



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**DIDÁCTICA DE LA NARRACIÓN ESCRITA:  
ENSEÑANZA DEL DISCURSO NARRATIVO  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Tesis doctoral**

*Presentada por JOSÉ RODRÍGUEZ POLO*

*Dirigida por Dr. D. ANTONIO ROMERO LÓPEZ*

**GRANADA, 1999**



**DIDÁCTICA DE LA NARRACIÓN ESCRITA:  
ENSEÑANZA DEL DISCURSO NARRATIVO  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**



*Santi pensó que qué bonito tenía que ser poder escribir cosas:  
...sacarse de la cabeza argumentos y niños y hombres y mujeres  
y paisajes y cosas y ponerlos sobre el papel y hacer con todo  
aquello un libro para que la gente lo leyese y se divirtiese o  
llorase o pensase o sonriese leyéndolo.*

**L. de CASTRESANA: *El árbol de Guernica.***



Agradecimientos:

Mediante estas líneas quiero hacer patente mi gratitud a todas las personas e instituciones que de una forma u otra me han estimulado y ayudado a lo largo de toda mi vida.

A mis padres, ejemplo de abnegación y entrega.

A D. José Rodríguez García, cuya bondad, sabiduría y coherencia personal siempre serán un modelo.

A mis hijos y demás familia, fuente de cariño, estímulo y aprendizaje.

Al Dr. D. Antonio Romero López, *magistro, sodali, amico*. Su magisterio, compañerismo y amistad han hecho posible la culminación de este trabajo.

Al Dr. D. Eduardo Fernández de Haro por su asesoramiento en los ámbitos psicodidáctico y experimental de esta Tesis.

A los alumnos y alumnas del tercer ciclo de Educación Primaria del Colegio Público *Virgen de la Paz* de Otura por su entusiasta colaboración.

A la Universidad de Granada: *unde sumpsi reddo*.





## ÍNDICE GENERAL



## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN .....	23
--------------------	----

### PRIMERA PARTE

#### SEMBLANZA HISTÓRICA Y FUNDAMENTOS PSICODIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

<b>CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA ..</b>	<b>35</b>
--	-----------

1. La evolución del sistema educativo español y su incidencia en la enseñanza de la escritura.....	35
--	----

1.1. Los precedentes de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano).....	35
---	----

1.2. La Ley Moyano y la educación lingüística escolar en el siglo XIX.....	41
--	----

1.3. De los inicios del siglo XX a la Ley General de Educación de 1970.....	
---	--

2. De la Ley General

2.1. La Ley G

2.2. Los Prog

2.2.1.

2.2.2. La composición escrita en el Ciclo Medio.....	53
2.2.3. La composición escrita en el Ciclo Superior ....	53
<b>CAPÍTULO II:</b>	
<b>LA REFORMA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y</b>	<b>56</b>
<b>LOS NUEVOS FUNDAMENTOS PSICODIDÁCTICOS DEL ÁREA DE</b>	
<b>Lenguaje en Educación Primaria .....</b>	<b>58</b>
1. El currículum de la Educación Primaria: fundamentos científicos	59
y elementos curriculares del área de Lengua castellana y	
Literatura.....	61
1.1. Caracterización y fundamentación científica y	
didáctica.....	
1.2. Los elementos curriculares del área de Lengua	
castellana y Literatura .....	67
1.2.1. Objetivos .....	
1.2.2. Contenidos .....	67
1.2.3. Metodología .....	67
1.2.4. Evaluación .....	
2. Psicodidáctica de la comunicación escrita.....	73
2.1. Caracterización psicológica de los alumnos de tercer	
ciclo de Educación Primaria y sus implicaciones en	76
el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura	
	81
	83
	88
	88

2.2. Desarrollo de la capacidad lingüística, psicología de la escritura y enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita.....	93
---	----

**SEGUNDA PARTE**

**CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO Y  
FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS PARA UNA NUEVA DIDÁCTICA  
DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

<b>CAPÍTULO III: EL TEXTO Y LOS ESTÁNDARES DE TEXTUALIDAD .....</b>	<b>105</b>
1. Aproximación al concepto de texto.....	105
2. El lenguaje funcional y el contexto de situación .....	113
3. El carácter unitario del texto.....	115
4. Estándares de textualidad.....	117
4.1. Cohesión.....	118
4.2. Coherencia, memoria y construcción textual.....	122
4.3. Corrección idiomática y adecuación del discurso.....	130
4.4. Otros estándares de textualidad.....	134
5. Tipología textual.....	136
 <b>CAPÍTULO IV: EL TEXTO NARRATIVO Y LOS MODELOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL.....</b>	 <b>141</b>
1. La narración y el <i>corpus</i> narrativo.....	141

1.1. El texto n

1.2. Estructur

1.2.1. El punto de vista: la modalización .....	153
1.2.2. El espacio y su construcción en el discurso .....	154
1.2.3. La descripción del tiempo: las formas verbales.....	158
2. El texto como proceso: hacia un modelo de producción textual escrita .....	164
2.1. Modelos de adquisición del código escrito .....	167
2.2. Modelos teóricos de composición textual escrita .....	179
2.3. Modelos metodológicos y técnicas didácticas de composición escrita.....	
<b>CAPÍTULO V:</b>	193
<b>HACIA UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>	193
1. La enseñanza de la composición escrita en la Educación Primaria desde el enfoque funcional comunicativo del área de Lenguaje .....	197
2. El contenido curricular y las orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita en los nuevos diseños curriculares para la Educación Primaria .....	200
3. Consideraciones generales sobre la enseñanza de la composición escrita en Educación Primaria.....	204
4. El niño y el discurso narrativo.....	218
5. Un modelo didáctico para la composición de relatos: el Modelo Procesual Interactivo de carácter Funcional-Integral .....	
143	
145	
146	

**TERCERA PARTE**

**INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL**

<b>CAPÍTULO VI:</b>	
<b>EL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>227</b>
1. Tema de investigación .....	227
2. Contenido de la investigación.....	236
3. Hipótesis de trabajo.....	236
4. Fases de la investigación .....	237
5. Diseño de la investigación .....	237
<b>CAPÍTULO VII:</b>	
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>241</b>
1. Sujetos.....	241
2. Variables estudiadas e instrumentos utilizados.....	242
2.1. Variables Intervinientes e instrumentos de medida .....	243
2.2. Variable Dependiente e instrumento de medida .....	253
2.3. Variable Independiente: Modelo Didáctico para la Composición de Relatos.....	256
3. Procedimiento .....	257
4. Estudios estadísticos realizados.....	259

<b>CAPÍTULO VIII:</b>	263
<b>EL PROGRAMA DIDÁCTICO PARA LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS.....</b>	<b>263</b>
1. El programa para la composición de relatos .....	264
2. Método de trabajo para el desarrollo del programa de composición escrita de relatos .....	266
3. Relatos seleccionados.....	
	301
<b>CAPÍTULO IX:</b>	
<b>RESULTADOS OBTENIDOS.....</b>	<b>301</b>
1. Análisis descriptivo de las variables .....	302
1.1. Variables Intervinientes .....	302
1.1.1. Datos descriptivos de toda la muestra .....	308
1.1.2. Comentarios al estudio descriptivo de las Variables Intervinientes.....	311
1.2. Variables Dependientes .....	311
1.2.1. Datos descriptivos de toda la muestra .....	314
1.2.2. Comentarios al estudio descriptivo de las Variables Dependientes.....	315
2. Estudio de correlaciones y análisis factorial .....	315
2.1. Datos descriptivos del estudio de correlaciones y análisis factorial .....	323
2.2. Comentarios al estudio de correlaciones y al análisis factorial.....	323
2.2.1. Estudio de correlaciones .....	331
2.2.2. Análisis factorial	



3. Comparación de medias.....	334
3.1. Datos descriptivos de la comparación de medias .....	334
3.2. Comentarios a la t de Student.....	334
4. Análisis de varianza.....	335
4.1. Datos descriptivos de los análisis de varianza (ANOVA).....	336
4.1.1. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Intervinientes según la Variable Grupo.....	336
4.1.2. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Dependientes según la Variable Grupo.....	338
4.1.3. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Dependientes según la Variable Lecturas Literarias Adicionales.....	339
4.1.4. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Lúdico-instrumental.....	340
4.1.5. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Conceptual-ideológica.....	341
4.2. Comentarios al análisis de varianza .....	342
4.2.1. Comentarios al ANOVA de las Variables Intervinientes según la Variable Grupo.....	342
4.2.2. Comentarios al ANOVA de las Variables Dependientes según la Variable Grupo.....	345
4.2.3. Comentarios al ANOVA de las Variables Dependientes según la Variable Lecturas Literarias Adicionales .....	

4.2.4.

4.2.5. Comentarios al ANOVA de las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Conceptual-ideológica.....	349
<b>CAPÍTULO X: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>350</b>
1. Introducción .....	
1.1. Respecto de la Variable Lecturas Literarias Adicionales	355
1.2. Respecto de la Variable Creatividad Lúdico-instrumental .....	355
1.3. Respecto de la Variable Creatividad Conceptual-ideológica.....	356
2. Análisis de resultados según la hipótesis de la investigación .....	357
<b>CAPÍTULO XI: CONCLUSIONES GENERALES .....</b>	<b>358</b>
1. Aportaciones originales que presenta la tesis.....	367
1.1. De la parte teórica .....	367
1.2. De la parte empírica .....	367
2. Limitaciones de nuestra investigación.....	369
3. Perspectivas para futuras investigaciones .....	371
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>371</b>
	375



## INTRODUCCIÓN

**¡Error! Marcador no definido.**

## INTRODUCCIÓN

Al enfrentarnos a este trabajo, hemos sido conscientes en todo momento, de que la búsqueda de datos, observación, análisis, comparación, interpretación, crítica y justificación de hipótesis y teorías son tareas consubstanciales a todo trabajo de investigación. Pero como todo trabajo científico, tiene, además, su motivación y justificación.

Nuestra motivación ha surgido de nuestra propia situación profesional como maestro de Educación Primaria, y, como tal, interesado por los problemas de la educación en general y de la enseñanza de la lengua y literatura en particular: una investigación sobre esta temática, de la seriedad científica que requiere una tesis doctoral podría suponer no sólo una aportación valiosa al campo de los descubrimientos científicos correspondientes al ámbito de la didáctica de la lengua y literatura sino a nuestro propio perfeccionamiento profesional.

Nuestra situación profesional nos ha hecho conscientes de la importancia de la lengua en la enseñanza-aprendizaje de todos los saberes; igualmente, la realidad cotidiana en la escuela nos ha mostrado, por una parte, que los escolares usan la lengua escrita más que nunca y, por otra, que los alumnos y alumnas no consiguen la competencia necesaria en este uso.

Ante esta situación, desde una profunda insatisfacción personal por un lado - ¿por qué no consigo lo que me propongo?- y un gran amor responsable hacia los niños y niñas por otro, nos vimos impulsados y nos

propusimos ampliar nuestros conocimientos sobre la lengua.

A tal efecto, decidimos adentrarnos en el campo de la Filología y, en éste, por su base: la Filología Clásica. Sin embargo, una licenciatura en filología clásica no logró calmar la insatisfacción personal. Un paso posterior, ya que el conocimiento de las lenguas clásicas no fue la respuesta que mis alumnos y alumnas demandaban, fue profundizar en el conocimiento de la lengua española, por lo que cursamos los estudios correspondientes a la licenciatura en filología española.

Pero el grado de licenciado en filología española tampoco fue la respuesta, al menos la repuesta buscada: la insatisfacción continúa y a los escolares se les pasa el tiempo y no consiguen la competencia necesaria y deseada por ellos y por los docentes. Además, en lugar de encontrar respuestas a nuestra preocupación, las mismas preguntas resurgen una y otra vez: *¿qué estoy haciendo?*, *¿para qué lo hago?*, *¿cómo lo hago?*, *¿qué quieren las leyes que haga?*...

Se imponía, por tanto, un nuevo camino de búsqueda (ya atisbado en los múltiples cursos de perfeccionamiento recibidos). Este nuevo camino nos lo brindó el primer programa de doctorado *Didáctica de la Lengua* (1991) del Departamento de "Didáctica de la Lengua y la Literatura" de la recién creada Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Los cursos de doctorado nos ofrecieron la oportunidad de conocer los paradigmas de investigación tanto en el campo de la lengua materna como en el de la lengua extranjera (inglés) e, igualmente, nos mostraron las herramientas necesarias para una investigación mediante los cursos de *Informática y análisis de datos* tan oportunamente introducidos en el programa de doctorado.

Los estudios universitarios de tercer ciclo hicieron que entráramos en frecuente contacto con el profesor Dr. Antonio Romero López, el cual supo escuchar, comprender y canalizar las inquietudes inherentes a nuestra tarea docente, canalización que se concretó en la posibilidad de realizar un trabajo de investigación dentro de la propia aula.

Pero antes de embarcarnos en esta tarea nos preguntamos por la finalidad y oportunidad de dicho trabajo, dadas las peculiares circunstancias que concurrían en mi persona: maestro generalista con un horario lectivo bastante amplio, obligaciones familiares...

Respecto a la finalidad de un trabajo de esta índole, vimos que podía enriquecer nuestros conocimientos con las recientes aportaciones de la lingüística y ciencias afines (psicolingüística, sociolingüística, pragmática) y con las aportaciones de las disciplinas que más inciden en la enseñanza-aprendizaje de los escolares (pedagogía, psicología de la instrucción y del aprendizaje, didáctica de la lengua y la literatura...). También entrevimos la posibilidad de animar a compañeros y compañeras de docencia a la realización de sus propias investigaciones y, como no, si los resultados de este trabajo fuesen positivos, a aplicarlos en nuestra cotidiana tarea.

La oportunidad nos la brindaba la aprobación y progresiva implantación del nuevo sistema educativo. De este modo, pensábamos, se podría ofrecer a los docentes de este área -maestros y maestras de Educación Primaria-, compañeros y compañeras a los que profesamos un gran respeto y aprecio, unos presupuestos y unas orientaciones -en el supuesto de la bondad de nuestro trabajo- que pudieran traducirse en una mayor eficacia de su tarea docente en el aula.

Respecto al tema de esta Tesis, siempre siguiendo las sabias indicaciones del director de este trabajo, decidimos circunscribirlo a uno de los aspectos más descuidados en el quehacer diario de nuestras escuelas: la composición escrita, y, en concreto, la *Didáctica de la narración escrita: Enseñanza del discurso narrativo en Educación Primaria*, tema que ofrecía la posibilidad de aunar las recientes aportaciones de la lingüística actual, las de las ciencias de la educación y el trabajo diario con unos alumnos y alumnas de tercer ciclo de Primaria.

Como objetivos de esta investigación nos propusimos:

a) Conocer los fundamentos metodológicos de la larga tradición academicista imperante en la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela, mediante un recorrido por la evolución histórica del



sistema educativo español.

b) Dejar constancia de la tendencia actual sobre la enseñanza de la comunicación escrita y de su fundamentación psicodidáctica en los documentos oficiales de la actual reforma educativa.

c) Resaltar las aportaciones teóricas más significativas tanto de la lingüística actual como de otras áreas relacionadas con el lenguaje y su enseñanza, por su incidencia tan directa en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

- d) Elaborar un modelo didáctico para la composición de relatos en Educación Primaria, basado en las aportaciones teóricas más recientes de carácter lingüístico y metodológico, así como una parrilla original y adecuada para la valoración de la producción textual.
- e) Validar el modelo didáctico elaborado mediante la correspondiente investigación de carácter cuasi-experimental, llevada a cabo con un grupo experimental y un grupo control de alumnos y alumnas de tercer ciclo de Educación Primaria.
- f) Ofrecer las conclusiones derivadas tanto del estudio teórico como experimental.

Consciente de las divergencias en el plano teórico respecto al *qué* de la lengua y respecto a la relación lengua oral/lengua escrita y de su incidencia respecto al enfoque metodológico de la enseñanza de la escritura, nos hemos visto obligados a hacer una revisión histórica de las distintas posturas tanto teóricas como metodológicas; de tal manera que nuestra metodología de trabajo apunta a tres vertientes claramente diferenciadas: por un lado, el contacto con las fuentes históricas sobre legislación escolar y enseñanza de la escritura en el ámbito de la educación lingüística; por otro, la profundización en las fuentes bibliográficas relacionadas con el tema, destacando las principales aportaciones de distintos autores de mayor relevancia; y, por último, la investigación cuasi-experimental sobre una muestra de escolares -nuestros alumnos y alumnas- de Educación Primaria (2º curso del tercer ciclo de Primaria).

La estructura de la Tesis se organiza, pues, en torno a tres partes: Primera parte (*Semblanza histórica y fundamentos psicodidácticos de la enseñanza de la escritura en la educación primaria*), Segunda parte (*Caracterización del texto narrativo y fundamentos lingüísticos para una nueva didáctica de la escritura en la educación primaria*) y Tercera parte (*Investigación experimental*).

En la primera parte, se desarrolla una síntesis histórica de la enseñanza de la escritura: hemos descrito la enseñanza de la escritura en la legislación y planes de estudios a lo largo de nuestra historia hasta la

reforma actual del sistema educativo español (Capítulo I). Así mismo, hemos realizado una síntesis de la fundamentación científica y didáctica de los elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura, así como de la caracterización psicológica y el desarrollo de la capacidad lingüística de los escolares del tercer ciclo de Educación Primaria (Capítulo II).

En la segunda parte, presentamos algunas señeras aportaciones de la lingüística actual en relación con el texto como unidad lingüística (Capítulo III). Igualmente, describimos una caracterización del texto narrativo y su estructuración desde la perspectiva de la teoría de la literatura, así como una síntesis de los modelos teóricos y metodológicos para la producción textual escrita (Capítulo IV). Concluimos esta segunda parte exponiendo el nuevo enfoque funcional comunicativo en lo que a educación lingüística se refiere, así como las consideraciones generales sobre la enseñanza de la composición escrita en Educación Primaria. Con este bagaje tanto teórico como metodológico proponemos y explicamos nuestro modelo didáctico (Capítulo V).

En la tercera parte, presentamos la descripción de una investigación experimental, llevada a cabo con los escolares del segundo curso del Tercer Ciclo de la Educación Primaria en el Colegio Público *Virgen de la Paz* de Otura (Granada). En esta descripción, dedicamos un capítulo al contenido de la investigación (Capítulo VI), mientras que el estudio pormenorizado de la metodología utilizada (sujetos, variables intervinientes, instrumentos de medida, procedimiento seguido y estudios estadísticos realizados) se presenta en el Capítulo VII.

El programa didáctico para la composición escrita de textos narrativos que se ha llevado a cabo ocupa todo un capítulo (Capítulo VIII). Los resultados obtenidos y el análisis de dichos resultados están reseñados en dos capítulos (Capítulos IX-X).

Nuestro trabajo termina con unas conclusiones generales en las que se ponen de manifiesto las aportaciones originales que presenta esta tesis, las limitaciones que hay que tener presentes al contextualizarla y las perspectivas que abre a futuras investigaciones (Capítulo XI).

**¡Error! Marcador no definido.**



## **PRIMERA PARTE**

### **SEMBLANZA HISTÓRICA Y FUNDAMENTOS PSICODIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**





## **CAPÍTULO I**

### **LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

- 1. La evolución del sistema educativo español y su incidencia en la enseñanza de la escritura**
  - 1.1. Los precedentes de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano)**
  - 1.2. La Ley Moyano y la educación lingüística escolar en el siglo XIX**
  - 1.3. De los inicios del siglo XX a la Ley General de Educación de 1970**
  
- 2. De la Ley General de Educación a la Reforma LOGSE**
  - 2.1. La Ley General de Educación y sus orientaciones pedagógicas**
  
  - 2.2. Los Programas Renovados de la E.G.B.**
    - 2.2.1. La composición escrita en el Ciclo Inicial**
    - 2.2.2. La composición escrita en el Ciclo Medio**
    - 2.2.3. La composición escrita en el Ciclo Superior**



## CAPÍTULO I

### LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1. La evolución del sistema educativo español y su incidencia en la enseñanza de la escritura
- 1.1. Los precedentes de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano)

Sin necesidad de remontarse a la Edad Media, con sus escuelas catedralicias y monacales en las que se aprendía gramática, retórica y dialéctica junto con las disciplinas del *quadriovium*, se puede afirmar que es en el siglo XII cuando tiene lugar la creación de gran cantidad de escuelas que nacen como consecuencia de la importancia que en esos momentos históricos adquiere la enseñanza y del intento de secularización de la misma.

Pero son los siglos XVI, XVII y XVIII aquellos en los que se sientan las primeras bases de la estructura educativa de nuestro país, y es, sobre todo a partir de 1771 cuando el Gobierno español empieza a actuar de manera más directa sobre los problemas relacionados con la instrucción pública<sup>1</sup>, aunque la primera legislación española referida a la escuela aparece en 1812 procedente de las Cortes de Cádiz.

---

<sup>1</sup> Cfr. GIL DE ZÁRATE, A. (1885): *De la Instrucción Pública en España*. Vol. I. Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, Madrid.

El humanismo español del siglo XVI es el más claro exponente de una cultura de la que no queda al margen el humanismo pedagógico tan brillantemente encarnado en nuestras tierras por el gran educador Juan Luis Vives, sólo parangonable con Erasmo, Rabelais o Montaigne, y a quien deben reconocerse con toda justicia sus grandes aportaciones sobre la utilización del método inductivo en las aulas, sobre la necesidad de tener en cuenta la psicología de los educandos al momento de asignar a cada uno "aquel trabajo para el que aparezcan más adecuados", o el conocimiento de la psicología infantil por parte de los docentes, quienes deben deliberar con frecuencia y "con paternal afecto y grave discreción sobre el espíritu de sus alumnos"<sup>2</sup>.

En el siglo XVII los maestros, que continúan asociados en gremios o corporaciones, crean la Hermandad de san Casiano, que se constituye con carácter profesional y pedagógico en 1648 después de haber sido constituida como sociedad religiosa en 1642. También se crea en 1760 el Colegio de Maestros de Primeras Letras y, por las mismas fechas, la Academia de Primera Educación. Sin embargo, hay que hacer notar que con los reyes Felipe V y Fernando VI aparecen las primeras disposiciones oficiales con las que se inicia la intervención de la autoridad estatal en el ámbito educativo, disposiciones que dan respuesta a las demandas de las asociaciones de maestros confirmando medidas favorables en lo tocante a exámenes, remuneración y nombramiento, y regulando, además, la inspección de las escuelas<sup>3</sup>.

Es en el siglo XVIII, con el impacto de la Revolución Francesa y la influencia del pensamiento ilustrado, cuando se asientan con toda firmeza las bases de la legislación escolar en todos los países de Europa que caen bajo el influjo de la Ilustración. Con la aparición de un nuevo concepto de instrucción pública nace una legislación que intenta regular con carácter permanente la educación de los ciudadanos desde unos presupuestos

---

<sup>2</sup> Cfr. LUZURRIAGA, L. (1965): *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada, Buenos Aires, p. 107 ss.

<sup>3</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 137.

ideológicos que nada tenían que ver con los correspondientes a las anteriores centurias.

A pesar de que en España el movimiento ilustrado se caracterizó por su afán de conjugar las nuevas ideas con los principios de la tradición católica, tanto en el pueblo como en sus gobernantes hicieron mella las ideas de que el Estado tiene la obligación ineludible de crear escuelas para la educación de sus ciudadanos y de que los ciudadanos tienen derecho a una educación elemental, gratuita y laica. Por otra parte, el afán de conseguir una moral autónoma frente a la religión y la idea secularizadora propia del espíritu ilustrado llevan a Carlos III a suprimir en España la Compañía de Jesús, medida ésta con la que se inicia un proceso claro de potenciación de la escuela pública y laica frente a la privada y religiosa. El reinado de Carlos III es el de la creación de la escuela oficial española para niños. La Real Provisión que dicta este rey ilustrado en 1771 constituye una declaración firme sobre el poder de la educación en la formación ética de los niños y jóvenes como ciudadanos cultos y el interés del Estado por la instrucción del pueblo, amén de regular el nombramiento de los maestros y la elección de libros escolares<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 161.

Los aires renovadores del XVIII hacen que se transforme también la Hermandad de san Casiano adquiriendo un sentido más pedagógico que reivindicativo. De cualquier forma, y ya finalizando esta centuria, se pueden observar tres niveles claramente distintos en el sistema educativo español sobre todo en lo que a educación lingüística y literaria incumbe, que corresponden a la alta nobleza, a la baja y al artesanado<sup>5</sup>.

Recién entrado el siglo XIX aparece un importantísimo documento de amplias repercusiones en el ámbito educativo: se trata de las *Bases para la Formación de un Plan General de Instrucción Pública* de Gaspar de Jovellanos (1809). Con este documento se ofrece una propuesta de total seriedad y congruencia con las ideas de un hombre ilustrado que tiene toda la confianza en contribuir a elevar el nivel cultural de los ciudadanos y, con la elevación de este nivel cultural, conseguir también una mayor prosperidad en todos los órdenes para la nación. El desarrollo de las facultades morales, intelectuales y físicas de los hombres y de las mujeres constituye el fin último de la instrucción nacional. Así se siembra el primer germen de lo que con posterioridad sería en España una institución de tanto prestigio en lo pedagógico como lo fue la Institución Libre de Enseñanza, que hizo suyas estas ideas pedagógicas de Jovellanos tomando como objetivo prioritario la regeneración moral de los ciudadanos españoles a través de la educación, la ciencia, la cultura, y el perfeccionamiento físico y ético de hombres y mujeres.

La educación lingüística de los escolares se aborda en este documento dando toda la importancia que merece el conocimiento de las *primeras letras: la lectura, la escritura, la buena pronunciación y la buena ortografía*. Se trata, como no podía ser de otra manera en estos momentos históricos, de unos conocimientos puramente instrumentales y básicos que pudieran erradicar el analfabetismo imperante en la práctica totalidad de la población española y muy especialmente de las clases socioculturalmente deprimidas. La escritura aquí queda separada de la ortografía en el sentido de dar a la escritura la importancia debida para conseguir un dominio instrumental mínimo de la expresión escrita en el que se prima de forma específica la corrección ortográfica que, a fin de

---

<sup>5</sup> Cfr. NÚÑEZ RUIZ, G. (1996): "La literatura al alcance de los niños" en *El Gnomo*, núm. 5, Zaragoza, pp. 185-204.

cuentas, es lo que realmente daba prestigio a la expresión escrita, prestigio que tan hondamente caló entre los profesionales de la educación primaria que se ha mantenido ininterrumpidamente (y en gran parte se mantiene) en detrimento de otros factores de la expresión escrita que son realmente básicos para la misma y que de ninguna manera se pueden postergar por razones de prestigio social del componente ortográfico.

La buena pronunciación forma parte del conocimiento de las *primeras letras* y el arte de hablar pertenece a la retórica, la poética y la didáctica, por lo que sus aportaciones deben ser tenidas en cuenta al momento de enseñar la lengua oral en la escuela, pero en la escuela elemental la enseñanza de la comunicación oral quedó reducida a la llamada "buena pronunciación" con la consiguiente aparición de una tradición silente en el ámbito educativo que no supo sustituir la pérdida de la retórica y de la dialéctica por otros procedimientos metodológicos, y cuyas causas han llegado lamentablemente hasta nuestros días, en los que empieza a adquirir la importancia que merece la lengua oral y se asiste al nacimiento de las primeras voces que reclaman una vuelta a la antigua retórica.

Es necesario para nuestro gran ilustrado restituir la dignidad y el derecho que le corresponde a la lengua española, base del aprendizaje de otras lenguas y, por tanto, a todos corresponde perfeccionarla, para lo cual se hace imprescindible una exposición clara de esta doctrina por parte de los maestros. No es menos necesario conocer el hecho de que los pueblos sabios han utilizado su lengua propia para todas las ramas de la literatura y de la ciencia, por lo que el conocimiento de las lenguas clásicas debe hacerse en la lengua castellana y esta propia lengua debe ser el instrumento de percepción, distinción y determinación de las ideas. Sólo el estudio metódico de nuestra lengua será capaz de allanar los caminos de la instrucción, y sólo este estudio metódico será capaz de difundir la elegancia y el buen gusto entre todas las clases del Estado.

El fuerte impacto que produce el *Plan General de Instrucción Pública* de Jovellanos entre la clase política más progresista del momento se materializa en la legislación que dimana de las Cortes de Cádiz y que se explicita en la Constitución de 1812. No en vano el artículo 366 de esta Constitución ordena que en todos los pueblos del Estado español se

establezcan aquellas escuelas de primeras letras en cuya necesidad tanto insistía Jovellanos, en las que se pretende enseñar a los niños y las niñas a leer, escribir y contar, el catecismo de la Religión Católica y una breve exposición de las obligaciones civiles y del buen comportamiento cívico, con carácter uniforme en todos los pueblos de la Monarquía<sup>6</sup>.

También en Cádiz aparece el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos tramos de Instrucción Pública* de Manuel José Quintana, con fecha 9 de septiembre de 1813; pero los principios de la Constitución de 1812 se desarrollan en dos documentos de gran importancia para la regulación del sistema educativo: el *Reglamento General de Instrucción Pública* y, sobre todo, el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras* de 12 de febrero de 1825. Merecen también especial mención por señalar la marcha que ha seguido la Enseñanza Primaria en España hasta la segunda mitad del siglo XIX las siguientes disposiciones oficiales: el Plan de Escuelas de 16 de febrero de 1825; el Plan Provisional de 21 de julio de 1838, y el R.D. de 23 de septiembre de 1847<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Cfr. ROMERO LÓPEZ, F. y ROMERO LÓPEZ, A. (1996): "La enseñanza de la gramática en la evolución del sistema educativo español", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F.: *La gramática y su didáctica*. Ed. Miguel Gómez, Málaga.

<sup>7</sup> Cfr. VIDAL PERERA, A. (1909): *Curso de legislación escolar*. Imprenta de la Casa Provincial de Caridad, Barcelona, 2<sup>a</sup> ed.



## 1.2. La Ley Moyano y la educación lingüística escolar en el siglo XIX

Las leyes de 1825 y 1838 y el decreto de 1847 están referidos sólo a la instrucción primaria, y tanto unas como otro la dejan completamente aislada del sistema general de instrucción pública. Exactamente igual ocurre con la ley de 1868 y el decreto del mismo año. Sin embargo, la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857 (la Ley Moyano) considera la primera enseñanza como una de las partes del sistema educativo y la comprende dentro de disposiciones generales junto a la segunda enseñanza y facultades y enseñanza superior y profesional<sup>8</sup>.

Esta ley constituye la base de la legislación escolar española del siglo XIX y aún continúa su influencia en la primera mitad del siglo XX español. Con sus 307 artículos y 7 disposiciones transitorias quedan divididos los estudios académicos en tres grados: la primera enseñanza se imparte en las escuelas públicas o privadas, con un programa de conocimientos que se consideran indispensables para los usos de la vida; la segunda enseñanza se imparte en los Institutos, con un programa de ampliación de los contenidos de enseñanza primaria y con la finalidad de preparar a los estudiantes para las carreras facultativas o profesionales; la enseñanza superior se imparte en las Universidades y Escuelas Especiales y preparan para el ejercicio de una determinada carrera<sup>9</sup>. La enseñanza primaria queda contemplada, además, como obligatoria y gratuita en las escuelas públicas para todos los españoles y españolas de edades comprendidas entre los 6 y 9 años; y, en su artículo 1<sup>o</sup> queda dividida en elemental y superior (según se den en ellas parte o todas las asignaturas reglamentarias o se amplíen prudencialmente los contenidos de tales asignaturas). En cuanto a la enseñanza de la Lengua, la primera enseñanza elemental comprende: lectura, escritura, y principios de Gramática castellana con ejercicios de Ortografía (Art. 2<sup>o</sup>).

---

<sup>8</sup> Cfr. VIDAL PERERA, A., *op. cit.*, pp. 5-7.

<sup>9</sup> Cfr. *íd.*

En cuanto a los libros de texto, se hace constar explícitamente en el art. 88 que: "*La Gramática y la Ortografía de la Academia Española será texto obligatorio y único para estas materias de la enseñanza pública*". Y el art. 89 añade textualmente: "*Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las Escuelas se adopten, además de aquellos que sean propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, otros que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida, teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad*"<sup>10</sup>.

Se arrastra con estas afirmaciones una tradición academicista que arranca de Carlos III cuando en 1780 ordenó que: "En todas las escuelas del reino se enseñase a los niños su lengua nativa por la gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua; previniendo que a ninguno se admita a estudiar latinidad sin que conste antes estar bien instruido en la gramática española"<sup>11</sup>. De la misma manera queda patente la tendencia moralizadora de las lecturas y la gran influencia que sigue ejerciendo sobre las mismas el peso de la tradición católica; y, en este sentido, no en vano el art. 93 reza así: "*De los libros que el Gobierno se propusiera señalar para ejercicios de lectura en la primera enseñanza, se dará conocimiento a la Autoridad eclesiástica con la anticipación conveniente*". Sobre la escritura, nada se comenta en el articulado de esta ley salvo que aparece como un contenido de enseñanza separado, además, de la ortografía, que se presenta también como contenido con entidad propia.

---

<sup>10</sup> Se sigue la reproducción de la Ley en la obra de ASCARZA, V.F. (s.f.): *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. El Magisterio Español, Madrid, Tomo III, pp. 1283-1315.

<sup>11</sup> Cit. por LÁZARO CARRETER, F. (1958): *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Crítica, Barcelona, p. 189.

Los estudios necesarios para obtener el título de maestro de primera enseñanza elemental eran mínimos en lo que se refiere a contenidos lingüísticos y literarios: Lectura, Caligrafía, y Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición. La formación más profesionalizadora se obtenía cursando una asignatura sobre "Métodos de enseñanza" y con la "Práctica de enseñanza" que debía llevarse a cabo en el ámbito de la realidad escolar de la educación primaria elemental. Para ser Profesor de Escuela Normal no se necesitaban tampoco grandes cosas: Elementos de Retórica y Poética, un curso completo de Pedagogía en lo relativo a la primera enseñanza, y Derecho Administrativo concerniente a la primera enseñanza<sup>12</sup>.

La enseñanza oficial en España sigue respondiendo aún después de la *Ley Moyano* a esta deficiente preparación de un magisterio ridículamente pagado, con menos de 625 pesetas al año, desprestigiado intelectual y socialmente, y ridiculizado en la prensa y en la literatura. Además, se imparte en unos locales destartados de atrios de iglesias o viviendas miserables y en situaciones lamentables en lo que a cuestiones higiénicas puede referirse<sup>13</sup>. Ante tan deplorables condiciones físicas y pedagógicas de los establecimientos educativos de un país en el que pulula la incultura y en el que sobreabundan la fábula, la leyenda y la superstición religiosa, con un analfabetismo de cerca del 91% de su población a mediados de siglo, y del 75% en 1877 -con el 86% en algunas regiones<sup>14</sup>-, parece un atrevimiento hablar sobre la enseñanza de la comunicación escrita.

Los testimonios históricos y el reflejo de la situación educativa decimonónica en la literatura de su tiempo ponen de manifiesto con toda nitidez el triste panorama de la escuela primaria pública en España<sup>15</sup>, pues

---

<sup>12</sup> Cfr. arts. 69 y 70, p. 1287.

<sup>13</sup> Cfr. NÚÑEZ RUIZ, G. (1994): *Educación y Literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Téjel Editores, Almería, p. 193.

<sup>14</sup> Cfr. GUZMÁN REINA, A. (1895): *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, Madrid, p. 24.

<sup>15</sup> Sobre la documentación histórica Cfr. TURÍN, Y. (1967): *La educación y la escuela en España 1874-1902. Liberalismo y Tradición*. Aguilar, Madrid. Sobre el reflejo de la situación histórica en la literatura de la época cfr. MARISCAL MUÑOZ, R. (1997): *Educación y educación literaria en la*

la importante *Ley Moyano* no se llegó a aplicar ni siquiera en lo mínimamente exigible y esperable, y el memorismo y el método repetitivo continúan siendo los procedimientos didácticos en boga junto con el empleo habitual de castigos degradantes que, para más saña, estaban legalmente tipificados: "En la imposición de castigos procurará el maestro evitar que la repetición de unos mismos castigos venga a ser causa de que el niño castigado pierda la vergüenza. Por consiguiente, cuidará de variarlos acomodándose al carácter individual de los discípulos, sin faltar nunca a la justicia"<sup>16</sup>.

Hacer leer al discípulo la máxima moral violada, colocarle en un sitio apartado, a la vista de todos, de pie o de rodillas, por media o una hora o más, retenerlo en la escuela por más tiempo que a los demás..., o, en fin, proceder a la expulsión de la escuela, constituyen formas habituales de proceder legalmente en estas escuelas, en las que los maestros habían de procurar muy particularmente merecer y obtener, por cuantos medios les dictara su prudencia, el respeto afectuoso de los discípulos, alejado de toda confianza excesiva<sup>17</sup>.

La estimulación positiva se llevaba a cabo mediante las llamadas "listas de honor", en las que figuraban los nombres de los mejores alumnos. En esta misma línea, el art. 42 del R.D. de 23 de septiembre de 1847 ya hacía constar que: "*En el local de las escuelas debería inscribirse el nombre de los hombres ilustres que haya producido el pueblo, o de los que hubieran hecho algún beneficio, con un resumen biográfico para instrucción y ejemplo de los niños*"<sup>18</sup>.

Si bien este es el lamentable panorama real en que se mueve la enseñanza primaria en el sector público español del siglo XIX, es precisamente en este siglo cuando surgen en España dos grandes iniciativas pedagógicas procedentes del campo privado, confesional y no

---

***Institución Libre de Enseñanza* Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada.**

<sup>16</sup> VIDAL PERERA, A., *op. cit.*, p. 33.

<sup>17</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 34.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 36.

confesional, que cristalizan en la creación de las Escuelas granadinas del Ave María, por un lado, y en el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), por otro, los dos intentos más serios de los existentes en nuestro país de una profunda renovación de la pedagogía contemporánea, renovación que se traduce en una nueva visión de la educación y de los métodos, procedimientos y formas de enseñanza.

La ILE, fundada en 1876 por don Francisco Giner de los Ríos como centro independiente del Estado y de la Iglesia, considera la enseñanza del lenguaje como el eje principal de las actividades escolares de la enseñanza primaria, y, desde una concepción pedagógica basada en la actividad, es el diálogo entre docente y discente el procedimiento metodológico habitual en las clases de Lengua: "Al margen de los conocimientos teóricos sobre Lengua o Literatura, son los juegos de lenguaje, el aprendizaje del vocabulario, la utilización del diccionario, la composición escrita y las lecturas literarias, las actividades fundamentales sobre las que ha de basarse la educación lingüística y literaria de los escolares"<sup>19</sup>.

La expresión oral y escrita se constituye en el centro de atención para la enseñanza de la lengua, relegando los estudios gramaticales a la categoría de medio y no de fin para la educación lingüística en la enseñanza primaria: "Más que enseñar definiciones y reglas gramaticales, hacer que los niños se expresen verbalmente con corrección, que aprendan a redactar, siquiera sea en relación con su edad y desarrollo y que interpreten el pensamiento escrito"<sup>20</sup>.

La comunicación escrita es considerada por los institucionistas, junto con la comunicación oral, el objeto de enseñanza-aprendizaje de los escolares de primaria de mayor importancia, y no dudan en volcar todos sus esfuerzos en la búsqueda de nuevos planteamientos pedagógicos que pudieran conducir a la mayor rentabilidad didáctica, distanciándose de cuantas directrices metodológicas al respecto tuvieran algo que ver con planteamientos academicistas o memoristas de corte tradicional. En esta línea metodológica innovadora sobre la enseñanza de la composición

---

<sup>19</sup> MARISCAL MUÑOZ, R., *op. cit.*, p. 163.

<sup>20</sup> PÉREZ, Z. (s.f.): *La Escuela Primaria y Secundaria*. Juan Mejías impresor, p. 7; cit. por MARISCAL MUÑOZ, R., *op. cit.*, p. 165.

escrita se afirma que "no es posible hablar de escritura con independencia del resto de la enseñanza del idioma y del plan entero de educación, de que forma parte"<sup>21</sup>.

La lengua escrita, no obstante, muestra sus nítidas diferencias con la lengua oral, por lo que su enseñanza exige métodos específicos y claramente diferenciados de los correspondientes a la enseñanza de la modalidad oral del lenguaje verbal. De aquí que los hombres de la Institución muestren especial predilección por los métodos activos y, en concreto, muestren su especial interés por la metodología utilizada por León Tolstoi para la enseñanza de la composición escrita a los alumnos de su escuela de Yasmaia Poliana, partiendo, precisamente, del argumento de un texto narrativo: cuento, novela corta o cualquier otro tipo de relato.

La otra experiencia pedagógica fuera de la escuela pública, fue la de la obra educativa de las escuelas activas del Ave María, fundadas por don Andrés Manjón en el Valle de Valparaíso granadino en 1888. De igual forma que en parte lo hiciera la ILE, apuesta por el desprecio del valor pedagógico de las doctrinas tradicionales basadas en el verbalismo del maestro y la pasividad del alumno porque, para don Andrés: "El educando no es un ser pasivo, como la cera que se funde, el barro que se modela, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio, que nadie más que él tiene que cumplir, y con facultades propias, que con ninguno otro puede permutar: al educador toca tomarle tal cual es, para perfeccionarle y ayudarle; pero de modo alguno puede reemplazarle y ocupar su puesto"<sup>22</sup>.

La preocupación del fundador de los cármenes granadinos por una enseñanza activa, intuitiva, lúdica y práctica le lleva a sostener puntos de vista sobre la educación lingüística de los escolares en gran parte idénticos a los mostrados por los pedagogos de la ILE. Así, no duda en denunciar el

---

<sup>21</sup> CASO, J. de (1889): *La enseñanza del idioma*. Librería de Juan y Antonio Bastinos, Barcelona, p. 97; cit. por MARISCAL MUÑOZ, R., *op. cit.*, p. 296.

<sup>22</sup> MANJÓN Y MANJÓN, A. (1897): *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1897-98 de la Universidad Literaria de Granada*. Edición Nacional de las obras selectas de Don Andrés Manjón, vol. IX. Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada, pp. 31-32.

aburrimiento que produce en el alumnado la estéril enseñanza memorística de la gramática académica, y apuesta decididamente por una enseñanza de la lengua orientada al uso solvente de la misma por parte de los escolares, no dudando en afirmar y escribir que "se aprende a hablar hablando... y no hay procedimiento ni más expedito ni más práctico"<sup>23</sup>.

En cuanto a la comunicación escrita, existe en la pedagogía manjoniana una verdadera motivación para acercar a niños y niñas a la lectura de obras literarias considerando al libro como el mejor amigo del hombre, si bien debe tratarse de libros que, desde los principios de la moral católica, se consideren edificantes para los lectores. La educación estética ha sido, por demás, una constante de la pedagogía avemariana, pues el arte mejora las costumbres y cultiva la voluntad, sin que se llegara nunca a considerar que la educación estética fuera el principal fundamento de la educación moral. Lo que hace Manjón, como lo hicieron los hombres de la ILE, no es otra cosa que reconocer el gran valor educativo del arte<sup>24</sup>.

En cuanto a la expresión escrita se refiere, igual que los educadores de la ILE optan por las técnicas didácticas de León Tolstoi, Manjón entiende que es el *Diario* la forma más llamativa y eficaz para iniciar y perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita entre los niños y niñas de enseñanza primaria. El *Diario* permite escribir de forma original y propia y ayuda a que los alumnos sean verdaderos fotógrafos de sí mismos y artistas de la pluma cuando narran o describen situaciones

---

<sup>23</sup> MANJÓN Y MANJÓN, A. (1904): *Hojas pedagógicas del Ave María*. Imprenta-Escuela del Ave María, Granada, p. 7.

<sup>24</sup> Cfr. ROMERO LÓPEZ, A. (1986): "Función educadora de las lecturas y el canto en la pedagogía de Andrés Manjón", en *Magisterio Avemariano*, núms. 644-646.

personales ajenas que caen bajo su observación<sup>25</sup>.

### **1.3. De los inicios del siglo XX a la Ley General de Educación de 1970**

El siglo XIX se cierra con la aparición de un Real Decreto (1900) por el que se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, con lo que la educación se desliga como apéndice de otros ministerios y, al menos políticamente, cobra la entidad y la importancia que durante la segunda mitad del siglo había sido reclamada por el sector social e intelectual más sensible a esta problemática, sobre todo krausistas, regeneracionistas y literatos.

En los inicios del siglo XX, y como consecuencia de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se crean también el Consejo de Instrucción Pública en 1906, y la Junta de Ampliación de Estudios en 1907. Este mismo año de 1907 fue declarado útil para la enseñanza por Real Orden de 13 de agosto, pero todavía se arrastra con el lastre de la tradicional vinculación de la educación a otros ministerios y con el olvido más patente de lo que es más útil para la educación. Prueba de ello es que mientras que esta Real Orden pretende dotar de la mayor utilidad a la enseñanza, lo que ordena es que se fije en todas las escuelas para ser leído diariamente el himno a la bandera escrito por don Sinesio Delgado, premiado en público certamen por el Ministerio de la Guerra, y que se reproduce a continuación como prueba de lo expuesto y de lo alejado que todavía estaba este Nuevo Ministerio del sentir de los hombres del 98, de sus denuncias, de sus pretensiones, de sus concepciones sobre la educación de los ciudadanos, y hasta de sus sentimientos éticos y estéticos:

*. Salve, bandera de mi patria, salve!  
y en alto siempre desafía al viento*

---

<sup>25</sup> Cfr. MANJÓN Y MANJÓN, A. (1948): *Lo que son las Escuelas del Ave María. Modos de Enseñar. Hojas Pedagógicas*. Edición Nacional de las obras selectas de D. Andrés Manjón. Vol. V, Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada, p. 192 y ss.



*tal como en triunfo de la tierra toda  
te llevaron indómitos guerreros.*

*Tú eres, España, en las desdichas, grande  
y en ti palpita con latido eterno,  
el aliento inmortal de los soldados  
que a tu sombra, amándote, murieron.*

*Cubres el templo en que mi madre reza,  
las chozas de los míseros labriegos,  
la cuna donde duermen mis hermanos,  
la tierra en que descansan mis abuelos.*

*Por eso eres sagrada. En torno tuyo,  
a través del espacio y de los tiempos,  
el eco de las glorias españolas  
vibra y retumba con marcial estruendo.  
. Salve, bandera de mi patria, salve! <sup>26</sup>.*

---

<sup>26</sup> VIDAL PERERA, A., *op. cit.*, pp. 36-37.

Así empieza este nuestro siglo que tan conflictivo se ha mostrado en materia educativa, sobre todo referida a la educación primaria, pues no ocurre así con el bachillerato, que es tenido en cuenta por dos importantes reformas: las pertenecientes a los ministros García Alix y Callejo. La primera de ellas corresponde a la que deriva de lo ordenado por el *Real Decreto sobre la reforma de la segunda enseñanza* de 20 de junio de 1900, que contempla la división del bachillerato en ciencias y letras, con una fuerte presencia de las humanidades entre las que figuran las asignaturas de *Castellano y Preceptiva literaria*. La segunda de estas reformas corresponde al denominado Plan Callejo, regulado por Real Decreto de 25 de agosto de 1926, y en el que se crea un bachillerato elemental con tres cursos que exige a los escolares de enseñanza primaria para su ingreso en el mismo, entre otras pruebas, una de "escritura al dictado de un pasaje del Quijote, análisis gramatical del mismo, dándose importancia a la ortografía", una "lectura oral de un texto castellano, con vocalización y entonación correctas" y "examen de un objeto sencillo, natural o artificial, y explicación de sus cualidades y aplicaciones". Lo que da idea clara de la preparación que debían recibir durante la instrucción primaria los niños y niñas hasta los diez años, fecha en la que podían realizar este examen de ingreso.

Tras el breve paréntesis que corresponde a la II República, y en el que se intenta sacar de la marginación a la enseñanza primaria y dignificar al magisterio, sobreviene una larga etapa ocupada por la dictadura franquista. Durante este período se cambia la denominación de Ministerio de Instrucción Pública por el de Ministerio de Educación Nacional, se crea en 1939 el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y en 1940 surge la creación del Consejo Nacional de Educación.

La educación primaria es objeto de atención específica en distintos momentos del franquismo. El primero de ellos corresponde a la aparición de la *Ley de Educación Primaria* de 17 de julio de 1945 (BOE de 18-7-45) y su publicación oficial en un día tan significativo para los franquistas y en los años de mayor dureza del nacionalcatolicismo de postguerra, hace que se reflejen en su articulado de forma contundente los principios políticos más significativos del régimen. Así, sobre la *Lengua nacional* que hay que enseñar en las escuelas, se especifica en su art. 7º: "*La lengua española, vínculo fundamental de la unidad hispánica, será objeto de cultivo especial, como*

*imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional".*

Los contenidos objeto de enseñanza en la escuela primaria quedan divididos por esta Ley en tres categorías: a) instrumentales; b) formativos, y c) complementarios. En lo que a formación lingüística se refiere, se consideran como contenidos instrumentales la lectura y la escritura: caligrafía, ortografía y redacción. La *Lengua nacional* forma parte del bloque de contenidos que constituyen la base de la formación moral e intelectual, es decir, de los contenidos formativos.

