interesante analizar y contrastar estas dos producciones.

Además, hubiera sido interesante haberles enseñado a los aprendices las dos producciones realizadas por ellos mismos para que hubieran sido conscientes de los errores cometidos y de esta forma, trabajar con ellos.

Estas dos cuestiones se me quedan pendientes y espero, en un futuro, tener la oportunidad de trabajarlas para así, poder analizarlas y sacar conclusiones diferentes a las extraídas con este trabajo.

Como ya se puede suponer en lo explicado anteriormente, para la elaboración del TFG he contado con una limitación, y esta no es otra que el tiempo. Si hubiera dispuesto de más tiempo, hubiera enfocado el trabajo de manera diferente y podría haber podido analizar las mejoras (en mayor o menor grado, pero en cualquier caso mejoras) en lo referente a la competencia en expresión escrita de los aprendices.

A modo de conclusión me parece importante destacar que, con la elaboración del TFG he tenido la oportunidad de trabajar con el alumnado la expresión escrita, destreza que desde siempre me ha creado curiosidad y, de esta forma, he podido extraer respuestas a preguntas que me creaban incertidumbre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camps. A & Ribas. T. (1993). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Centro de Investigación y Documentación Educativa). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Madrid. Secretaría general técnica. Centro de publicaciones
- Camps, A (Coord.) (2004). La composición escrita (de 3 a 16 años), Barcelona, Graó.
- Camps. A (Coord.) (2006). Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona. Graó.
- Cassany, D (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6, pp. 63-68.Madrid
- Cassany, D (1995). La cocina de la escritura. Barcelona, Anagrama
- GOBIERNO DE NAVARRA. Departamento de Educación (2007) Tratamiento Integrado de las Lenguas. *Currículo. Educación Primaria*. (Vol. 2)
- Reyzábal. M & Tenorio. P (1992). El aprendizaje significativo de la Literatura. Madrid. La Muralla, S.A.
- Rodari, G. (2003). Nueve maneras de enseñar al niño a odiar la Literatura. *La Escuela de la Fantasía*, Madrid: Editorial popular
- Solé, I & Teberosky, A (1999). “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica”, en COLL, C. y otros: Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza

ANEXOS

Anexo I.

Escribir un cuento

COMPOSICIÓN 12

Muchos cuentos tratan de uno o de varios personajes que quieren conseguir algo. Y para conseguirlo, tienen que superar varias pruebas o vivir fantásticas aventuras. Cuando tengas que escribir un cuento, puedes utilizar esa idea.

1. Lee el cuento y contesta.

La estrella


Había una vez una niña a la que le gustaban tanto las estrellas que quería tener una en su habitación.

Una noche se subió al tejado de una casa para ver si podía alcanzar una estrella, pero... ¡pads! Estaban demasiado altas.

Otro día se subió a la cima de una montaña, pero tampoco pudo alcanzar ninguna.

Por fin, pasado un tiempo, tuvo una idea: colocó un gran espejo frente a la ventana de su habitación y esperó...

En efecto, cuando se hizo de noche y salió la Luna, una preciosa estrella se reflejó en el espejo. Aquella noche, la niña fue muy feliz: ¡había conseguido su estrella!



- ¿Qué quería la niña?
- ¿Qué hizo una noche para conseguirlo?
- ¿Qué hizo otro día?
- ¿Cómo consiguió lo que quería?

2. MI CARPETA. Vas a escribir un cuento sobre un personaje que quiere conseguir algo. Hazlo así:

PLANIFICACIÓN

- Piensa qué personaje aparecerá en tu cuento y qué quiere conseguir. Por ejemplo:
 - Un pirata que quiere hacerse famoso.
 - Una ardilla que tiene que encontrar una bellota mágica.
 - Un niño que quiere tener muchos amigos.

REDACCIÓN

- Escribe el borrador de tu cuento. Procura organizarlo así:
 - Primero, presenta al personaje y explica qué quiere conseguir.
 - Luego, cuenta qué hace para intentarlo.
 - Por último, di cómo lo consigue.