Es fácilmente constatable que los contenidos suponen una vuelta atrás y un olvido voluntario de los avances que se habían producido en el siglo XIX y durante el siglo XX, no sólo en el sector público sino, y muy especialmente, en el sector no estatal. De igual manera que ocurre con los contenidos sucede con las finalidades educativas y la metodología, que corre a cargo de un magisterio improvisado en su mayor parte. Verbalismo, memorismo, pasividad del alumnado... son las notas más destacadas de esta escuela del silencio.

El desarrollo de esta Ley se continúa en años sucesivos con la aparición de la Orden Ministerial de 16 de febrero de 1953, en la que se publican los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, así como con la publicación de la O.M. de 6 de julio de 1965, por la que se sustituyen y renuevan estos Cuestionarios Nacionales Enseñanza Primaria con carácter obligatorio para todos los centros del Estado español.

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica (CEDODEP), organismo dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación y Ciencia, elaboró en 1968, con carácter indicativo y orientador, unos "programas diferenciales" que desarrollaban y adaptaban de una manera, a nuestro entender bastante seria, el único documento legal que existía hasta el momento, y además con carácter impositivo: los Cuestionarios Nacionales<sup>27</sup>.

Estos programas abarcan los contenidos correspondientes a la enseñanza primaria, y van acompañados de una serie de actividades para docentes y discentes fácilmente adaptables a cada escuela y situación escolar, por lo que son extraordinariamente valiosas para proporcionar la más completa información no sólo sobre los contenidos sino sobre el tratamiento didáctico de la Lengua en la escuela, y, por tanto, del tratamiento didáctico dado a la expresión escrita.

Durante los dos primeros cursos, los objetivos referidos a comunicación escrita se centran en la iniciación a la lectura y la escritura, con actividades de conversación, dictado, redacción y ortografía.

En los cursos tercero y cuarto se tiende a la adquisición del dominio progresivo del idioma materno insistiendo en la comprensión lectora, la lectura comentada, la interpretación de textos como iniciación a la reflexión sobre su contenido y el perfeccionamiento de la redacción.

Durante los cursos quinto y sexto tendrá lugar la iniciación al comentario de textos y el acercamiento a la comprensión del sentido de los mismos, así como la aplicación plena de la lectura al trabajo escolar, cultivando el gusto por la literatura y mejorando la producción personal de textos escritos.

A pesar del avance cualitativo que, en su día, supusieron los "programas diferenciales del CEDODEP", no cabe duda de que, como es de dominio común, el procedimiento metodológico más habitual para la enseñanza de la redacción en nuestras escuelas ha sido, y continúa siendo en una gran mayoría, la imposición de un tema por parte del docente que los escolares habrán de desarrollar sin otra indicación que no sea, en no

---

<sup>27</sup> Cfr. CEDODEP (1968): *Programas para Colegios Nacionales*. 8 vols., M.E.C., Madrid.

pocos de los casos, la explicación del mismo por parte del propio maestro, o la improvisación o la negativa a escribir por parte de los alumnos y alumnas. Una vez elaborado el texto por los escolares, que muchas veces se han visto obligados a sentarse frente a un papel con la angustia que produce el no tener nada que decir, se somete a una minuciosa corrección atendiendo sobre todo, si no únicamente, a la ortografía, para ser devuelto a sus autores y quedar sepultado en el olvido.

"Esta metodología -afirma el profesor Romero-, propia de la escuela más tradicional y, por tanto, centrada más en lo logocéntrico que en lo paidocéntrico, tiende básicamente a cumplir con un programa de temas, sin tener en cuenta otro tipo de intereses que no sean los de que sus alumnos sepan transcribir con la mejor corrección lingüística lo que con anterioridad han aprendido"<sup>28</sup>.

2. De la Ley General de Educación a la Reforma LOGSE
- 2.1. La Ley General de Educación y sus orientaciones pedagógicas

---

<sup>28</sup> ROMERO LÓPEZ, A. (1989): *Técnicas Didácticas para la enseñanza de la composición escrita en Educación Básica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada, p. 45.

El desarrollo de la sociedad española y las nuevas exigencias planteadas por la situación económica y los avances científicos y tecnológicos de los años 70 exigía la modificación del sistema educativo español anclado durante 25 años en los presupuestos de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Comprendido así por los mandatarios de los últimos tiempos de la Dictadura, se promulga la *Ley General de Educación de 1970*, siendo ministro del ramo José Luis Villar Palasí, a quien justamente se le reconoce que en momentos muy difíciles para España fue capaz de comprender "que la educación no es cuestión de Gobierno sino de Estado y que no debe, por tanto, depender de ideologías, sino de valores universales y permanentes. Con esta convicción supo alentar la vuelta al país de los grandes profesores exiliados, que tanto contribuyeron luego a impulsar la transición que ya alboreaba"<sup>29</sup>.

Efectivamente, esta ley señala un hito histórico para una renovación profunda del sistema educativo español, y en ella se atisba ya una cierta democratización de la enseñanza y, sobre todo, se apuesta como nunca se había hecho con anterioridad en España, a excepción del Plan 1931 del ministro Marcelino Domingo, por la calidad de la enseñanza y del rendimiento educativo.

Con objeto de facilitar la consecución de las finalidades por las que apuesta esta ley, se elaboran unas "Orientaciones pedagógicas" que tienen como objetivo dar a conocer a los profesores de Educación General Básica el currículum correspondiente a este tramo educativo y ofrecer puntos de reflexión y materiales de trabajo para optar por una nueva metodología en su quehacer docente, que debería basarse desde ahora en una educación de carácter personalizado que respetase el ritmo de aprendizaje de los distintos alumnos y sus peculiares estilos cognitivos. Además, la programación del currículum habría de hacerse teniendo en cuenta dos tipos de áreas: de expresión y de experiencia, teniendo, además, en cuenta el empleo de nuevas formas de enseñanza, la fidelidad de ésta al progreso continuo de la ciencia, la orientación y tutoría permanente de los alumnos, la evaluación continua del rendimiento de los escolares, la coordinación del profesorado en sus funciones de programación y docencia, y la

---

<sup>29</sup> MAYOR ZARAGOZA, F. (1997): *Prólogo* a la obra de LÓPEZ RODRÍGUEZ, M.A.: *La Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. (1970-1992)*. Proyecto Sur Eds., Granada, p. 8.

creación de un estilo propio de cada centro que respondiera al conocimiento práctico y efectivo de su medio ambiente para su correspondiente proyección en la comunidad.

Con la aparición de la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica*, se explicita el correspondiente currículum con la oportuna especificación de niveles, objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación, y se da un importante paso hacia adelante en lo que respecta al academicismo hasta entonces imperante al afirmar que, en lo que actualmente corresponde a la Educación Primaria, es decir, en la primera etapa de la Educación General Básica, "se subordina la información a la formación y al desarrollo de la personalidad de los alumnos. Los conocimientos son más bien el vehículo para lograr una mayor integración social, estimular las facultades creadoras y despertar deseos y aspiraciones científicas y culturales"<sup>30</sup>.

Esta cita, que corresponde a la "Introducción" de las citadas *Orientaciones Pedagógicas*, explicita el avance cualitativo que supone la reforma educativa de la *Ley Villar* en relación con los *currícula* oficiales españoles referidos a la enseñanza primaria pertenecientes a cualquier tiempo pasado, y es también significativa de lo no poco que la reforma educativa actual debe, con sus substantivas diferencias, a la reforma pretendida por esta ley del 70.

En esta línea de modernización de la educación en la que los contenidos de enseñanza-aprendizaje cobran un valor distinto al que les atribuyera la escuela intelectualista, los objetivos educativos que se apuntan tienden de manera decisiva a la formación de actitudes, destrezas, habilidades y valores, y habrán de conseguirse no de modo teórico a través de los objetivos específicos y las actividades concretas correspondientes a las distintas áreas que conforman las áreas de expresión y de experiencia. Tales objetivos son para el área de Lenguaje: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, y expresión escrita; a lo que hay que añadir para la segunda etapa de E.G.B. (cursos 7º y 8º),

---

<sup>30</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970): *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones Pedagógicas para los Planes y Programas de Estudio*. Escuela Española, Madrid, p. 12, 5ª ed.

la morfosintaxis y la literatura.

Las primeras indicaciones metodológicas, los niveles y los contenidos para la enseñanza de la composición escrita aparecen en estas "Orientaciones Pedagógicas", en las que se afirma al respecto lo siguiente: "En el plan de trabajo diario debe figurar la redacción desde el momento en que el niño sea capaz de construir frases significativas. [...] Esto exigirá la ayuda del profesor, sobre todo, para el establecimiento de un plan previo y para la selección y ordenación de ideas dentro del tema que a veces será libremente elegido por el alumno"<sup>31</sup>. Y siguiendo estas pautas orientativas, aparecen contenidos referidos a la composición escrita en todos los niveles de la primera etapa (1º a 5º cursos) de la E.G.B., poniendo de relieve la importancia que merece la enseñanza de la composición escrita en el contexto de las enseñanzas que conforman el área de lenguaje.

## **2.2. Los Programas Renovados de la E.G.B.**

---

<sup>31</sup> Cit. por ROMERO LÓPEZ, A. (1989): *Op. cit.*, p. 28.



Con el paso del tiempo, a los diez años de aparecida la *Ley Villar* y sus correspondientes *Orientaciones Pedagógicas*, surge la necesidad de una renovación de los programas hasta entonces en vigor para la E.G.B. al reconocer que no se habían alcanzado las cotas de rendimiento deseables para este nivel de escolaridad general y obligatorio, por lo que sale a la luz en 1980 el *Documento Base de los Programas Renovados de la Educación General Básica* que, como documento de consulta, pone de relieve los aspectos positivos y negativos del plan en vigor y aporta las posibles soluciones a las desviaciones detectadas<sup>32</sup>.

La pretensión de perfeccionar los programas anteriores para reducir el fracaso escolar que proponen unos niveles culturales mínimos para todos los escolares del Estado español y dotan a los profesores y profesoras de unos instrumentos más idóneos para el desarrollo de su actividad docente, abocan a una concepción de la enseñanza de la Lengua que queda definida en los mismos por el profesor Lázaro Carreter de la siguiente manera: "La Reforma que estos programas pretenden se basa en el principio de que *enseñar lengua española consiste en enseñar a utilizar la lengua española*, y así, no se sirven los intereses de la docencia idiomática cuando el objetivo de la clase se pone en que los alumnos aprendan *cosas acerca del idioma*, y no el idioma mismo". (La cursiva es del autor)<sup>33</sup>.

Este documento oficial, para cuyo análisis seguimos al profesor A. Romero<sup>34</sup>, ofrece con toda claridad los objetivos que se han de perseguir con la enseñanza de la lengua escrita: "La práctica de la composición escrita está encaminada a conseguir que el alumnado alcance el dominio de la redacción correcta y clara, para que la escritura sea verdaderamente

---

<sup>32</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1980): "Programas Renovados de la E.G.B. - Documento de consulta-", en *Vida Escolar*, núm. 206, marzo-abril, p. 3.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>34</sup> Cfr. ROMERO LÓPEZ, A. (1989): *Op. cit.*, pp. 35 ss.

portadora de las ideas que se quieren transmitir y el lector pueda entenderlas tal como se quisieron comunicar<sup>35</sup>.

Este documento de consulta se convierte en documento legal con la aparición del R.D. 69/1981 de 9 de enero (BOE de 17-1-81) por el que se ordena la E.G.B. en ciclos y, conforme a ello, se determinan las enseñanzas mínimas y los objetivos correspondientes a cada uno de los ciclos.

### **2.2.1. La composición escrita en el Ciclo Inicial**

El Ciclo Inicial comprende los cursos 1º y 2º de E.G.B. (niños/as de 6 a 8 años), y en este tramo educativo de la primera etapa de la educación básica se pretende iniciar y capacitar a los alumnos en el dominio de las técnicas lingüísticas instrumentales: lectura y escritura, mediante el desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita.

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 27.

Para la consecución de estos objetivos se proponen los siguientes bloques temáticos. 1) Comprensión y expresión oral; 2) lectura, y 3) escritura. A sabiendas de que el bloque temático referido a la escritura abarca los siguientes aspectos: a) caligrafía; b) ortografía, y c) composición, y que la **composición** ha de entenderse como la capacidad para manifestar por escrito ideas originales, sentimientos y experiencias personales, además de exponer con coherencia contenidos cultural y científicamente adquiridos, elaborar esquemas y realizar síntesis<sup>36</sup>.

Cuando se realiza el despliegue de objetivos correspondientes a la enseñanza de la composición escrita en este ciclo escolar se insiste en que, al finalizar el Ciclo, los alumnos deben estar capacitados para expresar sus ideas por escrito con orden lógico, letra clara y legible y ortografía correcta de las palabras de su vocabulario usual, y, sobre todo, en la composición deben haber superado la fase de mera enumeración caótica de objetos o sucesos y ser capaces de expresarse con frases sencillas, bien ordenadas y con los nexos adecuados, componiendo frases sobre temas dados, resumiendo por escrito un texto anteriormente leído o una exposición oral oída con anterioridad y redactando textos sobre temas libres o sugeridos<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1981): *Programas Renovados. Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Anaya, Madrid, p. 27.

<sup>37</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 40-44.

A los dos años de implantados los Programas Renovados para este Ciclo y tras la evaluación correspondiente de los resultados de tal implantación, se constata que los resultados no son satisfactorios, y se consideran inadecuados para los fines propuestos. A la vista de estos resultados, el MEC avanza una nueva formulación para las enseñanzas mínimas de este Ciclo en 1985, de tal forma que las enseñanzas mínimas sobre la composición escrita quedan reformuladas como sigue: 1) Escribir frases cortas utilizando las palabras del vocabulario propio del Ciclo, y 2) realizar creaciones escritas: recreación de poemas y cuentos breves, reproducción de textos libres, expresión de acontecimientos... o comunicación mediante mensajes entre niños de la misma clase, de diferentes aulas del centro o de otros colegios<sup>38</sup>.

### **2.2.2. La composición escrita en el Ciclo Medio**

En este Ciclo, correspondiente al tramo escolar de los niveles o cursos 3º, 4º y 5º de E.G.B., se pretende pasar de la fase de iniciación y perfeccionamiento en las materias lingüísticas instrumentales al dominio práctico del idioma.

---

<sup>38</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985 a): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Inicial de la E.G.B.* Dirección General de Educación Básica, Madrid, pp. 5-16.

Con objeto de dar cumplimiento a esta finalidad, el Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero fija las enseñanzas mínimas para este Ciclo encuadradas en los siguientes bloques temáticos: 1) Lenguaje oral; 2) lenguaje escrito; 3) vocabulario; 4) iniciación a la reflexión gramatical, y 5) técnicas de trabajo<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1982 a): "Programas Renovados del Ciclo Medio", en *Vida Escolar*, núms. 216-217, mayo-junio, pp. 5-6.

Este dominio práctico del idioma que habría que conseguir a través del trabajo escolar en los distintos bloques temáticos debería manifestarse en que los alumnos, al finalizar el Ciclo, se expresaran con propiedad y corrección, comprendiendo y expresando mensajes orales y escritos en situaciones normales de comunicación<sup>40</sup>.

Con relación al **Lenguaje escrito** se señala como principal objetivo la realización de composiciones escritas de distintos tipos, utilizando con propiedad el vocabulario y las técnicas elementales de redacción, realizando todos los trabajos escritos de modo ordenado, limpio y con escritura fluida, clara y legible<sup>41</sup>.

En cuanto a la metodología para la enseñanza de la composición escrita se hace constar textualmente lo que sigue: "La realización de composiciones será posterior a la observación de modelos propuestos, previamente comentados y explicados por el profesor, siguiendo unos pasos concretos que faciliten la técnica, hasta llegar a realizar composiciones de modo libre, tanto en el tema como en la ejecución"<sup>42</sup>.

También en 1985, una vez evaluados los resultados obtenidos de la implantación de los Programas Renovados, el MEC da a conocer un nuevo documento<sup>43</sup> en el que se introducen modificaciones sustanciales relativas al R.D. 710/1982 por el que se regían los Programas Renovados para este Ciclo.

---

<sup>40</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 14.

<sup>41</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 6.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>43</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985 b): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la E.G.B.* Dirección General de Educación Básica, Madrid.

La reformulación de los objetivos correspondientes a la composición escrita queda en esta ocasión de esta manera: crear por escrito textos de tema libre o prefijado, referentes a emociones, vivencias, experiencias, intereses, acontecimientos..., a través de actividades como la utilización de personajes, espacios, tiempos, conflictos... conocidos, y alterándolos para conseguir otros textos; partiendo de textos dados y utilizando técnicas de ampliación o supresión; partiendo de títulos motivadores... o recreando la introducción, el nudo o el desenlace de textos expresamente mutilados para ello.

### 2.2.3. La composición escrita en el Ciclo Superior

La Segunda Etapa de la E.G.B. comprende el Ciclo Superior de la misma con tres cursos: 6º, 7º y 8º. Durante este Ciclo, para el que se fijan sus enseñanzas mínimas por el Real Decreto 3087/82 de 12 de noviembre, queda contemplada la Lengua Castellana en los siguientes bloques temáticos: 1) Lenguaje oral; 2) lenguaje escrito; 3) vocabulario; 4) reflexión gramatical; el lenguaje y los medios de comunicación social; 6) literatura y comentario de textos, y 7) técnicas de trabajo<sup>44</sup>.

En cuanto al **Lenguaje escrito**, se explicitan los siguientes objetivos: a) Ser capaces de expresar pensamientos con orden, claridad, corrección y estilo personal y creativo; b) redactar descripciones, narraciones (historias, cuentos), sencillos poemas sobre temas reales o imaginarios, así como exposiciones sobre temas de estudio; c) cumplimentar impresos e instancias, redactar cartas, telegramas, y d) descubrir los rasgos humorísticos de un mensaje escrito y utilizarlos adecuadamente en los propios mensajes<sup>45</sup>.

Ante la insatisfacción de tales contenidos, en los que se apoyan los Programas Renovados, por R.D. 607/83 de 16 de marzo (BOE de 23-3-83) quedan en suspenso estas enseñanzas, y el MEC saca a la luz un nuevo

---

<sup>44</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1982 b): *Real Decreto 3087/82 de 12 de noviembre*. (BOE de 17-11-82).

<sup>45</sup> Cfr. *loc. cit*

documento<sup>46</sup> en 1984, por el que se pretende superar las deficiencias observadas en los Programas Renovados al considerar que los conocimientos lingüísticos no pueden ser un mero bagaje teórico que los alumnos puedan haber acumulado durante la E.G.B., sino que deben ser, ante todo, el instrumento indispensable para la comprensión y expresión de las propias experiencias<sup>47</sup>.

En este sentido, el lenguaje escrito aborda las vertientes de lectura y escritura, y en relación con la modalidad escrita se hace constar la necesidad de referirse a objetivos que afecten tanto a las cualidades formales del escrito como a los aspectos ortográfico, léxico, semántico y estilístico, así como a la adquisición de técnicas propias de la expresión escrita (narración, descripción, diálogo) y la redacción de cualquier tipo de documento de la vida cotidiana<sup>48</sup>.

Concretamente, en lo que se refiere a la metodología, aparecen sugerencias didácticas tales como que "las actividades en torno a la composición pueden responder a una didáctica que parta de la observación y análisis de las técnicas utilizadas en textos-modelo propuestos, para utilizarlos después, de modo personal y creativo una vez que [los alumnos] se hayan adueñado de las técnicas"<sup>49</sup>.

En relación con los objetivos terminales de área referidos concretamente a la composición escrita, se reseñan: a) Proporcionar información escrita sobre un texto previamente leído; b) redactar cartas y documentos; c) expresarse por escrito con riqueza léxica y con vocabulario adecuado a las necesidades del contexto; d) realizar composiciones escritas de distintos tipos de acuerdo con las técnicas propias de cada uno; e) utilizar los diversos lenguajes empleados en los medios de comunicación escrita, y f) mostrar interés por la lectura que puede manifestarse mediante... la propia creación literaria, a través de la

---

<sup>46</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1984): "Anteproyecto para la Reforma del Ciclo Superior de E.G.B.", en *Vida Escolar*, núms. 229-230.

<sup>47</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 46.

<sup>48</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 47-48.

<sup>49</sup> *Íd.*



composición de poemas, periódicos escolares...

No cabe duda de que, analizados los objetivos, contenidos, metodología y modalidades de evaluación de la reforma educativa derivada de la Ley del 70 y de los Programas Renovados que se enmarcan dentro de esta reforma, se puede constatar que, aunque adecuada a su tiempo, no lo fue tanto en cuanto a niveles de exigencia, modernización metodológica y evaluación formativa.

Si a estas razones se suman la escasa preparación del profesorado que en su día se encontró con la obligación de aplicar estas nuevas orientaciones en sus aulas y la entrada masiva de diversas editoriales en el ámbito escolar que fueron seguidas a ciegas, no parece aventurado afirmar que esta reforma tampoco llegó a obtener los frutos que de ella se esperaban.

Fundamentada, además, en unas bases psicodidácticas de corte conductista, no pudo ser asimilada como debiera por parte del propio alumno, que se vio sometido a seguir el ritmo de rígidas programaciones en las que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación dependían de esta fundamentación psicodidáctica y que, en resumidas cuentas, tampoco tuvo demasiado en cuenta los avances de este siglo en el área específica de las ciencias del lenguaje. Razones estas por las que, aun reconociendo que fue una reforma importante para el tiempo y las circunstancias en las que surge, se imponía en los momentos presentes una nueva reforma del sistema educativo con unas bases y unas orientaciones más acordes con los tiempos actuales.



## **CAPÍTULO II**

### **LA REFORMA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LOS NUEVOS FUNDAMENTOS PSICODIDÁCTICOS DEL ÁREA DE LENGUAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

- 1. El currículum de la Educación Primaria: fundamentos científicos y elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura**
  - 1.1. Caracterización y fundamentación científica y didáctica**
  - 1.2. Los elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura**
    - 1.2.1. Objetivos**
    - 1.2.2. Contenidos**
    - 1.2.3. Metodología**
    - 1.2.4. Evaluación**
  
- 2. Psicodidáctica de la comunicación escrita**
  - 2.1. Caracterización psicológica de los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura**
  
  - 2.2. Desarrollo de la capacidad lingüística, psicología de la escritura y enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita**



## CAPÍTULO II

### LA REFORMA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LOS NUEVOS FUNDAMENTOS PSICODIDÁCTICOS DEL ÁREA DE LENGUAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

#### 1. El currículum de la Educación Primaria: fundamentos científicos y elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura

##### 1.1. Caracterización y fundamentación científica y didáctica

Cualquier reforma educativa pretende, normalmente, mejorar la calidad de la enseñanza y adaptar el sistema educativo a las transformaciones que en su momento se están produciendo en la sociedad. Se busca, por tanto, una renovación de la escuela, una optimización de la calidad educativa y una innovación de los aspectos técnicos referidos a la enseñanza.

Estas nuevas perspectivas exigen trabajar en las aulas con un nuevo sentido, y quizá este nuevo sentido es el que queda concretado en aquello que se quiere decir cuando se dice *currículum*, pues no otra cosa hay que entender por tal que "el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de

cada una de esas opciones<sup>50</sup>.

El currículum va a proporcionar a maestros y profesores el conocimiento de sus puntos de partida, de los objetivos de su trabajo y de las capacidades que han de desarrollarse en los escolares; es decir, del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar.

Desde estos presupuestos, el Decreto 105/92 de la Junta de Andalucía por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria entiende el currículum como algo que supera la noción de un renovado plan de estudios, esto es: "... como proyecto que define las intenciones educativas y su concreción en la práctica. Supera una perspectiva centrada únicamente en aspectos técnicos y científicos, para completarla con la consideración de la dimensión sociocultural y axiológica, inherente a todo proyecto educativo..."<sup>51</sup>.

Esta consideración del currículum nos aleja de aquella concepción basada en que la elaboración de *curricula* pertenecía sólo a los técnicos de la Administración, para concederle toda la importancia que tiene al papel de maestros y profesores como elementos activos o agentes curriculares, es decir, como trabajadores del currículum o diseñadores curriculares.

Stenhouse así lo piensa cuando se refiere al doble significado en que ha de concebirse el currículum: como síntesis o proyecto de enseñanza, por un lado, y como marco de análisis de lo que se hace en la realidad educativa; esto es, como planificación y como investigación de los resultados reales de lo planificado<sup>52</sup>. Por lo que el currículum abarca a todo el elenco de acciones llevadas a cabo en la institución escolar con el fin de enseñar y reflexionar sobre la acción docente.

Considerado así el currículum, es totalmente congruente que tanto su elaboración como su planificación y su ejecución se conviertan en

---

<sup>50</sup> ZABALZA, M.A. (1989): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid, p. 14, 3<sup>ra</sup> ed.

<sup>51</sup> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto de Educación Primaria*. Sevilla, p. 10.

<sup>52</sup> Cfr. STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.

pilares básicos de cualquier reforma educativa, puesto que en él se sintetiza y estructura todo un conjunto de principios filosóficos, psicológicos, ideológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos que, conjuntamente, marcan las pautas de acción y orientan el quehacer en el ámbito propio del sistema educativo<sup>53</sup>. Y esto es así porque la intervención educativa implica la existencia de un marco de referencia previo que evite en lo posible la acción pedagógica infundada, improvisada y alejada de las oportunas concepciones teóricas acerca de la enseñanza y del aprendizaje.

Este marco teórico, que se explicita en el currículum, se constituye en la base sobre la que se levanta no sólo el edificio de la actuación docente, sino también el reajuste progresivo y necesario de esta acción docente, la reflexión sobre la teoría y la práctica didácticas a la luz de los resultados empíricos obtenidos, y la investigación educativa orientada a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los fundamentos científicos del actual currículum de Educación Primaria se justifican por el propio concepto de educación que en el mismo se explicita: "*La educación es una construcción social que configura, en buena medida, el futuro colectivo y garantiza la necesaria adaptación a las situaciones nuevas generadas por los cambios propios de nuestro tiempo*"<sup>54</sup>.

Este nuevo planteamiento educativo se explica desde una definición del currículum como un proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, propone el desarrollo e incorporación de la cultura a través de un plan de acción que, como con anterioridad ha quedado expuesto, debe responder a cuestiones tales como: el qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Un diseño curricular basado en estos elementos básicos del currículum se fundamenta en fuentes muy concretas, que inciden directamente en el currículum y en su desarrollo. Tales fuentes quedan definidas como:

---

<sup>53</sup> Cfr. COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova, Barcelona.

<sup>54</sup> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Op. cit.*, p. 9.

a) *Fuente sociocultural*, por cuanto el currículo debe estar enraizado en una sociedad que responde a una organización determinada, que posee un desarrollo tecnológico concreto y que asume unos valores sociales que son compartidos de forma generalizada por los ciudadanos y ciudadanas.

b) *Fuente pedagógica*, ya que ha de tenerse en cuenta el tipo de sujeto al que se dirige la educación, se han de conocer los fines que se pretenden con la educación y, sobre todo, es la práctica educativa la que se ha de orientar a la mejora de los sujetos desde la experiencia exitosa.

c) *Fuente psicológica*, toda vez que se pretende facilitar la información necesaria sobre las características psicoevolutivas de los sujetos que aprenden y de su proceso de aprendizaje.



d) *Fuente epistemológica*, que informa sobre la evolución científica de las disciplinas objeto de enseñanza, de la lógica interna de las mismas, factores básicos para discernir sobre lo esencial y lo accesorio de los contenidos de enseñanza-aprendizaje<sup>55</sup>.

La contemplación del currículum desde estas fuentes fundamentales nos lleva a la consideración de un currículum abierto, frente al currículum cerrado imperante en todas las reformas anteriores del sistema educativo español. De esta forma se rompe la tradición secular de la prescripción detallada de objetivos y contenidos de los programas escolares determinados de antemano, y se hacen recaer estas responsabilidades sobre los maestros y maestras, profesores y profesoras, y equipos de Centro, que, a su vez, habrán de buscar la interacción permanente entre el sistema y su entorno para integrar las influencias externas con el propio desarrollo de los programas docentes y educativos, atender las diferencias individuales y prestar especial atención al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más que de enseñar una serie de cosas que responden a unos contenidos rígidamente programados por la autoridad poseedora del saber y del poder, se trata ahora de ayudar a las personas a descubrir su mundo circundante y desarrollar aquellas capacidades propias a partir de situaciones que les proporcionan experiencias vivas de encuentro consigo mismas. El papel del profesor debe ser, consecuentemente, más que el de controlador de aprendizajes, el de diseñador de estrategias de enseñanza-aprendizaje encaminadas a desarrollar la imaginación, la capacidad de hacer preguntas y encontrar respuestas, y las habilidades para comprender y criticar la realidad.

Para los nuevos diseños curriculares, la intervención educativa, tanto si se refiere al nivel primario como secundario, ha de articularse en torno a los siguientes principios, que afectan a toda la educación obligatoria: a) Hay que partir del *nivel de desarrollo del alumno*; es decir que, a la hora de planificar el currículum, hay que tener en cuenta tanto el estado de desarrollo del educando como el de sus conocimientos previos;

---

<sup>55</sup> Cfr. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1989): *Diseño curricular de Lengua Española. Educación Primaria*. Sevilla.

b) la *consecución de aprendizajes significativos* debe ser el centro de toda actividad didáctica. De esta manera se asegurará la funcionalidad de lo aprendido frente a lo que supone el aprendizaje de carácter puramente repetitivo; c) la capacidad de *aprender a aprender*, posibilitando que los alumnos y alumnas realicen aprendizajes significativos *por sí solos*, debe ser un objetivo prioritario de la intervención educativa, y d) la *modificación de los esquemas de conocimiento* que el alumno posee constituye la base del aprendizaje significativo<sup>56</sup>.

En el ámbito propiamente didáctico es en el que se han de considerar todos estos presupuestos y todas las intenciones subyacentes en las distintas fuentes curriculares, dando como resultado unos principios didácticos que han de servir de guía al profesorado a la hora de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los distintos elementos que lo conforman: qué enseñar (contenidos), para qué (objetivos), cómo (metodología) y valoración del proceso y del producto (evaluación).

De estos principios, cobran especial importancia en la Educación Primaria los siguientes: a) *la comunicación*, como principio que hace referencia a la necesidad de intercambio comunicativo multidireccional y polivalente en el transcurso de la actividad docente del aula; b) el *enfoque ambiental*, que contempla la realidad socio-ambiental como factor que se ha de considerar en la escuela desde su complejidad sistemática; c) *la investigación*, como principio que orienta la intervención didáctica desde la reflexión en la acción, la exploración de nuevas situaciones y la reformulación de nuevas estrategias metodológicas para la solución de distintos problemas, y d) *la autonomía*, como necesidad de incorporar al aula la autorregulación individual y grupal, de sus actitudes, de sus valores y de sus propios procesos cognitivos.

---

<sup>56</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989 b): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, pp. 30-34.

## 1.2. Los elementos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura

### 1.2.1. Objetivos

El primero de los elementos curriculares que aparece en todos los nuevos diseños curriculares está referido al "para qué enseñar", es decir, a los objetivos, o lo que es lo mismo, a las intenciones que deben constituir el punto de mira hacia el que se encaminen y orienten la programación y el desarrollo de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje. Ellos son, por tanto, los determinantes de los contenidos (el qué enseñar), de la secuenciación de estos contenidos (cuándo enseñar), del diseño de estrategias metodológicas (cómo enseñar) y del control del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los resultados del mismo (cómo evaluar).

Constituyen, pues, el referente de mayor importancia en la tarea de facilitar la concreción de los fines educativos y didácticos propios de la compleja y cambiante tarea escolar en cada uno de sus niveles. Así, en los nuevos diseños se contemplan tres niveles sucesivos y diferenciados de concreción de objetivos: los *objetivos generales de etapa*, que constituyen las finalidades comunes para todos los escolares que cursan un tramo educativo completo, durante el que han de asegurarse la adquisición de unos saberes y una cultura similares para todos; los *objetivos generales de área*, mediante los que se traducen los objetivos de etapa a la lógica propia de cada una de las áreas correspondientes a los distintos saberes, y los *objetivos generales de ciclo* que, como último nivel de concreción curricular previo a la programación de clase, constituyen la adecuación de los objetivos anteriores a la realidad escolar propia del contexto específico de cada uno de los ciclos de que se compone cada etapa.

El Decreto 105/92 de 9 de junio, por el que la Junta de Andalucía establece las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma, establece doce *objetivos generales de etapa*, entre los que destacamos los más relacionados con la educación lingüística:

- a) *"Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos,*

*desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho".*

b) *"Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza".*

c) *"Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas"<sup>57</sup>.*

En cuanto a los *objetivos generales de área* expresamente marcados por el mismo Decreto<sup>58</sup> para el área concreta de Lengua castellana y Literatura, figuran los siguientes:

*"1. Comprender mensajes orales, escritos y diferentes tipos de mensajes contruidos con signos de diferentes códigos y en diversos contextos y situaciones, y ser capaz de aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.*

*2. Construir y expresar mensajes orales, escritos y distintos tipos de mensajes considerando signos de diferentes códigos, de acuerdo con las finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio.*

*3. Valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes modos de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del Estado español y de la sociedad como un hecho cultural enriquecedor.*

*4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y*

---

<sup>57</sup> **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Op. cit.*, pp. 22-23.**

<sup>58</sup> **Cfr. *ibíd.*, pp. 82-83.**

*sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

*5. Conocer y usar los medios de expresión corporales con objeto de desarrollar las actitudes de desinhibición e interacción afectiva, la capacidad de comprensión crítica y la libertad y riqueza expresivas.*

*6. Desarrollar el placer de leer y escribir mediante la oferta de actividades que favorezcan la expresión libre de sus propias vivencias y como medio de perfeccionamiento lingüístico y personal.*

*7. Propiciar el desarrollo de los sistemas perceptuales, de simbolización y representación por los que la palabra y la imagen sustituyen al gesto, a la acción y al objeto, y la grafía a la palabra, trascendiendo la realidad inmediata, con el fin de explorar las posibilidades expresivas, orales y escritas de la lengua.*

*8. Reflexionar sobre el uso de la lengua en sus aspectos formales, partiendo de sus propias producciones y estableciendo relaciones con otras formas y modelos en situaciones comunicativas similares.*

*9. Conocer los diferentes usos sociales de las lenguas, analizando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios.*

*10. Usar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión de la realidad y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad."*

En relación a los *objetivos generales de ciclo*, destacamos algunos de los que se refieren al tercer ciclo de Educación Primaria por estar más estrechamente relacionados con el alumnado y el tema del trabajo que nos ocupa, tales como:

a) Valorar la lectura como fuente de placer, de entretenimiento y de información.

b) Identificar los elementos estructurales y de contenido presentes en un texto narrativo.

- c) Realizar inferencias a partir de un texto narrativo y elaborar hipótesis sobre su desarrollo.
  
- d) Hacer juicios valorativos acerca de un texto y de su contenido.

### **1.2.2. Contenidos**

La información relativa al *qué enseñar* en la etapa de Educación Primaria constituye los *contenidos* de enseñanza-aprendizaje, que forman agrupaciones de los saberes más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales de área. Tales agrupaciones constituyen los denominados "bloques de contenidos" que, concretamente para el área de Lengua castellana y Literatura son: 1) Comunicación oral; 2) comunicación escrita; 3) la lengua como objeto de conocimiento, y 4) sistemas de comunicación verbal y no verbal.

La distribución de estos bloques de contenidos curriculares ha de contemplarse desde su orientación hacia el desarrollo de habilidades de uso y reflexión sobre la lengua, por lo que los ejes temáticos para su secuenciación deben estar constituidos por: 1) la actividad comunicativa; 2) los procedimientos textuales; 3) el procesamiento de la información; 4) lengua, sociedad y cultura, y 5) la comunicación literaria<sup>59</sup>.

Estos bloques de contenidos no deben ser considerados como un temario, al estilo tradicional, sino que hay que contemplarlos desde su configuración como un todo interactuante, que influye en la programación de las distintas unidades didácticas que los docentes programarán y para las que habrán de elegir aquellos contenidos que consideren más adecuados en función de los objetivos didácticos que se hayan propuesto, por lo que el orden en que se presentan los bloques de contenidos en los diseños curriculares no supone una secuenciación de los mismos.

---

<sup>59</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989 a): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid.

Dentro de los distintos bloques se señalan tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conceptuales se refieren al conocimiento de hechos, principios y conceptos; los procedimentales hacen referencia al conjunto de acciones ordenadas que se orientan a la consecución de objetivos concretos (destrezas, estrategias), y los actitudinales se centran en el aprendizaje de valores, normas y actitudes<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989 b): *Op. cit.*, pp. 4-42.

De cualquier forma, y como explícitamente aclara la Junta de Andalucía: "En todo caso, han de ser útiles para satisfacer las necesidades comunicativas de los alumnos y alumnas en su medio geográfico, social y cultural, potenciando las capacidades de comprensión crítica y expresión personal, el conocimiento de las destrezas comunicativas básicas para ser un ciudadano libre con suficiente competencia lingüística, así como las actitudes de tolerancia e interacción afectiva"<sup>61</sup>.

Se supera así el concepto tradicional academicista de los contenidos de enseñanza de carácter eminentemente conceptual y, al mismo tiempo que se incluyen los procedimientos y las actitudes, se considera como tales el conjunto de información, tanto verbal como no verbal, mediante la cual el escolar construye sus conocimientos por interacción con la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos de enseñanza-aprendizaje escolar deben ser significativos a nivel lógico; esto es, deben gozar de la debida relevancia dentro del contenido específico del área de conocimiento científico a la que pertenecen, y deben ser también significativos a nivel psicológico. Es decir, ser interesantes y motivadores para los sujetos de aprendizaje y estar conectados con sus conocimientos previos<sup>62</sup>. Por tales razones, la selección y organización de los contenidos ha de hacerse en función de su adecuación a los objetivos didácticos propuestos.

La adecuación de los contenidos en función de los objetivos obliga a adoptar criterios de selección lógica y psicológica y de secuenciación no lineal, y, en la línea marcada por Rumelhart, realizar la presentación de contenidos en forma de espiral o, lo que es lo mismo, a través de tramas conceptuales sucesivas con unos mismos contenidos que se secuencian en función de su complejidad creciente, superando de esta forma los conceptos ya tradicionales de enseñanza lineal y enseñanza concéntrica<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Op. cit.*, p. 84.

<sup>62</sup> Cfr. AUSUBEL, D.P.; NOVAK, I.D. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.

<sup>63</sup> Cfr. RUMELHART, D.E. (1984): "Schemata and the cognitive system", en WYER, R.S. y SRULL, T.K. (eds.): *Handbook of social cognition*. Vol I, L. Erlbaum, Nueva Jersey.



Para el tercer ciclo de la Educación Primaria, se destacan, por su relación con el tema de este trabajo, los siguientes contenidos propios del área de Lengua castellana y Literatura<sup>64</sup>:

**a) Conceptuales**

- . La narrativa: el cuento, la novela, la leyenda, la biografía, los libros de viaje, la prosa poética.
- . La imagen, la comparación, la personificación, la metáfora.
- . La lírica tradicional, el romancero, la poesía didáctica, la poesía satírico-burlesca.
- . Iniciación al teatro.

**b) Procedimentales**

- . Reconocimiento de las acciones que realizan los personajes de un texto narrativo, e identificación de la causa de un hecho de la historia.

---

<sup>64</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989 a): *Op. cit.*

- . Elaboración de conjeturas sobre el desarrollo de un texto narrativo.
- . Reconocimiento de los detalles, las causas y la secuencia de un texto narrativo.
- . Lectura comprensiva de un texto narrativo.
- . Reconocimiento de la secuencia narrativa y de la organización estructural del texto.
- . Elaboración de un cuento.
- . Reconocimiento de detalles significativos de la historia narrada.
- . Reconocimiento de los detalles significativos de un poema así como de su secuencia narrativa.
- . Juicio sobre el comportamiento de los personajes presentes en las lecturas.

**c) Actitudinales**

- . Aprecio de la lectura como fuente de placer, de entretenimiento e información.
- . Valorar el uso reflexivo de la comunicación y apreciar los textos escritos en toda su diversidad.
- . Estimar los textos literarios como formulaciones completas desde las consideraciones textual y estética.

**1.2.3.**

## Metodología

Las distintas disposiciones oficiales que regulan las enseñanzas regladas del sistema educativo incluyen siempre unas orientaciones metodológicas que, como es lógico, toman como base epistemológica las teorías en que se fundamentan los principios que constituyen el entramado del armazón de los diseños curriculares. La actual Reforma ofrece también una serie de pautas orientativas que tienen como propósito servir de guía en la actuación del magisterio en los procesos de enseñanza con objeto de favorecer los procesos paralelos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Dentro de las consideraciones generales que se hacen en el ámbito de la orientación metodológica para el área de Lengua castellana y Literatura en la Educación Primaria, se señala la importancia de tener en consideración los diferentes niveles de conocimiento y uso de la lengua de los distintos alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que se ha de adaptar la enseñanza a estos niveles y que *"en general se ha de llevar a cabo un tratamiento favorecedor de la autocorrección y la capacidad creativa, investigadora y crítica"*<sup>65</sup>. Igualmente se parte de la consideración de que son los alumnos y las alumnas los principales protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, por lo que el papel del profesor/a debe ser el de docente que facilita los procesos de aprendizaje, y habrá de centrar su actuación en la estimulación de los intereses individuales y de grupo, en la motivación a partir de elementos creativos y lúdicos nacidos de las experiencias vitales del entorno inmediato y próximo al ambiente de los niños y las niñas<sup>66</sup>.

Tras estas consideraciones de carácter general se explicitan determinados principios concretos de actuación didáctica que, referidos a la comunicación escrita, insisten en que este aprendizaje ha de realizarse en situaciones de comunicación y en un marco de construcción de significados, es decir, de forma interactiva y directamente relacionado con

---

<sup>65</sup> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Op. cit.*, p. 87.

<sup>66</sup> Cfr. *íbid.*

las vivencias de los alumnos y en contextos comunicativos que hagan atractiva, necesaria e interesante su utilización<sup>67</sup>.

Las estrategias metodológicas son, al fin, los elementos curriculares que mejor exteriorizan el modelo teórico sobre el que maestros y profesores apoyan su quehacer didáctico, modelo que en la actual Reforma aparece como una apuesta clara por la concepción constructivista del aprendizaje, razón esta por la que las orientaciones metodológicas tienen como objetivo prioritario la construcción personal de conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes por parte de los alumnos y alumnas.

Desde esta consideración cobran extraordinaria importancia las aportaciones de Ausubel sobre los conocimientos previos de los alumnos y alumnas y las posibilidades de conexión con nuevos conocimientos, las distintas formas por las que se puede acceder al conocimiento según la psicología piagetiana, los esquemas de representación de conocimiento, descubierto por Rumelhart, la perspectiva histórico-cultural vygotskiana sobre el concepto de enseñanza-aprendizaje y la importancia de actuar en la zona de desarrollo potencial (ZDP), y los descubrimientos de Gagné y Briggs sobre el procesamiento de la información<sup>68</sup>.

Estas orientaciones metodológicas pretenden dar cumplida respuesta a un cambio de modelo educativo que pasa de ser un modelo tecnicista a un modelo procesual, basado en finalidades pedagógicas y objetivos de desarrollo de capacidades para construir el pensamiento, en donde importa más el proceso que los resultados y en el que cobra especial relevancia el componente de investigación para mejorar el proceso.

La propuesta de diseño curricular en la que se enmarca esta metodología pretende desterrar concepciones metodológicas anteriores

---

<sup>67</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 88.

<sup>68</sup> Cfr. AUSUBEL, D.P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt R. and W., Nueva York; RUMELHART, D.E. (1984): "Schemata ...", *art. cit.*; VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona; GAGNÉ, R.M. y BRIGGS, L.J. (1960): *Planificación de la enseñanza*. Trillas, México.

que respondían a una fundamentación psicológica de corte conductista, a unos contenidos previamente seleccionados, a unos objetivos empíricamente constatables en términos cuantitativos, y a un currículum cerrado en cuya elaboración el papel de maestros y profesores era pasivo.

#### 1.2.4. Evaluación

El proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en un modelo educativo y en una concepción curricular como los que con anterioridad han sido descritos, cobra toda su coherencia si el elemento curricular *evaluación* es congruente con sus correspondientes modelos teóricos educativo y curricular.

El modelo de evaluación propuesto en los actuales diseños curriculares justifica sus criterios en función de la propuesta de objetivos realizada para el área correspondiente, y, aunque con carácter orientativo e instrumental, apunta como finalidad principal a la de valorar capacidades mediante los oportunos indicadores de forma continua e individualizada.

Esta evaluación habrá de ser formativa, por lo que tendrá un carácter regulador, orientador y de autocorrección del proceso educativo; desde esta concepción, la evaluación se aleja bastante de la tradicional calificación, entendida ésta como evaluación cuantitativa y sancionadora del rendimiento final del alumno o producto de su aprendizaje. Su función habrá que entenderla ahora como función de ayuda para el progreso en los aprendizajes de los escolares que, además procura datos e interpretaciones significativas que permiten entender y valorar los procesos seguidos por todos los participantes en la enseñanza y en el aprendizaje, y que, al mismo tiempo, sirve como función indicadora de la evolución de los aprendizajes del alumnado y ofrece la posibilidad de recurrir a la aplicación de las estrategias correctoras para subsanar las insuficiencias diagnosticadas<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria*. (BOE de 17-09-91). Madrid. También BOJA núm. 115, de 26 de julio de 1994.

Al tratarse, pues, de una evaluación continua y formativa, hay que entender que los docentes deben estar informados a diario (continuamente) del proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas y, también de forma continua, habrá que ir formando en lo que se necesita formar y, si es necesario, aplicando medidas correctivas en lo que se necesite corregir para formar. Así entendidas las cosas, y con mayor razón en el nivel obligatorio de Educación Primaria, parece que habría que entender que debería desaparecer la evaluación penalizadora, toda vez que el carácter de continua y formativa debiera garantizar, por pura congruencia, el proceso adecuado de todos los escolares.

La evaluación de carácter normativo y estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento y logros fiscales, no se considera como la más idónea y concordante con el modelo curricular sostenido por la Reforma. Esta evaluación normativa desconoce e ignora las particularidades del sujeto que aprende, y daña, en no pocos casos, el autoconcepto de los aprendices. De la misma forma y por idénticas razones carece de sentido la evaluación con fines de calificar a los alumnos comparándolos entre sí en virtud de las calificaciones obtenidas, por lo que debe abandonarse también la finalidad tradicional de una evaluación encaminada exclusivamente a la promoción académica o la negación forzosa de esta promoción<sup>70</sup>.

En el área de Lengua castellana y Literatura, al entender la enseñanza como un proceso de comunicación y al considerar la lengua como un saber que nunca acaba y que cada día hay que perfeccionar y, por tanto, no como una disciplina más, la valoración del progreso de los alumnos cobra tintes muy especiales que forzosamente han de ser tenidos en consideración en el transcurso de la evaluación que, más que en ninguna otra materia, ha de ser continua, formativa y significativa, de tal manera que debiera garantizar que, en cada momento, los alumnos y alumnas vayan enriqueciendo su lenguaje, y con él, su personalidad, en una acción pedagógica que siempre los acerque a un aprendizaje motivador y nunca los aleje de este noble aprendizaje.

---

<sup>70</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989 b): *Op. cit.*, pp. 35-37.

Así lo entiende J.M. Álvarez Méndez cuando se dirige a los profesores de Lengua con estas palabras: "Puestos ya en situación de evaluación, como profesor o como profesora nunca se ufane de suspender a los alumnos y a las alumnas que comparten con usted los espacios y el tiempo de aprendizaje. Piense que de este hecho hay otras lecturas más críticas. La más inmediata es que sólo una persona insensible, por no decir ignorante, y moralmente cuestionable puede jactarse por los fracasos que su propia acción produce [...]. Y no olvide que la Lengua, más allá de los márgenes que le impone la restricción académica de ser una materia concreta y aislada, es un vehículo de comprensión y de expresión de todos los aprendizajes y es medio de integración de todos los saberes en la unidad del currículum. Por encima de cualquier otra consideración, **expresarse es vivir. Y el reverso, vivir es comunicar-se**"<sup>71</sup>.

Esta cita, cuya extensión puede ser dispensada por su fuerza para incitar a la reflexión, está encuadrada en el marco del paradigma crítico y vertida desde una actitud de crítica social orientada a asegurar el éxito para todos los escolares. Existen otras visiones sobre la evaluación que pueden ser tan válidas como la del profesor Álvarez Méndez, pero, desde la concepción del currículum mantenida por el nuevo diseño curricular para la Educación Primaria, parece que habría que avanzar en una línea menos cuantitativa y más formativa, sin que esto suponga negar el gran valor que tiene el esfuerzo de los alumnos y alumnas por aprender e incluso a sabiendas de que, si es el alumnado el que construye sus propios aprendizajes, poco o nada se puede hacer cuando éste se niega a aprender por razones que caen fuera de la competencia del profesor.

Ahora bien, romper una cultura de la evaluación basada en la cuantificación de conocimientos, la mayoría de las veces memorísticos e inconexos, fundamentada en la calificación y orientada hacia la valoración de productos con olvido de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es tarea harto difícil para el profesorado. Tal empresa exige un cambio de mentalidad nada fácil de conseguir, pero que es imprescindible para el triunfo de cualquier reforma educativa, dado que no es posible reformar

---

<sup>71</sup> **ÁLVARIZ MÉNDEZ, J.M. (1998): "Currículum y evaluación en el área de Lengua y Literatura", ponencia pronunciada en el I Congreso Internacional de Educación Lingüística y Literaria. Granada. Del mismo autor puede consultarse (1987): *Didáctica, currículum y evaluación: Ensayo sobre cuestiones didácticas*. Alamex, Barcelona.**

la educación sin contar con los maestros y maestras que han de responsabilizarse de esta tarea innovadora<sup>72</sup>.

Con todo, y aun de acuerdo con la afirmación de Novak y Godwin: "No existen límites para la capacidad que tiene la mente humana para construir nuevos significados a partir de la experiencia"<sup>73</sup>, hay que tener presente también esta otra afirmación de Margarita Yourcenar: "El poeta sólo triunfa de las rutinas y sólo impone su pensamiento a las palabras gracias a esfuerzos prolongados y asiduos".

Y es que son muchos los factores que pueden incidir, y de hecho inciden, en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los escolares, y que han de ser tenidos en cuenta por el profesorado para la planificación, realización y evaluación de su actividad docente. La propia opción por una psicología constructivista como importante fuente del modelo curricular ya implica un estilo concreto de evaluación; pero tampoco se pueden olvidar la gran influencia que ejercen en la adquisición de aprendizajes los aspectos relativos a factores intrapersonales del sujeto que aprende y de los que en gran medida depende su rendimiento: los estilos cognitivos de los sujetos, su autoconcepto, su nivel de ansiedad, su mayor o menor motivación, sus estrategias de aprendizaje, el interés por las tareas escolares, la salud física y mental, el nivel de aspiraciones...

Asimismo, otros factores de carácter socio-ambiental o pertenecientes al mundo de las relaciones interpersonales tienen también su fuerte incidencia en el aprendizaje de los escolares, ya que forman parte del contexto sociocultural y potencian o desfavorecen los factores personales de los educandos<sup>74</sup>. El marco familiar desempeña, en este

---

<sup>72</sup> Cfr. VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada. DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1998): "Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas" en FERNÁNDEZ CRUZ, M., y MORAL SANTAELLA, C. (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa* FORCE -Grupo Editorial Universitario-, Granada, pp. 37-54. También ROMERO LÓPEZ, A.: "El lugar de las didácticas específicas: didáctica de la Lengua y la Literatura", *ibíd.*, pp. 77-92.

<sup>73</sup> NOVAK, J.D. y GODWIN, D.D. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona.

<sup>74</sup> Cfr. BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.



sentido, un papel incuestionable en la educación lingüística de sus miembros, por cuanto el nivel sociocultural de la familia se especifica en una utilización concreta y un uso determinado de la lengua, la lengua familiar, y en la familia nace la motivación hacia el uso correcto, coherente y adecuado de la lengua materna y, no pocas veces, el acercamiento del niño al texto impreso y su afición a las lecturas literarias, actividades y motivaciones estas tan favorables y beneficiosas para el proceso de aprendizaje como desfavorables, desmotivadoras y perniciosas son las posturas contrarias.

## **2. Psicodidáctica de la comunicación escrita**

### **2.1. Caracterización psicológica de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura**

La división de la Educación Primaria en tres ciclos responde a la idea de que los tramos comprendidos entre los 6-8, 8-10 y 10-12 años constituyen momentos en los que los niños y niñas que cursan estos tramos educativos tienen características comunes, que permiten que el trabajo escolar se lleve a cabo atendiendo a tales características durante un espacio de tiempo superior al curso académico. Las razones que explícitamente constan en lo dispuesto en los artículos 12 y 14 de la LOGSE avalan estas afirmaciones:

*"La educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio" (art. 12).*

*"1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.*

*2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:*

- a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.*
- b) Educación Artística.*
- c) Educación Física.*
- d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.*
- e) Lenguas extranjeras.*
- f) Matemáticas." (art. 14)*

Aunque, por otra parte, es cierto que el desarrollo de toda persona es continuo y homogéneo y que, por tanto, es difícil hacer separaciones tajantes en el curso de su evolución, los psicólogos evolutivos están de acuerdo en que en la edad que corresponde a los escolares de educación

primaria se producen importantes cambios de tipo cognitivo, social y afectivo.

Piaget ha estudiado muy bien los distintos estadios evolutivos del ser humano, y de sus aportaciones sobre el desarrollo cognitivo hay que destacar que quizá la característica más importante de este período que corresponde a la edad de los escolares de educación primaria sea el de estar en el estadio denominado de las "operaciones concretas". Se ha pasado, pues, del estadio pre-lógico y no se ha llegado todavía al de las "operaciones formales".

El pensamiento avanza desde lo pre-lógico hacia la conquista de lo verdaderamente operativo. Los niños y niñas comprendidos en estas edades son capaces de interiorizar e integrar en un sistema de equilibrio estable sus operaciones sobre aquella realidad en la que operan cambiándola y transformándola. Los juicios de coherencia y de necesidad se hacen presentes en este período de las "operaciones concretas", en el que los escolares poseen la capacidad de realizar una gran variedad de operaciones, como son las de: a) *clasificación*, por la que son capaces de agrupar objetos teniendo en cuenta sus distintas clases; b) *ordenamiento*, por la que disponen de la habilidad consciente de relacionar objetos según orden o serie; c) *descentración*, que capacita para concentrarse de forma simultánea en más de un aspecto de la misma realidad; d) *coordinación*, por la que se posee la capacidad de relacionar entre sí dos aspectos de la misma realidad; e) *reversibilidad*, que dota a niños y niñas de la capacidad de neutralizar una acción con la acción recíproca (de este modo, mediante las capacidades de inversión y reciprocidad se pueden realizar transformaciones con las que se vuelve al punto de partida), y f) *razonamiento inductivo*, por la que pueden llegar a generalizaciones a través de la observación de casos concretos<sup>75</sup>.

El hecho de que los alumnos y alumnas del tercer ciclo de la Educación Primaria tengan la capacidad de realizar estas operaciones, y se encuentren precisamente en la etapa de mayor madurez de las mismas, nos obliga a hacer consideraciones muy precisas sobre sus posibilidades

---

<sup>75</sup> Cfr. PIAGET, J. (1956): "Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent", en *Le problème des stades en psychologie de l'enfant* PUF, París.

para el aprendizaje de contenidos relacionados con el área de Lengua castellana y literatura, así como sobre las repercusiones que tal dominio debe tener sobre la metodología de su enseñanza.

Es cierto, y así se desprende de lo hasta aquí expuesto, que sería perder el tiempo ocupar espacios preciosos para la educación lingüística de los escolares intentando enseñar conocimientos abstractos que exigen estar en posesión, por parte de los estudiantes, de capacidades de abstracción, es decir, haber dado el salto del estadio de las "operaciones concretas" al de las "operaciones formales". Quizá este empeño, además de baldío y desmotivador, haya sido el causante del gramaticalismo escolar hasta hoy reinante en los centros de educación primaria, con el consiguiente olvido del uso funcional y comunicativo de la lengua.

Sin embargo, desterrar los contenidos de carácter lingüístico o literario del ámbito escolar es otro atrevimiento que tampoco tiene fundamentación psicológica. Se trata, pues, de saber cómo aprenden los alumnos y, en función de estos conocimientos y de las características específicas de la materia objeto de enseñanza, emplear la metodología más adecuada.

Por tanto, y en el caso concreto de la enseñanza de la composición escrita de textos narrativos, no tendría ningún sentido explicar a los alumnos o alumnas del tercer ciclo de enseñanza primaria conceptos abstractos relacionados con la lingüística del texto, la sociolingüística o la pragmática, ni de llevar a cabo una enseñanza de carácter deductivo. No obstante, y a pesar de lo mucho que ignoramos, sí sabemos que estos alumnos y alumnas pueden trabajar con conceptos concretos, están capacitados para manipular textos, se encuentran en posesión de habilidades para llegar a formular leyes generales a partir de la experiencia constatada, gozan de la capacidad, en fin, de clasificar, ordenar, coordinar, transformar, invertir y concentrar su trabajo en más de una realidad al mismo tiempo.

Esto quiere decir que tales alumnos y alumnas no podrán entender en estas edades conceptos abstractos sobre lo que pueda ser, por ejemplo, la cohesión textual, la adecuación, la corrección formal, o la coherencia; pero sí están capacitados para clasificar errores textuales, para ordenar un relato según una secuencia determinada, prestar atención simultánea a

más de un personaje o acción, relacionar entre sí distintos aspectos que aparecen en un relato, transformar acciones o situaciones contenidas en una narración, comprender si una determinada forma de expresar es adecuada o no a una situación cultural concreta de comunicación, y llegar a definiciones de carácter general partiendo de la observación empírica de hechos concretos.

En la edad de 11-12 años se desarrollan, entre otros procesos cognitivos básicos, un conjunto de estrategias de memoria que se orientan hacia la consecución del recuerdo posterior. Tales estrategias son la *repetición* y la *organización*, de tanta importancia para la recopilación de ideas, la organización de las mismas y la elaboración misma de la información que se quiere transmitir. A través de la capacidad memorística de la *repetición* los niños pueden introducir información en su memoria a largo plazo o retener información en su memoria a corto plazo, mientras que a través de la *organización* se pueden establecer relaciones de unión en la información objeto de aprendizaje, de tal manera que la recuperación de los contenidos que han de aprenderse quedan almacenados en categorías como aprendizajes significativos.

Aparte de que se haya abusado del aprendizaje memorístico en la escuela y, en no pocos casos, se haya llegado a una enseñanza de tipo repetitivo, la capacidad de repetición sigue siendo muy útil en el ámbito escolar si se tiene en cuenta la necesidad que tiene cualquier persona de memorizar datos sin los cuales es imposible que trabajen la memoria a largo plazo o la misma inteligencia.

En el ámbito de la educación lingüística se ha de lamentar la desaparición en las escuelas de enseñanza primaria de la memorización y recitación de poemas, el aprendizaje memorístico de cuentos, de diálogos que habían de ser representados..., por cuanto, si en un principio pudieron ser aprendizajes poco significativos, siempre lo fueron educativos y, a la larga y vinculados a nuevas informaciones aprendidas, también han llegado a constituir aprendizajes verdaderamente significativos. Es esta una de las mejores formas de *aprender para aprender* y de *aprender para hacer*, cuestiones estas tan importantes cuando se trata del empleo solvente de la lengua materna en situaciones de comunicación, y, sobre todo, en situaciones escolares de comunicación, ya que la escuela es una institución determinante para el desarrollo social y cognitivo de los escolares, hasta el

extremo de llegar a modificar, gracias al carácter descontextualizado del aprendizaje y al propio lenguaje como elemento de transmisión de la información, su forma de pensar y su vivir con los demás<sup>76</sup>.

El desarrollo de la *cognición social* hace referencia, sobre todo, al conocimiento de los otros, es decir, al conocimiento de un factor importantísimo para la adecuación expresiva de los distintos mensajes a sus correspondientes receptores: el conocimiento de las características de los otros.

Los escolares del último ciclo de la Educación Primaria entienden con bastante facilidad los estados y las situaciones de las personas de su alrededor y saben que los otros, los demás que los rodean, también pueden conocerlos. Se pueden dirigir, por tanto, a un destinatario que puede pensar y sentir de forma distinta a como ellos piensan; pueden ser emisores o receptores de mensajes contemplados desde distintas perspectivas; pueden ponerse en el lugar del otro o del otro grupo y hasta llegar a comprender, compaginar y conjuntar cuestiones que se manifiestan opuestas, y se sienten implicados en el proceso de conseguir unas relaciones humanas satisfactorias<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> Cfr. BRUNER, J.S. (1962): *On knowing*. Belknap Press, Cambridge.

<sup>77</sup> Cfr. PADILLA, M.L. y GONZÁLEZ, M.M. (1990): "Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares", en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. -comps.- (1990): *Desarrollo psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Alianza Psicología, Madrid.

## 2.2. Desarrollo de la capacidad lingüística, psicología de la escritura y enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita

El ser humano es un eterno aprendiz de su lengua: nace preparando su aparato fonador y continúa aprendiendo durante todos los días de su vida. Pero el proceso de adquisición lingüística varía de unas personas a otras dependiendo no sólo de la edad, sino de la capacidad intelectual del sujeto, de su grado de sociabilidad, del medio social y familiar en que se desenvuelve y de la educación institucional recibida.

Dejando a un lado las distintas etapas y el grado de dominio lingüístico que corresponde a cada una de ellas y que niños y niñas han recorrido desde su nacimiento (prelingüística, de las primeras palabras, iniciación a la sistematización del lenguaje verbal y lenguaje verbal propiamente dicho), los alumnos y alumnas del tercer ciclo de Primaria son escolares que muestran ya un dominio aceptable de la lectura y de la escritura, que les permite el contacto con nuevas formas de expresión y nuevos modelos de utilización del lenguaje. Además, las relaciones de comunicación con los amigos, el contacto con una nueva modalidad del lenguaje distinto al familiar... les ha proporcionado la posibilidad de vivir muy variados contextos de comunicación que han favorecido el aprendizaje y la utilización de distintos registros en función de los interlocutores, los fines y las situaciones.

El vocabulario, debido al propio ambiente escolar, aumenta su cantidad y calidad y la sintaxis de los escolares se hace cada vez más compleja tanto en el uso oral como escrito del lenguaje, y las posibilidades expresivas se enriquecen aunque sólo sea por la práctica habitual de la escuela, que pone a niños y niñas en contacto con distintas formas de comunicación verbal y no verbal.

Sin embargo, es frecuente observar entre los escolares de esta etapa las dificultades que presentan en el empleo correcto de las preposiciones, el uso pertinente de concordancias, el manejo adecuado de pronombres cuando las referencias son anafóricas, la deficiente utilización de la forma sintáctica de la voz pasiva, el escaso dominio de las referencias temporales desde el punto de vista de otras personas, y las dificultades para la matización de los aspectos temporales y modales de los verbos.

Si a todas estas dificultades, que pueden considerarse normales, se añade el, en no pocos casos, abundante caudal de incorrecciones pertenecientes a los distintos niveles del lenguaje: fonético (prótesis, epéntesis, aféresis,...), léxico-semántico (arcaísmos, dialectalismos, vulgarismos...) y morfosintáctico (transitivación incorrecta, conectores inadecuados, uso incorrecto del gerundio...), se ha de considerar tarea insoslayable del docente no sólo el conocimiento de la materia objeto de enseñanza, sino también el conocimiento del aprendiz de su lengua, de su nivel de desarrollo lingüístico en las modalidades oral y escrita, y el conocimiento del entorno sociocultural en el que sus alumnos y alumnas viven. Estos conocimientos cobran especial relieve cuando los maestros tratan de enseñar la producción de textos escritos.

Respecto a la capacidad de niños y niñas para la composición de textos escritos conviene recordar aquí lo que tan magistralmente expusiera Vygotski en relación con el carácter lúdico de tales textos, su específico sincretismo y su distanciamiento del texto adulto<sup>78</sup>. Sin embargo, de estas observaciones no se sigue que existan deficiencias expresivas propias de la lengua infantil sino que, por el contrario y a pesar de la coherencia interna y de la autosuficiencia del lenguaje infantil, hay que considerar que es el carácter lúdico de las producciones infantiles el origen que justifica esta forma narrativa indiferenciada<sup>79</sup>.

De aquí que resulte ocioso pensar que las producciones escritas de los niños, sean o no "literarias", surjan de forma espontánea y caprichosa sin ser orientadas por el maestro y nacidas de un ambiente estimulador. Esta es la única forma de que los escolares obtengan no sólo el placer que nace de lo lúdico sino el beneficio de la utilidad expresiva que sin duda ha de repercutir de manera efectiva en su educación lingüística y en el desarrollo placentero de sus potencialidades comunicativas.

De ahí, quizá, la necesidad de orientaciones psicodidácticas que puedan facilitar la acción profesional de maestros y maestras en el ámbito

---

<sup>78</sup> Cfr. VYGOTSKI, L.S. (1982): "La creación literaria en la edad escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 1, p. 83.

<sup>79</sup> Cfr. GILI Y GAYA, S. (1972): *Estudios de lenguaje infantil* Bibliograf, Barcelona, p. 18.



de la enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita.

Los estudios de base psicológica aparecidos en las últimas décadas se han centrado en su mayoría en el estudio del aprendizaje inicial de la lectura, y en bastante menor cuantía en el aprendizaje de la escritura<sup>80</sup>. A pesar de que lectura y escritura impliquen actividades cognitivas diferentes, son dos actividades que últimamente vienen siendo estudiadas de forma conjunta, pues parece lógico que ambos procesos se encuentren asociados y que, por tanto, se estimulen las situaciones pedagógicas oportunas con objeto de que pongan de relieve la necesidad de leer para escribir<sup>81</sup>.

De hecho, existen determinados factores que muestran cierta correlación con la adquisición de lecto-escritura. Tal ocurre con capacidades como la memoria, la habilidad de relación fonográfica o las experiencias previas vividas en el ambiente familiar<sup>82</sup>, o el papel que desempeñan padres y maestros en la alfabetización inicial a través de la lectura de relatos<sup>83</sup>.

No menos importantes son los estudios procedentes de la corriente investigadora centrada en el tipo de interacciones que se brindan en el proceso de los rituales comunicativos en relación con la narración de cuentos, proceso durante el cual se ha demostrado que el alumno prelector adquiere conocimientos acerca de las convenciones del lenguaje escrito y, sobre todo, que estas experiencias facilitan en gran manera el

---

<sup>80</sup> Cfr. FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México. También FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIOS, M. y col. (1972): *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, México.

<sup>81</sup> Cfr. FAYOL, M. y otros (1972): *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF, París, pp. 93-104.

<sup>82</sup> Cfr. GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós, Barcelona. (Ed. original inglesa, 1989).

<sup>83</sup> Cfr. WELLS, C.G. (1985): *Language, Learning and Education*. NFER-Nelson, Slough. Del mismo autor (1988): *Aprender a leer*. Laia, Barcelona. También OLSON; TORRANCE y HILDYARD -comps.- (1985): *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press, Cambridge.

aprendizaje inicial de la lectura<sup>84</sup>. En esta misma línea de investigación, los trabajos aparecidos sobre la influencia de la lectura en la expresión escrita de niños y niñas muestran que los escolares que leen mejoran significativamente su expresión escrita<sup>85</sup>.

Algunos trabajos recientes se han centrado en la comprensión y descripción de los procesos psicológicos básicos que se desarrollan en los niños y niñas antes de ponerlos en contacto con la comunicación escrita mediante la acción sistemática de la escuela, así como en el estudio de los contextos que facilitan la adquisición y el desarrollo de tales procesos psicológicos básicos y de las habilidades para el aprendizaje de la lectura y escritura<sup>86</sup>.

Tales investigaciones proporcionan datos muy enriquecedores y abren nuevos caminos para la enseñanza de la escritura en la escuela, al tiempo que despiertan el interés por plantearse nuevas indagaciones en este ámbito que se orienten hacia el conocimiento de nuevos modelos de enseñanza, nuevas formas de evaluación del proceso de aprendizaje y nuevas metodologías basadas en sólidas bases psicodidácticas.

En este sentido, creemos interesante la aportación de Fernando Cuetos sobre los procesos psicológicos que intervienen en la escritura<sup>87</sup> por referirse concretamente a la composición de textos escritos como expresión de pensamientos y sentimientos mediante la transformación de estos contenidos mentales en palabras escritas. "En este caso -afirma el

---

<sup>84</sup> TORRANCE y OLSON (1994): "El papel de la alfabetización en la comprensión de la interpretación", en *Substratum*, Vol. II, núm. 4, pp. 23-45, y la obra citada de GARTON y PRATT.

<sup>85</sup> Cfr. GÓMEZ-VILLALBA, E. (1994): *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada. También GÓMEZ-VILLALBA, E. y ROMERO LÓPEZ, A. (1989): "Implicaciones didácticas de la enseñanza de la literatura en Educación Primaria", en *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago, pp. 450-455.

<sup>86</sup> Cfr. CLAY, M. (1983): "Getting a theory of writing", en KROLL, B.M. y WELLS, G. (eds.): *Explorations in a Development of writing*. John Wiley and Sons, Nueva York. También las obras anteriormente citadas de FERREIRO y TEBEROSKY, FERREIRO y GÓMEZ PALACIOS, y GARTON y PRATT.

<sup>87</sup> CUETOS VEGA, F. (1991): *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Escuela Española, Madrid.

autor- los procesos que intervienen son de tres tipos: conceptuales, lingüísticos, y motores. Toda composición comienza siempre por una PLANIFICACIÓN de las ideas y conceptos que se van a transmitir (...). A continuación intervienen los procesos lingüísticos encargados de traducir esas ideas en secuencias de procesos MOTORES...<sup>88</sup>.

La planificación del mensaje implica la selección de ideas y del contenido de la información, la elección de destinatario, las intenciones que han de hacerse explícitas en el escrito, y, en función de estas actividades, la toma de decisiones sobre el tipo de discurso<sup>89</sup>.

La construcción de la estructura sintáctica está determinada por la diversidad de variables lingüísticas, las diferentes variables contextuales y las normas propias de la corrección idiomática. Llegar a la construcción del discurso de superficie exige el dominio de los recursos sintácticos y léxicos propio de la lengua ejemplar o estándar común<sup>90</sup>. Las palabras funcionales desempeñan un importante papel en la construcción sintáctica del texto y en la cohesión del mismo como ocurre con la utilización de la anáfora o de los deícticos pronominales o de los adverbios de espacio y tiempo... etc., y tienen mucho que ver con el significado de lo que se quiere decir, con el sentido de los textos y con la propia coherencia textual. Además del armazón sintáctico, la riqueza léxica y el vocabulario activo del escritor desempeñan el importante papel de servir de almacén de materiales para ser utilizados como sustancia insustituible del armazón sintáctico, a través de la selección de los vocablos más adecuados en función de las restricciones que en cada momento operan en el texto<sup>91</sup>.

<sup>88</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>89</sup> Cfr. MARTLEW, M. -ed.- (1983): *The Psychology of Written Language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley and Sons, Chichester; GOULD, J.D. y BOIES, S.J. (1978): "Writing, dictating and speaking letters", en *Science*, núm. 201, pp. 1145-1147. También ROSENBERG, S. -ed.- (1982): *Handbook of applied psycholinguistics*. Hillsdale L.E.A., Nueva Jersey.

<sup>90</sup> Cfr. LÓPEZ MORALES, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Playor, Madrid; COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura", en VV.AA.: *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 13-32. También CUETOS VEGA, F. (1988): "Los modelos de comprensión de frases como dependientes de la tarea de verificación", en *Cognitiva*, núm. 1, pp. 63-84.

<sup>91</sup> Cfr. SCHRIEFERS, H.; MEYER, S. y LEVELT, W.J.M. (1990): "Exploring the time course of lexical

Teniendo en cuenta estos condicionantes psicológicos y las importantes funciones que cubre el texto escrito en el espacio comunicativo humano, no parece difícil llegar a la conclusión de que es necesario hacer un esfuerzo para que la escuela pueda ofrecer metodologías renovadas de fuerte consistencia científica para que los alumnos y alumnas desarrollen sus destrezas de escritores y adquieran las habilidades necesarias para el dominio de la comunicación escrita, aunque el escribir se muestre como una actividad difícil y sólo digna de la práctica de personalidades consagradas a este oficio.

Este esfuerzo se ve demandado con mayor fuerza si se tiene en consideración la dificultad añadida que recae en niños y niñas (más en niños que en niñas) pertenecientes a clases sociales socioculturalmente deprimidas: "Para la mayoría de estos niños -dicen Fijalkov y Simón-, leer un texto sin ilustraciones o escribir una carta, son hábitos costosos que alegando pretextos diversos rehúyen sistemáticamente"<sup>92</sup>.

Sin embargo, y a pesar de todos los pesares, hay que entender que no sólo es posible enseñar la composición escrita en toda su complejidad, sino que es posible enseñarla desde una renovación profunda de sus componentes didácticos, renovación que debe estar acorde con los avances de las investigaciones llevadas a cabo en este campo y llegadas a nosotros desde diferentes áreas de conocimiento científico. Tales investigaciones, aunque provenientes de distintas disciplinas y aunque se apoyen en marcos teóricos diferentes, son coincidentes en una serie de presupuestos que deben constituir la base de los modelos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la composición de textos escritos.

A pesar de los importantes avances de los últimos tiempos<sup>93</sup>,

---

**access in language production: Picture-word inference studies", en *Journal of Memory and Language*, núm. 29, pp. 86-102. También BROWN, T. y McNEILL, D. (1966): "The 'Tip of the tongue' phenomenon", en *Journal and Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 5, pp. 325-336.**

<sup>92</sup> FIJALKOV, J. y SIMÓN, J. (1976): "Classes sociales et apprentissage de la langue écrite", en *La Pensée*, núm. 190; cit. por GARCÍA FERNÁNDEZ, C.R. (1981): *Comunicación escrita: entrenamiento y estrategias*. Narcea, Madrid, p. 8.

<sup>93</sup> Cfr. FREINET, C. (1977): *Técnicas de la escuela moderna*. Siglo XXI, Madrid, 9ª ed; RODARI, G. (1982): *Gramática de la fantasía*. Reforma de la Escuela, Madrid; CORZO TORAL, J.L. (1983): *La*

continúa haciendo falta desmitificar el aprendizaje de la expresión escrita, llegar al convencimiento de que todos los profesores y profesoras deberían escribir, dar la importancia que tiene el grupo-clase para la provechosa marcha del aprendizaje y tener en cuenta el proceso de realización de la composición en sus diversas fases metodológicas<sup>94</sup>.

---

*escritura colectiva. Teoría y práctica de la Escuela de Barbiana.* Anaya, Madrid; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J. (1977): *La narración infantil. Una experiencia pedagógica* M.E.C., Madrid; TOBELEM, M. y otros (1983): *Theory and practice in the teaching of composition*. National Council of teachers of English, Illinois; y ZAPATA, A. (1977): *La práctica del relato (Manual de estilo literario para narradores)*. Prólogo de Medando Fraile. Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja, Madrid.

<sup>94</sup> Cfr. GARCÍA FERNÁNDEZ, C.R.; FERNÁNDEZ AGUINACO, D. y LÓPEZ CAÑADAS, M. (1985): *La expresión escrita en la escuela. Enfoques metodológicos para un proyecto*. Narcea, Madrid, p. 7.



## **SEGUNDA PARTE**

**CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO Y  
FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS PARA UNA NUEVA  
DIDÁCTICA  
DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**





## **CAPÍTULO III**

### **EL TEXTO Y LOS ESTÁNDARES DE TEXTUALIDAD**

- 1. Aproximación al concepto de texto**
- 2. El lenguaje funcional y el contexto de situación**
- 3. El carácter unitario del texto**
- 4. Estándares de textualidad**
  - 4.1. Cohesión**
  - 4.2. Coherencia, memoria y construcción textual**
  - 4.3. Corrección idiomática y adecuación del discurso**
  - 4.4. Otros estándares de textualidad**
- 5. Tipología textual**



### CAPÍTULO III

#### EL TEXTO Y LOS ESTÁNDARES DE TEXTUALIDAD

##### 1. Aproximación al concepto de texto

Debido al prestigio de la escritura, al peso de la tradición y a la práctica escolar, y desde una consideración intuitiva, el *texto* por excelencia es algo escrito producido por un autor consagrado: el texto es una obra literaria o un fragmento de ella. Y, como tal texto escrito, tiene las características de perfección y excelencia. Y estas son precisamente las acepciones que encontramos en el diccionario académico.

Sin embargo, la definición aportada por el *Diccionario de Términos Filológicos* de Lázaro Carreter reza así: "Todo conjunto analizable de signos. Son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela..."<sup>95</sup> Según esta definición, son textos todas las producciones literarias que leemos, las redacciones o composiciones escritas de los alumnos, las exposiciones de los diferentes profesores, las conversaciones de los escolares en el patio de recreo, las

---

<sup>95</sup> LÁZARO CARRETER, F. (1971): *Diccionario de términos filológicos*. Gredos, Madrid.

noticias de los "mass media", las instrucciones de manejo de un aparato...<sup>96</sup>

La lingüística de las tres últimas décadas, centrada en el fenómeno del texto, ha aportado, desde diferentes ópticas, nuevas precisiones y delimitaciones conceptuales. Así, Beaugrande y Dressler definen el texto en términos de acto comunicativo, y sostienen que un texto no comunicativo no puede ser tratado como texto<sup>97</sup>. A su vez, Brown y Yule también reconocen que un texto es "el registro verbal de un acto comunicativo"<sup>98</sup>. Parece entonces conveniente unir la realidad del texto a la realidad de la situación comunicativa en la que éste ocurre y por la que se ve determinado.

Para Halliday y Hasan, un texto es cualquier pasaje, oral o escrito, que forma un todo unificado<sup>99</sup>. Esta definición puede considerarse como la más general acerca de lo que es un texto. En ella subyace la noción de competencia que un hablante/escritor u oyente/lector tiene para entender ese "todo unificado" como un texto y descartar de tal categoría a cualquier conjunto de oraciones inconexas que no forman texto por el mero hecho de aparecer unas tras otras.

Tanto M.A.K. Halliday como R. Hasan entienden el texto como una unidad semántica y lo definen como lenguaje que realiza algún cometido en algún contexto, como lenguaje funcional<sup>100</sup>. Esta unidad semántica, continúan afirmando estos autores, está conformada por los cuatro aspectos del significado, todos entrelazados en el tejido del discurso, que se dan en la semántica de cualquier lengua, a saber: el significado experimental, el significado interpersonal, el significado lógico y el significado textual.

---

<sup>96</sup> Cfr. CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua* GRAÓ, Barcelona, p. 313.

<sup>97</sup> Cfr. BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Longman, Londres, p. 3.

<sup>98</sup> BROWN, G. y YULE, G. (1993): *Análisis del discurso*. Visor, Madrid, p. 26.

<sup>99</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. Longman, Londres, p. 1.

<sup>100</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. O.U.P., Londres, p. 10.

El *significado experimental* puede definirse como la expresión de algún proceso, evento, acción o aspecto fenomenológico del mundo real con el que guarda alguna relación simbólica. En cualquier oración podemos aislar ciertos rasgos que pueden tomarse como una representación del mundo real tal y como es aprehendido por nuestra experiencia (significado conceptual).

El *significado interpersonal* surge de la interacción entre emisor y receptor. Es una forma de actuar, en contraposición al significado experimental, que es una forma de reflejar la realidad.

El *significado lógico* constituye, junto con el significado experimental, el significado conceptual. No obstante, hay que tener en cuenta que las relaciones lógicas del lenguaje no son las relaciones de la lógica formal aunque deriven de ella. Las relaciones lógicas que se dan en las lenguas naturales se expresan en la gramática con diferentes formas de parataxis e hipotaxis.

El *significado textual* presenta diferentes rasgos: estructura, textura, organización temática, foco de la información... Estos cuatro aspectos del significado conforman la unidad semántica que es el texto, pero unidad de lenguaje en uso, funcional.

Al ser un texto una unidad semántica, Halliday y Hasan proponen que se considere desde estos dos puntos de vista, que no son excluyentes ni independientes: como producto y como proceso.

Como producto, el texto es un resultado de algo, un objeto, y puede estudiarse y representarse en términos sistemáticos. Pero si nos decidimos por considerarlo como un proceso, debemos darnos cuenta de que se trata de un evento interactivo, de un intercambio social de significados entre los hablantes: un proceso continuo de elección semántica a partir del potencial significativo de la lengua, donde cada conjunto de elecciones establece las condiciones para un nuevo conjunto<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Cfr. *íiz*

Pero los textos orales y escritos no existen en abstracto, sino que son productos de una cultura, y ésta hay que contemplarla como un conjunto de sistemas de significado interrelacionados<sup>102</sup>. Por tanto, en una cultura, aparte del lenguaje verbal, existen otros sistemas de signos, otras formas de significar (formas artísticas, modos de intercambio, maneras de vestir, estructura familiar...). Pero como, además, el lenguaje está íntimamente vinculado con las estructuras sociales que existen en una determinada sociedad -aspectos del sistema social-, habrá que contemplarlo tanto desde una perspectiva semiótica como desde una perspectiva social.

Aproximarse al lenguaje desde una perspectiva semiótica y social es de vital importancia para todos los aspectos relacionados con la educación, ya que en ésta la dimensión social parece ser determinante, puesto que aprender es un proceso social, y el entorno donde el aprendizaje educativo se lleva a cabo es una institución social. Además, el conocimiento se transmite en contextos sociales a través de las relaciones sociales, muy importantes en una cultura, como las que se establecen entre padres e hijos o maestros y discípulos o entre compañeros<sup>103</sup>. Desde este punto de vista, queda patente que el lenguaje se relaciona con contextos sociales: el lenguaje, el *texto*, se da en un *contexto cultural* y no podría comprenderse sin tener en cuenta ese contexto particular. Por consiguiente, tenemos dos realidades en un proceso de retroalimentación permanente: está el *texto* y está el *con-texto*, el texto que lo acompaña.

El *con-texto* (en adelante, contexto) va más allá de lo que se dice o escribe, pues abarca otras actividades no verbales, ya que incluye el texto y el entorno total (cultural) en que éste se desarrolla<sup>104</sup>. Por este motivo, el contexto hace de puente entre el *texto* y la *situación* en la que el texto se produce realmente. Desde luego, el contexto precede al texto, pues la situación siempre es anterior al discurso que la narra.

---

<sup>102</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 4.

<sup>103</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 5.

<sup>104</sup> Cfr. *íbid.*

Las nociones de *contexto de situación* y *contexto de cultura*, originarias de B. Malinowski, fueron retomadas y ampliadas por J.R. Firth y completadas por Dell Hymes<sup>105</sup>. El contexto de situación hace posible que nos podamos comunicar en nuestro mundo actual. El que nos podamos comunicar lo consigue el contexto de situación capacitándonos para hacer predicciones sobre lo que se va a decir o hacer. Mediante estas predicciones comprendemos, de forma inconsciente, lo que dicen nuestros interlocutores. Este poder hacer predicciones es el fenómeno más importante en la comunicación humana<sup>106</sup>.

Puesto que el texto y el contexto son modos de significar en una cultura y como, además, el texto está profundamente unido con el contexto de situación mediante las relaciones sistemáticas entre el entorno social y la organización funcional del lenguaje, podemos pasar de uno a otro, aparte de que el contexto nos enseñará cómo se hacen predicciones sobre los significados que se están intercambiando.

El contexto de situación, según Halliday y Hasan, puede describirse mediante un marco conceptual de tres rasgos: *campo* del discurso (FIELD), *tenor* del discurso (TENOR) y *modo* del discurso (MODE).

El *campo* del discurso se refiere a lo que está ocurriendo, a la naturaleza de la acción social que tiene lugar mediante la utilización del lenguaje (compra-venta, mantenimiento de un sistema institucionalizado de creencias...)

El *tenor* del discurso nos informa sobre quiénes son los participantes en esa acción: sus "status" y "roles". En relación con los "roles" hay que tener en cuenta el grado de control que ejercen unos agentes sobre otros o la distancia social que existe entre ellos, pues esto

---

<sup>105</sup> Cfr. MALINOWSKI, B. (1923): "The problem of meaning in primitive languages", Supplement 1, en OGDEN, C.K. y RICHARDS, I.A. (eds.): *The Meaning of Meaning*. Kegan Paul, Londres. Igualmente, (1935): *Coral Gardens and their Magic*. Vol. 2, Allen and Unwin, Londres; también FIRTH, J.R. (1959): *Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford University Press, Londres; HYMES, D.H. (1967): "Models of the interaction of language and social setting", *Journal of Social Issues* 23, citados por HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Op. cit.*, pp. 5-9.

<sup>106</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 9-10.

afecta a los estilos de comunicación.

El *modo* del discurso tiene relación con el papel que cumple el lenguaje que se utiliza, sea esencial o secundario; también, con la participación en el proceso de creación del texto por parte de los participantes (desde el más activo -diálogo- hasta el más pasivo -lectura-). La participación en el proceso está relacionada con el canal que se utilice, ya sea fónico o gráfico. Igualmente, en el modo del discurso hay que considerar el *medio*: hablado o escrito. Canal y medio puede que sean o no congruentes.

A partir de estos tres rasgos podemos caracterizar la naturaleza del tipo de texto o textos similares, ya que existe una correlación entre las categorías de la situación y las del sistema semántico, de forma que el *campo* del discurso está reflejado en los significados experimentales, que junto con los significados lógicos constituyen la *función conceptual*, el *tenor* del discurso se despliega en los significados interpersonales y el *modo* del discurso, en el significado textual<sup>107</sup>.

Los participantes en una cultura hacen uso de esta íntima relación entre el texto y la situación como base de su propia interacción: hacen predicciones. Sin embargo, hacer predicciones no quiere decir que cada participante pueda predecir el texto en el sentido de adivinar exactamente lo que se va a decir o escribir. Hacer predicciones debe entenderse como que se pueden y deben hacer inferencias desde la situación al texto sobre el tipo de significados que se están intercambiando. Lo mismo puede hacerse desde el texto hacia la situación. Por otra parte, en el lenguaje escrito -un texto narrativo escolar, supongamos- tenemos el texto y no existe situación externa, excepto la de la lectura, y hay que construir la situación interna a partir de la lectura del texto. En esto, precisamente, creemos que radica una de las mayores dificultades a la hora de escribir, en producir al mismo tiempo el texto y la situación.

Admitida la estrechísima relación entre contexto y texto, se constata que el lenguaje no puede ser uniforme, pues siempre habrá

---

<sup>107</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 12, 29 y 56-59; también HALLIDAY, M.A.K. (1989): *Spoken and written language*. Oxford University Press, Londres, p. 44.



variaciones, tanto sociales (dialectos) como funcionales (registros).

Halliday considera que un dialecto es la variedad de lengua que se habla por pertenecer -por nacimiento o elección- a una región concreta, a una clase social, a una casta, a una generación, a un grupo de edad, a un grupo sexual o a otro grupo relevante dentro de la comunidad. Según esta definición, un dialecto sería la variedad de lengua propia del usuario del lenguaje<sup>108</sup>.

Las variaciones funcionales se denominan *registros*, pues parece evidente que cuando varíe la situación variará el lenguaje que la describe (no se utilizará el mismo lenguaje en una conversación espontánea, en un cuento tradicional, en un sermón religioso o en una petición).

La noción de *registro* es un concepto semántico y, como tal, puede definirse como la configuración de significados típicamente asociados con una configuración particular del *campo*, *tenor* y *modo* de la situación. Sería, pues, la variedad de lengua según el uso que hace de ella el hablante<sup>109</sup>.

Teóricamente, puede darse el caso de que un individuo hable un solo dialecto a lo largo de toda su vida, pero es del todo imposible ir por la vida usando un solo registro, pues el registro refleja otro aspecto del orden social, el de los procesos sociales, es decir, los diferentes tipos de actividad social a los que la gente se dedica<sup>110</sup>.

La diferencia entre dialectos y registros reside en la clase de variación en el lenguaje. Cuando comparamos un dialecto cualquiera con el dialecto estándar, podemos observar que se dice la misma cosa de diferente manera. En cambio, cuando usamos diferentes registros, decimos "cosas diferentes".

Los dialectos suelen diferir en las realizaciones de los significados

---

<sup>108</sup> Cfr. *íbid.*

<sup>109</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Op. cit.* pp. 38-39.

<sup>110</sup> Cfr. *ibíid.*, p. 41.

en los demás niveles: gramática, vocabulario, fonología. Los registros se diferencian unos de otros, precisamente, en los significados y, por consiguiente, también en los otros niveles que expresan estos significados.

Coseriu se refiere a los dialectos designándolos como las *diferencias diatópicas* que existen tanto en una *lengua histórica* como en una *lengua común*. Igualmente, el concepto de *registro* de Halliday y Hasan parece coincidir con su concepto de *diferencias diastráticas*<sup>111</sup>.

## **2. El lenguaje funcional y el contexto de situación**

---

<sup>111</sup> Cfr. COSERIU, E. (1981): *Lecciones de lingüística general*. Gredos, Madrid, pp. 304-315; igualmente (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos, Madrid, pp. 37-39.

En un sentido muy general, la palabra *función* se puede considerar como sinónima de uso: la forma que tiene la gente de usar su lengua, ya que usamos la lengua para conseguir diferentes metas y propósitos. En este sentido, diferentes autores, desde muy diversas perspectivas y en terminología no lingüística, han descrito las diferentes funciones del lenguaje. Así, Malinowski, desde la perspectiva de la antropología, considera que el lenguaje cumple dos funciones básicas: *Pragmática* (activa y narrativa) y *ritual/mágica*<sup>112</sup>. Por su parte, K. Bühler, desde el punto de vista de la psicología, habla de tres funciones que cumple el lenguaje: *Expresiva, conativa y nocional*<sup>113</sup>. En esta línea, posteriormente, R. Jakobson añade tres funciones más a las que consideraba Bühler, a saber: *transaccional, poética y metalingüística*<sup>114</sup>. Desde otro punto de vista, a saber, el de la conducta animal en la especie humana, D. Morris habla de cuatro funciones del lenguaje: *habla de información, habla de humor, habla exploratoria y habla de acicalamiento* ['*Information talking*', '*mood talking*', '*exploratory talking*' y '*grooming talking*']<sup>115</sup>. Por último, J. Britton, fijándose en el desarrollo de la habilidad escritora de los niños en la escuela, propone como funciones del lenguaje estas tres: *transaccional, expresiva y poética*<sup>116</sup>.

Para Halliday y Hasan, estas funciones son muy semejantes, ya que coinciden en que el lenguaje tiene usos informativos (orientación hacia el contenido), usos interactivos (orientación hacia el efecto, el control del otro, la ayuda mutua, expresarse) y usos imaginativos (rituales o poéticos)<sup>117</sup>.

Desde un punto de vista lingüístico, tales autores conciben la

<sup>112</sup> Cfr. MALINOWSKI, B. (1923): "The problem...", *art. cit.*

<sup>113</sup> Cfr. BÜHLER, K. (1979): *Teoría del lenguaje*. Alianza, Madrid.

<sup>114</sup> Cfr. JAKOBSON, R. (1960): "Closing statement: Linguistics and poetics" en SEBEOK, T.A. (ed.): *Style in Language*. MIT Press and Wiley, Cambridge, Massachusetts.

<sup>115</sup> Cfr. MORRIS, D. (1967): *The Naked Ape*. Jonathan Cape, Londres.

<sup>116</sup> Cfr. BRITTON, T. (1970): *Language and Learning*. Penguin, Harmondsworth, cit. por HALLIDAY, M.A.K. and HASAN, R. (1989): *Op. cit.*, p. 16.

<sup>117</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 15-17.

*función* como algo que es inherente al lenguaje, como la verdadera base para la organización del lenguaje en sí y, en particular, para la organización del sistema semántico<sup>118</sup>. Estudiamos el texto, en parte, para comprender como funciona el lenguaje y, en parte, para entender qué hace la gente con él. El funcionamiento del lenguaje y lo que hace la gente con él son dos cuestiones estrechamente vinculadas.

La organización del lenguaje ha sido determinada durante más de un millón de años por las funciones a las que está destinado a servir: como cualquier herramienta, está moldeado para los propósitos de los usuarios. Así, un niño pequeño, hacia los dieciocho meses, después de haber descubierto que puede tomar parte en actos de significado, domina el principio de funcionamiento de tales actos, a saber, que sirven tanto para la acción como para la información<sup>119</sup>.

Éstas son las dos formas de significar que engloban todas las funciones del lenguaje y se las denomina metafunciones: **interpersonal**, función del hacer, y **conceptual**, función del aprender o del pensar. Se puede decir que estas dos metafunciones corresponden a dos usos. Sin embargo, en el lenguaje de los adultos, cada uso es, a la vez, componente interpersonal y conceptual. Existe, no obstante, un tercer componente metafuncional en el lenguaje que no corresponde a *función* en el sentido de uso, pues no es una forma de usar el lenguaje, sino un recurso para asegurar que lo que se dice es relevante y lo refiere a su contexto. Llamamos a este tercer componente **metafunción textual**<sup>120</sup>.

### 3. El carácter unitario del texto

---

<sup>118</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 17.

<sup>119</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 44.; también HALLIDAY, M.A.K. (1989): *Op. cit.* p. 7.

<sup>120</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Op. cit.*, pp. 44-45.

Halliday y Hasan consideran que el atributo característico de un texto reside en la noción de unidad. Esta unidad puede ser de dos clases: unidad de estructura y unidad de textura<sup>121</sup>.

La unidad de estructura de un texto nos capacita para distinguir entre lo que es un texto y "algo" que no lo es. Igualmente, mediante la unidad de estructura somos capaces de distinguir un texto completo de otro que no lo sea. En un sentido muy general podemos decir que la estructura de un texto se refiere a la forma global del mensaje, por ejemplo, la estructura de la tragedia clásica, la estructura de un cuento... Sin embargo, como existe una íntima relación entre el texto y la situación en la que éste se produce, el texto, los significados que se intercambien, proporcionará a los participantes de la interacción lingüística una gran cantidad de información sobre la clase de situación en la que están y sobre la estructura de esta situación<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> Cfr. *ibíd.* p. 52.

<sup>122</sup> Cfr. *ibíd.* p. 55.

Para explicar la estructura de un texto Halliday y Hasan introducen el concepto de *configuración contextual*, concebida ésta como un cúmulo de atributos de una actividad social. La configuración contextual es definida como un conjunto específico de valores que realizan el *campo, tenor, y modo* del discurso, entendidos los tres rasgos como **variables** que actúan conjuntamente. La configuración de la actividad social mediante la configuración contextual puede usarse para hacer predicciones sobre la estructura de un texto, predicciones que se refieren a los elementos obligatorios y opcionales de tal texto, a su secuenciación e iteración.

Los elementos obligatorios de una configuración contextual definen el *género* al que un texto pertenece y la aparición de estos elementos en su orden específico hará que lo percibamos como completo o incompleto.

Un género de texto tiene una *estructura genérica potencial*, y cada vez que se actualice esta estructura en una estructura real, presentará el conjunto de elementos obligatorios de ese género. Por consiguiente, la estructura actual de un texto es una manifestación general de un género textual.

Si texto y contexto están relacionados, la consecuencia es que no es una tarea fácil la de hablar o escribir en cualquier situación, porque lo apropiado en un entorno puede que no lo sea en otro. Y precisamente por este motivo es muy importante que los docentes tengan presente a la hora de enseñar a producir textos, que las situaciones sociales han sido construidas en nuestra cultura a lo largo de la historia, y que nuestros alumnos no están familiarizados con todas las situaciones sociales por carecer de experiencia, y que, mediante el aprendizaje de la lengua van aprendiendo otras situaciones diferentes de las del entorno familiar. Una vez comprendidas las diversas situaciones sociales estarán en condiciones de adquirir la competencia necesaria para hablar o escribir sobre estas situaciones. Todo lo cual tiene una importancia capital para la didáctica de la lengua, pues se aprende a hacer textos haciendo textos, y elevando a nivel reflexivo lo que se hace desde la intuición y práctica habitual no reflexiva.

La textura, considerada como el requisito principal de todo texto ya

que lo distingue de un no-texto, se manifiesta por ciertas clases de relaciones semánticas entre los mensajes individuales de ese texto<sup>123</sup>. Por consiguiente, la textura tiene como base las relaciones entre significados que existen entre las diferentes partes que constituyen un texto. Estas relaciones, en su aspecto interno, hay que estudiarlas teniendo en cuenta, por una parte, las relaciones semánticas entre los mensajes individuales que forman el texto y, por otra, las estructuras léxico-gramaticales que realizan estos significados. Por consiguiente, la textura presenta dos aspectos: interno y externo. El aspecto interno está relacionado con la estructura léxico-gramatical y, el externo, establece relaciones entre el lenguaje y el contexto de situación.

Ahora bien, ¿cómo consigue un texto ser un acontecimiento interactivo, un acto comunicativo en un contexto determinado, preservando su unidad?. A esta cuestión nos responden los diversos estándares de textualidad.

#### **4. Estándares de textualidad**

---

<sup>123</sup> Cfr. *ibid.*, p. 71.

Beaugrande y Dressler enumeran siete niveles de textualidad que debe cumplir un texto para ser considerado como tal: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad<sup>124</sup>. En cambio, D. Cassany considera que son seis las propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística<sup>125</sup>. Esta última clasificación de las propiedades textuales creemos que es la más útil para la enseñanza de la composición escrita en la etapa de educación primaria, ya que aspectos como la corrección gramatical, la presentación y la estilística han sido especialmente cuidados en la tradición docente escolar.