CORRECCIÓN Y PRESENTACIÓN

- Revisa tu borrador. Comprueba que los párrafos están separados por punto y aparte y que no has cometido faltas de ortografía.
- Pasa a limpio tu cuento y haz un dibujo para acompañarlo.

Figura 1. Muestra de cómo es la enseñanza del cuento en el libro de texto.

Anexo II. Muestras recogidas sobre respuestas a cuestiones sobre los géneros literarios.

NOMBRE: Aitor,

1. ¿Qué es un texto literario?
No se que es un texto literario.

2. ¿Te gustan? ¿Por qué?
No por que no sabemos que es un texto literario

3. ¿Conoces algún tipo de texto? ¿Cuál?
No

NOMBRE: Pablo

1. ¿Qué es un texto literario?
No se

2. ¿Te gustan? ¿Por qué?

3. ¿Conoces algún tipo de texto? ¿Cuál?

NOMBRE:

1. ¿Qué es un texto literario?
Un texto literario es un texto de aventura?

2. ¿Te gustan? ¿Por qué?
No, por que se e visto ninguno

3. ¿Conoces algún tipo de texto? ¿Cuál?
No.

Anexo III. Ejemplo de la primera composición realizada por un aprendiz de 4º E.P

4. Escribe un cuento contando alguna aventura.

Habia una vez un niño que se llamaba It. Era Guapoy listo, bueno en realidad era un poco feo. Vivía en una cueva ha no os lo he dicho eran caribemicolos. Vivía con su padre y su madre con su hermana y su hermano. Ha también con la abuela (su padre quería que se muera) Al día siguiente iban ha por comida, para ellos era muy difícil. It fue ha por la comida (un huevo de avestruz). La cogio pero la avestruz lo persiguo asta su cueva. Abrieron el huevo y se lo comieron. A la noche It fue por el bosque (Y eso que le da miedo la oscuridad)

Vio una luz y la siguió. Al final la vio y dijo:
 -Un sol pequeño.
 Un humano le vio y le dijo
 -No eso es fuego.
 Luego hablaron y hablaron hasta que se hicieron amigos y se fueron a la cueva. El padre de It le dijo que era un monstruo pero It le dijo que eran amigos. Chico así se llamava el humano le dijo:
 -Va a ser el Fin del Mundo, Y de repente la cueva tembla y se destruy! El mundo se iba destruyendo más y más. De repente It vio un mundo diferente. lleno de pajaros, lobos, hierba, flores, arboles etc..
 It dijo hablo si querian vivir aqui y todos dijeron que si menos su padre. Y lo preguntaron porque no, El padre dijo porque era muy difícil cazar comida. It se fue corriendo hacia abajo (al mundo diferente). Y todos le siguieron, al final se quedaron aqui. Al día siguiente fueron a cazar (Y se quedaron alla! porque el padre cuando fue a cazar, caed muchisima comida y dijo:
 -Es super facil cazar en este mundo! FIN

Anexo IV. Contraste de las dos producciones de una misma persona.

4. Escribe un cuento contando alguna aventura.

LA AVENTURA FUTBOLÍSTICA.

Había una vez un niño que tenía 10 años y se llamaba Alberto Martín. Era un niño muy estudioso y jugaba al fútbol le encantaba el fútbol. Jugaba a fútbol en el Barrio A y era defensa. Su madre se llamaba Amparo, su padre Santiago y su hermana María. Un día tuvo una aventura fantástica.

Un día me iba a los jugadores del Osasuna dije que fui alumbrante, jugué un partido con ellos y iban 2-2 contra el Valencia y justo en el minuto 94 marqué un gol por toda la era cuando el árbitro pitó el final del partido y ganamos 3-2. Los de mi equipo me levantaron y me dijeron que en todos los partidos saldré titular y jugaré los 90 minutos.

Primera producción

JUAN EL SALVADOR

Hace millones de años un señor llamado Grandfiter, que era feo, malo y con poderes, que vivía en un castillo grande, tembloroso y con telarañas.