El sentido de estos niveles de textualidad que deben darse en todo texto reside en las nociones de unidad de estructura y unidad de textura, unidad esta última que viene dada por la relación de cohesión a través de la cual se estructura el texto.

#### **4.1. Cohesión**

Los conceptos de *cohesión* y *coherencia* discursivas no son unívocos en la terminología lingüística. Así, el concepto de *cohesión* de Halliday y Hasan es designado como *coherencia* por V. Dijk o como *conectividad* en obras de psicología y filosofía. Hecha esta aclaración, mantendremos en este trabajo la terminología propia de cada autor.

---

<sup>124</sup> Cfr. BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U., *op. cit.*, pp. 4-10.

<sup>125</sup> Cfr. CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G., *op. cit.*, p. 316.



Para Halliday y Hasan, existe cohesión en un discurso cuando la interpretación de algún elemento de ese discurso depende de la interpretación que se dé a otro elemento. Es decir, un elemento presupone la existencia de otro elemento en el discurso para poder ser descodificado. De este modo se establece una relación de cohesión entre los dos elementos, los cuales quedan integrados en el texto<sup>126</sup>. La cohesión, por tanto, depende de un conjunto de relaciones de naturaleza semántica, más que de la propia estructura del texto, ya que el texto lo conciben como una unidad semántica: relaciones semánticas entre un elemento del texto y algún otro elemento que es esencial para la interpretación del primero y, por consiguiente, del propio texto; relaciones de significado por las que un elemento se interpreta por referencia a otro<sup>127</sup>.

Para Beaugrande y Dressler, la cohesión tiene que ver con las formas de conectarse en una secuencia los componentes de la superficie textual<sup>128</sup>. Según su concepto de cohesión, parece ser que la hacen descansar sobre las dependencias gramaticales de algún modo evidentes en la superficie textual. Es decir, que la cohesión descansa sobre el hecho sintáctico y que las dependencias gramaticales son las que proporcionan las mayores señales de presencia de cohesión. Se basan en que el sistema sintáctico, en comparación con el sistema conceptual, tiene clases, estructuras y relaciones más limitadas que las clases, estructuras y relaciones conceptuales; además, es más rápido para trabajar con los materiales almacenados en la "memoria de trabajo", pues está comprobado que la mayor parte de las estructuras superficiales se mantienen en almacenamiento a corto plazo y el contenido conceptual en almacenamiento a largo plazo<sup>129</sup>.

Daniel Cassany entiende que la cohesión "hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto"<sup>130</sup>, pues las oraciones que forman un

<sup>126</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Op. cit.*, p. 4.

<sup>127</sup> Cfr. *ibid.*, p. 11.

<sup>128</sup> Cfr. BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U., *op. cit.*, p. 5.

<sup>129</sup> Cfr. *ibid.*, p. 49.

<sup>130</sup> CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G., *op. cit.*, p. 323.

texto no son unidades aisladas, puestas unas al lado de otras, sino que están relacionadas mediante diversos medios gramaticales (entonación, puntuación, artículos...).

Para Halliday y Hasan la cohesión se expresa tanto por la gramática como por el vocabulario<sup>131</sup>; consideran también el hecho sintáctico, pero como vía de realización del sistema semántico, puesto que conciben el lenguaje como un sistema de tres niveles: semántico, sintáctico (léxico-gramatical) y fonológico-ortográfico<sup>132</sup>.

En relación con la textura, y para llegar a una explicación aproximativa, estos autores utilizan el concepto "tie", definido como el término que designa la aparición de un par de *items* relacionados cohesivamente<sup>133</sup>. Un "tie" implica, como es lógico, una relación entre dos miembros mediante una ligazón de naturaleza semántica; es decir, existe alguna relación semántica entre ellos.

Enumeran tres tipos de relaciones semánticas que pueden darse en un "tie": a) Correferencialidad (identidad de referencia para los dos miembros), b) coextensión (los dos miembros pertenecen a la misma clase de referente) y c) coclasificación (los dos miembros hacen referencia a "algo" dentro de un mismo campo general de significado).

Aunque reconocen que el poder cohesivo reside en la estructura semántica subyacente, otorgan el papel principal de agentes cohesivos a los mecanismos de cohesión, ya que estas relaciones semánticas no son independientes de las estructuras léxico-gramaticales<sup>134</sup>. Es por esto por lo que existe una tendencia muy fuerte para realizar, mediante un conjunto finito de *items* en el nivel léxico-gramatical, una relación semántica. Como formas de cohesión, D. Cassany enumera los siguientes procedimientos: a) La anáfora; b) la deixis; c) la conexión; d) la entonación en el lenguaje oral

---

<sup>131</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Op. cit.*, p. 5.

<sup>132</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. (1989): *Op. cit.*, pp. 10 y 14.

<sup>133</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Op. cit.*, p. 3.

<sup>134</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Op. cit.*, p. 74.

o la puntuación en el lenguaje escrito; e) las relaciones temporales; f) las relaciones semánticas entre palabras y, por último, g) los mecanismos paralingüísticos, que en el lenguaje escrito abarcan desde la tipografía hasta las ilustraciones, pasando por los nuevos signos que proporciona el uso del ordenador<sup>135</sup>.

Dos tipos distintos de estructuras léxico-gramaticales están involucrados en las relaciones de correferencialidad y coclasificación, que, sin embargo, tienen algo en común y que tiene que ver con la naturaleza del segundo miembro de la relación, al que se designa como *mecanismo implícito de codificación*<sup>136</sup>. Y esto, porque cualquier unidad lingüística de un texto tiene dos entornos: el *contexto* (entorno extralingüístico) y el *cotexto* (entorno lingüístico). Por consiguiente, la interpretación de un mecanismo implícito de cohesión puede ser cotextual y contextual.

Cuando hay que recurrir al *cotexto* para la interpretación del segundo miembro (término implícitamente codificado) de una relación cohesiva, esta interpretación se llama endofórica. Esta relación se basa en la continuidad de ocurrencias expresivas que van relacionándose unas con otras, ya que cada ocurrencia permite o limita una nueva ocurrencia.

Las relaciones endofóricas son de dos tipos: *anafóricas* y *catafóricas*. En una relación anafórica (el término implícito sigue a su referente), el lector/oyente se ve obligado a retroceder en el texto para la interpretación del segundo miembro; en la relación catafórica (el término implícito precede a su referente) nos vemos empujados a avanzar en el texto para interpretarlo.

Cuando la interpretación del término implícito hay que buscarla fuera del texto, en el contexto situacional, la relación se denomina exofórica<sup>137</sup>.

Halliday y Hasan asignan el valor de ser cohesivas sólo a las

<sup>135</sup> Cfr. CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G., *op. cit.*, pp. 323-328.

<sup>136</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Op. cit.*, p. 75.

<sup>137</sup> Cfr. *ibid.* p. 76; igualmente, BROWN, G. y YULE, G., *op. cit.*, p. 238.

relaciones cotextuales, las endofóricas, ya que los "ties" endofóricos son cruciales para la textura de un texto, porque si no pudiera sustentarse una interpretación endofórica del término implícito no se percibiría la cohesión<sup>138</sup>. Las relaciones endofóricas, pues, contribuyen a la integración de unas expresiones con otras, las cuales, precisamente por esto, formarán parte del mismo texto. Por su parte, las relaciones exofóricas contribuyen a la creación del texto al vincularlo con el contexto de situación, ya que contribuyen a una interpretación cohesiva<sup>139</sup>. Esta interpretación es posible gracias a la relación semántica de coextensión, que lo que hace es relacionar el sentido y no el significado de los miembros.

Como relaciones de sentido se citan la sinonimia, la antonimia, la hponimia y la meronimia. Cuando dos expresiones léxicas se encuentran en alguna de estas relaciones se establece un mecanismo de cohesión entre las expresiones. También la repetición de una unidad léxica contribuye a la textura, pero no se la reconoce como relación de sentido.

#### **4.2. Coherencia, memoria y construcción textual**

El concepto de coherencia es imprescindible para el estudio del lenguaje desde la perspectiva de la lingüística del texto, a pesar de que los lingüistas no coinciden por igual en la definición de coherencia.

---

<sup>138</sup> Cfr. HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Op. cit.*, p. 76.

<sup>139</sup> Cfr. *ibid.*, p. 78.

Halliday y Hasan se refieren a la coherencia en el sentido de que cada texto es, al mismo tiempo, un contexto para sí mismo, pues nada más comenzado un texto, lo anterior proporciona un entorno para lo siguiente<sup>140</sup>. Añaden, además, que una importante contribución a la coherencia surge de la cohesión.

Van Dijk define la coherencia como "una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de otras frases"<sup>141</sup>. Distingue entre una coherencia lineal o secuencial que se refiere a las relaciones semánticas entre las oraciones de una secuencia, y una coherencia global o de conjunto del discurso. Pero la coherencia lineal depende de la global, pues "las relaciones de coherencia entre frases no están basadas sólo en relaciones secuenciales entre proposiciones expresadas o interpoladas, sino también en el tópico del discurso..."<sup>142</sup>.

Respecto a la naturaleza de la coherencia, afirma que es doble: *intensional* (relación entre los significados de las oraciones) y *extensional* (relación entre los referentes de las expresiones de las oraciones). El criterio que V. Dijk considera como básico en la coherencia semántica o proposicional es el de la referencialidad, ya que "la referencia a referentes idénticos parece que hace que las oraciones/secuencias sean más aceptables incluso si los predicados o proposiciones no están relacionados"<sup>143</sup>.

Una condición cognoscitiva importante que V. Dijk considera en el concepto de coherencia "es la SUPUESTA NORMALIDAD de los mundos implicados"<sup>144</sup>. Es decir, que los individuos esperan que las estructuras semánticas del nuevo discurso se correspondan con el conocimiento previo que sobre ellas poseen; esperan que el nuevo discurso encaje en lo que sus esquemas mentales tienen registrado como "normal".

<sup>140</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 48.

<sup>141</sup> DIJK, T.A. van (1984): *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Cátedra, Madrid, p. 147, 2ª ed.

<sup>142</sup> *ibíd.*, p. 151.

<sup>143</sup> *ibíd.*, p. 86.

<sup>144</sup> *ibíd.*, p. 156.

Las relaciones de coherencia que se establecen entre proposiciones no necesitan estar explícitas para que el lector o escritor las perciba, pues como el propio V. Dijk dice: "El discurso de la lengua natural, frente al discurso formal, no es plenamente EXPLÍCITO"<sup>145</sup>. Esto obedece a dos razones básicamente pragmáticas: la primera es que el discurso no puede verse saturado de información redundante, no relevante; la segunda se basa en que el emisor tiene una competencia que le permite establecer hipótesis sobre la competencia de su receptor, de manera tal que puede saber que el receptor es conocedor de una información o portador de la capacidad de inferirla.

En la línea de V. Dijk, la naturaleza de la coherencia es, para D. Cassany, básicamente, de naturaleza semántica y tiene que ver con el procesamiento de la información, pues establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer. Entre los aspectos más importantes que deben considerarse dentro de la coherencia textual cita: a) cantidad de información; b) calidad de la información, y c) estructuración de la información.

Dentro de la calidad de la información se incluyen conceptos como ideas completas/subdesarrolladas, palabras sobrecargadas y tipos de formulación. En la estructuración de la información se contemplan conceptos como *macroestructura* (contenido semántico de la información ordenado lógicamente), *superestructura* (la forma como se presenta esta información en un texto determinado, lo que es muy útil en la didáctica para identificar y clasificar tipos de textos); también se contemplan los conceptos de *tema* y *rema* y, muy importante en el lenguaje escrito, el concepto de *párrafo*, pues se trata de una unidad significativa y visual<sup>146</sup>.

Beaugrande y Dressler asocian la coherencia y los procesos cognoscitivos. Mediante esa asociación, el conocimiento asciende desde estructuras básicamente semánticas hacia realizaciones de superficie. En esta línea está su concepción de coherencia, que según ellos tiene que ver con la manera en la que los componentes del mundo textual, a saber, la

---

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>146</sup> Cfr. CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G., *op. cit.*, pp. 318-323.

configuración de los conceptos y relaciones que están debajo de la superficie textual, son relevantes y mutuamente accesibles<sup>147</sup>.

Un texto no se hace coherente por sí mismo, sino por la interacción del conocimiento presentado en el texto con el conocimiento del mundo que cada usuario tiene almacenado en su memoria; de ahí que la lingüística del texto tenga que vincularse con la psicología cognitiva a fin de explorar el sentido de un texto. Por consiguiente, los procesos cognoscitivos juegan un papel fundamental en la estructuración de la coherencia, pues a través de ellos se activan operaciones que permiten crear o recuperar relaciones de coherencia. Así, un texto se hace coherente porque existe una continuidad de sentidos entre el conocimiento activado por las expresiones del texto, continuidad de sentidos que es definida como el fundamento de la coherencia<sup>148</sup>.

Cada expresión cobra sentido en función del contexto que la rodea, ya que significado y sentido no son lo mismo, pues el sentido designa el conocimiento que realmente se comunica por las expresiones que aparecen en un texto. Muchas expresiones tienen varios significados virtuales, pero, en condiciones normales, un solo sentido en un texto<sup>149</sup>. Si el sentido pretendido no está claro puede producirse ambigüedad o polivalencia.

De aquí que E. Coseriu también distinga entre *designación*, *significado* y *sentido*. Para don Eugenio, la designación es "la referencia a objetos extralingüísticos o a la realidad extralingüística, sean éstos los estados de cosas mismos o los correspondientes contenidos mentales"<sup>150</sup>.

Cuando se habla una lengua se está haciendo constante referencia a la realidad que comparten todos los hablantes y a la realidad pensada de acuerdo con los principios generales del pensar. Si en el hablar se violan

<sup>147</sup> Cfr. BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U., *op. cit.*, p. 4.

<sup>148</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 84.

<sup>149</sup> Cfr. *íd.*

<sup>150</sup> COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos, Madrid, p. 96.

tanto los principios generales del pensar como el conocimiento general de las cosas, "algo" no funciona, suena mal, aunque se reconozca que se está utilizando perfectamente la lengua.

En efecto, expresiones como las que el propio Coseriu hace explícitas: *Los cinco continentes del mundo son cuatro: Europa, Asia y África o Los apóstoles eran doce; Pedro era un apóstol; por consiguiente, Pedro era doce*<sup>151</sup>, gramaticalmente, son irreprochables, y sin embargo, son chocantes porque no se puede decir que cinco sea igual a cuatro ni que uno sea igual a doce. Pero .son chocantes por haber violado alguna regla de la lengua española?. Ciertamente no; son chocantes por violar los principios más elementales del pensamiento.

Cuando el hablar está en consonancia con los principios generales del pensar y con el conocimiento general de las cosas, de ese hablar decimos que es coherente, *congruente*<sup>152</sup>.

Para el profesor Coseriu, "el sentido es el contenido propio de un texto, es decir, lo que el texto expresa más allá (y a través) de la designación y el significado"<sup>153</sup>. El plano del sentido es doblemente semiótico, sobre todo en la literatura, ya que un significante y significado de lengua constituyen una primera serie de relaciones a la que sigue otra serie en la que el significado de lengua de la primera serie se convierte en significante para el contenido del texto. Cuando el sentido coincide con el significado, el texto, su sentido, es sólo "comunicativo", informativo..., no artístico o literario.

Mediante el *sentido*, el hablante puede anular las incongruencias de su discurso. Como anulaciones de la incongruencia, E. Coseriu cita tres: la anulación metafórica, la anulación metalingüística y la anulación extravagante<sup>154</sup>.

---

<sup>151</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>152</sup> Cfr. *ibid.*, p. 94.

<sup>153</sup> COSERIU, E. (1981): *Op. cit.*, p. 284.

<sup>154</sup> Cfr. COSERIU, E. (1992): *Op. cit.*, p. 141.



Después de haber expuesto la concepción de coherencia aportada por diversos autores, una pregunta nos asalta: ¿Qué facultad intelectual ejercitan las personas para que su discurso sea coherente en la interacción comunicativa?. Parece evidente que, aparte de la lógica, la respuesta a esta cuestión reside en que es la **memoria** la que juega un importante papel.

Sin la memoria, ¿cómo se relacionaría lo ya sabido con la información nueva si no fuera posible recordarlo?. El proceso de la memorización implica la significatividad de lo ya memorizado: sólo se recuerda lo que tiene sentido, lo que de alguna manera es significativo para una persona.

Dos tipos de memoria han sido principalmente definidos: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo ("*working memory*", "*short-term storage*") es de breve duración y realiza dos tipos de funciones: almacenamiento activo de la información en forma de conceptos y procesamiento de la misma.

El término 'concepto' es definido por Beaugrande y Dressler como una configuración de conocimiento que puede recuperarse o activarse con más o menos consistencia y unidad<sup>155</sup>. De hecho, cuando los usuarios del lenguaje se encuentran con una expresión cualquiera tienden a activar, aproximadamente, la misma cantidad de conocimiento, que colocan en almacenamiento activo, "*active storage*". Este espacio mental, según G. Armitage Miller<sup>156</sup>, parece ser que está limitado sólo a siete unidades de información al mismo tiempo. Si esto es así, la eficiencia podría verse más favorecida si los *items* son largos. Por consiguiente, según Beaugrande y Dressler, el conocimiento que subyace en las actividades textuales podría representarse por **patrones globales** igualados y especificados tanto para la producción como para la recepción<sup>157</sup>.

<sup>155</sup> Cfr. BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U., *op.cit.*, p. 85.

<sup>156</sup> MILLER, G. (1956), "The magical number seven, plus or minus two", *Psychol.* 63, pp. 81-97, citado por *ibid.*, p. 88.

<sup>157</sup> Cfr. *id.*

Algunos tipos de "*patrones globales*" son muy usados a causa de su utilidad en muchas tareas. Los más usuales, según tales autores, son las *estructuras*, los *esquemas*, los *planes* y los "*scripts*".

Las *estructuras* contienen conocimiento de sentido común sobre algún concepto central. Establecen qué "cosas" se corresponden, pero no en qué orden deben acaecer ni mencionarse.

Los *esquemas* son patrones de conocimiento sobre eventos y estados ordenados secuencialmente y conectados por proximidad temporal o causalidad. Esta conexión forma una progresión, por lo que siempre será posible construir hipótesis sobre lo que ocurrirá o se mencionará próximamente en el mundo textual.

Los *planes* se refieren a eventos o estados que conducen a una meta que se pretende alcanzar.

Los "*scripts*" especifican los papeles de los participantes y sus pretendidas acciones, debido a esto, presentan rutinas establecidas de antemano.

La importancia de estos "*patrones globales*" para la producción y recepción de textos es de suma utilidad, pues la estructura nos proporcionará pautas sobre la manera en que un tópico puede desarrollarse, el esquema nos guiará informándonos cómo una secuencia de eventos puede progresar, el plan, a su vez, configurará la forma en los usuarios del texto conseguirán sus metas y, por último, los "*scripts*" nos indicarán la oportunidad del momento para presentar ciertos textos<sup>158</sup>.

Cuando algún ítem de conocimiento se activa, parece ser que otros *items* estrechamente asociados con él en la memoria de trabajo (conocida también como memoria a corto plazo) se activan al mismo tiempo. Esto es lo que se conoce como el principio de *activación propagadora*, el cual actúa como mediador entre los conceptos y relaciones explícitamente activados y la riqueza que puede asumir un mundo textual. En la producción de textos, la activación propagadora podría trabajar desde conceptos y

---

<sup>158</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 90-91.

relaciones hacia expresiones lingüísticas que podrían usarse; en cambio, en la recepción, hace posible la forma de elaborar asociaciones para crear predicciones e hipótesis más allá de lo que se explicita en el mundo textual.

La memoria a largo plazo ("*long-term storage*") está formada por aquel conocimiento que se posee del mundo y no tiene límite de persistencia. En esta memoria los conocimientos están interrelacionados de tal forma que para recuperar una información hay que tocar uno de los elementos de la red organizativa de la memoria y, por asociación, se activará el campo cognoscitivo objeto de evocación. Según se hubiera almacenado la información y su organización en la memoria, así también se recuperaría.

Endel Tulving utiliza las nociones de *memoria semántica* y *memoria episódica* para explicar el almacenamiento y utilización del conocimiento. La memoria episódica contiene los recuerdos de la propia experiencia de cada individuo, mientras que la memoria semántica refleja los patrones de organización del conocimiento del mundo (estructuras de eventos y situaciones en el mundo real)<sup>159</sup>. Por tanto, parece evidente que, en la utilización de textos, existen constantes interacciones y compromisos entre los materiales textuales y el conocimiento del mundo que poseen los usuarios.

#### 4.3. Corrección idiomática y adecuación del discurso

---

<sup>159</sup> TULVING, E. (1972): "Episodic and semantic memory", en TULVING, E. y DONALDSON, W. (eds.): *The Organization of Memory*. Academic, Nueva York, pp. 382-404, citado por *ibíd.*, p. 89.

El significado es para don Eugenio Coseriu "la especial configuración de la designación en una lengua determinada"<sup>160</sup>. La configuración de la designación no es la misma en todas las lenguas, piénsese, por ejemplo, en la estructuración de los demostrativos en español y en francés o en la distinción entre *traer* - *llevar* que hace el español para 'llevar algo en el espacio', distinción que no hace, por ejemplo, el catalán.

Cuando se utiliza la lengua según las reglas de la misma y en consonancia con la tradición lingüística, estamos hablando con *corrección idiomática*<sup>161</sup>, concepto que no debe confundirse con lo que se entiende por *corrección social*.

A propósito de la corrección lingüística conviene resaltar, como lo hace A. Rosemblat, que es el tema que más preocupa a los hablantes y menos interesa a los lingüistas<sup>162</sup>. Pero, ¿qué es lo incorrecto, la *lengua* o el *habla*?

Puesto que el *sistema* es correcto por naturaleza, habrá que indagar a qué se aplica el juicio de incorrección. A este respecto, creemos que es de suma utilidad la distinción que hace Coseriu entre *sistema*, *norma* y *habla*<sup>163</sup>.

El juicio de incorrección hace referencia a todo lo que se desvía del *uso común*, de la *norma común*. El problema está en determinar cómo se establece la *norma común* lingüística en la sociedad. A este respecto hay que señalar que en toda comunidad social, inserta en una cultura, existen, maneras de hacer, de ser y de hablar ["*ways of doing, ways of being, and ways*

---

<sup>160</sup> COSERIU, E. (1992): *Op. cit.*, p. 96.

<sup>161</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 98.

<sup>162</sup> Cfr. ROSEMBLAT, A. (1987): "El criterio de corrección lingüística; unidad y pluralidad de normas en el Español de España y América". En ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Akal, Madrid, p. 288.

<sup>163</sup> Cfr. COSERIU, E. (1952): *Sistema, norma y habla*. Montevideo, pp. 97-98.

*of saying*"]<sup>164</sup>, que son las que definen la cultura. Y en cada aspecto de la cultura, la comunidad tiende hacia un *ideal*, hacia una homogeneidad. Es decir, existe un cierto paradigma impuesto por el consenso social hacia el que todo uso tiende<sup>165</sup>.

En cualquier comunidad lingüística, por tanto, opera ese paradigma ideal, ese ideal expresivo, la homogeneidad, el *uso común*, y todos los hablantes intentan y desean encaminarse hacia él. Y precisamente, en la comunidad lingüística, son los sectores cultos los que más encarnan ese ideal expresivo, ya que son los más expertos en el saber lingüístico, que no es ni *doxa*, ni *'epistème*, sino *téchne*<sup>166</sup>.

El orden escrito (terminología propuesta por J. Peytard<sup>167</sup> para designar al lenguaje escrito), con una gramática subyacente igual -aunque no en su totalidad- a la del orden oral, tiene un "status" especial en la sociedad, un "status" prestigioso, que le confieren, por un lado, la *magia* de la grafía y, por otro, la aureola casi divina de quienes se sirven de él. En efecto, es inconcebible el estado, la religión, la ciencia o la literatura sin la escritura.

La modalidad de lenguaje que se utiliza en los textos escritos, lenguaje manejado por la clase culta -clase dirigente en la sociedad- ha hecho que estos textos se conviertan en modelo de lo escribible<sup>168</sup> y, a su vez, ha convertido a los escritores en la nueva clase dirigente en lo referente a la escritura.

Pero el lenguaje que se utiliza en los textos escritos es un lenguaje que ha de ser mantenido puro, ya que la uniformidad es el mayor símbolo

<sup>164</sup> HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Op. cit.*, p. 99.

<sup>165</sup> Cfr. ROSEMBLAT, A., *art. cit.*, p. 290.

<sup>166</sup> Cfr. COSERIU, E. (1992): *Op. cit.*, p. 237.

<sup>167</sup> PEYTARD, J. (1987): "Lo oral y lo escrito: dos tipos de situaciones y de descripciones lingüísticas", en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.): *Op. cit.*, p. 264.

<sup>168</sup> Cfr. TOLCHINSKY, L. (1991): "Lengua, escritura, y conocimiento lingüístico" en SIGUAN, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua*. I.C.E. de la Universidad de Barcelona / HORSORI, Barcelona, p. 47.

de la identidad de la escritura, y esto no es posible sin un consenso explícito, sin una *norma común* y sin una "normatividad" que obligue a mantenerse dentro de la *norma común*.

La *norma común* es, en principio, un acuerdo tácito entre los escritores, pero presenta sus diferencias diatópicas, diastráticas y diafásicas. ¿Cómo es posible, pues, la unidad, la *norma común*? Es casi seguro que se debe al libro, dadas su movilidad y durabilidad. El libro, que perdura en el tiempo y aspira a traspasar las fronteras nacionales de los diversos países, no puede tolerar excesivas diferencias. Es por esto por lo que el propio libro se convierte en guardián de la unidad.

No obstante, y dentro de la comunidad hispanohablante, por un prurito nacionalista y de independencia, cabe la tentación de que alguien propugne que cada nación tenga su propia *norma común* en lo escrito. Intento vano, ya que los escritores desean la máxima difusión de su obra y esto exige que los potenciales lectores puedan leerla sin dificultad. Por este motivo, los escritores y toda la clase culta han procurado que se dicte una "norma de uso" para servirse del orden escrito de acuerdo con las realizaciones tradicionales, normativa que debe preservar la *norma común* panhispánica.

La "norma de uso" tendría que incluir dentro de su seno el nivel semántico, el nivel léxico-gramatical y el nivel gráfico del orden escrito. Pero, por ahora, la institución encargada de dictar lo normativo, la Real Academia de la Lengua, sólo "ha logrado acatamiento absoluto, y no es poco, en materia ortográfica"<sup>169</sup>.

La ortografía es el terreno de la "norma prescriptiva" por excelencia, dado su acatamiento absoluto. Sin embargo, la ortografía es el ropaje, la máscara, del orden escrito, ropaje que, de algún modo, influye en los demás niveles del lenguaje. Es cierto que este ropaje ha sufrido diferentes avatares a lo largo de la historia de la escritura. En efecto, desde una etapa sin una ortografía única, por ser pocas las personas que utilizaban la escritura, pasando por la normalización del sistema de escritura en la época alfonsí, se llegó a la fijación del sistema por parte de

---

<sup>169</sup> Cfr. ROSEMBLAT, A., *art. cit.*, p. 298.

la Real Academia. Por consiguiente, la ortografía, normalizada por un consenso, se ha ido reformando y puede ser reformada en un futuro.

Dejando aparte la cuestión de si la ortografía debe reformarse y cómo debería hacerse, el hecho es que el orden escrito goza hoy de una uniformidad sin parangón en el aspecto ortográfico. Igualmente, es un hecho que la ortografía está estrictamente regulada por unas "normas de uso" que son aceptadas unánimemente; por consiguiente, debe tener su lugar en la escuela aunque cueste trabajo aprenderla. Pero conviene caer en la cuenta, sin soslayar la importancia de la ortografía, que escribir, expresarse por escrito, es algo más que saber ortografía.

Como conclusión de lo expuesto, se puede apreciar que en el lenguaje escrito existe una *norma común* más o menos uniforme y que esta *norma* es la fuente de las "normas de uso", y que el orden escrito actúa como unificador y garante de la relativa estabilidad del lenguaje verbal.

La *adecuación* textual, relacionada por el profesor Coseriu con el saber expresivo, advierte sobre la necesidad de tener en cuenta no sólo la importancia de expresarse con congruencia y corrección discursivas, sino aquellos otros aspectos que hacen referencia al destinatario del discurso, al objeto del mismo y a la situación en que éste se produce, de tal manera que si un hablante no tiene en cuenta al destinatario de su hablar, ni el objeto de que está hablando o la situación en la que produce su discurso, su hablar es enjuiciado como *inadecuado*, concepto que, con más precisión, hay que desglosarlo en: a) *Inapropiado* en relación con el destinatario; b) *inadecuado* respecto al tema, y c) *inoportuno* con referencia a la situación<sup>170</sup>.

Todos los hablantes, a lo largo de nuestra vida, estamos aprendiendo normas sobre cómo hablar o escribir de una forma apropiada, adecuada y oportuna. Pero estas normas son tan numerosas y tan poco precisas, que es prácticamente imposible aprenderlas todas.

#### 4.4. Otros estándares de textualidad

---

<sup>170</sup> Cfr. COSERIU, E. (1992): *Op. cit.*, pp. 203-204.



Cuando intentábamos acercarnos hacia una caracterización del texto, decíamos que Beaugrande y Dressler enumeraban siete estándares de textualidad que funcionaban como **principios constitutivos** del texto. A la *cohesión*, *coherencia*, *corrección idiomática* y *adecuación*, que han sido tratados ya, hay que sumar la *intencionalidad*, que se refiere a la actitud del productor textual por producir un texto coherente y cohesionado que debe servir para realizar sus intenciones y la *aceptabilidad* o actitud con que los receptores reciben el texto: si les resulta útil o relevante<sup>171</sup>.

Parece ser que Cassany se refiere a la *aceptabilidad* cuando habla de la *presentación* como una propiedad textual, en el sentido de que el escrito tiene que ser presentado a los lectores y aceptado por éstos. A este respecto, hay que recordar que existen convenciones sociales para determinados escritos (instancias, informes...), y que las convenciones determinan el formato y los márgenes del papel, el encabezamiento, el tipo de letra... Por este motivo, hasta ahora se ha cuidado mucho la *presentación* de los escritos en la escuela, y se ha tenido en cuenta la caligrafía (legibilidad), la limpieza o ausencia de tachaduras y borrones, los márgenes, el título, la separación entre párrafos, las posibles ilustraciones, etc.<sup>172</sup>

La noción de *informatividad* se aplica al contenido del texto en relación con el receptor en una determinada situación comunicativa: si tal contenido es esperado/inesperado o conocido/desconocido por él. Esta noción queda englobada por Van Dijk y Cassany dentro de la coherencia. La *situacionalidad* tiene que ver con los factores que hacen que un texto sea relevante en una situación determinada<sup>173</sup>, pues la situación en la que la interacción lingüística tiene lugar, según Halliday y Hasan, proporciona a los participantes una gran cantidad de información acerca de los significados que se están intercambiando y en como deben intercambiarse<sup>174</sup>.

<sup>171</sup> Cfr. BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U., *op. cit.*, pp. 7-8.

<sup>172</sup> Cfr. CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G., *op.cit.*, pp. 330-332.

<sup>173</sup> BEAUGRANDE, R. A. de y DRESSLER, W. U., *op. cit.*, pp. 8-10.

<sup>174</sup> HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Op. cit.*, p. 10.

Cassany entiende que la *estilística* se refiere a la capacidad expresiva general de un texto, entendiendo por capacidad expresiva la riqueza, variación y precisión léxica, la complejidad y variación sintáctica, los recursos retóricos para la comunicación y el intento de arriesgarse en el uso de la lengua escrita<sup>175</sup>.

Por último, Beaugrande y Dressler definen la *intertextualidad* como la manera en que la producción y recepción de un texto dado dependen del conocimiento que poseen los participantes de otros textos<sup>176</sup>. Por consiguiente, el productor del texto está condicionado por el conocimiento que tiene de las estructuras organizativas de otros textos. La intención comunicativa fuerza al emisor a organizar las ideas en un tipo de texto estructurado para tal fin. Es decir, el hablante o escritor dispone de un conocimiento anterior al momento de la producción del texto porque ha tenido la posibilidad de conocer y producir otros textos, y esto le sugiere la tipología a la que ha de pertenecer el nuevo texto.

## 5. Tipología textual

---

<sup>175</sup> Cfr. CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G., *op. cit.*, pp. 328-330.

<sup>176</sup> BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U., *op. cit.*, p. 182.

Desde una perspectiva didáctica, cfr. MENDOZA FILLOLA, A. (1984): *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla, Madrid. Del mismo autor (1995): *De la lectura a la interpretación*. A-2, Buenos Aires.

Un 'texto-tipo' es un conjunto de heurísticos para producir, predecir y elaborar ocurrencias textuales, por lo que actúa como un importante determinante de lo eficiente, lo efectivo y lo apropiado, según lo definen Beaugrande y Dressler<sup>177</sup>.

Junto a otras tipologías textuales, Beaugrande y Dressler presentan los tres tipos de texto siguientes: descriptivos, narrativos y argumentativos.

Los textos descriptivos serían aquellos utilizados para enriquecer espacios de conocimiento cuyos centros de control son objetos o situaciones. A menudo, habrá frecuentes relaciones conceptuales para atributos, estados, casos y especificaciones... En estos textos, el patrón global más frecuentemente aplicado será la *estructura*. Por contra, los textos narrativos serían aquellos para organizar acciones y eventos en un orden secuencial particular. Habrá en éstos una frecuencia de relaciones conceptuales de causa, razón, propósito, acción y proximidad temporal y, el patrón global de conocimiento más aplicado sería el *esquema*. Los textos argumentativos son aquellos que se utilizan para promover la aprobación o evaluación de ciertas creencias o ideas. Podrían ser frecuentes las relaciones conceptuales como razón, importancia, deseo, voluntad, valor y oposición. El patrón de conocimiento más frecuentemente aplicado sería el *plan* para producir creencias.

Advierten que esta clasificación no es estricta, ya que en muchos textos se mezclan los tipos, aunque alguno de ellos se muestre como dominante. Además, el asignar un texto a un tipo determinado depende, sobre todo, de las funciones de ese texto en la comunicación<sup>178</sup>.

En el campo de la didáctica se está ensayando la tipología de Adam, el cual distingue ocho tipos de texto que se caracterizan tanto por factores contextuales como textuales, a saber: descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo, "instruccional", conversacional, predictivo y retórico<sup>179</sup>. Coincide este autor con Beaugrande y Dressler en que de cada

<sup>177</sup> Cfr. BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U., *op. cit.*, p. 186.

<sup>178</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 184-185.

<sup>179</sup> Cfr. ADAM, J.M. (1985): "Quels types de textes?" en *Le français dans le monde*, núm. 192, pp. 39-

tipo pueden hacerse subtipos, pues es difícil encontrar los textos en estado puro.



## **CAPÍTULO IV**

### **EL TEXTO NARRATIVO Y LOS MODELOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL**

- 1. La narración y el *corpus* narrativo**
  - 1.1. El texto narrativo: concepto**
  - 1.2. Estructuración del discurso narrativo**
    - 1.2.1. El punto de vista: la modalización**
    - 1.2.2. El espacio y su construcción en el discurso**
    - 1.2.3. La descripción del tiempo: las formas verbales**
- 2. El texto como proceso: hacia un modelo de producción textual escrita**
  - 2.1. Modelos de adquisición del código escrito**
  - 2.2. Modelos teóricos de composición textual escrita**
  - 2.3. Modelos metodológicos y técnicas didácticas de composición escrita**

**¡Error! Marcador no definido.**

## CAPÍTULO IV

### EL TEXTO NARRATIVO Y LOS MODELOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

#### 1. La narración y el *corpus* narrativo

Narrar es contar sucesos reales o imaginarios. En el pasado, todas las culturas se han valido de la narración para relatar sus mitos, sus leyendas, sus historias sobre los dioses, sus héroes y sus hazañas. Y en la actualidad es inconcebible la vida social sin contar a los demás lo que hemos hecho, lo que ha sucedido, lo que los otros hacen, aunque no se trate de algo extraordinario. Por este motivo, una narración es, como afirma García Domínguez, "ante todo, una forma de comunicación, de transmitir información. Gran parte de la información que transmitimos o recibimos circula a través de narraciones"<sup>180</sup>; y como mejor aquilata Jean-Yves Pouilloux: "Todo relato implica un pacto en el que operan cuatro términos: autor, lector, personajes y lenguaje. Si uno sólo de estos términos falta, la confianza desaparece y el pacto se rompe. Para mantener la cohesión de estos elementos, el narrador puede asumir varios papeles"<sup>181</sup>.

---

<sup>180</sup> GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. (1989): *Cómo leer textos narrativos*. Akal, Madrid, p. 5.

<sup>181</sup> POUILLOUX, J.-Y. (1997): "Técnicas del relato", en *Dictionnaire de Genres et Notions Littéraires. Encyclopaedia Universalis*. Albin Michel, París.



Contar tanto el pasado (histórico o fantástico) como el presente puede hacerse mediante diferentes sistemas de signos. Sin embargo, no todo el mundo está de acuerdo en qué consiste el *corpus* narrativo. Así, aunque prácticamente todos los estudiosos coinciden en considerar dentro de este *corpus* de los textos narrativos las novelas, las novelas cortas, los cuentos, los artículos de prensa..., también es cierto que algunos teóricos consideran dentro de este concepto las viñetas de los tebeos, el cine, el teatro... Todo depende del concepto de *texto* que se tenga, si debe abarcar cualquier sistema de signos o sólo signos lingüísticos<sup>182</sup>. No obstante, "la narración verbal (oral o escrita) sigue siendo, no sólo el medio más utilizado, sino el que ha servido de modelo a los demás"<sup>183</sup>. De cualquier manera debe tenerse en cuenta que: "las formas de construir un relato son muy diversas, desde la anécdota a la novela, desde el pasado al presente, de la primera a la tercera persona"<sup>184</sup>.

Aunque el estudio de la narración es una parcela de los estudios literarios, debemos reconocer que no es una parcela exclusiva de tales estudios, ya que la distinción entre discursos narrativos y no narrativos es previa a la distinción entre textos literarios y no literarios. Por este motivo debemos considerar esta forma de comunicación dentro del campo de la semiología, según afirma García Domínguez<sup>185</sup>.

Considerar que el estudio del discurso narrativo no es de la competencia exclusiva de los estudios literarios, sino de la semiología, puede despejar el camino para que abordemos su enseñanza sin demasiados miedos y prejuicios. Efectivamente, si nuestro objetivo como docentes fuera capacitar a los alumnos para producir textos narrativos literarios, la tarea parece imposible, ya que hemos de suponer que la mayoría ellos no van a conseguir este objetivo. Por consiguiente, nuestra tarea como enseñantes debe centrarse en intentar enseñar a nuestros

---

<sup>182</sup> Cfr. BAL, M. (1987): *Teoría de la narrativa. (Una introducción a la narratología)*. Cátedra, Madrid, p. 12.

<sup>183</sup> GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., *op. cit.*, p. 5.

<sup>184</sup> POUILLOUX, J.-Y., *loc. cit.*

<sup>185</sup> Cfr. *id.*

alumnos y alumnas esa forma de comunicación -no necesariamente literaria- que es la narración escrita, enseñanza que es posible y, además, de obligado cumplimiento.

### **1.1. El texto narrativo: concepto**

Para M. Bal, "un texto narrativo es aquel en el que un agente narrativo cuenta una historia"<sup>186</sup>, lo que implica que entendamos por narración el discurso narrativo que contiene una *historia* (una fábula presentada de cierta manera), cuyo argumento consiste en una secuencia de acontecimientos lógicos y cronológicamente relacionados referidos a uno o varios personajes, que unos *actores* causan o experimentan<sup>187</sup>.

Si decimos que en el texto narrativo se relata una historia estamos afirmando que el texto no es la historia, lo que implica que diferentes textos pueden relatar la misma historia. Por este motivo, conviene distinguir entre historia y discurso, siendo éste el continente o expresión de la historia, la cual, a su vez, es la sustancia del contenido<sup>188</sup>.

En una narración, pues, hay diversos elementos: los personajes que participan en la historia, los hechos, el lugar donde ocurren los hechos, el tiempo en que ocurren los hechos y el narrador o persona que cuenta la historia, elementos que conjuntamente constituyen el material de la historia<sup>189</sup>.

Respecto a los diversos elementos de la narración, en concreto los personajes, conviene tener en cuenta que definir qué se entiende por personaje es una tarea compleja. En efecto, unos autores hablan sólo de

---

<sup>186</sup> BAL, M., *op. cit.*, p. 125.

<sup>187</sup> Cfr. *ibid.*, p. 13; igualmente GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., *op. cit.*, p. 88.

<sup>188</sup> Cfr. VILLANUEVA, D. (1989): *El comentario de textos narrativos: la novela*. Ediciones Júcar, Gijón / Aceña Editorial, Valladolid, pp. 15-16.

<sup>189</sup> Cfr. REDONDO GOICOECHEA, A. (1995): *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual*. Siglo XXI, Madrid, p. 25.

actores (agentes que llevan a cabo acciones), mientras que otros delimitan el concepto y distinguen entre actores y personajes.

Para García Domínguez, "personaje es una figura del discurso narrativo, de quien se cuentan cosas que hace o que le pasan: puede ser una persona, un animal, [...] un objeto, etc., a condición de que esté vinculado como sujeto a los acontecimientos"<sup>190</sup>. En cambio, para M. Bal "un personaje es un actor con características humanas distintivas. Un actor constituye una posición estructural, mientras que un personaje es una unidad semántica completa"<sup>191</sup>. Esta opinión es compartida por D. Villanueva cuando afirma que los personajes son elementos semánticos [de la narración] a la vez que les cabe una función sintáctica en la misma y no mero soporte de motivos temáticos<sup>192</sup>.

D. Villanueva, atendiendo a la entidad del papel de los personajes los clasifica en principales -los protagonistas- y secundarios o deuteragonistas. Por su complejidad, según sean capaces de sorprender al lector con sus cambios o no, los divide en *redondos* o *planos* (*agónicos* o *rectilíneos* en terminología de Unamuno). Por último, por su función sintáctica, los clasifica en personajes *ficelle*, que sirven al desarrollo discursivo de la historia actuando como enlace de personajes, espacios y momentos, y los que son servidos por los demás elementos del discurso narrativo<sup>193</sup>.

Sin embargo, esta clasificación, en opinión de M. Bal, plantea

---

<sup>190</sup> GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., *op. cit.*, pp. 90-91.

<sup>191</sup> BAL, M., *op. cit.*, p. 87.

<sup>192</sup> Cfr. VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 53.

<sup>193</sup> Cfr. *íd.*

bastantes problemas, pues, entre otras cosas, no tiene en cuenta el efecto de los personajes en los lectores, ya que podemos identificarnos con los personajes como si se tratara de personas (que riemos o lloremos con ellos). Igualmente, la clasificación de los personajes por su complejidad es aplicable a las narraciones psicológicas, pero no a los cuentos infantiles y a la literatura no elaborada<sup>194</sup>

## **1.2. Estructuración del discurso narrativo**

---

<sup>194</sup> Cfr. BAL, M., *op. cit.*, p. 89.

Convertir una historia en discurso plantea al escritor una serie de problemas o desafíos que pueden determinarse en cuatro grandes grupos, según se refieran al narrador, al espacio, al tiempo y al nivel de realidad<sup>195</sup>. Para D. Villanueva, autor al que seguimos fundamentalmente, la conversión de una historia en discurso mediante una estructura formal, implica tres acciones: la *modalización*, la *temporalización* y la *espacialización*<sup>196</sup>.

### 1.2.1. El punto de vista: la modalización

---

<sup>195</sup> Cfr. VARGAS LLOSA, M. (1997): *Cartas a un joven novelista*. Ariel/Planeta, Barcelona, pp. 51-52.

<sup>196</sup> Cfr. VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 19.

La modalización, su problemática, abarca la cuestión del "punto de vista" que engloba dos aspectos diferentes y complementarios, a saber: el de la *visión* (quién ve) y el de la *voz* (quién habla). Estos dos aspectos son fundamentales en la organización del discurso narrativo pues hace falta un ángulo de enfoque de los sucesos de la historia y una voz o voces que, diferentemente moduladas, transmitan información sobre los mismos desde una o más perspectivas<sup>197</sup>.

Todo esto conlleva, según destacara Bajtín<sup>198</sup>, que cuando leemos una novela (una narración) percibamos una *polifonía* o *dialogismo*, ya que la estructura formal de la obra narrativa está implicada claramente con la estructura de la sociedad en cuyo contexto se produce. Claro ejemplo de lo que aquí se afirma es el de la producción científica nacida de la dirección del profesor A. Sánchez Trigueros sobre Sociología de la literatura<sup>199</sup>. Además, como indicara Todorov en su obra sobre Bajtín, ese dialogismo implica, a su vez, una *heterofonía* (diversidad de voces), una *heteroglosia* (diversos niveles de lengua) y una *heterología* (alternancia de tipos discursivos entendidos como variantes lingüísticas individuales)<sup>200</sup>.

En el plano lingüístico, la modalización se hace visible mediante las personas gramaticales que, a su vez, arrastran su red referencial de posesión, lugar y distancia y prescriben determinadas formas que admiten concordancia (flexión verbal, género y número). La elección de la persona gramatical que haya hecho el escritor, junto con el sistema verbal, hará que el relato sea más o menos objetivo.

Aunque son numerosas las tipologías de modalización existentes, la tipología de Friedman<sup>201</sup>, mejorada con las aportaciones de G. Genette

---

<sup>197</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 20.

<sup>198</sup> Cfr. BAJTÍN, M.M. (1989): *Teoría y estética de la novela*. Taurus, Madrid, citado por *íd.*

<sup>199</sup> SÁNCHEZ TRIGUEROS, A. -dir.- (1996): *Sociología de la literatura*. Editorial Síntesis, Madrid.

<sup>200</sup> Cfr. TODOROV, T. (1981): *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Du Seuil, París, cit. por VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 21.

<sup>201</sup> FRIEDMAN, N. (1955): "Point of View. The Development of a Critical Concept" en *PMLA*, vol. LXX, pp. 1160-1184.

(*visión y voz*)<sup>202</sup>, W.C. Booth (el *autor implícito*)<sup>203</sup>, G. Verdín Díaz (el *estilo indirecto libre*)<sup>204</sup>, G. Prince (el *narratario*)<sup>205</sup> y W. Iser (*lector implícito*)<sup>206</sup>, ofrece una escala de ocho posibilidades de modalización, que puede cumplir con los requisitos de exhaustividad y claridad.

Pero antes de comentar las ocho posibilidades modalizadoras de Friedman conviene aclarar que por *narrador* debe entenderse "el sujeto lingüístico el cual se expresa en el lenguaje que constituye el texto"<sup>207</sup> o en palabras de Vargas Llosa "un ser hecho de palabras, no de carne y hueso como suelen ser los autores"<sup>208</sup>. Es decir, que el narrador no puede identificarse con el emisor del mensaje ya que "el Narrador es un término que designa siempre a la figura que en el discurso dice aquello por su cuenta"<sup>209</sup>.

El narrador puede informar desde la tercera persona, desde la primera y también desde la segunda.

Desde la tercera persona, "la forma más natural y espontánea de narrar"<sup>210</sup>, cuatro son las opciones modalizadoras:

A) *Omnisciencia editorial* (*omnisciencia autorial* para Villanueva). Se presentan los acontecimientos junto con su comentario y crítica. Igualmente se presentan las reacciones, las ideas y las emociones de los

<sup>202</sup> Cfr. GENETTE, G. (1972): "Discours du recit. Essai de méthode", en *Figures III. Du Seuil*, París, pp. 65-282.

<sup>203</sup> Cfr. BOOTH, W.C. (1974): *La retórica de la ficción*. Bosch, Barcelona.

<sup>204</sup> Cfr. VERDÍN DÍAZ, G. (1970): *Introducción al estilo indirecto libre*. RFE, Anejo XCI, Madrid.

<sup>205</sup> Cfr. PRINCE, G. (1973): "Introduction à l'étude du narrataire", *Poétique*, 14, pp. 178-196.

<sup>206</sup> Cfr. ISER, W. (1987): *El acto de leer*. Taurus, Madrid.

<sup>207</sup> BAL, M., *op. cit.*, p. 125.

<sup>208</sup> VARGAS LLOSA, M., *op. cit.*, p. 52.

<sup>209</sup> GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., *op. cit.*, p. 62.

<sup>210</sup> VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 22.

personajes. En esta opción, la caracterización es de la máxima importancia porque, aparte de disponer de la visión omnímota del narrador, también dispone de la voz de un *autor implícito* (*enunciador implícito* para A. Redondo Goicoechea<sup>211</sup>) que es el que valora, amonesta, exclama...

Cuando "la voz imperiosa del *autor implícito* supera y anula la del narrador omnisciente, la tercera persona es sustituida por la primera, lo que no quita que sea aquella y no ésta la configuradora fundamental del discurso"<sup>212</sup>.

Este *autor implícito* hace frecuentes apelaciones a un *lector implícito* (noción que expondremos posteriormente), al que llega a sugerir o imponer incluso una forma de lectura. Es entonces cuando predomina la función metanarrativa del autor implícito; otras veces, su función será hermenéutica o ideológica<sup>213</sup>.

En la omnisciencia autorial se dará, por tanto, una heterofonía sin que sufra la continuidad del discurso gracias a los tránsitos mediante los cuales el protagonismo de la enunciación cambia de agente, los denominados *desembragues*.

B) *Omnisciencia neutral*. En esta modalización está ausente la voz del autor implícito. La voz predominante es la de un narrador omnisciente, que sabe el pasado, presente y futuro de los personajes, sus sueños, sus pensamientos y sus más oscuras intenciones. Suele darse en esta modalización un destinatario velado, aparentemente ausente<sup>214</sup>.

Respecto a la presentación de la intimidad psíquica de los personajes, tanto en la omnisciencia autorial como en la neutral, el narrador, en estilo indirecto, cuenta lo que las criaturas de ficción piensan o han pensado. Es la denominada *descripción omnisciente* en terminología

---

<sup>211</sup> Cfr. REDONDO GOICOECHEA, A., *op. cit.* p. 35.

<sup>212</sup> VILLANUEVA, D., *op. cit.* p. 23.

<sup>213</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 24.

<sup>214</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 25.



de R. Humphrey<sup>215</sup> o *psiconarración* en terminología de D. Cohn<sup>216</sup>.

C) *Omnisciencia selectiva*. Siempre habla el narrador, pero la visión es selectiva porque se circunscribe a la óptica de un personaje. "Cuando el narrador adopta el punto de vista de un personaje y ve las cosas desde él nos encontramos ante una narración **subjetiva**"<sup>217</sup>. De este modo "el narrador no hará uso de ninguna información referente a la historia que no esté avalada por la perspectiva de un personaje"<sup>218</sup>.

D) *Omnisciencia multiselectiva*. Al igual que en la omnisciencia selectiva, siempre habla el narrador, pero la visión se circunscribe a la óptica de más de un personaje (narración intersubjetiva) y no hará uso de ninguna información que no esté avalada por estas perspectivas.

Tanto en la omnisciencia selectiva como multiselectiva se da el empleo del estilo indirecto libre, forma del discurso que "permite reflejar, de forma convincente y vivaz, el pensamiento del personaje sin prescindir de la tercera persona del narrador"<sup>219</sup>. Como marcas lingüísticas de su presencia se dan, aparte la fundamental reconversión de la primera persona a la tercera, la afectividad expresiva proporcionada por exclamaciones, interjecciones, interrogaciones..., la ausencia de los *verba dicendi* y, sobre todo, el empleo exclusivo del imperfecto de indicativo<sup>220</sup>.

Conviene señalar, una vez enumeradas las cuatro formas de modalización mediante el uso de la tercera persona, que si el narrador habla "desde la tercera persona, un *él*, está fuera del espacio narrado"<sup>221</sup>.

<sup>215</sup> Cfr. HUMPHREY, R.H. (1969): *La corriente de la conciencia en la novela moderna*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

<sup>216</sup> COHN, D. (1978): *Transparent Minds: Narrative modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton University Press, Princeton.

<sup>217</sup> GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., *op. cit.*, p. 72.

<sup>218</sup> VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 25.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>220</sup> Cfr. *ibid.*, p. 28.

<sup>221</sup> VARGAS LLOSA, M., *op. cit.*, p. 54.

Desde la primera persona, donde visión, voz y personaje se funden de una forma coherente, a la par que se identifican con el que habla el narrador y el autor implícito, podemos citar dos modalizaciones:

A) El *yo testigo* o "yo periférico" es "el de aquel que nos narra una historia en la que no interviene más que como simple observador"<sup>222</sup>.

B) El "yo central" es el *yo protagonista* "que ve y narra una historia de la que a la vez, en cuanto personaje, es el eje"<sup>223</sup>.

A veces, en los relatos en primera persona, el protagonista se desdobra en destinatario, lo que da lugar a sustituir la primera persona por la segunda. En este caso, el *tú* "puede ser la voz de un narrador omnisciente y prepotente que, desde fuera del espacio narrado ordena imperiosamente que suceda lo que sucede en su ficción, o la voz de un narrador-personaje, implicado en la acción, que presa de timidez, astucia, esquizofrenia o mero capricho, se desdobra y se habla a sí mismo a la vez que habla al lector"<sup>224</sup>.

En las narraciones del *yo*, es frecuente que aparezca explícitamente un narratario o "receptor inmanente de un discurso narrativo que justifica la fenomenicidad del mismo"<sup>225</sup>, entendiendo por fenomenicidad de un texto narrativo, aquel texto cuya existencia se justifica "como un fenómeno resultante de un proceso de producción cuyas determinantes y circunstancias adicionales no se nos hurta"<sup>226</sup>. Esta fenomenicidad se da en narraciones configuradas como *cartas, informes, crónicas...* lo que da lugar a la aparición de una figura intermedia entre el autor implícito y/o el narrador y nosotros los lectores, que es el *editor* o *compilador*, que actúa como mediador en el proceso comunicativo del mensaje narrativo,

---

<sup>222</sup> VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 31.

<sup>223</sup> *Ibíd.*, p. 32.

<sup>224</sup> VARGAS LLOSA, M., *op. cit.*, p. 55.

<sup>225</sup> VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 193.

<sup>226</sup> *Ibíd.*, p.32.

pudiendo asumir diferentes grados de responsabilidad (transcripción y ordenación del discurso, selección y censura del mismo, traducción cuando el manuscrito encontrado o carta estén escritos en otra lengua)<sup>227</sup>.

También puede darse el caso de que, cuando se intercala uno o varios relatos secundarios en el relato principal, en correspondencia al nuevo narrador -paranarrador-, aparezca un paranarratario.

Pero en todos los textos narrativos se da un receptor inmanente, el *lector implícito*, noción que abarca "todas [las] ausencias, vacíos, blancos, lagunas o indeterminaciones, que pertenecen al texto pues son elementos constitutivos del mismo"<sup>228</sup>, debido a que la obra narrativa, constituida ontológicamente por varios estratos, unos lingüísticos y otros externos al lenguaje, pero relacionables con los aspectos del mundo, deja más o menos elementos en estado potencial que cada lector particular habrá de subsanar al actualizar activamente el texto.

Otras posibilidades de modalización las constituyen el modo dramático y el modo cinematográfico.

En el modo dramático desaparecen las voces del narrador y el autor implícito, sonando sólo la voz de los personajes que se convierten, alternativamente, en narradores y narratarios, con lo que se convierte la narración en puro diálogo<sup>229</sup>.

En el modo cinematográfico (punto de vista *cámara* en terminología de Friedman) se busca la objetividad a ultranza, rechazando, por tanto, la introspección y el pensamiento de los personajes. Para conseguir la objetividad predomina el diálogo y la absoluta asepsia de la voz del narrador, que pretende transmitir colores, formas, movimientos, signos exteriores y sensualistas...

El lector implícito correspondiente al modo cinematográfico

---

<sup>227</sup> Cfr. *íbid.*

<sup>228</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>229</sup> Cfr. *ibid.*, p. 38.

presenta bastante complejidad, ya que, al dejar la narración gran número de lagunas e indeterminaciones, hay que deducir lo que los personajes están pensando desde el exterior de sus gestos, de sus movimientos y de sus más mínimos signos corporales.

La irrelevancia de la adjetivación y, fundamentalmente, el absoluto predominio del modo indicativo en el uso de las formas verbales caracterizan, lingüísticamente, el discurso modalizado cinematográficamente<sup>230</sup>.

### **1.2.2. El espacio y su construcción en el discurso**

En íntima e inseparable relación con la modalización se encuentran la espacialización y la temporalización, debido a que para narrar lo que les ocurre a unos personajes habrá que hacerlo situándolos en determinados lugares y en ciertos momentos.

---

<sup>230</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 39-40.

Pero, aunque las relaciones espacio-temporales están fundidas en un todo, ya que "el espacio objetiva el tiempo hasta el extremo de que pensamos en el tiempo como espacio, pues sólo localizándolo llegamos a adquirir conciencia de él"<sup>231</sup>, lo cierto es que la situación narrativa implica uno o varios lugares cuya presencia en el texto sitúa a los personajes y da verosimilitud al relato.

No obstante, según D. Villanueva, hay que distinguir entre el espacio donde se supone que transcurrió la historia y el espacio del discurso, que es un espacio verbal en cuya construcción desempeñará un papel importantísimo el lector implícito.

Distinción parecida encontramos en M. Vargas Llosa cuando advierte a ese hipotético joven novelista que considere por separado el espacio del narrador y el espacio de lo narrado. Efectivamente, si el narrador narra desde la tercera persona (narrador omnisciente), está situado fuera del espacio narrado, no forma parte de él y nos lo va mostrando desde afuera. En cambio, si el narrador se instala en la primera persona, está dentro de ese espacio, alternando con los personajes de la historia. En el caso de que utilice el *tú*, no hay manera de saber en que espacio está situado el narrador y habrá que deducirlo por las evidencias internas de la propia narración<sup>232</sup>.

La construcción del espacio en la narración se consigue mediante el concurso de la modalización, la descripción con todos sus procedimientos y recursos y la *evidentia*. Pero en íntima conexión con la espacialización se encuentra la descripción del tiempo.

### 1.2.3. La descripción del tiempo: las formas verbales

---

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>232</sup> Cfr. VARGAS LLOSA, M., *op. cit.*, pp. 54-55.

En relación con la temporalización, otro pilar básico en toda narración, conviene distinguir entre tiempo físico, tiempo que existe objetivamente y que medimos mediante el cronómetro, y tiempo psicológico o tiempo subjetivo. Por este motivo, D. Villanueva propone que se tenga en cuenta, por un lado, el tiempo de la historia y, por otro, el tiempo del discurso, ya que en toda narración existe un tiempo externo, el de los hechos narrados, y un tiempo intrínseco, el de la secuencia narrativa<sup>233</sup>.

Por *punto de vista temporal*, Vargas Llosa entiende "la relación que existe [...] entre el tiempo del narrador y el tiempo de lo narrado"<sup>234</sup> y que las posibilidades básicas de las que dispone el escritor para configurar esta relación están determinadas por el tiempo verbal desde el cual el narrador narra la historia, y que, fundamentalmente son tres: que el tiempo del narrador y el tiempo de lo narrado sean uno solo, que el narrador narre desde un pasado hechos que suceden en el presente o en el futuro y que el narrador, desde un presente, narre hechos que han ocurrido en el pasado<sup>235</sup>.

Como el único tiempo pertinente textualmente es el del discurso, el tiempo de la historia habrá sufrido una transformación, que se conseguirá mediante el ritmo narrativo y la articulación entre el orden de la historia y el orden del discurso.

Respecto al ritmo narrativo, aunque puede darse la equivalencia entre tiempo de la historia, tiempo del discurso y tiempo de lectura del mismo, "lo normal es que el tiempo de la historia sea de duración mucho más amplia que el de lectura [...] y que el equilibrio final se consiga mediante la combinación de las técnicas de escena, resumen o panorama, elipsis y pausa descriptiva o pausa digresiva"<sup>236</sup>, técnicas que aceleran el ritmo (resumen, elipsis), lo igualan (la escena) o lo ralentizan (pausas).

---

<sup>233</sup> Cfr. VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 44.

<sup>234</sup> VARGAS LLOSA, M., *op. cit.*, p. 75.

<sup>235</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 75-76.

<sup>236</sup> VILLANUEVA, D., *op. cit.*, p. 45.

Confrontando el orden de la historia y el orden del discurso se comprueba que el orden de la historia tiene que ser forzosamente lineal, ya que en la supuesta normalidad del mundo, el amanecer ocurre antes que el atardecer o la niñez antes que la vejez.

Pero el orden del discurso no tiene que ser necesariamente lineal y, por este motivo, la vieja Retórica admitía dos disposiciones posibles para la narración: la *naturalis temporum ordo* o el comienzo *in medias res* a la manera de Homero. Si se transgrede el orden natural del tiempo se produce una anacronía, que puede darse avanzando hacia atrás desde la línea temporal predominante (relato primario) -analepsis- o hacia adelante -prolepsis-<sup>237</sup>.

Lingüísticamente, la estructura temporal de una narración se basa en el adverbio y locuciones adverbiales de tiempo, pero sobre todo, en el verbo mediante los tiempos verbales y la categoría de aspecto.

Respecto a los tiempos verbales, García Domínguez nos recuerda que, aunque estamos acostumbrados a llamar a las formas verbales *tiempos verbales* "lo cierto es que los verbos se relacionan con el tiempo de un modo más bien indirecto; es decir, no indican -o no siempre indican- cuándo tienen lugar las cosas que se dicen. [...] Por eso las formas verbales se organizan en la narración atendiendo principalmente a informar sobre la relación de sucesión"<sup>238</sup>.

Para el discurso narrativo, las formas verbales se pueden clasificar en dos grupos -clasificación didácticamente útil-, a los que designaremos, siguiendo a García Domínguez, como GRUPO I y GRUPO II.

El GRUPO I comprende las siguientes tiempos:

a) Indicativo: presente, pretérito perfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto.

---

<sup>237</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 48.

<sup>238</sup> GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., *op. cit.*, p. 28.

b) Subjuntivo: presente y pretérito perfecto.

c) Imperativo: el presente.

El GRUPO II, por su parte, comprende los siguientes tiempos:

a) Indicativo: pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito pluscuamperfecto, condicional simple y condicional compuesto.

b) Subjuntivo: pretéritos imperfecto y pluscuamperfecto.



No se adscriben a ninguno de los dos grupos (pudiendo utilizarse tanto en uno como en otro) los infinitivos simple y el compuesto y los gerundios simple y compuesto. Las perífrasis verbales se clasifican según sean equivalentes a las formas ya enumeradas<sup>239</sup>.

Esta división en dos grupos es para señalar que "generalmente, en el mismo discurso se usan formas del mismo grupo (más las formas que no pertenecen a grupo alguno)"<sup>240</sup>.

En cuanto al presente de indicativo y sus efectos estilísticos, conviene indicar que el presente de indicativo también puede utilizarse en una narración, tanto en textos que utilicen formas del GRUPO I como en textos que se sirvan de las formas del GRUPO II.

Cuando se utiliza el presente en un contexto junto a formas del GRUPO II es un equivalente funcional del indefinido. A este presente se le denomina *presente histórico* o *presente narrativo*. Pero aunque su función en la organización del discurso narrativo sea la misma que la del indefinido, tiene que existir, por fuerza, alguna diferencia (si no, sería innecesario). La diferencia consiste en que se consigue un efecto estilístico y expresivo distinto: las escenas se hacen más próximas, presentadas más que narradas.

Si el presente se utiliza en un contexto con formas del GRUPO I como equivalente funcional tanto del indefinido como del imperfecto, ya no nos encontramos ante un presente histórico; tampoco se dará el efecto estilístico de contraste, sino otro diferente.

En el discurso narrativo construido con formas del GRUPO II, la pareja indefinido/imperfecto permite organizar la información separando los acontecimientos (indefinido) de otras informaciones (imperfecto). Es decir, los indefinidos, normalmente, se utilizan para mencionar los hechos y los imperfectos para describir las circunstancias. Sin embargo, el narrador puede presentar hechos como circunstancias y viceversa, según

---

<sup>239</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 24.

<sup>240</sup> *ibíd.*, p. 25.

la importancia que quiera dar tanto a unos como a otras. Es decir, el narrador puede relegar un hecho a la condición de información complementaria y, a su vez, destacar una circunstancia como un hecho.

Por este motivo, la organización del discurso narrativo es muy flexible, ya que mediante el uso de las formas verbales se puede distribuir la información en dos planos, que se corresponden, en principio, con dos clases de información: información sobre hechos (primer plano, destacado y próximo) e información sobre circunstancias (información relegada al fondo de la narración)<sup>241</sup>.

## **2. El texto como proceso: hacia un modelo de producción textual escrita**

Según ya hemos dicho, el texto, unidad semántica, podía estudiarse bajo dos perspectivas, a saber, como proceso y como producto, pero que estos dos puntos de vista no eran ni excluyentes ni independientes.

Al ser un texto un proceso continuo de elección semántica, debemos detenernos en los procesos mentales que regulan esta continua elección y no contentarnos sólo con observar y estudiar el producto, en nuestro caso, el texto escrito. Sin embargo, la lingüística no puede por sí misma dar cumplida respuesta de todos los procesos que intervienen en la elaboración de un texto. Por eso, tenemos que acudir a otras disciplinas científicas que, en estrecha relación con ésta, puedan hacer manifiestas todas las operaciones que la mente de un escritor puso en juego para poder producir un texto; en particular, tenemos que ayudarnos de la psicología cognitiva, de la pragmática y de la ciencia de los computadores.

En relación con el proceso de producción de textos escritos -saber escribir- existen varias visiones: las intuitivas y populares y las de los psicólogos y lingüistas interesados por el fenómeno del texto.

---

<sup>241</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 28-51.

La visión popular oscila entre dos polos prácticamente opuestos. Por un lado, saber escribir está equiparado "a saber hacer letras para después formar palabras y frases y, más adelante, textos".<sup>242</sup> Este saber es entendido casi como una habilidad manual y hace referencia a los aspectos más mecánicos de la escritura. En el extremo opuesto se sitúa la visión popular (y no tan popular) de "los que creen que saber escribir es un don reservado a los elegidos, que es lo mismo que decir que saber escribir es un misterio que no puede desvelarse..."<sup>243</sup>

La visión de los psicólogos y lingüistas interesados por el fenómeno del texto es que "saber escribir implica un conjunto de saberes específicos que van desde la habilidad motriz de la operación gráfica hasta actividades cognitivas complejas: realizar la intención del escritor para un receptor concreto, escoger la estructura del texto, seleccionar el contenido, las palabras, organizar los elementos lingüísticos, etc."<sup>244</sup>

---

<sup>242</sup> MILIAN, M.; GUASCH, O. y CAMPS, A. (1991): "Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita", en SIGUAN, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua* I.C.E. de la Universidad de Barcelona, editado por HORSORI, Barcelona, pp. 13-14.

<sup>243</sup> *Íd.*

<sup>244</sup> *Íd.*

Saber escribir es un *saber hacer*, pero desde el punto de vista de la psicología cognitiva se pueden distinguir dos grados de *saber hacer*: a) los *saber hacer* de primer grado, y b) los *saber hacer* de segundo grado.

Los de primer grado son los *saber hacer* automatizables que se desarrollan a partir de actos concretos y complejos que exigen, en el momento de su adquisición, un grado de atención elevado, pero que tienden a convertirse en rutinas y permiten liberar la atención para dedicarla a tareas más específicas (saber conducir, saber escribir a máquina...).

Los de segundo grado son los *saber hacer* que organizan estas rutinas en un proceso consciente en función de un propósito o proyecto de actuación. La característica más destacable de este tipo de *saber hacer* es la gestión de los otros *saber hacer* concretos y el estar desarrollado por la intencionalidad. Estos *saber hacer* de segundo grado son saberes de segundo orden y se denominan *metasaberes*. Saber escribir es un metasaber cognitivo que organiza los diferentes *saber hacer* disponibles al alcance de un escritor.

Respecto a los *saber hacer* disponibles, la psicología cognitiva distingue entre saberes declarativos (saber qué) y saberes de procedimiento (saber cómo).

Los saberes disponibles que un escritor tiene a su alcance pertenecen a los dos órdenes, declarativos y de procedimiento. En relación con los saberes declarativos, la tradición pedagógica los ha circunscrito a los saberes sobre la lengua ordenados desde los más sencillos hasta los más complejos: grafías, palabras, frases, aunque, según diversos autores<sup>245</sup>, parece ser que influyen poco en la capacidad de escribir. Actualmente, la lingüística del texto pone de relieve que hay otros conocimientos declarativos que entran en juego en el proceso de escritura y que según el planteamiento de J.M. Adam<sup>246</sup>, son los siguientes: a)

---

<sup>245</sup> Cfr. GRAVES, D. (1983): *Writing: Children and teachers at Work* Exeter, New Hampshire. También BRONCKART y BESON (1988): "Et si la grammaire n'était pas inutile?", en BAIN, D. y otros: *La recherche au service de l'enseignement*. Ginebra.

<sup>246</sup> ADAM, J.M. (1987): "Types de séquences élémentaires" en *Pratiques*, 56, cit. por MILIAN, M.; GUASCH, O. y CAMPS, A., *art. cit.* p. 20.

Conocimiento de las situaciones de escritura que determinan una distancia en el tiempo y en el espacio respecto a las situaciones de la comunicación oral; b) conocimiento de los diferentes tipos de discurso disponibles y pertinentes; c) conocimiento de los textos y de sus coordenadas lingüísticas y sociales, y d) conocimiento del código lingüístico, pero enfocado desde una perspectiva funcional.

Los saberes de procedimiento no deben quedarse en lo más externo: los mecanismos de la operación gráfica, que parecen tener los límites marcados por los contenidos declarativos correspondientes sólo al código escrito. Con las aportaciones de la psicología cognitiva, hay que incluir entre los saberes de procedimiento: representarse al receptor, generar ideas, escoger las palabras y ordenarlas de manera coherente, adecuarse a la norma escrita... Las investigaciones de diferentes autores<sup>247</sup>, basándose en las declaraciones de escritores sobre su actividad, han contribuido a la elaboración de diferentes modelos de producción de textos escritos.

Esta disparidad de habilidades y conocimientos es agrupada por la actual reforma del sistema educativo español en torno a tres ejes: Procedimientos, Conceptos y Actitudes.

En los **procedimientos** se hace distinción entre las habilidades psicomotrices más mecánicas (el alfabeto, la caligrafía) -los *saber hacer* de primer grado- y los procesos cognitivos superiores -los *saber hacer* de segundo orden o metasaberes-, que incluyen aspectos cognitivos como planificar y ordenar ideas, formular objetivos, redactar y revisar.

Dentro de los **conceptos** se incluyen las propiedades textuales. Estas propiedades resumen los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar un escritor competente de manera efectiva.

---

<sup>247</sup> Cfr. FLOWER, L y HAYES, J.R. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes", en GREGG y STEINBERG: *Cognitive Processes in Writing*. Erlbaum, Hillsdale; MARTLEW, M. (1983): "The Development of Writing: communication and cognition", en COULMAS y EHLICH (eds.): *Writing in Focus*. Mouton, Berlín. También, COOPER y MATSUHASHI (1983): "A Theory of Writing Process", en MARTLEW, M. (ed.): *The Psychology of Written Language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley and Sons, Chichester.

El eje de las **actitudes** incluye los valores y las opiniones que tiene el alumno sobre la lengua, sobre la expresión escrita y cada uno de sus componentes. Aspectos como la motivación, el interés e, incluso, el placer o el aburrimiento que pueda sentir el alumno ante el hecho de escribir dependen de este apartado<sup>248</sup>.

Respecto a la adquisición del código escrito hay que tener en cuenta que tiene que ser una actividad que implique entrada de información externa. Entre las muchas actividades que realizan los estudiantes con esta finalidad podemos citar la comprensión oral, la lectura, la comprensión de textos, la memorización de fragmentos literarios, la copia de fragmentos de textos escritos, el estudio de la gramática, el escribir textos, la corrección de los escritos por parte del profesor...<sup>249</sup>

Ante este amplio repertorio de actividades, durante este siglo, son numerosos los estudios que se han realizado, sobre todo en Norteamérica, con el fin de determinar cuáles de estas actividades didácticas son las más eficaces para adquirir el código escrito de una forma natural. (Los estudios que mencionamos a continuación están tomados de Krashen<sup>250</sup>).

En relación con la eficacia de la lectura para la adquisición del código, los estudios de Woodward y Philips (1967), Donaldson (1967), Zeman (1969), Evanach, Ollil y Armstrong (1974), Ryan (1977), Grobe y Grobe (1977), Krashen y col. (1978), estudios realizados sobre una población escolar comprendida entre los 7 y los 19 años, demuestran que hay una relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la competencia en la expresión escrita, en el sentido de que los escolares que más leían escribían mejor.

En cuanto a las prácticas de escritura, escribir textos o acudir a

---

<sup>248</sup> Cfr. CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. GRAÓ, Barcelona, pp. 258-259.

<sup>249</sup> Cfr. CASSANY, D. (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós, Barcelona, p. 51.

<sup>250</sup> KRASHEN, S.D. (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*. Pergamon.

diversos cursos prácticos de redacción y expresión para adquirir la competencia escritora, en unos casos dieron resultado y en otros no, siendo la conclusión general que la competencia en expresión escrita parece no depender de la frecuencia con que se ha practicado esta actividad<sup>251</sup>. Ahora bien, Heys (1962) encuentra que la asociación de escritura de textos junto con la lectura da resultados positivos. En cambio, Christiansen (1965) no encontró diferencias significativas entre dos grupos sometidos a experimentación: el primero escribía veinticuatro textos al semestre y no leía y el segundo sólo escribía ocho textos y leía muestras de prosa durante el mismo período. Por su parte, De Vries (1970), trabajando con dos grupos, uno escribiendo dos textos a la semana y el otro sólo leyendo, encontró que el segundo grupo obtuvo mejores resultados.

La corrección de los escritos parece influir positivamente cuando se realiza durante el proceso y no en el producto. Así lo afirman Beach (1979) y Simmons (1979), corrigiendo los borradores el primero y, mediante entrevistas profesor alumno -corrigiendo un solo paso cada vez- el segundo. En cambio, Arnold (1964) no encuentra diferencias significativas utilizando la corrección moderada y la corrección completa.

Respecto a la eficacia de la enseñanza de la gramática para la adquisición del código, algunas investigaciones, Adams en 1932, Clark en 1935, Elley y otros en 1976, Bamberg en 1978 y Mavrogenes y Padak en 1982, demuestran que la instrucción gramatical no es demasiado efectiva para la adquisición del código.

En suma, la lectura por placer y la comprensión lectora parece que son las actividades más eficientes e imprescindibles para la adquisición del código escrito. A su vez, la corrección del profesor sólo es efectiva si se realiza durante el proceso de composición del texto.

## 2.1. Modelos de adquisición del código escrito

En cuanto a la confección de modelos de adquisición del código escrito hay que contar con las aportaciones de la lingüística del texto, de la

<sup>251</sup> Cfr. CASSANY, D. (1991): *Op. cit.*, p. 53.

psicolingüística y de la psicología del aprendizaje, una vez superada ya la concepción tradicional de que adquirir el código escrito era dominar un conjunto de signos gráficos y su correlación con los sonidos junto con el aprendizaje de la gramática. Entre los modelos de adquisición del código escrito los más conocidos son el de Stephen Krashen y el de Frank Smith.

El modelo de Krashen es más un modelo teórico de realización de la lengua que de la adquisición de la misma. Para Krashen, la forma en que alumnos y alumnas adquieren el código escrito es muy parecida a la forma de adquisición de una segunda lengua: mediante el *input* comprensivo. Establece que hay dos sistemas independientes de la lengua, uno consciente y otro subconsciente y ambos pueden activarse en cualquier situación de uso de la lengua. Por este motivo distingue entre *adquisición* (proceso subconsciente) y *aprendizaje* (estudio consciente y organizado de la lengua). Adquirimos el código mediante el *input* comprensivo, pero este *input* comprensivo no garantiza siempre dicha adquisición, porque entre el *input* y la adquisición se interpone el *filtro afectivo* (angustia, desinterés, apatía...) que, en determinados casos, bloquea la adquisición. Es decir, influye mucho la actitud del alumno. El aprendizaje sirve para corregir o modificar los textos que producimos.

La adquisición, pues, es el proceso responsable del dominio de la lengua que alcanzamos. Pero esta adquisición, mediatizada por el filtro afectivo que selecciona la información, tiene que ser estructurada y memorizada de una forma subconsciente, mediante procesos cognitivos. A este esquema básico, posteriormente, le añade otro elemento, al que correspondería sistematizar y almacenar los aprendizajes conscientes: el *monitor*.

Antes de producir textos habrá que pasar por un período más o menos largo de "silencio" durante el cual se reciben muchos *input*, y si adquirimos el código escrito lo mismo que una segunda lengua, el *input* se consigue sólo a través de la lectura: leyendo y comprendiendo textos escritos, estando motivados, con interés, centrándose en el contenido<sup>252</sup>.

---

<sup>252</sup> Cfr. KRASHEN, S.D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon. También DULAY, H.; BURT, M. y KRASHEN, S.D. (1982): *Language Two*. O.U.P., Londres, citados por CASSANY, D. (1991): *Op. cit.*, pp. 71-80.



El modelo de Frank Smith, basado en la psicolingüística y en la psicología del aprendizaje, parte de la base de que aprendemos las convenciones de la escritura de la misma manera que aprendemos la lengua hablada. Se aprende a hablar incidentalmente (sin propósito) y sin esfuerzo, de una forma inconsciente y, sobre todo, empujados por la motivación de pertenecer al grupo (sólo se aprende el lenguaje de los grupos a los que se pertenece o se quiere pertenecer). Pero para conseguir el lenguaje de los otros hace falta escuchar. Smith distingue dos maneras de escuchar: como *emisor* o como *receptor*.

Escuchamos como un emisor cuando, además de comprender lo que se dice por el otro o los otros, queremos aprender a utilizar el lenguaje de la misma forma: cuando queremos aprender a decir lo que escuchamos. Escuchamos como un receptor cuando entendemos lo que se dice, pero no queremos aprender a decirlo.

Si las convenciones de la escritura se aprenden de la misma forma que las del lenguaje oral, los aprendices de escritores tienen que servirse de la lectura. De la misma forma que había dos maneras de escuchar, también hay dos formas de leer: *leer como un emisor* (escritor) y *leer como un receptor*.

Para aprender a usar el lenguaje escrito de la misma forma que lo usan los buenos escritores, los que quieren escribir tendrán que leer como emisores, como escritores, ya que los conocimientos que posee un escritor competente sólo se pueden encontrar en los textos escritos por otros, puesto que los mecanismos de cohesión y coherencia no están en las gramáticas. La lectura es, pues, la única forma viable de aprendizaje.

Mediante la lectura se aprenden los tan complejos y variados conocimientos que se necesitan para escribir. Parece ser que se aprenden de una forma inconsciente, sin saber que se está aprendiendo y sin esfuerzo, *engagement*, en palabras de Smith. Leyendo como un escritor nos comprometemos (*engage*) con el autor del texto y, leyéndolo, lo "reescribimos" con él. Con este tipo de lectura aprendemos a escribir como un escritor<sup>253</sup>.

<sup>253</sup> Cfr. SMITH, F. (1983): "Reading like a Writer", *Language Arts*, 60, pp. 558-567, cit. por *ibíd.*, pp. 63-70.

Tanto para Krashen como para Smith la lectura es *conditio sine qua non* para adquirir el código y, por tanto, para utilizarlo a la hora de realizar composiciones escritas. Pero las cosas no son tan sencillas. Para componer un texto, para escribir bien, no basta con conocer el código, pues hay que saber utilizarlo en una situación concreta. Para conseguir este objetivo hay que desarrollar buenos procesos de composición de textos utilizando las estrategias adecuadas.

## **2.2. Modelos teóricos de composición textual escrita**

Forzados casi por la presión de los acontecimientos, una vez que se ha constatado la importancia de las habilidades lingüísticas básicas, lectura y escritura, tanto para la participación en la sociedad como para la prosperidad de los países<sup>254</sup>, y constatada también la dificultad que encuentra la escuela para conseguir que los alumnos y alumnas adquieran la competencia suficiente en lectura y escritura<sup>255</sup>, los investigadores han propuesto diversos modelos tanto teóricos como metodológicos, al igual que diversas técnicas didácticas, con el fin de que se consiga la mencionada competencia.

Dentro de los modelos teóricos hay que mencionar en primer lugar el modelo propuesto por Rohman y Wlecke, modelo que marcó un hito en la investigación de la escritura y, además, sirvió de acicate para la investigación posterior.

El modelo propuesto por Rohman y Wlecke<sup>256</sup> es un modelo lineal y consta de tres fases: "pre-escribir", escribir y "reescribir". La primera fase va desde la necesidad de escribir un texto que se plantea un escritor hasta que obtiene una idea general o plan del mismo. Esta etapa la define

---

<sup>254</sup> Cfr. PERKINS, D. (1992): *Smart Schools: From Training Memories to Education Minds*. Free Press, Nueva York; también BRUER, J.T. (1994): *Schools for Taught*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

<sup>255</sup> Cfr. GOODLAD, J.I. (1979): *What Schools Are for*. Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana.

<sup>256</sup> GORDON ROHMAN, D. y WLECKE, A.O. (1964): "Pre-Writing. The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing", *U.S. Office of Education, Cooperative Research Project No. 2174* citados por CASSANY, D. (1991): *Op. cit.*, p. 120.

Rohman como el proceso de descubrimiento del *tema*: el escritor piensa activamente sobre dicho tema y busca una imagen o modelo *-pattern-* para dicho texto. Una vez cubierta esta etapa, pasa a la fase de escritura y, a continuación, reescribe el texto (lo revisa) y lo da por finalizado.

Este modelo lineal produjo inmediatamente reacciones en contra, lo que propició que los investigadores centraran su interés en las estrategias que usan los escritores mientras componen; es decir, en los procesos cognitivos.

Sin embargo, la linealidad en el proceso de escritura parece ser que es la forma de escribir propia de los escritores inexpertos. En efecto, por lo general, éstos se ponen a escribir sin un objetivo, sin un plan de trabajo y sin tener en consideración a los posibles lectores, por lo que su trabajo no es intencional, consciente y controlado. Esta forma de proceder es la descrita por Scardamalia y Bereiter mediante el modelo de "*decir el conocimiento*", en contraposición al modelo propio de los escritores experimentados, al que designan como modelo de "*transformar el conocimiento*"<sup>257</sup>.

El modelo "*decir el conocimiento*" parte de la base de que cualquier persona que debe escribir un texto puede engendrar el contenido y la forma verbal adecuados al género sin haberlo planificado anticipadamente y aun sin tener demasiado claro el objetivo global del texto que está produciendo<sup>258</sup>.

La generación de ideas sobre el contenido dependerá de la información previa que el sujeto posea en su memoria (en esta generación de ideas actúa la actividad propagadora<sup>259</sup>). Al mismo tiempo que se generan ideas sobre el tópico se generan formas retóricas (también por

<sup>257</sup> Cfr. SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

<sup>258</sup> Cfr. FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980): "Writing as a problem solving", en *Visible Language*, 14, pp. 383-387.

<sup>259</sup> Cfr. COLLINS, A.N. y LOFTUS, E.F. (1975): "A spreading activation theory of semantic processing", en *Psychological Review*, 82, pp. 407-428. También ANDERSON, J.R. (1983): *The architecture of cognition*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

activación propagadora), dependiendo de exposiciones anteriores del sujeto a formas retóricas, ya que la tarea asignada prescribe o implica habitualmente el género, puesto que, como afirmara Todorov, los géneros funcionan como "horizontes de expectativa" para los lectores y como "modelos de escritura" para los autores<sup>260</sup>.

Esta prescripción o implicación del género se debe a que cualquier persona, por el mero hecho de estar inmersa en una cultura, sabe que existen unas formas de escritura que son típicas de los textos escritos y, dentro de los textos escritos, es capaz de reconocer y producir distintos tipos de texto, y esto, a edades muy tempranas, según diversas investigaciones<sup>261</sup>.

Por último, cada parte del texto, tanto la que va produciendo el escritor como la que va pensando, actúa como un recurso adicional para la sucesiva movilización de identificadores de tópico y género, por lo que el proceso completo en este modelo de escritura podría representarse como mostramos a continuación: Pensar - decir/escribir ó pensar - decir/escribir... "hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria"<sup>262</sup>.

El modelo "*transformar el conocimiento*" contiene al anterior como un subproceso dentro de un proceso complejo de solución de problemas. Los procesos de solución de problemas se dan tanto en el espacio del contenido como en el espacio retórico<sup>263</sup>.

---

<sup>260</sup> Cfr. TODOROV, T. (1976): "The origin of genres", en *New Literary History*, 8, pp. 159-169. Traducción castellana en GARRIDO, M. -ed.- (1988): *Teoría de los géneros literarios*. Arcos, Madrid, pp. 36-38.

<sup>261</sup> Cfr. FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México; APPLEBEE, A. (1978): *The child's concept of story*. University of Chicago Press, Chicago; HARSTE, J.; WOODWARD y BURKE, C. (1984): *Language Stories and Literacy Lessons*. Heinemann Educational Books, Exeter, New Hampshire; TOLCHINSKY, L. (1991): "Lengua, escritura, y conocimiento lingüístico", en SIGUAN, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua*. I.C.E. de la Universidad de Barcelona / HORSORI, pp. 45-57.

<sup>262</sup> TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos, Barcelona, p. 115.

<sup>263</sup> Cfr. SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. y STEINBACH, R. (1984): "Teachability of reflective processes in written composition", en *Cognitive Science*, 8, pp. 173-190.

Dentro del espacio del contenido están incluidas varias operaciones: inferencias, verificación de hipótesis, comparaciones, etc. Todas estas operaciones alteran lo que sabe un escritor.

Dentro del espacio retórico (representación de la situación retórica, que incluye el texto y sus objetivos) también se realizan múltiples operaciones: *decir* para relatar, convencer, explicar, etc. Estas operaciones alteran el *cómo* decir para que se cumplan los objetivos discursivos y, por consiguiente, enlazan el contenido del discurso y las posibles reacciones del lector.

Pero para que se transforme el conocimiento (espacio del contenido) debe haber una interacción entre dicho espacio y el espacio retórico, interacción sólo posible mediante un trabajo consciente y controlado por parte del escritor sobre ambas representaciones. Sin embargo, para que pueda darse esta interacción, el escritor tiene que tener un objetivo, un plan y una consideración de la audiencia, condiciones que harán necesaria la relectura en el proceso de producción<sup>264</sup>.

En la investigación de los procesos cognitivos que acaecen en el proceso de la composición escrita destacan los trabajos de Flower y Hayes<sup>265</sup>. Para su modelo cognitivo general parten de la teoría de Flower, que distingue entre *prosa de escritor* y *prosa de lector*<sup>266</sup>. Esta distinción se apoya en la diferencia que existe entre expresión y comunicación escritas, ya que expresar por escrito nuestro pensamiento no implica que el receptor del mensaje, el lector, tenga que comprendernos (que exista comunicación), pues entre expresar ideas por parte de un emisor y que un receptor las comprenda, se dan varias operaciones intelectuales.

<sup>264</sup> Cfr. TOLCHINSKY, L. (1993): *Op. cit.*, p. 116.

<sup>265</sup> FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980): "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", en *College Composition and Communication*, 31, Illinois, pp. 21-32. También, (1981): "A cognitive Process. Theory of Writing", en *College Composition and Communication*, 32, Illinois, pp. 365-387.

<sup>266</sup> Cfr. FLOWER, L. (1979): "Writer - Based - Prose: A cognitive Basis for Problems in Writing", en *College English*, 41, Illinois, pp. 19-36.

Cuando un escritor usa la prosa de escritor, lo que hace es plasmar en un soporte sus pensamientos, tal y como le van viniendo a la mente: emplea palabras que tienen un significado especial para él y no se preocupa por ningún receptor. En cambio, cuando se sirve de la prosa de lector, escribe para que alguien lo entienda y, por consiguiente, formula el contexto de lo que quiere decir. Todos los alfabetizados somos capaces de anotar en un papel u otro soporte la expresión de lo que se nos ocurre, pero sólo los buenos escritores -no necesariamente literatos- saben utilizar adecuadamente la prosa de lector, que es la prosa que, realmente, sirve para la comunicación.

La prosa de escritor es como una estrategia de la que se sirve el que va a componer un texto para plasmar su pensamiento. Esta prosa suele contener una lista de ideas sin conectivos lógicos. Esta estrategia es útil para generar ideas y organizarlas<sup>267</sup>.

El modelo de Flower y Hayes<sup>268</sup>, según C. Genovard y C. Gotzens<sup>269</sup>, se basa en el *modelo de solución de problemas* de Newell y Simon<sup>270</sup>, que se ha utilizado para describir la representación y utilización de la información en casi la totalidad de las áreas temáticas en las que la información forma parte de las mismas.

En su modelo, Flower y Hayes describen los *subprocesos específicos* que están incluidos en la actividad escritora, y que fundamentalmente son tres: a) *planificación*; b) *traducción o redacción*, y c) *revisión*.

La *planificación* incluye una serie de objetivos y secuencias entre las que cabe citar un intento por interpretar o representar la demanda implícita o explícita en el problema a resolver. Para ello, el escritor tiene

---

<sup>267</sup> Cfr. CASSANY, D. (1991): *Op. cit.*, pp. 129-144.

<sup>268</sup> Cfr. FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1979): *A Process Model of Composition*. Pittsburg: Carnegie-Mellon University Document Design Project TR 1. Igualmente, FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980): "Identifying..." *art. cit.*

<sup>269</sup> Cfr. GENOVAR, C. y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la instrucción*. Aula XXI/Santillana, Madrid, pp. 253-254.

<sup>270</sup> Cfr. NEWELL, A. y SIMON, H. (1972): *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

que codificar la información que procede de una fuente externa e integrarla en el conocimiento disponible en su memoria a largo plazo con el fin de establecer una serie de propósitos sobre cómo desarrollar el proceso de la escritura. Como consecuencia de lo expuesto, la información relevante para dichos propósitos debe ser rescatada de la memoria a largo plazo y organizada en una nueva representación del conocimiento, encargada de guiar la composición escrita.

Los procesos de *traducción* o *redacción* suponen un intento por equiparar el conocimiento lingüístico al esquema de conocimiento que resulta del proceso de planificación. Estos procesos consisten en hallar formas válidas de expresión verbal para las formas no verbales de representación de conceptos.

Los procesos de *revisión* incluyen la lectura, la redacción definitiva del texto y la revisión del mismo. Durante los procesos de revisión se introducen modificaciones, si es necesario, con el fin de asegurarse de que el texto, además de tener sentido, contiene la información que el escritor juzga relevante e imprescindible.

Beaugrande y Dressler proponen un modelo también basado en el *modelo de solución de problemas* de Newell y Simon. Su modelo de producción de textos<sup>271</sup> prevé un conjunto secuencial impreciso de *fases de predominancia* en el proceso, lo que quiere decir que las operaciones de una fase no deben cerrar las de todas las demás, sino, más bien, que las reducen cuando las fuentes del proceso están enfocadas en una de ellas.

Estas fases en la producción del texto están dirigidas por un tipo de operaciones llamadas el MAPA, esto es, la correlación de elementos, estructuras y relaciones de diferentes tipos<sup>272</sup>. Una vez construido el MAPA, el escritor se irá concentrando en una serie de fases, que en lo esencial siguen las propuestas de Flower y Hayes, y Meyer<sup>273</sup>, a saber:

<sup>271</sup> Cfr. BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Longman, Londres, pp. 38-45.

<sup>272</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 39.

<sup>273</sup> Cfr. MEYER, B. (1979): *Research on Prose Comprehension: Applications for Composition Teachers*. Tempe: Arizona State University Department of Educational Psychology Prose Learning

1~.- *Planificación*. En esta fase, el productor del texto tiene la intención de alcanzar alguna meta mediante el propio texto. Por este motivo, la producción del texto se convierte en una submeta en el camino hacia la meta principal<sup>274</sup>. Mediante un análisis de medios y fines, el escritor sopesaría cuál de los posibles textos contribuiría de una manera más eficiente para reducir las diferencias entre el estado actual y el estado meta.

2~.- *Ideación* (encontrar ideas). Una vez identificada la meta y el tipo de texto, el que va a producir el texto se centra en la búsqueda de ideas, bien acudiendo a su memoria, bien sirviéndose de otros medios.

3~.- *El desarrollo*, como fase tercera, puede servir para ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas. Los resultados obtenidos de la ideación y desarrollo no necesitan estar encorsetados todavía en las expresiones particulares de una lengua natural; más bien, podrían estar compuestos de imágenes mentales para escenas o secuencias de eventos, tal y como afirman Flower y Hayes<sup>275</sup>.

4~.- *Expresión*. En esta fase, todo el contenido acumulado hasta aquí, necesariamente tiene que pasar a expresiones para ser transmitido. La búsqueda de expresiones podría ser un caso particular de *problema-solución* mediante la construcción de vías desde un nivel de organización a otro. Si existen locuciones típicas almacenadas para este contenido, la búsqueda podría favorecerse. Sin embargo, como el contenido está formado por imágenes mentales que forman un "continuum" y las expresiones son elementos más o menos discretos, el productor debe decidir los límites que podrían asignarse a los componentes de las diferentes escenas. Por consiguiente, la fase final de producción debe ser la de analizar o fase de linealidad.

5~.- *Analizar* o fase de *linealidad*: colocar bajo las dependencias

---

**Series TR 2, cit. por *íbid.***

<sup>274</sup> Cfr. *ibíid.*, p. 39.

<sup>275</sup> Cfr. FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1979): *Op. cit.*, p. 24, citado por *ibíid.*, p. 40.



gramaticales las expresiones transmitidas desde la última fase y organizarlas en un formato lineal para la superficie textual, ya que la presentación de los textos está limitada por los medios secuenciales del sonido o la grafía.

Estas cinco fases están interactuando y mediante predominancia pueden cambiar rápidamente. Es decir, cuando una fase presenta dificultad o resultado insatisfactorio, se vuelve atrás.

El modelo del *procesador de textos* propuesto por V. Dijk<sup>276</sup> incluye tanto los textos escritos como orales y, también, tanto la comprensión escrita como la producción. Su teoría presenta las actividades productivas como un conjunto de *reproducción, reconstrucción y elaboración* de las informaciones ya memorizadas.

Esta concepción de los procesos de producción relaciona íntimamente los procesos productivos con los receptivos, pues las dos operaciones son activas, ya que se basan en la construcción del significado semántico de un texto. En el caso de las habilidades receptivas se construye el significado de un texto escrito por otra persona; en el caso de las productivas, se construyen o reconstruyen informaciones antiguas almacenadas en la memoria para elaborar un texto nuevo. Su concepto básico es el de *macroestructura*, "que es el conjunto de las informaciones más importantes, ordenadas de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto"<sup>277</sup>.

Para elaborar y desarrollar las macroestructuras en la producción de textos, el escritor utiliza unas *macrorreglas* de producción, que le permiten concretar ideas generales, completar una idea básica con detalles... El conjunto de estas macrorreglas forma el núcleo del modelo de elaboración de textos<sup>278</sup>.

<sup>276</sup> Cfr. DIJK, T.A. van (1984): *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Cátedra, Madrid, 2ª edición. También (1988): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós, Barcelona.

<sup>277</sup> CASSANY, D. (1991): *Op. cit.*, p. 123.

<sup>278</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 124.

Dentro de los modelos procesuales se inscribe el *modelo integral* de Humberto López Morales<sup>279</sup>. Este modelo parte de un **tema**, elemento constante en todo el proceso, y atraviesa diversas etapas hasta desembocar en el discurso de superficie. Dos etapas intermedias son de especial importancia, el *pre-texto* y el *texto*, (el texto corresponde a la estructura interna del discurso).

Para pasar del tema al pre-texto se necesita del concurso de factores extralingüísticos, a saber, información de contenido, ya que sin esta información es imposible la producción de cualquier texto.

El tema, con el concurso de la información de contenido, provoca una serie de núcleos proposicionales. Estos núcleos, aunque aparezcan sin orden ni concierto, constituyen el elemento de entrada de las *macrorreglas* de composición, que son las encargadas de efectuar procesos de discriminación, jerarquización y ordenamiento de los núcleos. (Las *macrorreglas* de composición se basan en las macrorreglas de comprensión del discurso de V. Dijk<sup>280</sup>). Esta etapa es la responsable de la estructura interna del discurso.

Pero las macrorreglas de Dijk han sido reinterpretadas y dispuestas para otro propósito, ya que Dijk concibe sus tres macrorreglas operando sobre el discurso, pues se trata de un modelo de comprensión. Al invertirse la finalidad de las mismas, su aplicación corresponde a un momento de mayor profundidad, al de la generación del pretexto, es decir, cuando se elabora el esqueleto textual.

La inversión de las dos primeras macrorreglas, la *eliminante* convertida en *aditiva* y sin cambios la *generalizadora*, las convierte en mecanismos muy adecuados para llevar a cabo las tareas iniciales de selección y estructuración de los núcleos proposicionales. (La tercera macrorregla, la encargada de sustituir la información de protocolo por lo

---

<sup>279</sup> LÓPEZ MORALES, H. (1993): "Producción de textos escritos: el modelo integral", *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*. Colección "Biblioteca Pedagógica", Madrid, pp. 119-133.

<sup>280</sup> Cfr. DIJK, T.A. van (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo Veintiuno, Madrid.

que ella significa en un marco cultural dado, no es muy efectiva para la producción de textos).

El modelo permite pasar del pretexto (núcleos ordenados) directamente al discurso de superficie, con lo que se obtendrá un *minidiscurso*.