Grandfiter estaba arto de que fuera a ritos a matar a gente y siempre saliera perdiendo, pero se le paró una idea por la cabeza, ir al bosque de la paz, que allí todos eran débiles menos Juan que era fuerte, guapo y valiente. Grandfiter dijo que le mataría y ya está, fue al bosque de la paz y lo quemó.

Juan se interpuso en su camino y empezaron a luchar. Pum, Plaf, Pam, Crach, Plom y Plaf al final Juan ganó, les dijo a todos los que vivían en el bosque de la paz que agarraran agua y la echaran al fuego y el fuego se apagó. En adelante Rosa que era guapa, simpática y vergonzosa le dijo a Juan que si quería casarse con ella, Juan dijo que claro, se casaron y Grandfiter se murió.

Segunda producción

4. Escribe un cuento contando alguna aventura.

EL CONCURSO DE MI PRIMO

Mi primo Nicolás y su familia todas las
 años en San Fermín suelen hacer un
 concurso de pinchos. Todos tenían que
 hacer un pincho sin ayuda de nadie,
 él hizo un pincho muy rico pero tenía
 pero tenía una pinta muy rica y así que
 también estaba muy rico. Gano el competi-
 ción y como era tan rico y que la
 primera vez que ganaba un niño
 pequeño en un concurso como en eso
 salía en el periódico. Ahora cuando
 hacemos barbacoas hacemos una ensalada
 hacer una bebida o comida para niños.
 La última vez nos enseñó a hacer un
 manido para niños.

Primera producción

EL INVENTO DE SARA

Hace muchos años en un bosque húmedo y oscuro vivía
 Sara una niña de pelo rizado y largo que era muy lista
 y veloz que vivía con sus padres Luis y María en una casita

Un día Sara y sus padres decidieron hacer una hoguera
 y comer al aire libre pero la hoguera salió
 pequeña pero no se apagó del todo. Sara y
 sus padres se fueron a dormir pero la hoguera
 no se apagó y se empezó a quemar el bosque.

Sara intentó despertar a sus padres pero
 dormían como lirios así que sacó un
 invento que hizo y apagó todo el fuego
 en medio hora.

Segunda producción

4. Escribe un cuento contando alguna aventura.

Había una vez un niño llamado Cale que cumplía 12 años, una paloma mensajera entró en su casita. Dice: Feliz cumpleaños! te espera tu dragón. Cale al fue con sus padres a la tienda, fue a recoger su dragón, el dragón era grande, sus alas eran pequeñas, unas uñas muy pequeñas. No podía ni volar, un día le pusieron el nombre, se llamará Mondrago, Cabello le dice a mondrago, no intentes de volar, pero mondrago quería volar, un día cale y mondrago fueron a volar pero como era tan gordo no podía volar. Cale lo intenta otra vez y otra vez, hasta que un día mondrago y cale fueron a volar mondrago lo intentó y pudieron volar.

Cale fue a enseñar a sus amigos, que Mondrago ya podía volar cale y sus amigos fueron al lado oscuro vieron a un dragón malvado pasaron por él, casi comieron a Cale, pero su amigo le dio un bife y solo un pajarito herido, se lo iba comer un dragón malvado mondrago lo cogió con su cola y le cuidaron, y el pajarito se curó y salieron de la cueva y fueron a casa. Fin

Primera producción

El Salvador.

- Hace 50 años en un bosque grande y bonito. Vivía un hombre alto, flaco, guapo y fuerte y un hijo malvado que quería quemar el bosque.

- En el bosque estaba todo tranquilo, y los animales estaban contentos, de repente vino un brujo malvado. Hizo un hechizo y quemó el bosque. Los animales estaban aterrorizados de miedo, quemaron los hogares de los animales, de repente apareció el hombre y vio que el bosque estaba quemándose. El hombre rezó para que lloviera y empezó a llover y se apagó el fuego, unos días empezaron a florecer el bosque.

- Al final el hombre capturó al brujo y los animales les dio las gracias al hombre, pero el brujo escapó.

Segunda composición