Pero si se quiere añadir información a lo ya creado, que es lo normal, esto se consigue adjuntando proposiciones a los núcleos correspondientes, con lo que éstos se convierten en complejos proposicionales. Las proposiciones que se adjuntan pueden variar tanto en cantidad como en el tipo de información que transmiten, ya se trate de *hechos* (información corroborable empíricamente), *detalles* (información producto de la imaginación del autor), *incidentes* (experiencias personales del escritor), *valoraciones*, *ejemplos* o *razones*.

La elección de las proposiciones que van a adjuntarse a un núcleo dado no depende del modo discursivo (expositivo, narrativo, descriptivo o argumentativo), pero sí del tipo de discurso que se esté elaborando. Así, en un discurso científico-técnico, sería chocante encontrar valoraciones (elementos subjetivos).

De este modo, hemos pasado del pre-texto al texto, que está constituido por los núcleos ordenados y por las proposiciones que se les han inscrito. El paso de este nivel -el texto- al nivel de superficie -el discurso-, exige la realización de una serie de operaciones que han recibido el nombre general de "combinación de oraciones". (Este proceso es responsable de la cohesión discursiva y del grado de "madurez sintáctica" de los aprendices de escritores).

Una vez escrito el texto debe añadirse un paso más, que es la evaluación y revisión del discurso (por el autor).

Aparte de los elementos constantes que presenta el modelo (presencia del tema, la aplicación de las macrorreglas de composición, la conversión de los núcleos proposicionales en complejos proposicionales y el procesamiento sintáctico), existen otros elementos variables que están al

alcance del escritor para el ordenamiento de los núcleos proposicionales. Entre estos elementos variables podemos citar el *modo discursivo*, donde el modo narrativo es el que aporta más libertad al escritor con tal que los ordenadores temporales dejen en claro la secuencia de los hechos.

Donde la variación del modelo ofrece un margen más amplio es, sin duda, en el procesamiento sintáctico de las proposiciones que integran cada núcleo. No obstante, esta variación de superficie sólo da cuenta del tipo de complejo que haya sido formado por el escritor en una etapa previa.

El modelo integral permite que un mismo tema arroje pre-textos diferentes y que un mismo pre-texto devenga en textos distintos, y que un mismo texto produzca diversos discursos<sup>281</sup>.

Se ha achacado a los modelos cognitivos el describir el *cómo* de la composición escrita, pero no el *porqué*. Es decir, que no basta examinar el proceso de escritura desde la perspectiva individual para construir un modelo teórico de la composición escrita, sino que, además y fundamentalmente, hay que tener en cuenta el *cómo* la sociedad usa la escritura. Por tanto, se defiende la conveniencia de una relación dialéctica entre el enfoque cognitivo y el enfoque social.

Habiendo comprobado que los procesos cognitivos de los escritores no existen en abstracto sino que están influidos por las tareas que tienen que desarrollar, los "roles" sociales, la historia y las continuas interacciones entre los individuos y el medio natural y social, Freedman<sup>282</sup> habla de una teoría social-cognitiva de la composición escrita que pretende integrar los estudios sobre los procesos cognitivos individuales y los estudios de los contextos sociales donde se desarrollan tales procesos, ya que se debe tomar en cuenta la escuela, lugar de interacción con los profesores y con los compañeros, el hogar y los lugares de trabajo, como contextos críticos en los que la gente aprende a escribir.

Con estos presupuestos, el *modelo social-cognitivo* de Freedman,

---

<sup>281</sup> Este modelo ha sido puesto en práctica mediante la edición del correspondiente material didáctico. Cfr. al respecto LÓPEZ MORALES, H.; SAMPER PADILLA, J.A. y HERNÁNDEZ CABRERA, C.A. (1992): *Producción y comprensión de textos*. Edición experimental. La Muralla, Madrid. De los mismos autores (1991) y con el mismo título, véase la *Guía del Profesor*.

<sup>282</sup> Cfr. FREEDMAN, S.W. (1987): *Moving Writing Research into the 21st Century*. National Center for the Study of Writing, University of California, Berkeley. También FREEDMAN, S.W. y otros (1994): *Research in Writing: Past, Present and Future*. National Center for the Study of Writing, University of California, Berkeley.

aparte de atender los procesos implicados en la composición escrita, introduce un cierto paralelismo entre la producción de textos escritos y orales, por lo que da gran importancia al contexto (aspectos de carácter social), a la situación en la que se producen los distintos textos, a la relación entre los participantes, a la intención comunicativa, a la estructura que soporta el texto, a las normas que rigen el escrito, etc.

### **2.3. Modelos metodológicos y técnicas didácticas de composición escrita**

En cuanto al *cómo* enseñar la composición escrita hemos de señalar que son escasos los *modelos metodológicos* sustentados por una teoría solvente y muy numerosas las *técnicas didácticas* para su enseñanza, ya que en tal enseñanza, según indica la profesora C. González Las<sup>283</sup>, inciden distintos factores: a) Propósitos educativos sociopolíticos, que según Moshental son: académico, utilitario, romántico, de desarrollo cognitivo y de emancipación<sup>284</sup>; b) los distintos enfoques didácticos, a saber: basado en la gramática, basado en las funciones comunicativas, basado en el proceso y basado en el contenido<sup>285</sup>, y c) las diferentes concepciones sobre su enseñanza dependiendo del papel del profesor y el alumno, los objetivos que se proponen, los modos de organizar la tarea y los tipos de actividades que se propongan<sup>286</sup>.

Entre los modelos metodológicos, A. Camps<sup>287</sup> propone un modelo

---

<sup>283</sup> GONZÁLEZ LAS, C.L. (1997): *Modelos teóricos sobre la composición escrita y composición escrita en la escuela*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada.

<sup>284</sup> Cfr. MOSHENTAL, P. (1982): "Toward a paradigm of children's classroom writing competence" en *Advances in Reading/Language Research*, vol. I, pp. 125-154. También, (1983): "Defining classroom writing competence: a paradigmatic perspective", en *Review of Educational Research*, vol. 53, 2, pp. 217-251.

<sup>285</sup> Cfr. CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, pp. 63-80.

<sup>286</sup> Cfr. CAMPS, A. (1994): *Models d'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova, Barcelona.

<sup>287</sup> CAMPS, A. (1995): "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 5, julio 1995, pp. 21-28. Fragmento

de enseñanza de la composición escrita en la escuela que se basa en el *Método de los proyectos*. Este método fue adaptado y adoptado por Halté<sup>288</sup> y por Petitjean<sup>289</sup> contemplándolo como una propuesta de producción global con finalidad comunicativa (se tienen en cuenta la situación discursiva y unos objetivos de aprendizaje).

En la propuesta de Camps, el punto de partida no es la actividad comunicativa (piedra angular del método de los proyectos) de la que a partir de las tareas que implica el proyecto se deriva lo que es posible realizar, es decir, los objetivos de aprendizaje secuenciados. Por el contrario, su punto de partida son los objetivos de aprendizaje que se conseguirán sólo si las actividades de escritura cumplen sus funciones reales.

De acuerdo con este punto de vista, "la programación partiría de la especificación de los objetivos articulados en torno a tipos de discurso, que podrían dar lugar a proyectos de trabajo diversos que deberían fundamentarse en la realidad de la escuela, de la clase, de los alumnos"<sup>290</sup>.

Este cambio en el punto de partida lo justifica la profesora Camps por los diversos problemas que son inherentes al método de los proyectos, problemas tales como en función de qué elegirían los escolares el proyecto o quién lo propondría o cómo combinar una progresión en los objetivos con la libertad de decidir el proyecto y con la duración de su realización.

Para obviar los problemas expuestos, Camps configura su proyecto como *secuencia didáctica* "en la que se articulan tanto las actividades de producción global, como las de enseñanza-aprendizaje de contenidos

---

reproducido de CAMPS, A. (1994): *Op. cit.*, pp. 152-160. Traducción: Carola Bedós.

<sup>288</sup> Cfr. HALTÉ, J.F. (1982): "Travailler en project", en *Pratiques*, n° 32, pp. 38-77.

<sup>289</sup> Cfr. PETITJEAN, A. (1981): "Classe, project, équipe. Enseigner autrement", en *Pratiques*, n° 31, pp. 33-68. Igualmente, (1986): "Apprendre à écrire un texte de fiction", en *Pratiques*, n° 51, pp. 59 y ss.; y también (1995): "Apprentissage de l'écriture et travail en project" en *Études de Linguistique Appliquée*, n° 59, pp. 88-101.

<sup>290</sup> CAMPS, A. (1995): *Art. cit.*, p. 23.

específicos"<sup>291</sup>.

Para esta autora, la *secuencia didáctica* es una unidad de enseñanza que se formula como un proyecto de trabajo cuyo objetivo es la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo según convenga. Además, la producción del texto forma parte de una situación discursiva que le dará sentido. A tal fin se plantea unos objetivos de enseñanza-aprendizaje delimitados y plenamente explícitos para los alumnos y alumnas. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. Para el desarrollo de la *secuencia* prevé tres fases: a) Preparación; b) producción, y c) evaluación.

La fase de preparación es el momento en que se formula el proyecto, se explicitan los objetivos (formulados como criterios que guiarán la producción) y se hace una primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc.. En esta fase se realizan actividades como lecturas, búsqueda de información, etc., con el objetivo de ofrecer modelos de estrategias de planificación para que los alumnos/as puedan realizarla más adelante de forma autónoma.

En la fase de producción los escolares escriben el texto. Puede tener características muy diversas dependiendo del tipo de *secuencia*, de texto, de objetivos, etc. La producción se puede llevar a cabo individualmente, colectivamente o en grupo. (Mientras realizan la tarea, los alumnos y alumnas pueden utilizar el material elaborado en la fase de preparación). En esta fase, el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita es la interacción con los compañeros y, sobre todo, con el maestro.

La evaluación es una evaluación formativa que se basa en la adquisición de los objetivos planteados que son los criterios que habrán guiado la producción.

Las tres fases pueden interrelacionarse, lo que implica que no

---

<sup>291</sup> *Id.*



deben darse linealmente, debiendo realizarse, por ejemplo, evaluación tanto en la fase de preparación como en la de producción.

En el desarrollo de la *secuencia* hay una continua interacción entre lenguaje oral y lenguaje escrito y, por tanto, entre lectura y escritura, sirviendo la lectura y el análisis de textos para ofrecer modelos textuales. Pero sobre todo, la interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas sus fases.

Este modelo participa tanto de los modelos de etapas como de los recursivos con lo que "la interrelación entre proceso de producción del texto y proceso de enseñanza-aprendizaje se interrelacionan durante toda la *secuencia*, sin que por ello deban considerarse coincidentes"<sup>292</sup>.

La profesora García Fernández<sup>293</sup> hace referencia al denominado *modelo sincrético* para la enseñanza de la composición escrita en la escuela. Este modelo "integra tres de los enfoques más comunes en la enseñanza de la composición escrita: el enfoque del *proceso*, el del *distanciamiento* y el del *modelo*"<sup>294</sup>, y consta de cinco fases o etapas:

- " - Etapa de pre-redacción o fase de tanteos.
- Fase de redacción propiamente dicha.
- Etapa de revisión, mejora y corrección del texto.
- Etapa de evaluación.
- Etapa de post-redacción."<sup>295</sup>

En cuanto a la metodología didáctica para la enseñanza de la composición escrita, A. Romero distingue entre método tradicional y métodos activos.

---

<sup>292</sup> *Ibíd.*, p. 28.

<sup>293</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ, C.R. (1985): "Presupuestos para una metodología de la expresión escrita", en *La expresión escrita en la escuela*. Narcea, col. "Apuntes I.E.P.S.", núm. 39, pp. 6-15.

<sup>294</sup> *Ibíd.* p. 6.

<sup>295</sup> *Ibíd.* p. 7. Para la explicación de cada una de estas fases, con abundantes sugerencias para trabajar cada una de ellas, puede verse en las páginas 8 a 15 de esta obra.

En la metodología tradicional, la composición escrita en la escuela ha consistido en que de vez en cuando el maestro o maestra ha impuesto un tema, ha expuesto sus ideas sobre el mismo al alumnado que, "de inmediato, deberán redactarlo ateniéndose de la forma más exacta posible a la explicación recibida, en un tiempo reducido y con una extensión determinada"<sup>296</sup>. Además, los temas de redacción han solido girar en torno a dos núcleos: a) Determinada lección explicada, y b) la lección ocasional, dada con motivo del comienzo de las estaciones del año, la conmemoración de efemérides (Día de la Constitución, Día de la Comunidad, etc.)<sup>297</sup>

Otras veces, el tema de composición ha servido de instrumento para controlar la natural vitalidad de los alumnos y alumnas durante las excursiones y visitas culturales. A este efecto, el día anterior a dicho evento, el docente, con gesto de gravedad, advierte a los escolares que tienen que llevarse un bloc para tomar notas porque tendrán que hacer una redacción sobre la excursión o la visita cultural y que la calificación obtenida en esta redacción influirá muchísimo en la nota que figurará en el boletín de evaluación.

El proceso de composición consiste en que los alumnos escriben en la clase sus composiciones durante el tiempo asignado, las entregan al maestro a continuación y éste las corrige minuciosamente dejando unas marcas rojas en el papel atendiendo sobre todo a la ortografía.

Este método es activo para el maestro y pasivo para el alumno: el maestro impone el tema, impone el cuándo y el cómo, habla mucho, no enseña cómo deben hacerse las composiciones y las corrige concienzuda y laboriosamente, pero con una corrección del producto que no ayuda a mejorar lo esencial de la composición escrita.

En cambio, los métodos activos propician que los alumnos intervengan activa y directamente en el desarrollo de todos los trabajos de

---

<sup>296</sup> ROMERO LÓPEZ, A. (1989): *Técnicas Didácticas para la enseñanza de la composición escrita en Educación Básica*. Universidad de Granada, Granada, p. 45.

<sup>297</sup> Cfr. *ibíd.* pp. 45-46.

composición escrita<sup>298</sup>.

Con la metodología activa, la eficacia en la enseñanza de la composición no se basa en las explicaciones que el maestro haga sobre los temas de composición, sino en el clima que se cree en la clase y en la actitud personal del docente. Si el maestro favorece la participación activa de los alumnos "motivando sus trabajo, dándoles libertad en la elección de temas y tiempo para la transmisión de sus ideas, vivencias, pensamientos y sentimientos, hará siempre posible una mayor comunicación que redundará en un mejor aprendizaje"<sup>299</sup>.

Los fundamentos de un método activo se anclan en los intereses de los alumnos, en la motivación tanto extrínseca como intrínseca de los mismos, en la individualización de la enseñanza, en la participación responsable en un proyecto común y en la autenticidad del alumno al expresarse, ya que no tendrá que verse obligado a pensar lo que realmente no piensa, a sentir lo que nunca sintió, a vivir lo que nunca vivió<sup>300</sup>.

En relación con lo que se entiende por *técnicas didácticas* para la enseñanza de la composición escrita, A. Romero las concibe como "un conjunto específico de actividades relacionadas con la apropiación y el dominio de los recursos de la lengua escrita"<sup>301</sup>. Dentro de las mismas enumera cuatro tipos: activas, creativas, colectivas y sincréticas.

Las técnicas activas se basan en los principios de la *Educación Nueva*, cuyos planteamientos pedagógicos otorgan al alumnado, como elemento activo del aprendizaje, un lugar primordial. En la *Educación Nueva* "se aboga por la explicación corta, la actividad prolongada, el diálogo y la práctica que acompaña a la teoría"<sup>302</sup>, lo que implica que los

<sup>298</sup> Cfr. SÁNCHEZ, B. (1972): *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Kapelusz, Buenos Aires, p. 33.

<sup>299</sup> ROMERO LÓPEZ, A., *op. cit.*, p. 47.

<sup>300</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 48-50. Véase también FORGIONE, J.D. (1973): *Cómo se enseña la composición*. Kapelusz, Buenos Aires, p. 10; MAÍLLO, A.; PULPILLO, J.; IGLESIAS, J. y MEDINA, A.: *Didáctica de la lengua en la E.G.B.* Magisterio Español, Madrid, pp. 210-211.

<sup>301</sup> ROMERO LÓPEZ, A., *op. cit.*, p. 83.

<sup>302</sup> *Ibíd.*, p. 84.

maestros tendrán que conocer las capacidades de los alumnos y las alumnas, saber cómo están organizados sus conocimientos, seleccionar unos contenidos adecuados a cada niño/a o grupo, elegir el diseño de las diferentes acciones para llegar a los descubrimientos previstos, organizar la vida en el aula para que se creen situaciones de acción-reflexión-acción e incorporar como recurso de motivación y descubrimiento la intercomunicación entre los propios miembros del grupo<sup>303</sup>.

La difusión de las ideas y métodos de la *Educación Nueva* ha sido constante desde 1918 hasta nuestros días en los que destacan las significativas aportaciones, entre otras, de C. Freinet y J.D. Forgione.

La gran aportación de Freinet es su técnica del *texto libre* que "ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar por medio de la pluma o el dibujo algo que bulle en nuestro interior"<sup>304</sup>.

La técnica del *texto libre* consiste en que los escolares preparan libremente sus textos para ser leídos por sus compañeros si así lo desean los autores. Una vez que éstos han accedido a dar a conocer sus textos, se copian en la pizarra los nombres de los autores y los títulos de sus textos para que, una vez conocidos éstos, se pueda proceder a la elección democrática del mejor texto. Una vez elegido el texto, se fotocopia y comienza la corrección colectiva del mismo mediante las observaciones que los escolares y el maestro/a estimen oportunas. Cuando el texto se ha corregido en su expresión de forma colectiva, se fotocopia y se entrega un ejemplar a cada uno de los miembros de la clase y se dejan otros para el álbum, el periódico escolar y la correspondencia interescolar<sup>305</sup>.

Para la iniciación a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita J.D. Forgione propone para los primeros cursos la modalidad de

---

<sup>303</sup> Cfr. MAJÓ CLAVELL, F. (1988): "La creatividad en el lenguaje infantil" en GARCÍA PADRINO, J. y MEDINA, A. (Dir.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya, Madrid, pp. 632-633, citados por ROMERO LÓPEZ, A., *op. cit.*, p. 85. También BEAUDOT, A. (1980): *La creatividad*. Narcea, Madrid.

<sup>304</sup> FREINET, C. (1974): *El diario escolar*. Laia, Barcelona, p. 41.

<sup>305</sup> Cfr. ROMERO LÓPEZ, A., *op. cit.*, pp. 86-87.

*composición dirigida*, alejándose, por tanto, de quienes piensan que sólo el alumno debe intervenir en su aprendizaje.

Durante el período del pensamiento dirigido, que abarca, aproximadamente, el primero y segundo ciclos de Educación Primaria, "el alumno trabaja fiscalizado de cerca por el maestro, quien propone los asuntos a fin de uniformar la tarea del grupo escolar y efectuar correcciones en forma simultánea o colectiva"<sup>306</sup>.

Para Forgione lo importante es que los alumnos tengan ideas que expresar, por lo que el maestro procurará ampliar y precisar las ideas que el niño tiene sobre el tema escogido; igualmente importante es que los alumnos sepan expresar estas ideas de forma correcta y clara.

La *composición dirigida* puede llevarse a cabo proponiendo el maestro o maestra un asunto sobre el que escribir en consonancia con los intereses y necesidades del alumnado. El maestro estimulará la capacidad de observación de los alumnos mediante una labor colectiva con el fin de que se perciba la realidad con el concurso de todos y cada uno de los sentidos. El paso siguiente consiste en una conversación libre sobre la realidad percibida y vivida con objeto de ampliar el círculo de ideas generadoras, aprovechando esta conversación para ir incluyendo el vocabulario que puede necesitar el alumno para realizar su composición. También es el momento de realizar las lecturas apropiadas para los alumnos y relacionadas con el asunto. La última fase de la técnica es que el alumno escoge un título para su composición y desarrolla su tema por escrito<sup>307</sup>.

Una modalidad de las técnicas activas, aunque con sustantividad propia, la constituyen las *técnicas creativas* para la enseñanza de la composición escrita.

Esta metodología para una enseñanza creativa parte de la base de que en cualquier niño/a "el comportamiento creativo es tan natural como

---

<sup>306</sup> FORGIONE, J. D. (1973): *Op. cit.*, p. 11.

<sup>307</sup> Cfr. ROMERO LÓPEZ, A., *op. cit.*, pp. 92-94.

respirar. Sus respuestas son imaginativas, originales, espontáneas e inventivas<sup>308</sup>. Este potencial creativo, si es activado o soltado y alimentado presenta tres períodos según Vygotski: a) *Período de creación oral*, que se da desde los tres a los siete años, aproximadamente; b) *período de creación escrita*, desde los siete años a la adolescencia, y c) *período literario*, que comprende el final de la edad de transición y la época de la primera juventud<sup>309</sup>.

Sin embargo, para que la creatividad en la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita entre en nuestras escuelas habrá que desterrar la vieja tradición por la que el desarrollo de la creatividad infantil se orienta a obligar a los alumnos a escribir sobre un tema de la manera más fiel posible a la forma expresiva de los adultos o ciñéndose de forma rígida a modelos literarios<sup>310</sup>. Esto lleva consigo que la escuela tiene que convertirse en una comunidad de *encuentro* de unos niños con otros y de éstos con los adultos; en un medio en el que se dedican *tiempos* a favorecer la expresión individual y colectiva; en un sitio donde se crean *espacios* comunicativos que afiancen las relaciones humanas; en una institución favorecedora de *experiencias* de la propia vida del niño como fuente de posibilidades de expresión y creación, y en un lugar donde el *juego* se convierta en cauce de creación espontánea y medio de educación<sup>311</sup>.

En el desarrollo de la metodología creativa destacan G. Rodari y sus aportaciones a través de sus "*sugerencias fantásticas*", D. Samailovich mediante sus "*juegos creativos*" y Mario Tobelem y sus colaboradores por medio de su "*método de trabajo con consignas*".

G. Rodari<sup>312</sup>, en su obra *Grammatica della fantasia*, no ofrece un

---

<sup>308</sup> LOGAN, L.M. y LOGAN, V.G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos-Tau, Barcelona, p. 17.

<sup>309</sup> Cfr. VYGOTSKI, L.S. (1982): "La creación literaria en la edad escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 1, pp. 71-85.

<sup>310</sup> Cfr. ROMERO LÓPEZ, A., *op. cit.*, p. 107.

<sup>311</sup> Cfr. MAJÓ CLAVELL, F., *art. cit.*, pp. 634-635.

<sup>312</sup> RODARI, G. (1973): *Grammatica della fantasia. Introduzioni all'arte di inventare storia*. Piccola Biblioteca. Einaudi, Turín. Traducción castellana (1983): *Gramática de la fantasía*. Argos Vergara, Barcelona.

manual de instrucciones para crear historias, sino que resalta que las gramáticas al uso o la tradición real no es más que una de las tradiciones posibles y que hay posibilidades de proyectar algo nuevo que, además, es mejor que lo viejo.

Tanto en la *Grammatica della fantasia* como en la edición de su obra póstuma *Esercizi di Fantasia*<sup>313</sup> aparecen distintas y abundantes sugerencias de invención, entre las que se pueden citar: a) Inventar una historia partiendo de una palabra dada; b) el binomio fantástico; c) técnica de las hipótesis fantásticas; d) confusión de cuentos; e) ensalada de fábulas; f) fábulas de "clave obligada", y g) construcción de un "limerick"<sup>314</sup>.

Por su parte, D. Samailovich<sup>315</sup>, apoyándose en la presencia del juego en la obra de algunos famosos escritores, juego que fue fuente de inspiración, hace una propuesta de creadoras alternativas para incitar a escribir. Sin embargo, estas propuestas, creemos, no son aplicables, con carácter general, en la Educación Primaria.

Tampoco creemos aplicable de forma indiscriminada en Educación Primaria el "*método de trabajo con consignas*" inventado por M. Tobelem<sup>316</sup> como coordinador de "*Grafein*" (denominación de "taller de escritura"), ya que esta técnica ha sido concebida para talleristas con una cultura general amplia y una formación literaria.

Las *técnicas colectivas* requieren la colaboración entre individuos, por lo que éstos se reúnen en grupos y trabajan en equipo, y buscan, sobre todo, potenciar las capacidades del grupo como autor. El origen de este modo de trabajar surge de la Escuela de Barbiana, cuya idea fundamental era enseñar a *comunicar*<sup>317</sup>. La técnica en sí no parece que sea fácilmente

<sup>313</sup> RODARI, G. (1981): *Esercizi di Fantasia*. Editori Reuniti. Versión castellana (1987): *Ejercicios de fantasía*. Aliorna, Barcelona.

<sup>314</sup> Cfr. ROMERO LÓPEZ, A., *op. cit.*, pp. 114-115.

<sup>315</sup> Cfr. SAMAILOVICH, D. (1979): *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Altalena, Madrid.

<sup>316</sup> Cfr. TOBELEM, M. y otros (1981): *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena, Madrid.

<sup>317</sup> Cfr. CORZO TORAL, J.L. (1983): *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la Escuela de*

aplicable en el ámbito de la Educación Primaria, aunque puede llevarse a cabo en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

No debe olvidarse que en este modelo de técnicas habría que incluir lo referente a la composición de carácter literario, tema ampliamente tratado por el profesor Romera Castillo<sup>318</sup>.

---

**Barbiana Anaya, Madrid.**

<sup>318</sup> ROMERA CASTILLO, J. (1976): "Una vía en la metodología del aprendizaje de la técnica de la composición literaria", en *Bordón* núm. 212. También cfr. el capítulo correspondiente en la publicación del mismo autor (1979): *Didáctica de la Lengua y Literatura. Métodos y Prácticas*. Playor, Madrid.



## **CAPÍTULO V**

### **HACIA UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- 1. La enseñanza de la composición escrita en la Educación Primaria desde el enfoque funcional comunicativo del área de Lenguaje**
- 2. El contenido curricular y las orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita en los nuevos diseños curriculares para la Educación Primaria**
- 3. Consideraciones generales sobre la enseñanza de la composición escrita en Educación Primaria**
- 4. El niño y el discurso narrativo**
- 5. El modelo didáctico para la composición de relatos**



## CAPÍTULO V

### HACIA UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

#### 1. La enseñanza de la composición escrita en la Educación Primaria desde el enfoque funcional comunicativo del área de Lenguaje

El gramaticalismo reinante en las escuelas hasta tiempos muy recientes, por no decir hasta la actualidad, ha sido puesto en cuestión por los grandes avances que, fundamentalmente, en este siglo han tenido lugar en los ámbitos científicos de la lingüística teórica, la lingüística aplicada, la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, la psicología de la instrucción y la didáctica general y específica.

Las aportaciones de estas ciencias han hecho reflexionar al mundo de lingüistas y docentes sobre el papel que desempeñan los conocimientos teóricos acerca de la lengua en la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas por parte del educando. Como resultado de estas reflexiones parece que queda claro que el objetivo último de la educación lingüística escolar debe apuntar hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes mediante el afianzamiento de las destrezas básicas que mejoren tal competencia.

La transmisión de conocimientos teóricos de carácter formal y

abstracto no parece que haya supuesto un avance mínimamente importante en el dominio de la producción e interpretación de discursos orales y escritos por parte del educando, por lo que se impone un cambio de enfoque metodológico que se oriente más que hacia lo formal, hacia lo funcional-comunicativo.

Precisamente en España, y desde la aprobación en 1990 de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), se está llevando a cabo una importante reforma educativa que apunta hacia la utilización en la escuela de una metodología de carácter funcional-comunicativo, en lo que a educación lingüística se refiere. Así lo atestiguan dos importantes Reales Decretos del Ministerio de Educación y Ciencia aparecidos en 1991: el R.D. 1006/1991 y el R.D. 1007/1991, por los que quedan establecidas, respectivamente, las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria (Ed. Primaria y Ed. Secundaria), cuyos respectivos currículos quedan establecidos por los RR.DD. 1344/1991 y 1345/1991.

El lenguaje, en cuanto actividad humana, posee unas funciones que han sido objeto de reflexión por parte de distintos lingüistas<sup>319</sup> y que los diseños curriculares tanto de la E. P. como de la E.S.O., recogen explícitamente al afirmar que: "*El lenguaje constituye una actividad humana compleja que asegura dos funciones básicas: la de comunicación y la de representación, mediante las cuales, a su vez, cabe regular la conducta propia y ajena. Son funciones, por otra parte, que no se excluyen entre sí, sino que aparecen de forma interrelacionada en la actividad lingüística*"<sup>320</sup>.

Las funciones comunicativa y representativa deben ser, por tanto, las bases de la metodología didáctica utilizada para la enseñanza de la lengua en sus modalidades oral y escrita, sin olvidar que, además del desarrollo de estas funciones básicas, el lenguaje ha de considerarse como

---

<sup>319</sup> Cfr. BÜHLER, K. (1979): *Teoría del lenguaje*. Alianza, Madrid; JAKOBSON, R. (1981): *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral, Barcelona; HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Ed. Médica y Técnica, Barcelona; HYMES, D.H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Hatier, París; COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos, Madrid.

<sup>320</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Diseño curricular de Educación Primaria*. Secretaría de Estado de Educación, Madrid. También *Diseño curricular de la Educación Secundaria Obligatoria*. Secretaría de Estado de Educación, Madrid, p. 13.

instrumento indispensable para la construcción del conocimiento, como medio de integración social y cultural y como mediador didáctico, y que la función estética, aunque difícil de analizar, está también relacionada con el resto de las funciones.

De aquí que, desde esta perspectiva funcional-comunicativa, no quepa considerar que el aprendizaje lingüístico se circunscriba al conocimiento de los signos que componen una lengua y las leyes por las que se rige su combinación, sino que el aprendizaje de la lengua materna implica no sólo el aprendizaje de su sistema de signos sino el de los significados culturales que los signos transmiten y que ayudan a comprender, interpretar y expresar la realidad. En este sentido es en el que se hace constar de forma patente esta idea por medio del R.D. 1344/1991 cuando dice textualmente: *"El lenguaje contribuye a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable, y contribuye con ello también a la socialización del niño, a su integración social y cultural. Sirve, pues, de instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, así como para el dominio de otras habilidades y capacidades no estrictamente lingüísticas"*<sup>321</sup>.

Es el uso funcional del lenguaje, que se manifiesta en el discurso oral y escrito como ámbitos en los que se realizan las funciones del lenguaje, el que se constituye así en fin último de la enseñanza de la lengua en la escuela como espacio institucional de educación lingüística de los escolares, que deberán terminar su etapa de educación obligatoria utilizando la lengua materna con solvencia tanto en su vertiente expresiva como comprensiva y en sus modalidades oral y escrita, de tal manera que como afirma F. Romero: "Los conocimientos lingüísticos (la reflexión sobre la lengua) no son, pues, un objetivo en sí mismos, sino un medio más para desarrollar y mejorar el uso de la lengua. De la lectura de los textos de esta reforma se deduce fácilmente que enseñar lengua en estos niveles no es enseñar cosas sobre la lengua sino enseñar a usarla de manera que el alumno como hablante/escritor sepa expresarse de forma correcta, coherente y adecuada en cada acto de habla que produzca en los diversos contextos de la interacción social y como oyente/lector sepa deducir,

---

<sup>321</sup> *Loc. cit.*, p. 14.

inferir, interpretar cualquier texto o discurso"<sup>322</sup>.

---

<sup>322</sup> ROMERO LÓPEZ, F. (1997): "Bases lingüísticas para una fundamentación didáctica de la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria", en *Publicaciones*, 25-26-27 (1997), Melilla, p. 710.

Este enfoque funcional-comunicativo tiene sus más sólidas bases en la teoría de los actos de habla: AUSTIN, J. (1962): *How to do things with words*. O.U.P., Oxford; trad. cast. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona; SEARLE, J. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. C.U.P., Cambridge; trad. cast. (1980): *Actos de habla*. Cátedra, Madrid; GRICE, H.P. (1975): "Logic and Conversation", en COLE, P. y MORGAN, J.L. -eds.-: *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, Academic Press, Nueva York, p. 45, trad. cast.: "Lógica y Conversación", en VALDÉS VILLANUEVA, L.M. (1991): *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, Madrid, pp. 511-530. También en la pragmática lingüística: GUMPERZ, J. y HYMES, D.H. -eds.- (1964): "The Ethnography of Communication", en *American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6 (parte 2); HYMES, D.H. (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Univ. Pennsylvania Press, Philadelphia; HUDSON, R.A. (1981): *La sociolingüística*. Edit. Anagrama, Barcelona. Igualmente en la lingüística estructural-funcional: MARTINET, A. (1960): *Éléments de linguistique générale*. Colin, Paris; trad. cast. (1962): *Elementos de lingüística general*. Gredos, Madrid; HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Edit. Médica y Técnica, Barcelona; también, (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold,

2. El contenido curricular y las orientaciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita en los nuevos diseños curriculares para la Educación Primaria

---

Londres; DIK, S.C. (1978): *Functional Grammar*. North-Holland, Amsterdam; trad. cast. de SERRANO, F. y MARÍN, L. (1981): *Gramática Funcional*. SGEL, Madrid; ADRADOS, F.R. (1975): *Estudios de semántica y sintaxis*. Planeta, Barcelona; también, (1991): "Semántica y sintaxis de la 'Gramática Funcional' de Dik", en *Rev. Española de Lingüística*, 21/1, enero-junio, pp. 1-10. Finalmente en la *Lingüística del texto*: DIJK, T.A. van (1987): *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona; SINCLAIR, J.M. y CULTHARD, R.M. (1975): *Towards Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. O.U.P., Londres; STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz, Madrid; BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*. C.U.P., Cambridge; BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, Madrid; también, (1987): *Lingüística del texto*. Arco/Libros S.A., Madrid.

La adhesión de los nuevos diseños curriculares de la educación obligatoria al enfoque metodológico de carácter funcional-comunicativo se hace explícita en los distintos decretos que establecen las enseñanzas correspondientes tanto de la Educación Primaria como de la Secundaria Obligatoria. El Decreto de la Junta de Andalucía (BOJA de 20-06-92), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria, afirma en la parte introductoria al Área de Lengua Castellana y Literatura que: "*Los seres humanos han llegado a desarrollar sistemas de comunicación con tal grado de especialización, diversidad y complejidad, que trascienden la mera función básica de supervivencia biológica que poseen en otras especies, para adoptar una dimensión, fundamentalmente social; del grado de dominio y uso que cada persona posea de estos sistemas, dependerá, en gran medida, su integración social, el manejo que haga de la información, sus conocimientos, sus relaciones con los demás y, en general, su desarrollo cognitivo*"<sup>323</sup>.

Sin eludir la necesidad de la oportuna reflexión lingüística que ha de acompañar en este nivel al proceso de enseñanza de la Lengua, ha de huirse de la enseñanza gramatical rutinaria, formalista y descontextualizada, ya que, como reafirma este mismo Decreto, de acuerdo con el análisis funcional del lenguaje, la adquisición del mismo "consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás, de lo que somos progresivamente capaces a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad. La comunicación es, pues, la función originaria y esencial del lenguaje"<sup>324</sup>.

Las funciones comunicativa, expresiva, representativa y autorreguladora del lenguaje nos ponen en alerta sobre la consideración del mismo como sistema semiótico cultural a gran escala, por lo que enseñar-aprender una lengua no significa otra cosa que enseñar-aprender un sistema de signos a los que está referido todo un mundo de significados culturales, por lo que se vuelve a insistir en este documento oficial en que: "*De acuerdo con esta concepción funcional de la lengua, su*

---

<sup>323</sup> **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto de Educación Primaria. Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria. Sevilla, p. 79.***

<sup>324</sup> *Ibíd.*, p. 80.



*enseñanza ha de entenderse básicamente como un proceso de comunicación donde el "discurso", el diálogo y la interacción comunicativa, sean los ejes de la actuación educativa en este Área*<sup>325</sup>.

La comunicación implica, pues, el conocimiento, la aplicación y la interpretación de los fenómenos culturales que están presentes en las situaciones comunicativas. Pero las palabras, las oraciones, los textos, cobran su significado y su sentido en el contexto de situación, lo que obliga a avanzar más allá de lo puramente lingüístico para adentrarse en el contexto cultural en el que se usa la lengua y tiene lugar la comunicación interpersonal.

Por estas razones, el contexto verbal o discursivo del texto oral o escrito y de naturaleza estrictamente lingüística, ha de contemplarse, desde las consideraciones de la socio-lingüística, junto a los contextos implícito y explícito, es decir, junto a lo no expresado en el acto comunicativo pero que es imprescindible para interpretar mensajes por estar implícito en los mismos (experiencia cultural, sentido del discurso...), y también junto a lo explícito extraverbal (gestos, distancia...). Es en este contexto total en el que realmente tiene lugar la comunicación entre personas, y en el que realmente se hacen cosas con palabras.

En lo que atañe concretamente a la escritura, como parte de la comunicación escrita en su vertiente expresiva, debe considerarse como un aprendizaje que se realiza en la escuela, y, por tanto, su enseñanza habrá de ser sistematizada para poder llevarla a cabo de forma interactiva y contextualizada en el ámbito propio de la construcción motivada de significados; de aquí que la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita debe estar incentivada por el propio deseo de los alumnos de satisfacer sus intereses comunicativos, abriéndoles de este modo nuevas formas de expresión distintas de la oral con las que puedan expresar sus pensamientos, sus sentimientos y sus deseos de comunicar las vivencias que experimentan en el ámbito de su mundo circundante. De aquí también que la Junta de Andalucía especifique con toda claridad que: "*La escuela debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de construir sus propios modelos*

*de comunicación y de sistema escrito. Desde los iniciales, más subjetivos, hasta el código universalmente compartido. En este proceso, que considera a la lengua escrita no sólo como instrumento sino, sobre todo, como un objeto de conocimiento con entidad propia, es donde niños y niñas reconstruirán las convencionalidades que han dado lugar a nuestro lenguaje verbal elaborado*<sup>326</sup>.

---

<sup>326</sup> *Ibid.*, p. 81.

### 3. Consideraciones generales sobre la enseñanza de la composición escrita en Educación Primaria

El Decreto de la Junta de Andalucía al que venimos aludiendo (105/1992) delinea un programa de objetivos encaminado a poner de manifiesto las intenciones que sirven de base a la filosofía en que se sustenta el diseño curricular y el espacio al que deben apuntar las actividades que han de realizarse en orden a la consecución de los grandes fines educativos de la enseñanza primaria. Tales objetivos deben orientar los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos y alumnas desarrollen sus potencialidades comunicativas.

Entre los objetivos que aluden directamente a la expresión escrita, señalaremos los dos siguientes:

*"Construir y expresar mensajes [...] escritos y distintos tipos de mensajes considerando signos de diferentes códigos, de acuerdo con las finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio".*

*"Desarrollar el placer de leer y escribir mediante la oferta de actividades que favorezcan la expresión libre de sus propias vivencias y como medio de perfeccionamiento lingüístico y personal"<sup>327</sup>.*

Con estos objetivos se tiene la pretensión de que los escolares sean capaces de utilizar diversas técnicas de expresión para adecuarlas a la situación de comunicación, al objeto sobre el que se escribe y al destinatario del texto escrito.

Cuando se abordan los contenidos de aprendizaje, es decir, el *qué enseñar*, éstos se presentan en cuatro bloques, de los que uno de ellos, el segundo, se dedica específicamente a la comunicación escrita. Se entiende por los mentores oficiales de la Junta de Andalucía que el aprendizaje del lenguaje escrito supone la adquisición de un nuevo código que *"aunque en estrecha relación con el oral, no es una mera reproducción del mismo"*<sup>328</sup>, y que,

---

<sup>327</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 82-83.

<sup>328</sup> *ibíd.*, p. 85.

como tal, no es una mera reproducción del lenguaje oral.

Por tratarse de la adquisición de "un nuevo código" que se aprende como consecuencia de una enseñanza formal e intencionada, exige el conocimiento por parte del docente del objeto de enseñanza, de la planificación de la misma y de la metodología de instrucción, elementos todos ellos necesarios para una enseñanza adecuada y un aprendizaje eficaz.

Las características específicas de la lengua escrita deben ser objeto de una especial consideración metodológica y tenidas en cuenta junto con el conocimiento de las necesidades expresivas de los alumnos y alumnas que derivan de sus intereses psicológicos, de su grado de desarrollo lingüístico y de su motivación hacia la comunicación escrita, ya que la tarea docente escolar debe encaminarse hacia la consecución del desarrollo de habilidades lingüísticas para la comunicación solvente a través de textos escritos de distinta tipología y con distintas finalidades o intenciones comunicativas.

De cualquier forma, la producción de textos escritos, sea cual fuere su tipo o finalidad, debe partir del conocimiento de los elementos o factores que intervienen en los textos que los escolares conocen porque les pertenecen o les son próximos, así como de la valoración de estos textos como medio de expresión de valores sociales y culturales.

Cualquier metodología para su enseñanza debe abarcar, pues, todo el conjunto de estrategias que desarrollen en los escolares la actitud favorable hacia la expresión escrita, desde la congruencia de sus escritos y su corrección idiomática hasta la estimulación para conseguir hábitos de orden, claridad y pulcritud. En este sentido, concluye la Junta de Andalucía: "*Se deberán promover actitudes de autoexigencia por parte de alumnos y alumnas para lograr una mejor comunicación a través de la claridad, el orden y la limpieza de sus textos. Para ello se hace necesario un tratamiento progresivo de las normas ortográficas básicas, en consonancia con las necesidades y posibilidades expresivas de alumnos y alumnas*"<sup>329</sup>.

Las orientaciones metodológicas de los nuevos diseños curriculares ofrecen una serie de pautas que pueden servir de orientación y guía del profesorado para la planificación y programación de estrategias didácticas que favorezcan el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. Desde la consideración del alumno como sujeto agente de sus propios aprendizajes y del maestro/a como docente y facilitador de los mismos, ha de tenerse en cuenta que, igual que a hablar se aprende hablando, a escribir se aprende leyendo y escribiendo. Es por esto por lo que en estas orientaciones metodológicas se hace constar que: *"El proceso de desarrollo de la expresión escrita se inicia en el acto lector y de éste el alumno infiere los elementos básicos para la creación de textos. Desde este marco didáctico el profesor elaborará y propondrá las múltiples estrategias posibles para el desarrollo de la expresión escrita"*<sup>330</sup>.

Especial importancia merece el hecho de tener en cuenta que los contenidos deben cobrar toda la fuerza de la funcionalidad comunicativa, así como que la interiorización de las conductas de revisión y autocorrección se consideren elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, considerando el error en el proceso de aprendizaje no como algo digno de sanción sino como fuente de nuevos aprendizajes. Así, pues, se debe tener en cuenta que: *"Los aspectos que se pueden contemplar en el terreno de la expresión escrita son: la organización formal de los textos, la ortografía, la construcción de la oración y la construcción del texto. Ninguno de estos aspectos deberá considerarse aislado, sino globalmente. El tratamiento, por ejemplo, de la ortografía como problema independiente, distorsiona la visión de lo que es la expresión escrita en el alumno o alumna"*<sup>331</sup>.

En cuanto a los criterios de evaluación se refiere, estas orientaciones se alejan tanto de la medición de aprendizajes lingüísticos de tipo formal como de la valoración del producto final, asumiendo un compromiso decidido por la evaluación cualitativa del proceso en términos de evaluación del desarrollo de las capacidades de los niños y niñas de educación primaria. En consecuencia, y en relación con la expresión de discursos escritos, la escuela ha de tener en cuenta la

---

<sup>330</sup> *Ibíd.*, p. 88.

<sup>331</sup> *Ibíd.*, p. 89.

participación del alumnado en la adquisición constructiva de los saberes del lenguaje en contextos comunicativos, donde expresen a través de la escritura sus pensamientos y sentimientos por medio de distintos tipos de discurso.

De aquí que claramente se indique que se valorará la coherencia, la organización, el vocabulario, los recursos para la comunicación, y su relación con otros hechos, datos o experiencias; y se insista textualmente en que: *"Al evaluar la escritura infantil hay que tener en cuenta desde la distribución espacial del escrito en el papel, a la ortografía, los márgenes, los espacios entre párrafos, la cohesión entre frases, el vocabulario, la estructura del escrito, sus partes, y su coherencia global"*<sup>332</sup>.

La evaluación de la expresión escrita debe centrarse, por tanto, en el texto escrito, de tal manera que los conocimientos de tipo lingüístico que los niños y niñas aprenden se valoren en función de aquello para lo que los aprenden, es decir, para usar mejor su lengua. La elevación a nivel reflexivo de aquello que se hace de forma intuitiva y práctica es necesaria en todo el ámbito del aprendizaje lingüístico, y, por tanto, en el ámbito de la comunicación escrita.

Sin embargo, no es la finalidad de la escuela asumir la reflexión sobre la lengua como un objetivo en sí, desligado de la producción textual, por lo que el dominio de esta capacidad reflexiva debe valorarse en función de su aplicación práctica a la comprensión y elaboración de textos, de tal manera que, como se hace constar literalmente: *"Es necesario evaluar, en relación con el texto escrito, cómo alumnos y alumnas planifican su producción, la revisan para incorporar olvidos, puntos de vista suscitados por la relectura, introducir correcciones respecto al código escrito, o referidas al campo de la elaboración textual. En suma se trata de posibilitar la reflexión sobre la propia acción o actividad escritora en este caso"*<sup>333</sup>.

---

<sup>332</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>333</sup> *Id.*

#### 4. El niño y el discurso narrativo

De todos es sabido, por ser un hecho empíricamente constatable, que niños y niñas quieren oír los relatos tal y como son, y que cuando tienen que contar un relato anteriormente oído tienden a observar la mayor fidelidad a su reproducción. Por otra parte, la forma narrativa es una de las diversas modalidades discursivas que puede asumir el texto escrito, modalidad ante la que conviene conocer la sensibilidad del niño, su capacidad para conocer sus diferencias y sus posibilidades de producción<sup>334</sup>.

---

<sup>334</sup> Cfr. APPLEBEE, A. (1978): *The child's concept of story*. University of Chicago Press, Chicago.

Las experiencias científicas de muy distintos tipos<sup>335</sup> han venido ha demostrar que los niños son capaces de distinguir de forma general, entre diferentes tipos de texto, y que no sólo son capaces de reconocer tales diferencias, sino que son capaces también de producir muy tempranamente tan variada tipología textual.

En cuanto a la modalidad discursiva poética y en cuanto a la producción de este tipo de textos por los escolares, existen no pocos prejuicios, a nuestro entender tan injustificados como los que puedan referirse a la producción de textos narrativos en prosa, cuya raíz puede residir en la interpretación inadecuada del riguroso formalismo propio de la expresión poética y, por tanto, su escasa viabilidad de tratamiento en el ámbito escolar. Sin embargo, las cosas cambian si, olvidándonos de la necesidad de conocimientos propios de carácter teórico sobre versificación, formas rítmicas o figuras literarias, se consideran estas composiciones infantiles como el resultado de la capacidad lúdica de los alumnos guiada por una metodología adecuada que oriente esta capacidad lúdica propia de la expresión lingüística infantil<sup>336</sup>.

En esta línea, es Vygotski el que refiriéndose a las producciones artísticas infantiles comenta: "En suma, este tipo de creación tiene más importancia para el niño que para la literatura. Será erróneo en injusto considerar al niño como un escritor y por tanto, tener ante sus creaciones la misma exigencia que acompaña a la obra de un escritor"<sup>337</sup>.

Para Fryda Schultz de Mantovani, pretender niños poetas sería tan imposible como pedir niños científicos, ya que la expresión poética, como cualquier otra forma de expresión artística, supone estar en posesión de

---

<sup>335</sup> Cfr. FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.

<sup>336</sup> Cfr. RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1998): "Didáctica de la creación poética (estrategias, métodos y procedimientos para una)". Ponencia pronunciada en el *I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*. Granada. Cfr. también FREINET, C. (1970): *Los métodos naturales I: El aprendizaje de la lengua*. Fontanella/Estella, Barcelona; CERVERA BORRÁS, J. (1986): *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel-Kapelusz, Madrid.

<sup>337</sup> VYGOTSKI, L.S. (1982): "La creación literaria en la edad escolar" en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 1, p. 83.



unos conocimientos científicos y culturales de los que el niño carece y para los cuales está incapacitado: "Éste puede tener sentido del ritmo, como lo ponen en evidencia sus canciones, fantasías para crear sus mitos y sus leyendas, una sensibilidad natural para el color, pero el arte del niño, que es sólo expresión infantil, no puede ni debe querer acercarse a la labor creadora del hombre. Es distinto"<sup>338</sup>.

Suele ocurrir, por otra parte, que en las producciones textuales de los alumnos de educación primaria se encuentran mezclados diversas formas y géneros de producción textual. Lo cual no quiere decir, como afirma A. Romero, que "los alumnos de educación básica no construyan nunca composiciones puramente prosísticas ni que, en determinadas ocasiones, no compongan auténticos poemas o sencillos dramas, sino que tienden a no diferenciar de forma taxativa entre géneros literarios"<sup>339</sup>. De aquí que no deba entenderse que la producción de textos escritos por parte de los niños o las niñas pueda surgir de forma espontánea y caprichosa, sino que se necesita un ambiente apropiado y la adecuada guía del maestro/a con objeto de que los alumnos obtengan no sólo el placer de lo lúdico, sino una cierta utilidad práctica que, sin duda, repercute de forma más o menos consciente o inconsciente en su desarrollo y en la ejercitación placentera y gozosa de sus potencialidades expresivas<sup>340</sup>.

A pesar del sincretismo propio del pensamiento infantil y de las afirmaciones de Vygotski respecto a la tendencia del niño a no diferenciar con nitidez diversas formas y géneros en su producción textual, hemos de reconocer la habilidad de niños y niñas, desde edades muy tempranas, para producir textos que poseen marcas específicas de géneros literarios diferenciados, como pueden ser el relato, la carta o el poema<sup>341</sup>.

<sup>338</sup> SCHULTZ DE MANTOVANI, F. (1964): *El mundo poético infantil*. El Ateneo, Buenos Aires, p. 106.

<sup>339</sup> ROMERO LÓPEZ, A. (1989): *Técnicas Didácticas para la enseñanza de la composición escrita en Educación Básica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada, p. 177.

<sup>340</sup> Cfr. *ídem*.

<sup>341</sup> Cfr. HARSTE, J.; WOODWARD y BURKE, C. (1984): *Language Stories and Literacy Lessons*. Heinemann Educational Books, Exeter, New Hampshire; GRAVES, D. (1983): *Children learn how to write*. Heinemann Educational Books, Portsmouth, New Hampshire, y TEBEROSKY, A. (1988): *La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.

La capacidad de producir textos lingüísticos diferenciados para circunstancias enunciativas contrapuestas ha sido comprobada por Liliana Tolchinsky Landsmann, para lo que optó por pedir a niños de entre cinco y siete años que escribieran un relato y que escribieran, luego, uno de los elementos más importantes que apareciera en el relato<sup>342</sup>. Su propósito se centró en descubrir si los niños en los inicios de su escolaridad eran capaces de producir las formas lingüísticas que diferencian entre narración y descripción, habida cuenta que, mientras que la narración es un medio discursivo básico y la organización del discurso narrativo es la "metáfora orientadora" por la que se comprende los fenómenos en casi todas las edades y culturas, ninguna de estas condiciones de cumplen en el caso de la descripción<sup>343</sup>.

La conclusión a la que llega la profesora Tolchinsky es definitiva: "Al analizar los textos infantiles, quedó claro que desde los cinco años, narraciones y descripciones aparecen claramente diferenciadas. Al re-escribir el cuento, los niños produjeron un relato de una serie de eventos, puesto que, cuando se les pidió describir un objeto, produjeron una lista de enunciados referidos a sus componentes y calificaron sus cualidades. La diferencia entre narrativas y descripciones se manifestó, además, en la longitud de los textos, en su organización sintáctica, en el sistema de referencia nominal y en las relaciones temporales [...] Desde los cinco años, los niños reconocen la narración como relato en el tiempo, mientras que la descripción se reconoce como orden para nombrar y calificar, fuera del tiempo"<sup>344</sup>.

---

<sup>342</sup> Cfr. TOLCHINSKY, L. (1991): "Lengua, escritura, y conocimiento lingüístico" en SIGUAN, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua*. I.C.E. de la Universidad de Barcelona / HORSORI, Barcelona, pp. 45-57. Igualmente (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos, Barcelona, pp. 82-83.

<sup>343</sup> Cfr. GIVÓN, T. (1975): *On understanding grammar*. M.A., MIT Press, Cambridge; MANDLER, J.M. (1979): "Categorial and schematic Organization and Structure", en PUFF (ed.): *Memory Organization and Structure*. Academic Press, Nueva York; MANDLER, J.M.; STEIN, N.L y TRABASSO, T. - eds.- (1984): *Learning and comprehension of text* Erlbaum, Hillsdale, Nueva Jersey, y GERGEN, K. y GERGEN, M. (1986): "Narrative Form and the construction of Psychological science", en SARBIN, T.R. (ed.): *Narrative Psychology*. Praeger, Nueva York; SCHNEUWLY, B. (1988): "La conception vygotskyenne du langage écrite" en *ELA* núm. 73, pp. 107-117.

<sup>344</sup> TOLCHINSKY, L. (1993): *Op. cit.*, pp. 84 y 88.

Partiendo de una definición tan simple de relato como la dada por White: "Historia acerca del pasado que tiene un bien marcado comienzo, un medio y un final"<sup>345</sup>, Liliana Tolchinsky ha llegado a demostrar también que las características del texto que suelen producir mayor impresión de pobreza en las producciones infantiles, y por tanto las que los niños no pueden conseguir o encuentran mayores dificultades para su consecución, son: 1) La especial relación que hay en un relato entre el decir y lo dicho; 2) el interjuego entre la presencia y la ausencia del narrador; 3) la posibilidad de explicar las motivaciones de las acciones de los personajes, y 4) la interpretación de los sucesos de la narrativa<sup>346</sup>.

Efectivamente, los relatos infantiles analizados por la autora mostraron muy poca dificultad en la producción y reproducción de la organización básica del esquema narrativo, el relato de los eventos o la perspectiva del relator referida al tema del relato; sin embargo, esto no significa que los alumnos produjeran buenos textos, pues entre la narración como acto de habla y la narración como género existen notables diferencias<sup>347</sup>, lo que presenta no pocas dificultades para los escolares de enseñanza primaria.

De esta manera, es fácil encontrar en los relatos producidos por niños demasiadas coincidencias, por no decir coincidencias exhaustivas, entre el decir y lo dicho, con sobreabundancia de enunciados yuxtapuestos y excesivo número de partículas de cohesión superficial. Lo mismo ocurre cuando nos encontramos con el caso de la dificultad manifiesta en la reproducción de relatos infantiles para aprovechar la presencia y ausencia del narrador, que no suele ir más allá de los límites propios de la capacidad lúdica de los niños. En cuanto a las acciones y su

<sup>345</sup> WHITE, H. (1980): "The value of narrativity in the representation of reality", en MITCHELL, W.J.T. (ed.): *On narrative*. The University of Chicago Press, Chicago, cit. *ibíd.*, pp. 88.

<sup>346</sup> Cfr. *ibíd.*, p. 89. También BENVENISTE, E. (1968): *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard, París; BRUNER, J.S. (1988): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa, Barcelona, y TODOROV, T. (1977): *The poetics of prose*. Cornell University Press, Ithaca, Nueva Jersey.

<sup>347</sup> Cfr. TODOROV, T. (1976): "The origin of genres", en *New Literary History*, 8, pp. 159-169. (Traducción castellana en GARRIDO, M. -ed.- (1988): *Teoría de los géneros literarios*. Arcos, Madrid.)

motivación, también es fácil observar la escasa reproducción de los episodios centrados en lo psicológico o mental, el escaso índice de intencionalidad subjetiva y el consiguiente repliegue tan sólo a los hechos más relevantes de carácter objetivo.

Por lo que hace referencia a los sucesos y su interpretación, son muy pocos los casos en que los niños se inventan sucesos en la reproducción de relatos oídos o leídos, aunque sí añaden modificaciones a la información aparecida en el relato; de tal manera que, como concluye L. Tolchinsky a la luz de su experiencia: "Estos resultados demuestran que todos los niños realizaron una reproducción activa del relato (si por *activa* entendemos interpretada y no sólo mecánicamente repetida), pero esta reproducción activa pone de manifiesto tanto sus competencias básicas en lo sintáctico y en la organización del contenido como sus dificultades en lo que atañe a la calidad narrativa"<sup>348</sup>.

Es la escuela, por tanto, la que debe contar con todo lo que de positivo trae el alumno consigo cuando ingresa en la misma para conservarlo y potenciarlo, y es también la escuela la que debe conocer las dificultades que pueden encontrar los alumnos para el aprendizaje de las distintas disciplinas comprensivas y expresivas. Y, en este sentido, no se debe olvidar que mejorar el estilo de las producciones textuales infantiles es un reto que debe abordarse con nuevas metodologías, pero sin olvidar que la educación estética la empiezan a recibir los niños y las niñas desde el momento en que nacen.

Efectivamente, las nanas, las retahílas rimadas, los textos que acompañan a los juegos infantiles, los romances, las cancioncillas populares, los cuentos de transmisión oral, ponen de manifiesto que la expresión literaria acompaña a niños y niñas desde su nacimiento y les sigue acompañando en el transcurso de las distintas etapas de su desarrollo evolutivo. Tal vez por estas razones, y posiblemente pensando en la importancia de la estimulación precoz, afirmara tan atinadamente Carmen Bravo Villasante: "Lo que nosotros deseamos es que la práctica de la poesía sea muy temprana en la infancia [...] Voy más lejos todavía. Creo que es necesario que los niños hagan ejercicios poéticos igual que hacen

---

<sup>348</sup> TOLCHINSKY, L. (1993): *Op. cit.*, p. 99.

ejercicios pictóricos, así como actualmente hacen ejercicios musicales con instrumentos. Indudablemente que con esto no se pretende lograr un niño-poeta, un niño-pintor y un niño-músico, pero sí que el niño se familiarice con estas artes, mediante el manejo de los instrumentos, de los pinceles y del lenguaje"<sup>349</sup>.

Esta iniciativa temprana que se reclama para la producción poética infantil cobra más sentido, si cabe, en relación al cultivo del relato en la escuela, porque también el relato ha acompañado al hombre en su existencia y diario vivir. La transmisión oral de relatos (mitos, cuentos, fábulas, leyendas) ha puesto al hombre en contacto con sus semejantes y a todos con la naturaleza. El poder mágico de la comunicación para transmitir la fuerza de los deseos, de los pensamientos, de las creencias y de los sentimientos ha tomado forma en el relato, oral en un principio, y oral y escrito en continuidad temporal.

Doña Carmen Bravo Villasante, la tan significada defensora de la poesía en la escuela, no duda en afirmar también que: "En el cuento maravilloso, en el relato fantástico, se concentran estos intensísimos deseos humanos que alcanzan un feliz desenlace. La imaginación, la fantasía del artista entra en el reino de lo imposible y lo hace posible, ensanchando los límites de la realidad prosaica..., el mundo se transforma dando lugar a las más insospechadas metamorfosis [...] Desprovistos de los elementos mágicos, el cuento fantástico es simplemente una realidad inverosímil"<sup>350</sup>.

Cuento y mito son difícilmente deslindables<sup>351</sup> y, de hecho, no pocos de los cuentos infantiles están fuertemente emparentados con los

---

<sup>349</sup> BRAVO VILLASANTE, C. (1977): "La función de la poesía en el mundo del niño actual. El folklore en la escuela", en *Vida Escolar*, núm. 187-188, p. 44. Cfr. también ROMERO LÓPEZ, A. y MARISCAL MUÑOZ, R. (1996): "Lenguaje literario y función de la literatura en la escuela", en ROMERO LÓPEZ, A. (Coord.): *Lenguajes y enseñanzas*, Fundación Educación y Futuro, Granada, pp. 77-102, y ROMERO LÓPEZ, A. -dir.- (1998): *Lenguajes y comunicación. Consideraciones estéticas y didácticas*. Grupo Editorial Universitario, Granada.

<sup>350</sup> BRAVO VILLASANTE, C. (1989): *Ensayos de literatura infantil* Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia, pp. 321-323.

<sup>351</sup> Cfr. MARCO, A. (1991): "Contribución ao estudo dos contos populares maravillosos ou de encantamento", en *Lenguaje y Textos*, núm. 8, pp. 179-189.

mitos y enraizados en ellos una vez desacralizados. Pero lo cierto es que estos relatos han apasionado y siguen apasionando a la infancia, pues como escribe Bruno Bettelheim: "Sea cual sea nuestra edad, sólo serán convenientes para nosotros aquellas historias que estén de acuerdo con los principios subyacentes de los procesos de nuestros pensamientos. Si esto es cierto en cuanto al adulto [...] lo es especialmente para el niño puesto que su pensamiento es de *tipo animista*"<sup>352</sup>.

Los relatos fantásticos constituyen, pues, para los escolares un ámbito verdaderamente fascinante, como conjunto lingüístico y cultural arraigado en los propios orígenes de la historia de la humanidad, por lo que "podemos admitir que el relato mítico y la narración, igual que ahora ocurre para los niños, tuvieron un papel importantísimo como instrumento formador de hombres en las civilizaciones más remotas"<sup>353</sup>.

La narración oral o escrita, más cercana a los escolares que la poesía por el hecho de estar más formalmente próxima a la lengua coloquial, es especialmente llamativa porque, además, se aleja de lo que tradicionalmente se entiende en la escuela como disciplinas de enseñanza-aprendizaje del tipo de la Geografía, la Historia o las Ciencias de la Naturaleza, porque: "un cuento es, ante todo y esencialmente, una obra de arte, y su misión principal discurrirá por los caminos de lo artístico"<sup>354</sup>.

Pero es que, además y por las mismas razones que con anterioridad han quedado expuestas, cuando Ana Pelegrín trata la relación del niño con el cuento no duda en afirmar que: "Al hacerle partícipe de los cuentos tradicionales, los estamos incorporando a una cultura transmitida oralmente, que él puede comprender y puede hacer suya". "Los cuentos -sigue afirmando la autora- tienen una estructura secuencial-lineal, unos personajes reconocibles, una forma lingüística que la memoria aprende sin demasiados obstáculos"<sup>355</sup>.

---

<sup>352</sup> BETTELHEIM, B. (1980): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo, Barcelona, cit. por PELEGRÍN, A. (1982): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel, Madrid, p. 45.

<sup>353</sup> TRIGO COUTIÑO, J.M. -dir.- (1997): *El niño de hoy ante el cuento. (Investigación y Aplicaciones didácticas)*. Guadalmena, Sevilla, p. 32.

<sup>354</sup> BRYANT, S.C. (1989): *El arte de contar cuentos*. Hogar del Libro, Barcelona, p. 20, 10<sup>o</sup> ed.

<sup>355</sup> PELEGRÍN, A. (1982): *Op. cit.*, p. 49.

De aquí, su importancia para la formación estética de los escolares en las vertientes comprensiva y expresiva. Y de aquí también que, desde unos planteamientos lúdicos y motivadores en tanto que los relatos satisfacen al niño en su capacidad de asombro, despiertan el interés de los niños y niñas por la acción de los personajes y por la polifonía de la narración y despiertan y avivan sus sentimientos de belleza sin necesidad alguna de lecciones sistemáticas de estética.

Pero, aparte de los cuentos tradicionales, ha de tenerse en cuenta que, como afirmara R. Barthes, cualquier texto comunicativo contiene relatos o es en sí mismo un relato: "El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay, ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos"<sup>356</sup>.

Especial interés presentan al respecto las aportaciones de J. Bruner tanto por sus concepciones sobre la ciencia cognitiva como por las aplicaciones de tales concepciones a la caracterización de la narración. Desde la convicción de que "el concepto fundamental de la psicología humana es el de *significado* y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de significados"<sup>357</sup>, estima que la cultura es también constitutiva de la mente porque las experiencias y los actos humanos están moldeados por sus estados intencionales y porque la forma de estos estados intencionales sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura.

Las culturas, pues, trascienden las limitaciones biológicas de lo humano: "... es la cultura, y no la Biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación

---

<sup>356</sup> BARTHES, R. (1982): *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Barcelona, cit. por CERVERA BORRÁS, J. (1997): *La creación literaria para niños*. Mensajero, Bilbao, p. 193.

<sup>357</sup> BRUNER, J.S. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid, p. 47.

lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes<sup>358</sup>.

Las narraciones, por tanto, se dotan de significado propio al ser capaces de dar a conocer de manera comprensible las desviaciones de lo habitual, desempeñando, de esta manera, la función de un instrumento de esencial importancia en las culturas orales, al constituirse en medios mediante los cuales se asegura que los más importantes mensajes culturales pueden ser conservados en la memoria de sus hombres y compartidos por quienes asumen el compromiso con lo transmitido.

El poder de atracción de los relatos, tanto en culturas iletradas como letradas, se debe a sus propiedades específicas, sólo comprensibles desde la poderosa y peculiar naturaleza de la psicología popular.

Quizá su primera propiedad sea el hecho de que son inherentemente secuenciales, pero cuyos componentes (sucesos, estados mentales, personajes o actores) cobran su significado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o *fábula*, cuya configuración debe, a su vez, extraerse a partir de la secuencia de acontecimientos<sup>359</sup>.

La segunda propiedad de las narraciones es que "pueden ser "reales" o "imaginarias" sin menoscabo de su poder como relatos"<sup>360</sup>. Y otra de sus características propias es, como en parte ya se ha hecho constar, su especialización en la elaboración de lazos vinculantes entre lo excepcional y lo corriente.

Además de estos rasgos, la narración posee un carácter dramático, que ha sido intensa y extensamente estudiado por K. Burke, para quien los relatos bien contruidos constan de cinco elementos: "un Actor, una Acción, una Meta, un Escenario y un Instrumento, a los que hay que

---

<sup>358</sup> *Ibíd.* p. 48.

<sup>359</sup> Cfr. *ibíd.* p. 56. También RICOEUR, P. (1981): *Hermeneutics and the human Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge.

<sup>360</sup> *Íd.*



sumar un Problema. El problema consiste en un desequilibrio entre los cinco elementos anteriores<sup>361</sup>.

Esta semejanza de los relatos con la vida real nos lleva a plantearnos la utilización que los niños hacen de los mismos. En primer lugar, hay que constatar que el niño aprende el relato en la *praxis* vital por sentirse miembro de una sociedad que le obliga a vivir sus propios avatares y a comprenderlos en el transcurso de su desarrollo y en el contexto social en que se mueve.

J. Bruner, siguiendo a Judy Dunn<sup>362</sup>, comenta que "el niño aprende a representar un papel en el "drama" familiar cotidiano *antes* de que tenga que contarlo, justificarlo o disculparlo. Lo que es permisible y lo que no lo es, lo que conduce a determinados resultados y los resultados a que conducen determinadas cosas, es algo que se aprende inicialmente en la acción"<sup>363</sup>. Por otra parte, y aunque la transformación de este conocimiento vivencial se torne con posterioridad en comportamiento lingüístico, sabemos por S. Gili y Gaya que "el sistema expresivo infantil es autosuficiente y dotado en cualquier momento de coherencia interna"<sup>364</sup>.

---

<sup>361</sup> Cfr. BURKE, K. (1945): *A grammar of Motives*. Prentice Hall, Nueva York, cit. por *ibíd.* p. 61.

<sup>362</sup> Cfr. DUNN, J. (1988): *The beginnings of Social Understanding*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, cit. por BRUNER, J. (1991): *Op. cit.* p. 89.

<sup>363</sup> *Íd.*

<sup>364</sup> GILI Y GAYA, S. (1972): *Estudios de lenguaje infantil* Bibliograf, Barcelona, p. 18.

Esta autosuficiencia se va progresivamente enriqueciendo, entre otras razones, porque el niño se desenvuelve en un ambiente familiar en el que no sólo vive su relato y oye relatos, sino que escucha también de boca de sus familiares y de forma no neutral los relatos de sus propias vivencias, lo cual provoca los consiguientes conflictos que no suelen resolverse más que con la invención de otros relatos.

"Tan importante como actuar -comenta Bruner- es contar la historia apropiada... Lograr lo que uno quiere significa, muchas veces, dar con la historia apropiada... Pero dar con la historia apropiada, oponerla con éxito a la del hermano pequeño, requiere saber cuál es la versión canónica aceptable. La historia "apropiada" es aquélla que conecta tu versión, a través de los atenuantes, con la versión canónica<sup>365</sup>.

La narración del vivir diario se convierte así en una forma de retórica que los niños y las niñas emplean según conviene al caso, y cuyas habilidades narrativas van perfeccionando al hilo de su desarrollo en sociedad hasta convertirse en expertos conocedores del relato y de los efectos que éste produce cuando necesitan hacerse oír por los demás. Y "mientras adquiere estas habilidades, el niño aprende también a utilizar algunos de los instrumentos menos atractivos del mercado retórico: el engaño, la adulación y demás argucias. Pero aprende también muchas de las formas útiles de interpretación y, gracias a ello, desarrolla una empatía más penetrante. Y así entra en la cultura humana"<sup>366</sup>, conociendo intuitivamente, como conoce intuitivamente la gramática de su lengua materna, que todo relato implica una argumentación<sup>367</sup>.

---

<sup>365</sup> *Ibíd.* p. 90.

<sup>366</sup> *Ibíd.* p. 91.

<sup>367</sup> Cfr. ANDREWS, R. (1989): *Narrative and Argument* O.U.P., Bristol.

Como muestra de la capacidad por parte de niños y niñas para reconocer distintos tipos de texto, así como de la ayuda que reciben para su posterior comprensión y expresión de lo escrito cuando aprenden a escuchar de sus semejantes signos que comunican y colaboran a construir significados culturales, se pueden ofrecer no pocos ejemplos que evidencian hasta qué punto estos signos que se hacen patentes en la praxis infantil de las narraciones pueden también constituirse en una verdadera iniciación de la experiencia narrativa escrita y en una fácil entrada al mundo de la literatura vivenciada. Basten para ello dos testimonios de los que es difícil sustraerse: el primero de ellos se refiere a la contestación que da Pablo Neruda ante la pregunta de cómo nació en él la poesía y que refleja en su obra *Confieso que he vivido*:

*"Muy atrás en mi infancia y habiendo apenas aprendido a escribir, sentí una vez una intensa emoción y tracé unas cuantas palabras semirrimadas, pero extrañas a mí, diferentes del lenguaje diario. Las puse en limpio en un papel, preso de una ansiedad profunda, de un sentimiento hasta entonces desconocido, especie de angustia y de tristeza. Era un poema dedicado a mi madre [...] Completamente incapaz de juzgar mi primera producción, se la llevé a mis padres. [...] Mi padre, distraídamente, la tomó en sus manos, distraídamente la leyó, distraídamente me lo devolvió, diciéndome . De dónde lo copiaste?"<sup>368</sup>.*

El segundo testimonio es de Antonio Martínez Menchen y pertenece al recuerdo de su iniciación en la experiencia literaria:

*"Mi afición por la literatura data de un tiempo en que yo aún no sabía leer. Siendo muy niño, mi madre me encantaba con cuentos que había tomado de boca de mi abuela quien, posiblemente, los había tomado de su propia madre. Más tarde me sorprendí al encontrar escritos, con ligeras variantes, aquellos cuentos que mi madre contaba. Durante el bachillerato pude comprobar que muchos de ellos procedían de una fuente muy lejana: venían de la India y de un tiempo en el que los europeos apenas habían abandonado las cavernas. Así fue como poco a poco aprendí muchas cosas sobre aquellos cuentos. Pero a ellos les perdí. [...] Si yo aún leo y, lo que es más grave, si aún escribo, es tan sólo en virtud de una incurable nostalgia:*

<sup>368</sup> Cit. por TOLCHINSKY, L. (1993): *Op. cit.*, p. 79.

*la de mi infancia perdida*<sup>369</sup>

**5. Un modelo didáctico para la composición de relatos: el Modelo Procesual Interactivo de carácter Funcional-Integral**

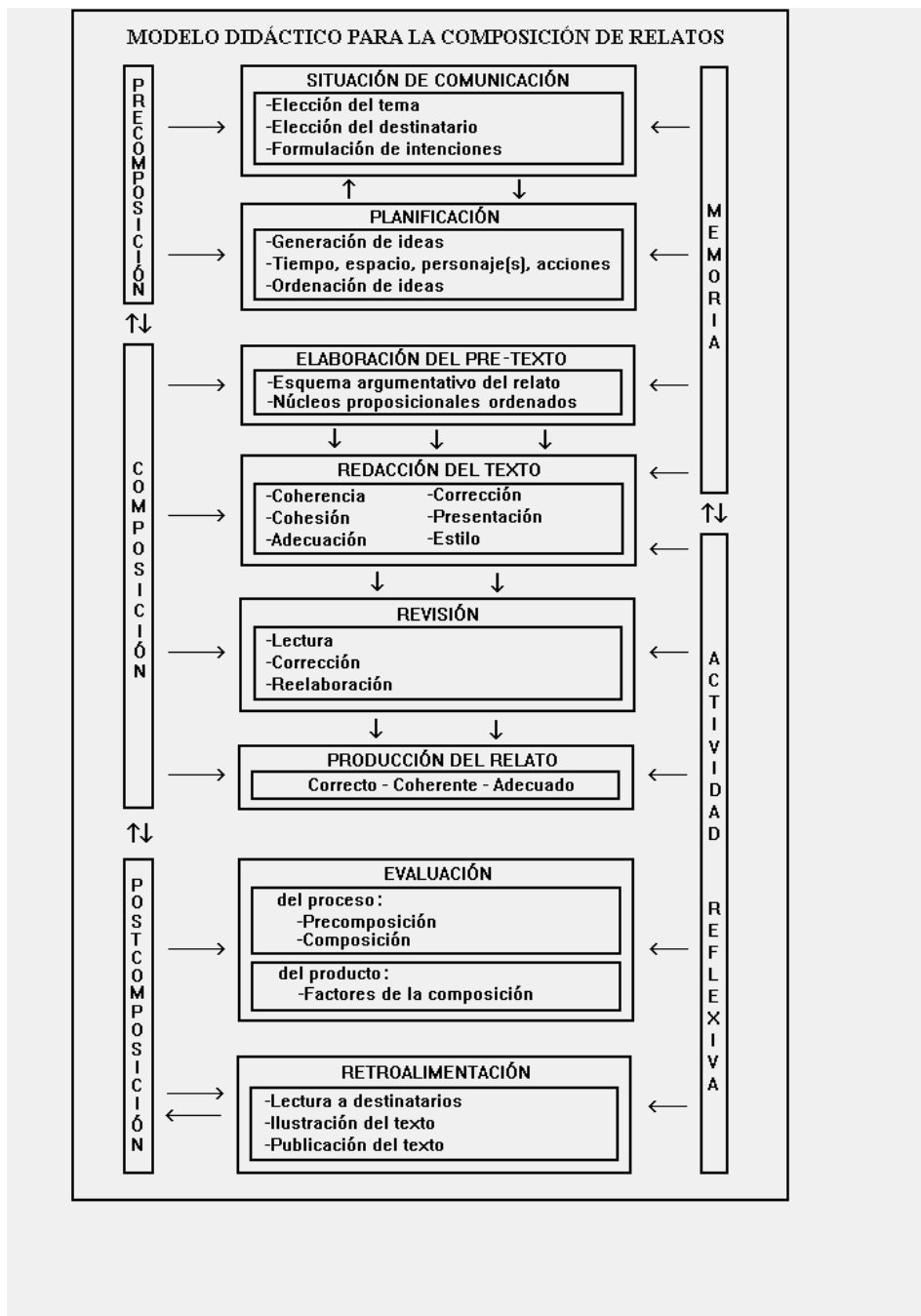
El bagaje de contenidos de carácter tanto teórico como metodológico que hasta aquí se lleva expuesto, nos provee de bases suficientes para proponer un nuevo modelo didáctico, que podemos designar como *Modelo Procesual Interactivo de carácter Funcional-Integral*, para la enseñanza de la composición de relatos en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Este modelo no es que haya sido concebido específicamente para el tercer ciclo de Educación Primaria, sino que, en el ámbito de esta investigación, se ha aplicado efectivamente en este ciclo concreto. No obstante, creemos que es aplicable tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, ya que aprender a expresarse por escrito, a componer relatos, no se circunscribe a un intervalo tan concreto de la educación lingüística de los escolares.

Gráficamente, el modelo que proponemos es el siguiente:

---

<sup>369</sup> MARTÍNEZ MENCHEN, A. (1971): *Narraciones infantiles*. Taurus, Madrid. pp. 7-8, cit. por PELEGRÍN, A. (1982): *Op. cit.*, p. 51.



Este modelo (MOPIFI), indudablemente deudor de las aportaciones, sobre todo, de Flower y Hayes, López Morales, E. Coseriu, Van Dijk, Beaugrande y Dressler, y de la psicología cognitiva como base del modelo sincrético, abarca todo el proceso de composición que han de seguir los alumnos y alumnas para elaborar un relato escrito. En este sentido es un modelo cerrado; pero si contemplamos la composición de relatos escritos dentro del marco de la educación lingüística de los escolares, resulta ser un modelo abierto, ya que motiva al alumnado para seguir escribiendo con una actitud positiva hacia la escritura.

El modelo consta de tres etapas, que funcionan linealmente en el tiempo y recursivamente durante todo el proceso: etapa de *PRECOMPOSICIÓN*, etapa de *COMPOSICIÓN* y etapa de *POSTCOMPOSICIÓN*. Cada una de estas etapas consta de varios subprocesos que, todos juntos, contribuyen al proceso total de la producción de un relato escrito y, además, incentivan el interés por producir nuevos textos escritos. Estas tres etapas están presididas y reguladas constantemente por la **memoria y la actividad reflexiva** de los escolares.

**A.- Etapa de precomposición.** Es el momento en que los escolares, debidamente motivados, se preparan y deciden escribir un relato. En esta etapa se contemplan dos subprocesos: la **situación de comunicación** y la **planificación del texto escrito**.

La **situación de comunicación**, para un escolar, se produce normalmente en la escuela, en el aula, donde se le propone escribir un relato. En esta situación de comunicación, el alumno elige el **tema**, el **destinatario** o **destinatarios** de su relato, y formula las **intenciones** con las que pretende escribir dicho relato. Una vez que ha elegido tema, destinatario y formulado sus intenciones, habrá de pasar al subproceso de **planificación del texto escrito**.

La **planificación** lleva consigo la **búsqueda de ideas**, bien recurriendo a su memoria, bien sirviéndose de otros medios como pueden ser la lectura de otros relatos o búsqueda de información consultando otros libros... Ahora bien, a sabiendas de que todo relato tiene como elementos estructurantes: tiempo, espacio, personaje(s) y acciones, serán

estos elementos precisamente los que constituirán la parte esencial de la planificación narrativa. Una vez generadas las ideas y determinados los elementos estructurantes, hay que proceder a la **ordenación de estas ideas** según los principios del texto narrativo en función de sus elementos estructurantes. A este fin, para no sobrecargar la memoria, deberán anotarse tanto las ideas generadas como su ordenación. Y una vez que se haya concluido la etapa de precomposición, comienza la etapa de composición propiamente dicha.

**B.- Etapa de composición.** En esta etapa se contemplan cuatro subprocesos: **elaboración del pre-texto, redacción del texto, revisión del relato y producción definitiva del relato.**

En la **elaboración del pre-texto** se utilizan las ideas ordenadas que se realizaron en el subproceso anterior en forma de núcleos proposicionales. A este fin, las redactarán en forma de oraciones, con lo que este pre-texto se convierte ya en una matriz de texto, a través de los núcleos proposicionales ordenados que contendrán el esquema argumentativo del relato.

Elaborado el pre-texto, alumnos y alumnas pasan a la **redacción del texto**, redacción todavía provisional, adjuntando más proposiciones con el fin de que la información sea completa y teniendo en cuenta las propiedades textuales de coherencia, cohesión, adecuación, corrección, presentación y estilo. Una vez concluido este subproceso se pasa al subproceso de **revisión del relato**.

La **revisión del relato** producido hasta este momento puede llevarse a cabo por el procedimiento de autorrevisión o de heterorrevisión (por parte del maestro o de sus compañeros). Esta revisión se realiza mediante la **lectura** atenta y crítica del relato objeto de revisión, mediante la **corrección** total de las propiedades textuales en lo que a deficiencias se refiere. En la corrección, la memoria y reflexión lingüística de los alumnos y alumnas sobre el uso de la lengua les proporcionarán las estrategias de corrección más convenientes. (Para la corrección idiomática los escolares disponen de diccionarios y libros de gramática y la insustituible ayuda del maestro). Acabada la corrección y con las aportaciones que tal corrección ha producido, se reelabora el texto. Terminada la revisión del relato, se

pasa al subproceso de **producción del relato definitivo**.

En la **producción del relato definitivo** se tiene en cuenta la reelaboración del texto realizada y se pasa a escribir el texto definitivo, que ha de ser lo más correcto, coherente y adecuado posible. Una vez que ha concluido este subproceso, se pasa a la **etapa de postcomposición**.

**C.- Etapa de postcomposición.** En esta etapa se contemplan dos subprocesos: la **evaluación del proceso y del producto** y la **retroalimentación**.

La **evaluación**, tanto del proceso como del producto, contará siempre con el concurso del maestro, el cual siempre evaluará en términos de estímulo, corregirá para mejorar todo el proceso y anotará sus comentarios en el cuaderno del alumno cuando así lo aconseje la situación. Con esta actuación se estará dando paso a una **retroalimentación** estimulante para el propio alumno y también para el maestro.

Como actividades de **retroalimentación** se **leerá** el texto a los destinatarios, se **publicará** el texto cuando sea procedente, se **ilustrará** el relato cuando así convenga, con el fin de que tales actividades de *feed-back* garanticen la motivación para escribir, despierten el interés por el trabajo bien hecho y estimulen los deseos de mejora en la producción textual.



## **TERCERA PARTE**

### **INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL**



## **CAPÍTULO VI**

### **EL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN**

- 1. Tema de investigación**
- 2. Contenido de la investigación**
- 3. Hipótesis de trabajo**
- 4. Fases de la investigación**
- 5. Diseño de la investigación**



## CAPÍTULO VI

### EL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. Tema de investigación

La enseñanza de la escritura en educación primaria, y en concreto la enseñanza de la composición escrita, ha tenido a lo largo de nuestra historia tratamientos muy dispares según las sucesivas épocas.

Como hemos tenido ocasión de exponer más detalladamente en la primera parte de este trabajo, es a finales del siglo XVIII cuando se pueden observar tres niveles claramente distintos en el sistema educativo español, sobre todo en lo que a la educación lingüística y literaria incumbe, y que corresponden a la alta nobleza, a la baja y al artesanado. Estamos asistiendo en este siglo a la toma de conciencia de que es el Estado el que tiene la obligación ineludible de crear escuelas para la educación de sus ciudadanos y de que éstos tienen derecho a una educación elemental, gratuita y laica. Pero todavía no se puede hablar de un sistema educativo generalizado.

A principios del siglo XIX, y fundamentalmente debido a la influencia de Jovellanos, la educación lingüística de los escolares se aborda dando toda la importancia que merece al conocimiento de las *primeras letras: la lectura, la escritura, la buena pronunciación y la ortografía,*

conocimientos básicos e instrumentales para la erradicación del analfabetismo imperante en la práctica totalidad de la población española. Desde estos planteamientos la escritura, separada de la ortografía, tiene entidad propia, ya que se prima lo instrumental mínimo de la expresión escrita, aunque desde una concepción muy alejada de lo que debiera entenderse como escritura.

El documento redactado por Jovellanos va a tener una gran influencia en la Constitución de 1812, donde se ordena que se establezcan escuelas de *primeras letras* en todos los pueblos de la Monarquía a fin de que se enseñe a niños y niñas a leer y escribir con carácter uniforme. Pero todavía, la escritura será considerada como un instrumento para la expresión escrita restringido básicamente a los aspectos caligráficos y formales. En este sentido se sucederán una serie de Informes, Reglamentos, Planes y Decretos que inciden en la primera enseñanza, aunque dejándola completamente aislada del sistema general de instrucción pública, aislamiento que se mantendrá hasta la llegada de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano).

La ley Moyano constituye la base de la legislación escolar española del siglo XIX y aún continúa su influencia en la primera mitad del siglo XX. En esta ley, la primera enseñanza ya no es una isla solitaria, pues queda comprendida dentro de los estudios académicos de carácter reglado que constan de tres grados: la primera enseñanza, que se imparte en las escuelas privadas o públicas; la segunda enseñanza, que se imparte en los institutos, y la enseñanza superior, que se imparte en las Universidades y Escuelas Especiales. Además, la primera enseñanza queda contemplada como obligatoria y gratuita para todos los españoles y españolas comprendidos entre los 6 y los 9 años, y queda dividida en elemental y superior.

En lo que respecta a la escritura, aparece ésta como un contenido de enseñanza separado de la ortografía y tiene como finalidad la adquisición de los aspectos más mecánicos de la expresión escrita: dibujar trazos, hacer letras, escribir palabras y escribir frases. Se supone, por tanto, que los escolares, una vez que hayan adquirido el dominio de estas destrezas, estarán en condiciones de redactar, siempre que hayan aprendido las reglas de la ortografía además de dominar las

correspondientes habilidades grafomotrices.

En este largo período se sigue arrastrando con la tradición academicista que arranca de Carlos III cuando ordenó en 1780 que se enseñase a los niños su lengua nativa por la gramática de la Real Academia, tradición que recoge la ley en su artículo 88 al prescribir como textos obligatorios la *Gramática y la Ortografía de la Academia Española*. En esta prescripción legal subyace la concepción de que aprender lengua es aprender gramática.

En lo que a educación lingüística se refiere, ante el lamentable panorama que presenta esta parcela de la educación, la Institución Libre de Enseñanza, por una parte, y las Escuelas granadinas del Ave María, por otra, intentan una renovación pedagógica que se traduce en una nueva visión de la educación y de los métodos, procedimientos y formas de enseñanza. Tanto los institucionistas como el fundador de los cármenes escolares granadinos, a falta de una teoría lingüística expresa, pero movidos por su experiencia educativa y por las influencias extranjeras, intuyen que aprender lengua no es aprender gramática, sino usar la lengua de manera solvente en situaciones normales de comunicación; y que, por consiguiente, enseñar lengua debe consistir en enseñar a usarla en tales situaciones y en sus vertientes expresiva y comprensiva.

La comunicación escrita es considerada por los institucionistas, junto con la comunicación oral, el objeto de enseñanza-aprendizaje de los escolares de primaria de mayor importancia. En la metodología optan por la metodología activa de la escuela de Yasmaia Poliana, partiendo del argumento de un texto narrativo. Por su parte, la escuela manjoniana, también adalid de esta metodología activa, opta por el *Diario* como la forma más llamativa y eficaz para iniciar y perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita entre los niños y niñas de enseñanza primaria.

Al inicio del larguísimo período franquista aparece la *Ley de Educación Primaria* donde se destaca la importancia de la *Lengua nacional*, uno de cuyos contenidos instrumentales es la redacción. Pero es fácil constatar que con el verbalismo, el memorismo y la pasividad del alumnado al que se repliega la escuela de este tiempo, poco se pudo

avanzar en la enseñanza de la composición escrita. No obstante, es en este período, en 1953, cuando aparecen los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, renovados por O.M. en 1965 y desarrollados en 1968 mediante los "programas diferenciales" del CEDODEP.

Estos programas abordan los contenidos correspondientes a la enseñanza de la Lengua y, concretamente, de la expresión escrita, amén de las utilísimas y orientadoras -para maestros y maestras- actividades para desarrollar estos contenidos. En estos programas, y para los dos primeros cursos (iniciación a la lectura y a la escritura), se contempla la redacción como una actividad para conseguir los objetivos de la comunicación escrita. En los cursos tercero y cuarto (dominio progresivo del idioma), se insiste en el perfeccionamiento de la redacción. Y, por último, en los cursos quinto y sexto, se insiste en la producción personal de textos escritos.

No cabe duda de que los "programas diferenciales" supusieron un gran avance en relación con la educación lingüística de los niños y niñas debido a que parece que se llegó a comprender que el uso del lenguaje escrito desde los inicios de la escolaridad era una actividad útil y necesaria para el dominio del mismo. También, estos programas supusieron un gran avance porque se les sugería a los maestros y maestras el cómo llevar a cabo la enseñanza de la lengua, sugerencias que el magisterio recibió con gran alivio, porque el maestro, en nuestra opinión, necesita saber el cómo enseñar tanto como el qué enseñar, es decir, las posibles estrategias didácticas. Pero a falta de teorías científicas solventes sobre la educación, sobre la psicología de los educandos y sobre la materia objeto de enseñanza, poco se pudo avanzar, y el magisterio continuó anclado en la rutina tradicional del gramaticalismo, la escritura mecánica basada en la copia y la redacción impuesta, y el dictado ortográfico.

Con la aparición de la Ley General de Educación y las orientaciones pedagógicas que la explicitan se establecen unos objetivos, niveles, contenidos, metodología y sistema de evaluación para la E.G.B., que van a estar cimentados en la consideración individual y social del alumno a lo largo de su evolución psicológica en los ocho años de estudio que comprende este período. Estos ocho años se dividen en dos etapas; en la Primera Etapa de la E.G.B. se subordina, aunque sólo teóricamente, la



información conceptual a la formación de hábitos, destrezas, valores, etc.. En esta etapa los objetivos generales y el contenido cultural y científico se estructuran en grandes áreas de aprendizaje.

En el Área de Lenguaje de esta Primera Etapa, aparece la redacción dentro del plan de trabajo diario y desde el momento en que el niño sea capaz de construir frases significativas. Además, el profesor -nueva denominación de *maestro*- apoyará al alumno a establecer un plan previo, a seleccionar y ordenar ideas dentro del tema propuesto (por el profesor), que a veces será libremente elegido por el alumno. Y siguiendo estas pautas orientativas, aparecen contenidos referidos a la composición escrita en todos los niveles de la Primera Etapa (1º a 5º cursos) de la E.G.B., poniendo de relieve la importancia que merece la enseñanza de la composición escrita en el contexto de las enseñanzas que conforman el Área de Lenguaje; sin embargo, tampoco estas orientaciones para la enseñanza de la composición escrita se traducen en una mejora real de los aprendizajes escolares, y un fracaso más se suma a la larga lista de los que le preceden.

Es por esto por lo que a los diez años de aparecida la L.G.E. surge la necesidad de una renovación de los programas hasta entonces vigentes al comprobarse que no se habían alcanzado las cotas de rendimiento deseables para este nivel de escolaridad general y obligatorio. Y dado que no se termina de comprender que "enseñar Lengua Española consiste en enseñar a utilizar la Lengua Española", en 1980 aparece el "Documento Base de los Programas Renovados", que se convierte en documento legal en 1981 y en el que se ordena la E.G.B. en ciclos y, conforme a ello, se determinan las enseñanzas mínimas y los objetivos correspondientes a cada uno de estos ciclos desde esta orientación de corte funcional.

En el Ciclo Inicial (1º y 2º curso de E.G.B.), el bloque temático referido a la escritura abarca la caligrafía, la ortografía y la **composición**, debiendo entenderse ésta como la capacidad para manifestar por escrito ideas originales, sentimientos y experiencias personales, amén de exponer con coherencia contenidos cultural y científicamente adquiridos, elaborar esquemas y realizar síntesis. Se hace hincapié en que los objetivos finales de ciclo deben encaminarse a que los alumnos y alumnas adquieran la capacidad de expresar por escrito sus ideas con orden lógico, letra clara y

legible y ortografía correcta de las palabras de su vocabulario usual.

Pero tampoco en esta ocasión los resultados pretendidos por el MEC fueron satisfactorios (la Autoridad es la que prescribe lo que hay que hacer), y es por lo que este Ministerio avanza (1985) una nueva formulación para las enseñanzas mínimas de la composición escrita basadas en la escritura de frases cortas, la realización de composiciones creativas y de orientación funcional comunicativa.

En el Ciclo Medio (3º, 4º y 5º cursos de E.G.B.) se pasa de la fase de iniciación y perfeccionamiento en las materias lingüísticas instrumentales al dominio práctico del idioma. Se señala como principal objetivo la realización de composiciones escritas de distinto tipo, en las que habrá de cuidarse el orden, la limpieza, la claridad, la fluidez y la legibilidad; y se propone como metodología más adecuada la referida a la observación de modelos, previamente comentados y explicados por el profesor.

También en 1985 el MEC reformula los objetivos correspondientes a la composición escrita en este Ciclo y señala que los alumnos, al terminar el Ciclo, deben ser capaces de crear por escrito textos de tema libre o prefijado. Con este fin y a partir de un texto dado, los alumnos y alumnas conseguirán otros textos utilizando espacios, tiempos, conflictos... conocidos. La metodología se orienta ahora hacia el desarrollo de técnicas de manipulación textual.

Uno de los bloques temáticos del área de la "Lengua Castellana" en la Segunda Etapa de la E.G.B. fue el de "Lenguaje escrito", algunos de cuyos objetivos para este Ciclo Superior eran que los alumnos y alumnas fuesen capaces de expresar pensamientos con orden, claridad, corrección y estilo personal y creativo. Asimismo, y en relación con la metodología, se sugiere que las actividades en torno a la composición pueden responder a una didáctica que parta de la observación y análisis de las técnicas usadas en textos-modelo propuestos, para utilizarlos después de modo personal y creativo una vez que el alumnado se haya adueñado de las técnicas.

Pero la L.G.E. y los Programas Renovados fueron inadecuados en cuanto a niveles de exigencia, modernización metodológica y evaluación

formativa, aparte de que el profesorado, con escasa preparación, se vio obligado a aplicar estas nuevas orientaciones en sus aulas, que para más confusión, se vieron invadidas por la entrada masiva de diversas editoriales, que fueron seguidas a ciegas (el profesor demanda "recetas").

Ante el fracaso de la Ley del 70, y como consecuencia de los cambios sociales y políticos, de las aportaciones de las ciencias del lenguaje y de las correspondientes al ámbito psicopedagógico, la actual reforma educativa opta claramente por nuevos enfoques de carácter curricular, pedagógico, psicológico y didáctico, dando un enfoque funcional comunicativo a la enseñanza del lenguaje y pretendiendo que los alumnos y alumnas sean capaces de comunicarse de forma fluida y eficaz. Por eso, la lectura y la escritura, consideradas como fuentes de placer, información y aprendizaje, van a ser objetivos primordiales en la reforma educativa derivada de la implantación de la LOGSE.

La composición escrita ocupa un lugar destacado en los Diseños Curriculares, tanto del MEC como en los de la Junta de Andalucía, y va a aparecer desde los primeros cursos de la Educación Primaria. La composición escrita aparece en el *currículum* de Primaria dentro del Área de Lenguaje, siendo su gran objetivo construir y expresar mensajes escritos de acuerdo con las finalidades y situaciones comunicativas potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo de un estilo propio. Dentro de los contenidos conceptuales para el tercer ciclo de Primaria, se incluye la narrativa y, como contenidos procedimentales, se propone que los alumnos y alumnas reconozcan las acciones que realizan los personajes de un texto narrativo, identifiquen las causas de los hechos de una historia, y reconozcan los detalles, las causas y secuencia de una narración.

El enfoque que esta reforma educativa da a la composición escrita entendemos que es acertado en la medida en que tiene en cuenta las aportaciones actuales de la lingüística, la psicología cognitiva, la psicología de la instrucción y la psicodidáctica de la comunicación escrita. Se puede observar fácilmente que esta concepción está en contraposición con las concepciones tradicionales que entendían la enseñanza de la lengua como un estudio de la gramática y de la ortografía de la propia lengua y que escribir, o era un don reservado a unos elegidos o consistía en aprender a hacer letras para después formar palabras y, por último, oraciones.

Por todo lo anteriormente expuesto, nuestro tema de investigación se centra en la *Didáctica de la narración escrita: enseñanza del discurso narrativo en Educación Primaria*, que tiene en cuenta la psicodidáctica de la

comunicación escrita, el texto y las propiedades textuales y las características específicas del texto narrativo, aparte de la continua retroalimentación entre narración oral y escrita, a sabiendas de que como afirmara Jean-Yves Pouilloux: "Todo relato implica un pacto en el que operan cuatro términos: autor, lector, personaje y lenguaje" y que "si uno sólo de estos términos falta, la confianza desaparece y el pacto se rompe".

Por tanto, el discurso narrativo estructura tres elementos: 1) el tiempo; 2) el personaje, y 3) la inteligibilidad de las acciones humanas; cuya realidad ayuda a entender la propia realidad por contener elementos homófonos referidos al ser de uno mismo y de los demás, su existencia y sus conductas.

La argumentación que implica todo relato está presente en su construcción, por lo que si contemplamos no ya la comprensión de relatos sino la producción de los mismos, habrá de tenerse en cuenta, junto a los factores psicodidácticos de la comunicación escrita y el origen oriental de la narrativa occidental, el dominio de los distintos elementos que el tiempo, el personaje y el lenguaje del relato implican, a sabiendas de que cuando se habla de eclecticismo no se trata de una simple traslación de modelos correspondientes a diferentes áreas científicas, sino que, desde los objetivos propios de la didáctica, han de tomarse en consideración aportaciones de la lingüística y de otras ciencias afines del lenguaje, de las ciencias de la educación y de las correspondientes al ámbito de la psicología evolutiva y de la instrucción, poniendo especial énfasis en la observación del desarrollo del proceso desde el que se transmiten valores culturales, y sin olvidar que, la finalidad del relato es eminentemente educativa, todo discurso narrativo, aún sin ser una técnica, demanda el desarrollo de habilidades técnicas para su producción solvente.

## **2. Contenido de la investigación**

En esta investigación se parte de la hipótesis de que el aprendizaje de la elaboración de textos narrativos escritos requiere un entrenamiento según un modelo didáctico específico. Por ello, con un grupo de alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria se ha desarrollado un "*Programa didáctico para la composición de relatos*", con la finalidad de que dichos alumnos experimenten una mejora en los diversos aspectos que implican la correcta producción de un texto narrativo escrito, tales como coherencia, cohesión, corrección idiomática, adecuación, presentación y estilo.

## **3. Hipótesis de trabajo**

Los objetivos de nuestra investigación experimental se concretan y expresan en la hipótesis siguiente:

*La Composición escrita de los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria que siguen el programa diseñado según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos mejora en los aspectos de: Coherencia, Cohesión, Corrección Idiomática, Adecuación, Presentación y Estilo en mayor proporción que la de aquellos alumnos que no siguen este método. La Composición escrita ha sido evaluada con una parrilla original y específica elaborada para esta investigación.*

#### 4. Fases de la investigación

Nuestra investigación ha constado de dos fases:

PRIMERA. En esta primera fase se ha realizado el programa según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos (Variable Independiente de la investigación). Esta fase terminó con la realización de las pruebas, como pretests, para conocimiento de la situación de partida de los alumnos y alumnas que componen la muestra (tanto del Grupo Experimental como del Grupo Control).

SEGUNDA. En esta segunda fase se ha aplicado el programa y se han desarrollado las sesiones de revisión y evaluación del desarrollo del mismo. Esta segunda fase se ha terminado con la realización de pruebas, como postests, para comprobar los resultados del programa, y con la elaboración, análisis y discusión de los resultados obtenidos.

#### 5. Diseño de la investigación

El diseño científico utilizado en nuestra investigación ha sido un diseño cuasi-experimental, que se inserta claramente dentro de una metodología de investigación científica cuantitativa (Dendaluce, 1994).

Los diseños cuasi-experimentales son aquéllos en los que se busca establecer relaciones de causalidad entre la Variable Independiente y las Variables Dependientes, examinando para ello datos recogidos bajo diferentes condiciones experimentales (p.e., pretest-postest) pero sin asignación aleatoria de los sujetos a dichas condiciones experimentales. En este tipo de métodos científicos se manipula la Variable Independiente y se da también algún control de la situación experimental pero no se realiza al azar la asignación de los sujetos a los grupos de la muestra, tanto experimental como control (Cronbach, 1987).





## **CAPÍTULO VII**

### **METODOLOGÍA**

#### **1. Sujetos**

#### **2. Variables estudiadas e instrumentos utilizados**

##### **2.1. Variables Intervenientes e instrumentos de medida**

##### **2.2. Variable Dependiente e instrumento de medida**

##### **2.3. Variable Independiente: Modelo Didáctico para la Composición de Relatos**

#### **3. Procedimiento**

#### **4. Estudios estadísticos realizados**



## CAPÍTULO VII

### METODOLOGÍA

#### 1. Sujetos

La muestra de nuestra investigación ha estado formada por *dos grupos de sujetos*: un *Grupo Experimental*, con el que se ha desarrollado todo el programa que sigue el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos, y otro *Grupo Control*, con el que no se ha desarrollado ninguna actividad relacionada con nuestro programa, sino que se han seguido las pautas que marca el libro de texto (Lengua 6º, de Editorial Santillana). A los dos grupos se les realizó la medición de las variables intervinientes, al principio de la investigación, y la medición de las variables dependientes, al principio y al final de la misma.

Los alumnos de los dos grupos pertenecen al Colegio Público *Virgen de la Paz* de Otura, que es un colegio que cuenta con 5 unidades del Segundo Ciclo de Educación Infantil, 12 unidades de Educación Primaria, 4 del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y 1 de Apoyo a la Integración.

- a) El *Grupo Experimental* está formado por 20 alumnos y alumnas de la clase de 6º B.
- b) El *Grupo Control* está formado por 19 alumnos y alumnas de la

clase de 6<sup>o</sup> A.

GRUPOS	ALUMNOS
Experimental: 6 <sup>o</sup> B	20
Control: 6 <sup>o</sup> A	19

## **2. Variables estudiadas e instrumentos utilizados**

Se han tenido en cuenta *tres tipos de variables* en la investigación:

- *Variables Extrañas o Intervinientes (VE)*: son aquellas que atentan contra la validez interna de la investigación, ya que pueden incidir en los resultados finales, debido a sus efectos no controlados.
- *Variables Dependientes (VD)*: son aquellas sobre las que influye la aplicación y el desarrollo del programa de intervención.
- *Variable Independiente (VI)*, que es la que nosotros manipulamos para producir efectos en otras, y que en nuestro caso es el Programa que sigue el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos.

### **2.1. Variables Intervinientes e instrumentos de medida**

Las Variables Intervinientes que pueden distorsionar los resultados de nuestra investigación son:

- -  
-  
  
-  
-  
-  
-

Inteligencia Factorial: Razonamiento Abstracto, Comprensión Verbal y Fluidez Verbal

Nivel cultural de los padres: del padre y de la madre

Lecturas literarias adicionales

Actitud hacia la composición escrita

Conocimientos Gramaticales

Creatividad

n  
c  
i  
a  
G  
e  
n  
e  
r  
a  
l:  
C  
o  
c  
i  
e  
n  
t  
e  
I  
n  
t  
e  
l  
e  
c  
t  
u  
a  
l  
I

### **(1) Niveles de Inteligencia**

Al estudiar, en la actualidad, el tema de la inteligencia hay dos perspectivas no excluyentes: (a) la perspectiva psicométrica y (b) el potencial de aprendizaje. Desde una *perspectiva psicométrica*, lo que se mide en los sujetos es el nivel de inteligencia que en ese momento poseen, pues esta perspectiva se centra más en los resultados de la actividad cognitiva de dichos sujetos. Desde una *perspectiva de potencial de aprendizaje*, lo que interesa es conocer el proceso que sigue un sujeto en la resolución de los problemas que se le presentan. En nuestra investigación, las medidas que se han tomado de la inteligencia son de tipo psicométrico, ya que lo que tratamos de hacer con ellas es constatar que todos los sujetos, tanto del grupo experimental como del grupo control, no difieren en la medida de estas variables.

## A. Inteligencia General: Cociente Intelectual

Para medir la Inteligencia General (Cociente Intelectual) hemos empleado el Test de Factor "G" de R.B. Cattell y A.K.S. Cattell (1973). Hemos utilizado la escala 2 que es la idónea para niños de 8 a 14 años y adultos con nivel cultural medio. Los tests de Factor "G" se diseñaron con el propósito de apreciar la inteligencia individual por medio de unas pruebas que redujesen cuanto fuese posible la influencia de otros factores, tales como: fluidez verbal, nivel cultural, clima educacional etc. Estos tests pertenecen al tipo de pruebas no verbales y para su realización se requiere solamente que el sujeto perciba la posibilidad de relación entre formas y figuras.

Quizás porque los tests de inteligencia han resultado de mayor utilidad que los de personalidad o intereses para educadores y psicólogos es por lo que la inteligencia se ha considerado, por parte de no pocos psicólogos, como la mayor dimensión de las diferencias individuales y esto ha llevado a gran confusión y no pocos abusos con los tests de inteligencia.

Hoy día, y los autores de este test están en esta línea, se considera que aunque la inteligencia es muy importante, es solamente un elemento de una larga lista de cualidades individuales que es necesario considerar cuando se intenta comprender y predecir ampliamente el comportamiento humano.

Las investigaciones sobre educación han demostrado frecuentemente que la inteligencia es un importante factor para predecir los resultados académicos, pero también se ha descubierto que con la inclusión de algunos factores de personalidad y motivación en las baterías, el nivel de exactitud de la predicción mejora notablemente.

La escala 2, que es la que se le ha pasado a estos alumnos, es de aplicación colectiva; sin embargo puede haber ocasiones en las que, a criterio del examinador, sea necesario establecer una relación más directa y se aplique de forma individual. Consta de cuatro subtests:

a) *Primer subtest*: Está constituido por *series incompletas y progresivas*.

La tarea del sujeto consiste en seleccionar, entre las opciones propuestas, la respuesta que continúa adecuadamente la serie.

b) *Segundo subtest*: El segundo subtest es de *clasificación*; consta de cinco figuras. El sujeto debe identificar la única figura que difiere de las otras cuatro.

c) *Tercer subtest*: Es el subtest de las *matrices*. La tarea del sujeto consiste en completar el cuadro de dibujos o matriz que se presenta en el margen izquierdo, mediante la elección de una de las cinco soluciones que se le proponen.

d) *Cuarto subtest*: El cuarto y último subtest es el de las *condiciones*. La tarea propuesta le exige al sujeto la elección de la alternativa que cumple las mismas condiciones a que se atiende el cuadro o figura que se da como referencia.

En todos los casos, como ya se ha apuntado, los elementos se presentan en forma gráfica y, prácticamente, sin ningún contenido de tipo cultural. Al principio de cada subtest se le presentan al sujeto algunos ejemplos que le sirvan para comprender su tarea y ejercitarse en ella.

Por ser los tests de factor "G" pruebas utilizadas en orientación, su *coeficiente de fiabilidad* adquiere mucha importancia. En los estudios de la adaptación española se tuvo en cuenta esta circunstancia y se calculó sobre muestras de diversos cursos (Cattell y Cattell, 1977, 20-21). Para el sexto curso de primaria, objeto de nuestra investigación, los resultados obtenidos fueron:



CURSO	N	X	S <sub>x</sub>	R <sub>xx</sub>	ETM
Sexto	100	26,55	5,51	0,76	2,70

Para este cálculo se ha utilizado el método de las "dos mitades" (llamado también "pares e impares"), que consiste en correlacionar el total de aciertos en los elementos pares con el total de aciertos en los elementos impares. El resultado obtenido se corrigió con la fórmula de Spearman-Brown. También se incluyó el mismo número de varones que de mujeres.

Igualmente se ha contrastado la validez de esta prueba mediante la correlación de los resultados del test con otras medidas de la misma variable (Cattell y Cattell, 1977).

### **B. Inteligencia Factorial: Razonamiento Abstracto, Comprensión Verbal y Fluidez Verbal**

Entre los factores de la inteligencia que creemos pueden afectar a los resultados finales de la investigación están: el Razonamiento Abstracto, la Comprensión Verbal y la Fluidez Verbal.

El Razonamiento es la capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear. Contribuye de forma extraordinaria a la formación de profesionales cuyo trabajo es creativo y original. Es un factor necesario para el éxito en los estudios. El razonamiento implica dos capacidades diferentes: una inductiva, la aptitud para inferir de los casos particulares la norma general, y otra, deductiva, la capacidad de extraer de las premisas la conclusión lógica.

La Comprensión Verbal es la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras. Es necesaria en las actividades en las que hay que captar los problemas por medio de la palabra escrita o hablada. Es una aptitud muy necesaria en el estudio y para el desempeño de múltiples profesiones.

La Fluidez Verbal es la capacidad de hablar y escribir con facilidad.

Los sujetos que poseen gran fluidez verbal dominan el vocabulario y tienen en la mente disponibles siempre abundantes palabras.

El test utilizado para medir estos tres factores de la inteligencia ha sido el P.M.A. (Primary Mental Abilities) elaborado a partir de los trabajos de L.L. Thurstone y Th.G. Thurstone.

Los índices de fiabilidad de las cinco pruebas del P.M.A. son altos: el índice de fiabilidad de la prueba de Comprensión Verbal, hallado por el procedimiento de las dos mitades, es 0.91; el de la prueba de Concepción Espacial, hallado por el procedimiento de test-retest, es 0.73; el de la prueba de Razonamiento Abstracto, hallado por el procedimiento de las dos mitades, es 0.92; el de la prueba de Cálculo Numérico, hallado por el procedimiento de las dos mitades, es 0.99; y el de la prueba de Fluidez Verbal, hallado por el procedimiento de test-retest, es 0.73.

La validez de la prueba está ampliamente demostrada en la multitud de correlaciones efectuadas entre esta prueba y otras de uso corriente en el mercado, tal como viene en las páginas 14 a 19 del Manual del P.M.A.

## **(2) Nivel cultural de los padres: del padre y de la madre**

El Nivel cultural del padre y el Nivel cultural de la madre han sido considerados como dos variables diferentes en nuestra investigación, pues juzgamos que la influencia que pueda tener cada uno de ellos sobre el hijo/a puede variar. Hemos tenido presente en cada caso los estudios realizados por cada uno de ellos, haciendo las siguientes categorías:

1. Sin estudios
2. Estudios Primarios o E.G.B.
3. Bachillerato o F.P.
4. Titulación Media (Diplomatura o Ingeniería Técnica)
5. Titulación Superior (Licenciatura o Ingeniería)

### **(3) Lecturas literarias adicionales**

Los alumnos que tienen un buen hábito lector, bien por influencia familiar o por la educación recibida en los primeros años, van a experimentar un mejor y más rápido aprendizaje de la composición de relatos escritos. Hemos tenido en cuenta esta variable, a la hora de desarrollar nuestra investigación, para poder comprobar de forma más fiable las mejoras aparecidas en los sujetos gracias a la influencia de nuestro programa de intervención. Se han tenido en cuenta las siguientes categorías:

1. No leo
2. Leo a veces
3. Leo todos los días

### **(4) Actitud hacia la composición escrita**

La actitud de los alumnos hacia la Composición Escrita creemos que es una variable que puede influir también en los resultados finales de la investigación, y de ahí que hayamos tratado de medir la actitud de los dos grupos de sujetos para constatar si difieren o no respecto a dicha variable.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario original preparado expresamente para la tesis. Consta de cuatro partes: la primera trata de constatar la actitud de los alumnos hacia la lengua escrita, en general, y consta de seis *items*; la segunda trata de medir la conciencia de

escritores que tienen los alumnos, y consta de siete *items*; la tercera trata de constatar los pasos que dan los alumnos cuando elaboran composiciones escritas, y consta de nueve *items*; y la cuarta trata de conocer la cultura de los alumnos sobre los escritos, y consta de cinco *items*. En el Anexo final viene la prueba completa.

### **(5) Conocimientos Gramaticales**

Los conocimientos gramaticales de los escolares pudieran constituir una variable con posibles influencias en los resultados finales de esta investigación, dado que el conocimiento de contenidos gramaticales puede incidir en el uso de la comunicación.

De ahí que se haya tratado de medir el nivel de conocimientos gramaticales de los grupos, tanto experimental como control, a sabiendas de que, como afirma el profesor A. Rodríguez López-Vázquez (1991: 53) "la complejidad que requiere la elaboración de pruebas o tests de conocimientos de nivel en el campo de la gramática de la lengua materna es tal vez mayor que en el campo de las lenguas extranjeras, en contra de lo que el sentido común parecería, a primera vista, apuntar".

El instrumento utilizado ha sido una prueba confeccionada *ad hoc*, elaborada por los maestros de primaria que imparten clases de lengua en los distintos cursos de este nivel de educación obligatoria en el C.P. *Virgen de la Paz* de Otura (Granada).

Para llevar a cabo la realización de esta prueba, se han tenido en cuenta los conocimientos gramaticales que aparecen en los libros de texto empleados en el colegio y que los alumnos/as de ambos grupos (experimental y control) han utilizado a lo largo de su escolaridad. Además, sólo se han considerado aquellos conocimientos que la práctica totalidad de alumnos y alumnas deberían, a juicio de los maestros y maestras que les habían impartido clase con anterioridad, dominar, por considerarse contenidos mínimos cíclicamente repetidos.

La prueba consta de 25 *items*, correspondientes a distintos aspectos de los tratados en las gramáticas escolares, que abarcan nociones sobre la

palabra y sus elementos, la morfología del sustantivo y sus clases, el adjetivo calificativo y sus grados, los distintos determinantes, y el verbo y su conjugación.

La prueba se calificó con una puntuación comprendida en una escala de 0 a 10, correspondiendo 0.25 a cada uno de los *items* completa y correctamente resueltos.

## **(6) Creatividad**

Se entiende por *Creatividad o Pensamiento Creativo* la capacidad que una persona tiene para formar ideas y conceptos en la mente, relacionando unos con otros de tal forma que es capaz de imaginar, idear y hacer cosas originales y artísticas.

Para controlar el desarrollo de la creatividad en el alumno se ha utilizado el Test de Creatividad de J.M. Martínez Beltrán (1976).

Este test tiene como constitución interna una serie de situaciones a las que los sujetos han de dar respuesta, ya sea verbal o gráfica. Consta de cinco apartados con otros tantos matices del factor de creatividad:

*a) Sub-test C1: Creatividad lúdico-instrumental.* Este subtest está formado por una pregunta abierta que trata de provocar en el sujeto una inmensidad de respuestas.

*b) Sub-test C2: Creatividad lógica.* Es el subtest de cosas imposibles: tiene gran carga de creatividad lógica pese a lo absurdo de las situaciones que crea. La particularidad de este subtest radica en el cambio de situaciones a las que el sujeto habrá de dar respuesta.

*c) Sub-test C3: Creatividad figurativo-espacial.* Es el subtest de los círculos: a partir de 32 círculos, el sujeto puede realizar otros tantos grabados, con la condición de que el círculo esté integrado en el dibujo.

*d) Sub-test C4: Creatividad instrumental.* En este subtest se pregunta por la utilidad y uso de determinadas cosas.

e) *Sub-test C5: Creatividad conceptual-ideológica.* En este subtest juegan un papel primordial los conceptos. Se trata de completar tres fábulas con otras tantas respuestas de distinto matiz ideológico.

Los cinco apartados anteriores forman parte del criterio de Creatividad General que se ha medido en nuestra investigación.

Para estudiar la fiabilidad del test, Martínez Beltrán recurrió a la prueba clásica del test-retest: hecha la selección de cien sujetos de diversos cursos, que habían realizado ya las pruebas con anterioridad, se les aplicó de nuevo el Test de Creatividad, manteniendo las mismas medidas de tiempo y normas de aplicación que tuvieron en la primera realización. Los ocho meses que pasaron entre una y otra prueba hizo que el aumento en las puntuaciones fuera general, pasando los sujetos de una puntuación media de 84,85, en el pretest, a una puntuación media de 96,97, en el retest.

El dato más importante y al que tiende la prueba es la correlación existente entre la prueba del test y la del retest. El resultado es altamente significativo: *Índice de Correlación: 0,84*. De dicho índice se puede concluir que el Test de Creatividad tiene la cualidad de la fiabilidad, ya que mantiene la medida con la suficiente consistencia como para pensar en su posibilidad de aplicación en distintas edades o cursos y según los datos obtenidos.

Para demostrar la validez del Test de Creatividad se eligieron una serie de pruebas, tanto externas como internas al mismo test. La validez del test se puede encontrar en el índice de correlación que mantienen los cinco Sub-Tests que lo componen. Teniendo en cuenta todas estas características, se puede afirmar que el Test de Creatividad posee una alta validez.

A modo de resumen, las Variables Extrañas o Intervenientes controladas en nuestra investigación y los instrumentos utilizados para medirlas son:

<b>VARIABLES INTERVINIENTES</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Inteligencia General: Cociente Intelectual	Test de Cattell
Inteligencia Factorial: Razonamiento Abstracto, Comprensión Verbal, Fluidez Verbal	P.M.A.
Nivel cultural de los padres: del padre, de la madre	Ficha personal
Lecturas literarias adicionales	Ficha personal
Actitud hacia la composición escrita	Cuestionario original
Conocimientos Gramaticales	Prueba original
Creatividad	Test de creatividad

## 2.2. Variable Dependiente e instrumento de medida

La Variable Dependiente que se ha tenido en cuenta en nuestra investigación es la *Composición de relatos escritos*.

Se ha de tener en cuenta la importancia que tiene la composición escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos en los que se puede ver con claridad que presentan una lamentable habilidad para redactar; de ahí que nos identifiquemos con las afirmaciones de E. Bagué (1971: 5) cuando dice:

*"A nuestros alumnos les falta precisión en el vocabulario, claridad en los conceptos, orden en la exposición de sus ideas y modelos concretos en que apoyarse. (...) carecen de una dirección constante y de una orientación metódica y gradual en la elección de los temas y de las dificultades que, paulatinamente, han de ir venciendo"*.

Por estas razones hemos controlado, en nuestra investigación, la composición escrita y hemos comprobado el nivel inicial y final de los alumnos que han intervenido en la investigación, para demostrar que los que han seguido nuestro método experimentan una mejora en el aprendizaje de la composición escrita que los que no lo han seguido.

Para la corrección de los ejercicios hemos elaborado una parrilla de evaluación en la que se encuentran representados todos los factores básicos a considerar en los textos narrativos escritos; además, hemos considerado la ponderación de cada uno de los aspectos que componen la parrilla, dada la diversa importancia de cada uno de ellos. El criterio de las puntuaciones ponderadas nos parece acertado en la medida en que a cada factor se le otorga un peso distinto en la puntuación total.



La parrilla de corrección, adaptada a nuestra investigación es la siguiente:

Factores	Rango	Coef.Pond.	Rango Total
1. COHERENCIA	1-5	3	3-15
2. COHESIÓN	1-5	2	2-10
3. CORRECCIÓN IDIOMÁTICA	1-5	3	3-15
4. ADECUACIÓN	1-5	3	3-15
5. PRESENTACIÓN	1-5	1	1-5
6. ESTILO	1-5	2	2-10

Como se puede observar, los puntos oscilan entre 1 y 5 estando distribuidos de la siguiente forma:

1. Muy mal 2. Mal 3. Normal 4. Bien 5. Muy Bien

La aplicación de este esquema valorativo permite obtener una escala de puntuaciones de 14 a 70 puntos.

El contenido de cada uno de los diversos factores de la parrilla de evaluación es el siguiente:

**CONTENIDO DE LOS FACTORES OBJETO DE EVALUACIÓN**

**COHERENCIA**

- Dominio del saber referido a los principios generales del pensar
- Conocimiento general de las cosas: en lo que se dice y en lo que no se dice en el hablar
- Contenido de la información necesaria evitando excesos y lagunas
- Orden en la exposición de las ideas: dominio de la estructura del texto narrativo
- Correcta estructuración de los párrafos

**COHESIÓN**

- Referencia o repetición (anáfora en sus distintas formas)
- Utilización de deícticos espaciales y temporales
- Utilización de enlaces, conectores y marcadores textuales
- Puntuación

**CORRECCIÓN IDIOMÁTICA**

- Corrección morfosintáctica: construcción oracional
- Corrección léxica: precisión en el uso (ej. ir-venir, barbarismos, arcaísmos, dialectismos)
- Corrección ortográfica: ortografía literal y ortografía acentual

**ADECUACIÓN**

- Discurso: adecuado al objeto representado, apropiado respecto al destinatario y oportuno respecto a la situación
- Claridad de propósito y objetivo del texto
- Mantenimiento del nivel de formalidad en todo el texto (estándar...)

**PRESENTACIÓN**

- Legibilidad: caligrafía o dominio del trazado
- Limpieza del texto
- Correlación entre espacios en blanco y texto (formato, márgenes, título, espaciado interlineal)

**ESTILO**

- Variedad y riqueza léxica
- Complejidad y variación sintáctica
- Recursos retóricos para la comunicación

- Creatividad expresiva

### 2.3. Variable Independiente: Modelo Didáctico para la Composición de Relatos

El Programa que sigue el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos, variable independiente de esta investigación, se ha desarrollado a través de noventa sesiones, correspondientes a las treinta semanas del curso académico, a razón de tres sesiones por semana de hora y media de duración cada una de ellas, pasadas a los alumnos/as del grupo experimental entre los meses de octubre de 1997 y junio de 1998. La descripción detallada del contenido del programa de intervención y la metodología empleada en su desarrollo viene en el Capítulo siguiente de esta tesis doctoral.

En adelante, y para una mejor comprensión de las tablas expuestas en los estudios estadísticos y en los capítulos de resultados, las diversas variables de nuestro estudio las denominaremos de manera abreviada de la siguiente forma:

VARIABLES	NOMBRE	SIGNIFICADO
INTERVINIENTES	GRUPO	Agrupaciones de la muestra
	SEXO	Hombre o Mujer
	INTEGEN	Inteligencia General
	INTECOMP	Inteligencia: Comprensión Verbal
	INTERAZO	Inteligencia: Razonamiento
	INTEFLUI	Abstracto
	NCPADRE	Inteligencia: Fluidez Verbal
	NCMADRE	Nivel Cultural del Padre
	LECTURAS	Nivel Cultural de la Madre
	ACOMPO1	Lecturas Literarias Adicionales
	ACOMPO2	Actitud hacia la lengua escrita
	ACOMPO3	Conciencia de escritor
	ACOMPO4	Actitud hacia la composición
	ACOMPOTOT	Actitud hacia la cultura impresa
	CONOGRAM	Actitud total hacia la composición
	CREATIV1	Conocimientos gramaticales
	CREATIV2	Creatividad lúdico-instrumental
	CREATIV3	Creatividad lógica
	CREATIV4	Creatividad figurativo-espacial
	CREATIV5	Creatividad instrumental
CREATIVT	Creatividad conceptual-ideológica	
		Puntuación total sobre creatividad

VARIABLES	NOMBRE	SIGNIFICADO
DEPENDIENTES	COHERE1	Coherencia pretest
	COHESI1	Cohesión pretest
	CORIDI1	Corrección Idiomática pretest
	ADECUA1	Adecuación pretest
	PRESEN1	Presentación pretest
	ESTILO1	Estilo pretest
	TOTAL1	Puntuación total pretest
	COHERE2	Coherencia postest
	COHESI2	Cohesión postest
	CORIDI2	Corrección Idiomática postest
	ADECUA2	Adecuación postest
	PRESEN2	Presentación postest
	ESTILO2	Estilo postest
	TOTAL2	Puntuación total postest

### 3. Procedimiento

Nuestra investigación ha constado de dos fases:

PRIMERA. En esta primera fase se han desarrollado tres tipos de actividades:

1. Elaboración del programa. El programa de intervención didáctica se ha ido elaborando desde el mes de junio hasta septiembre de 1997.
2. En octubre y noviembre de 1997 se han pasado las pruebas referentes a las Variables Intervinientes y, como pretests, a las Variables Dependientes.

SEGUNDA. Puesta en práctica del Programa que sigue el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos y control de su efectividad, fase en la que se han distinguido claramente cuatro apartados:

1. La aplicación del Programa se realizó desde el mes de octubre

de 1997 hasta junio de 1998.

2. Mientras se iba aplicando el programa, se realizaron sesiones de revisión y evaluación del desarrollo del mismo.

3. Durante el mes de junio de 1998 se pasaron, como postests, las pruebas de las Variables Dependientes, para comprobar los resultados del Programa.

4. Finalmente, en los meses de julio y agosto de 1998, se realizó la elaboración, análisis y discusión de los resultados obtenidos.

FASES	CONTENIDO	TEMPORALIZACION
PRIMERA	1.- Elaboración del programa. 2.- Realización de las pruebas como pretest para conocimiento de la muestra.	junio-septiembre 97 octubre-noviembre 97
SEGUNDA	1.- Aplicación del programa. 2.- Sesiones de revisión y evaluación del desarrollo del programa. 3.- Realización de pruebas como postest para comprobar los resultados del seguimiento del programa. 4.- Elaboración, análisis y discusión de los resultados obtenidos	octubre 97-junio 98 octubre 97-junio 98 junio 98 julio-agosto 98

**4. Estudios estadísticos realizados**

Se han realizado dos tipos de estudios estadísticos:

**¡Error! Marcador no definido.**

a) *Intragrupo*. Estos estudios permiten observar cómo se comporta cada grupo respecto a la hipótesis planteada.

b) *Intergrupos*. Mediante estos estudios se puede comprobar cómo el grupo al que se le aplica el programa de intervención (grupo experimental) mejora más en la composición escrita de textos narrativos que el que sigue el tipo de enseñanza tradicional y replegada al libro de texto (grupo control).

En el estudio empírico de la tesis se ha utilizado el análisis multivariable, pues se han aplicado un conjunto de técnicas estadísticas dirigidas a analizar simultáneamente más de dos variables en la muestra de observaciones tomadas (Kendal, 1975).

Dado el volumen del tratamiento estadístico realizado, se han utilizado programas estadísticos con tratamiento informático, en concreto el paquete de programas estadísticos BMDP de la Universidad de California en su versión de 1995, ya que el uso de los ordenadores en las investigaciones empíricas que se basan en este tipo de análisis matemático facilita todo el proceso de cálculo aunque requiere el dominio de la estadística informática. Los programas concretos utilizados del paquete estadístico BMDP de la Universidad de California (versión 1995) son:

a) *Para conocer la distribución de la muestra en cada una de las variables estudiadas hemos aplicado el programa descriptivo P2D*. En las tablas que contienen los resultados obtenidos con este programa presentamos el valor máximo, valor mínimo, media aritmética y desviación típica de cada variable estudiada, en unos casos, y, en otros, el número de sujetos que responden a las diversas alternativas de respuesta de las variables y su porcentaje relativo y acumulado; y estos datos, especificados para la muestra total, para el grupo experimental y para el grupo control.

b) *Para conocer las correlaciones que existen entre todas las variables y los factores en los que se agrupan, hemos aplicado el programa de análisis factorial P4M*. Las tablas que muestran los resultados se concretan en cuatro apartados: matriz de correlaciones, comunalidad de las

variables, varianza que explican y agrupación por factores. El análisis factorial se ha realizado por el método de componentes principales, ya que en él aparecen libremente los factores cuyos valores son superiores a la unidad (criterio de Kaiser, 1958). Las variables que hemos tenido en cuenta en cada factor son sólo aquellas que saturan por encima de 0.400.

*c) Para conocer la diferencia de medias pretest-postest de cada variable dependiente y su significatividad hemos aplicado el programa P3D. Con este programa obtenemos la diferencia de medias pretest-postest para cada variable y su nivel de significación con los grados de libertad correspondientes, así como el coeficiente de correlación de Pearson en cada caso y su nivel de significación diferente de cero.*

*d) Para conocer por separado la incidencia de la variable Grupo (Experimental/Control) en cada una de las demás variables estudiadas, se ha realizado un análisis de varianza utilizando el programa P7D que nos da directamente el valor de F (índice de varianza) y su nivel de significación.*

## **CAPÍTULO VIII**

### **EL PROGRAMA DIDÁCTICO PARA LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS**

- 1. El programa para la composición de relatos**
- 2. Método de trabajo para el desarrollo del programa de  
composición escrita de relatos**
- 3. Relatos seleccionados**





## CAPÍTULO VIII

### EL PROGRAMA DIDÁCTICO PARA LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS

#### 1. El programa para la composición de relatos

El modelo teórico para la composición escrita de textos narrativos que se ha propuesto en este trabajo nos ha llevado a la elaboración de un programa didáctico que, fundamentado en las aportaciones de la lingüística, de la teoría de la literatura y de otras ciencias del lenguaje, así como de las correspondientes al ámbito científico de la psicodidáctica en la que se sustenta este modelo, ha consistido en trabajar en clase quince unidades didácticas (una por quincena) referidas a distintos relatos a través de una serie de actividades orientadas a conseguir los siguientes objetivos:

- A) Despertar el interés de niños y niñas por la expresión escrita y promover actitudes positivas hacia la misma.
- B) Introducir en el quehacer habitual de los escolares la práctica metódica de la composición escrita de relatos.
- C) Acercar a los alumnos y alumnas a la comprensión de la estructura y de los elementos fundamentales del relato.

D) Mejorar la composición escrita de relatos.

**2. Método de trabajo para el desarrollo del programa de composición escrita de relatos**

El método de trabajo consta de cuatro fases:

A) Selección de relatos adecuados al nivel de comprensión verbal de los alumnos y las alumnas, de sus motivaciones e intereses.

B) Fase de **pre-composición**, en la que se realizan las siguientes actividades:

B.1.- Elección del tema desde la situación escolar de comunicación.

B.2.- Elección del posible o posibles destinatarios.

B.3.- Formulación de las intenciones con que se realizará el texto.

B.4.- Planificación:

B.4.1.- Generación de ideas.

B.4.2.- Tiempo, personaje(s), espacio, acciones.

B.4.3.- Ordenación de las ideas generadas.

C) Fase de **composición**, en la que se realizan las siguientes actividades:

C.1.- Elaboración del pre-texto.

C.2.- Redacción del texto, teniendo en cuenta los siguientes estándares de textualidad: Coherencia, cohesión, adecuación, corrección, presentación y estilo.

C.3.- Revisión del texto elaborado a través de su lectura atenta, corrección de errores en estándares textuales y oportuna reelaboración del mismo.

C.4.- Producción definitiva del relato.

- D) Fase de **post-composición**, en que se llevan a cabo estas actividades:
- D.1.- Evaluación, atendiendo fundamentalmente al proceso de aprendizaje, así como a la evaluación del producto en atención a los distintos estándares de textualidad.
  - D.2.- Retroalimentación, prestando especial cuidado en que el texto llegue a su destinatario o destinatarios, su exposición en paneles del centro o distribución mediante fotocopias, con objeto de facilitar el acceso a los textos mediante su lectura o con cualquier otro tipo de actividades que sirvan para motivar o incentivar a los alumnos y alumnas para seguir escribiendo de forma placentera.

### **3. Relatos seleccionados**

Los relatos seleccionados a los que se hace alusión en el apartado 2.A son escritos y orales. Los relatos escritos están tomados del libro de texto de los alumnos y alumnas, titulado *Lengua 6º*, de la editorial Santillana (1995), y los relatos orales han sido contados por el maestro tomando como fuente la mitología clásica, la tradición y otros libros escolares.

Estos relatos son los siguientes:

**DIDÁCTICA DEL DISCURSO NARRATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

TEXTOS	AUTOR	Páginas del libro de texto
<b>1.- La hija del sultán de las acelgas</b> (Adaptación de <i>Las mil y una noches</i> )	ANÓNIMO	4
<b>2.- Los dos sueños</b> ( <i>Las mil y una noches</i> )	ANÓNIMO	14-15
<b>3.- La casa con árboles</b> (Adaptación de <i>La pulga encantada</i> )	FULVIO TOMIZZA	16
<b>4.- Aracne y las diosa Minerva</b> (Adaptación de <i>las Metamorfosis</i> )	OVIDIO	28
<b>5.- El coyote y el árbol del dinero</b> (Adap. de <i>Historias de Pieles Rojas</i> )	FREDERIK HETMANN	40
<b>6.- Ulises y Polifemo</b>	HOMERO	Narración oral
<b>7.- Historia de Aziru y Senmut</b> (Basado en <i>Las mil y una noches</i> )	ANÓNIMO	64
<b>8.- El baile de la calle</b> (Adaptación de <i>Frode y su pandilla</i> )	OLE LUND KIRKEGAARD	78
<b>9.- La astuta vieja de Carasona</b> ( <i>Leyenda francesa</i> )	ANÓNIMO	106
<b>10.- El enigma de la esfinge</b> (Basado en Diodoro de Sicilia)	DIODORO DE SICILIA	118
<b>11.- El farol rojo</b> (Adaptación de <i>En el regazo del Atlas</i> )	RICHARD HUGHES	130-131
<b>12.- Romance de la infantina</b>	ANÓNIMO	158-159
<b>13.- Las babuchas irrompibles</b> (Adaptación de <i>Las mil y una noches</i> )	ANÓNIMO	Narración oral
<b>14.- Romance de la condesita</b>	ANÓNIMO	174-175

**¡Error! Marcador no definido.**

**PROGRAMA DIDÁCTICO**

<b>15.- Un negocio ruinoso</b> (Adaptación de <i>En el regazo del Atlas</i> )	RICHARD HUGHES	188-189

**¡Error! Marcador no definido.**

**RELATO N° 1: LA HIJA DEL SULTÁN DE LAS ACELGAS**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Proporcionar la captación intuitiva y práctica de la estructura del relato.
- 1.2.- Ofrecer el texto como modelo de posibles relatos.
- 1.3.- Mejorar la comprensión y la expresión escritas.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Lectura silenciosa del texto completo.
- 2.2.- Lectura expresiva por parte del maestro, adecuando su voz y sus gestos a las distintas voces que aparecen en el texto.
- 2.3.- Lectura dialogada del texto, realizada por tantos alumnos o alumnas como voces aparecen en el relato.
- 2.4.- Acercamiento a la semántica de la palabra y a la semántica de la expresión ante las dudas planteadas por los alumnos y alumnas, que se hará de forma dialogada.
- 2.5.- Una vez garantizada la comprensión del texto, se procede a su dramatización **espontánea**.
- 2.6.- Coloquio en grupo-clase sobre el asunto del texto narrativo, la relación del título con el tema, los posibles destinatarios y las eventuales intenciones del autor al escribir el texto.
- 2.7.- Elección **libre** de un tema de carácter narrativo y planificación de su composición. A tal efecto, cada alumno y alumna consignará en diferentes folios:



- Ideas sobre el tema.
- Tiempo, personaje(s), espacio, acciones.
- Ordenación de estas ideas.

- 2.8.- Elaboración del pre-texto y redacción del texto narrativo.
- 2.9.- En pequeños grupos (3-5), revisión de los textos escritos por cada uno de sus componentes y debate entre ellos sobre correcciones necesarias y posibles mejoras.
- 2.10.- Redacción definitiva del texto por cada uno de los alumnos.
- 2.11.- Lectura en clase de algunas composiciones y evaluación conjunta de los textos leídos, atendiendo al tiempo y la caracterización del personaje protagonista.

**RELATO N° 2: LOS DOS SUEÑOS**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Descubrir en el texto las ideas que aparecen, su secuenciación y su categoría (principales o accesorias).
- 1.2.- Ayudar a los alumnos a captar las diferencias entre la forma de narración oral y escrita.
- 1.3.- Desarrollar las capacidades de producción, revisión y valoración de textos narrativos escritos, propios y ajenos.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- El maestro contará un sueño. Después invitará a los escolares para que voluntariamente narren a sus compañeros alguna anécdota soñada.
- 2.2.- Puesta en común sobre la actividad 2.1. atendiendo a la captación del tema de los sueños relatados, la intención de los emisores y su adecuación a los destinatarios.
- 2.3.- Lectura del texto en sus modalidades silenciosa y expresiva de la misma forma que se ha reseñado en las actividades 2.1. y 2.3. del relato n° 1.
- 2.4.- Búsqueda en el diccionario de las siguientes palabras: desaforada, guareció, loado, fustigar, y su posible sustitución por otras en el texto.
- 2.5.- Contar "los dos sueños" por parte de un alumno o alumna que así lo desee al resto de sus compañeros, seguido de un diálogo en grupo orientado hacia la aclaración de las siguientes cuestiones: a) ideas fundamentales y accesorias

que aparecen en el texto, b) orden en que aparecen estas ideas y c) qué finalidad encierra este cuento.

- 2.6.- Partiendo del tema de este cuento, en pequeños grupos, se redactará un pre-texto que recoja las ideas de los miembros del grupo, a partir del cual cada uno de los miembros elaborará su propio texto.
- 2.7.- Agrupados los alumnos de la misma forma que se hizo para la actividad anterior, leerán sus textos elaborados y los someterán a las correcciones indicadas por sus compañeros de grupo.
- 2.8.- De forma individual, cada alumno y alumna escribirá el texto definitivo de su relato.
- 2.9.- Evaluación colectiva de relatos. Se hará sobre dos de los escritos presentados por los escolares, atendiendo a la presentación, lenguaje utilizado y estilo personal, corrección idiomática y adecuación. A este efecto, se entregarán fotocopios a toda la clase los dos escritos objeto de evaluación.
- 2.10.- El profesor leerá todas las composiciones y las devolverá a los alumnos y alumnas con las pertinentes anotaciones, redactadas en términos de **felicitación** y **estímulo**.

**RELATO N° 3: LA CASA CON ÁRBOLES**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Favorecer la captación del sentido del texto.
- 1.2.- Incentivar la producción de textos colectivos.
- 1.3.- Desarrollar habilidades de valoración de textos narrativos.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Lectura silenciosa del texto y diálogo con los alumnos para aclarar posibles dudas sobre significados de palabras y expresiones.
- 2.2.- Trabajo en grupo-clase sobre el acercamiento al texto y a su sentido, en el que el conjunto del alumnado podrá expresar sus pensamientos y sentimientos en relación con el texto leído.
- 2.3.- En pequeños grupos se trabajará sobre las ideas principales del texto y la intención o posibles intenciones que han movido al autor al escribirlo, y se anotarán las correspondientes conclusiones.
- 2.4.- Ejercicio de composición colectiva: entre toda la clase se elegirá un tema de composición sugerido por la lectura. Posteriormente se realizará un ejercicio de *brain-storming* y se irán anotando las ideas en el encerado.
- 2.5.- Como continuación del proceso de composición colectiva, el grupo-clase, con la ayuda del profesor como docente y facilitador, seleccionará las ideas que estime oportunas, para pasar a continuación a dar un orden a estas ideas.

- 2.6.- Elección conjunta de destinatario y objetivos o finalidades del texto que se ha de componer conjuntamente: determinación del pacto con el posible lector.
- 2.7.- Elaboración colectiva del texto en función de las intenciones y del destinatario. Este texto se irá escribiendo en el encerado.
- 2.8.- Revisión colectiva del texto y valoración del mismo. El texto revisado y corregido se copiará por parte de los alumnos y alumnas en su cuaderno individual.
- 2.9.- Comentario en grupo del texto colectivo en función de la mejora de los distintos estándares de textualidad así como la presentación y el estilo, la elección de personajes, las voces de los mismos y la valoración de sus acciones.
- 2.10.- Escribir el texto con ordenador, ilustrarlo con dibujos, y exponerlo en el tablón general del colegio.

**RELATO N° 4: ARACNE Y LA DIOSA MINERVA**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Capacitar a los alumnos y alumnas para la distinción entre las modalidades oral y escrita del lenguaje verbal.
- 1.2.- Desarrollar en el alumnado la capacidad de distinguir distintas formas de pensar y expresar una misma realidad.
- 1.3.- Desarrollar aptitudes de valoración y co-evaluación de textos narrativos.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Con anterioridad a que los alumnos y alumnas conozcan el texto, el maestro captará su atención y motivará al grupo mediante una pequeña descripción de la araña, su vida y actividad haciendo hincapié en la repulsa que normalmente nos provoca, e inmediatamente contará de forma oral cómo las arañas no eran así al principio de los tiempos.
- 2.2.- Conversación en clase sobre lo que los alumnos/as saben realmente de las arañas, con objeto de hacerles ver que existen dos formas distintas de pensar la misma realidad: científica y literariamente.
- 2.3.- Lectura comprensiva y expresiva del texto "Aracne y la diosa Minerva", y aclaración de los significados de palabras y expresiones desconocidos por los escolares.
- 2.4.- Los alumnos y alumnas contarán por parejas y sucesivamente textos científicos y literarios en los que intervengan distintos animales.

- 2.5.- Puesta en común en la que se pondrán de manifiesto las diferencias captadas entre las descripciones científicas y los relatos fantásticos que con anterioridad se han oído sobre cada animal.
- 2.6.- Cada alumno/a elegirá un tema de composición en el que el protagonista del relato sea un animal y el destinatario sea un compañero/a de su edad.
- 2.7.- A partir de la elección del tema y destinatario se consignarán en folios independientes datos de pre-composición:
- Ideas generadas sobre el tema.
  - Tiempo, personaje(s), espacio, acciones.
  - Ordenación de estas ideas.
- 2.8.- Elaboración del texto narrativo y revisión del mismo a través de su lectura atenta, localización de errores o deficiencias, y toma de decisiones en términos de mejora.
- 2.9.- Producción definitiva del texto narrativo y co-evaluación (maestro-alumno/a), atendiendo fundamentalmente a: el tiempo del relato, los personajes, sus acciones y el lenguaje del discurso narrativo.
- 2.10.- Dramatización espontánea de uno de los textos escritos por los alumnos, que se habrá fotocopiado y entregado con anterioridad a todos los alumnos y alumnas de la clase.

<b>RELATO N° 5: El coyote y el árbol del dinero</b>
---

## **1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Desarrollo de capacidades para el conocimiento de las características básicas del texto narrativo.
- 1.2.- Potenciar habilidades para la producción correcta y

adecuada de composiciones de carácter narrativo.

- 1.3.- Fomentar hábitos de limpieza, orden y claridad de ideas en la producción de textos escritos.

## **2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Antes de la lectura del texto se motivará al grupo mediante una dramatización previamente preparada en la que se represente el "timo de la estampita".
- 2.2.- Lectura dialogada del texto, previa lectura de los lectores que van a intervenir.
- 2.3.- Trabajo en pequeños grupos sobre análisis del texto centrado en los siguientes factores:
  - a) Tiempo, personaje(s) y lenguaje utilizado.
  - b) Estructuración de las ideas.
  - c) Propósitos del autor.
  - d) Posibles destinatarios.
- 2.4.- Puesta en común sobre los resultados obtenidos en el trabajo realizado en pequeños grupos.
- 2.5.- Entregar fotocopiado a los alumnos y alumnas un texto escrito en el que aparecen deficiencias en su estructuración, incorrecciones idiomáticas y defectos de presentación, con objeto de que, en pequeños grupos, detecten tales errores y deficiencias.
- 2.6.- Reescritura del texto anterior en la que aparezcan subsanados todos los errores o deficiencias.
- 2.7.- Con carácter individual, elegir un tema de composición relacionado con un timo de los que habitualmente se conocen. Elegido el tema, habrá de desarrollarse habiendo



consignado con anterioridad y en folios aparte los siguientes datos:

- Ideas ocurridas.
- Selección de personajes, tiempo y espacio del relato.
- Ordenación de acciones.
- Finalidad con que se escribirá, y
- Destinatario.

2.8.- Elaboración del texto en borrador, para proceder a la autocorrección y autoevaluación del mismo.

2.9.- Redacción definitiva del escrito, cuidando la rotulación del título, márgenes, espaciado interlineal, sangría de inicio y punto y aparte, ausencia de borrones y tachaduras, legibilidad y posible ilustración.

2.10.- Evaluación por parte del maestro, en términos de elogio y mejora, y entrega al destinatario.

**RELATO N° 6: Ulises y Polifemo**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Promover la habilidad básica de la escucha activa.
- 1.2.- Desarrollar capacidades de enjuiciamiento y valoración de textos orales, escritos y dramatizados.
- 1.3.- Fomentar actitudes positivas que favorezcan el esmero en el cuidado del soporte y de la presentación de los textos escritos.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Narración oral por parte del maestro del relato de la *Odisea* centrado en Ulises y Polifemo.
- 2.2.- Coloquio en grupo-clase sobre este relato centrándose en:
  - El tiempo del relato.
  - El marco del relato.
  - Los personajes del relato: el narrador y el problema del protagonista.
  - Los medios que pone en práctica para intentar resolver su problema.
  - Dificultades por las que atraviesa.
  - Solución del problema.
  - Valoración de los comportamientos de los personajes.
- 2.3.- Una vez oído y comentado este relato, se propondrán y realizarán dramatizaciones espontáneas (máximo tres versiones) de este relato, con intervención de todos los

escolares.

- 2.4.- Puesta en común, desde el papel de los escolares como espectadores y críticos, sobre la valoración de las representaciones dramáticas y elección de la mejor realizada, que se volverá a representar.
- 2.5.- Siguiendo el proceso de realización expuesto con anterioridad, y a la luz de las actividades anteriormente realizadas, los alumnos y alumnas elaborarán su personal relato sobre la narración oral "Ulises y Polifemo".
- 2.6.- Evaluación conjunta de los textos realizados, conforme a las siguientes pautas:
  - Lectura de cada texto por su propio autor al grupo-clase.
  - Elección democrática del relato más votado.
  - Entrega del texto fotocopiado a todos los alumnos y alumnas para proceder de inmediato a su corrección colectiva.
- 2.7.- Una vez corregido el texto elegido, se procede a su escritura definitiva mediante ordenador y a su reproducción mediante fotocopidora. En esta reproducción figurará de forma claramente visible el nombre de su autor.
- 2.8.- La reprografía se entrega a todos los alumnos y alumnas de la clase, con el fin de que cada escolar la ilustre de forma personal con dibujos que aludan a los sentimientos y pensamientos que en él o ella haya suscitado la lectura del texto del compañero/a.

<b>RELATO N° 7: Historia de Aziru y Senmut</b>
--

## 1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

**¡Error! Marcador no definido.**

- 1.1.- Potenciar la escucha activa de los educandos.
- 1.2.- Capacitar para la valoración de la estructuración de los textos, su adecuación y su estilo.
- 1.3.- Desinhibir a los escolares para que se expresen con naturalidad en distintas situaciones de comunicación propias del ámbito escolar.

## **2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- El maestro narra el texto advirtiéndolo a los alumnos y alumnas que lo hará con las características propias del lenguaje oral y de forma muy resumida.
- 2.2.- Lectura dramatizada del texto, previa preparación por parte del maestro de los lectores que asumen cada uno de los personajes que aparecen en el mismo.
- 2.3.- Una vez que se ha oído la lectura dramatizada, y explicadas las dificultades de comprensión de palabras y expresiones que hayan manifestado los alumnos y alumnas, se entablará un diálogo sobre: a) El tiempo en que está escrito el texto; b) los personajes y su caracterización; c) la conducta de cada uno de los personajes que aparecen en el texto, y d) la valoración de sus acciones.
- 2.4.- Escenificación del texto previa invención libre por parte de los alumnos y alumnas de los personajes que estimen suplementarios. A tal efecto, los escolares se dividirán en dos grupos, inventarán los personajes, se repartirán los papeles y efectuarán su correspondiente escenificación.
- 2.5.- Diálogo en grupo-clase con objeto de discernir cuál de las dos escenificaciones, y por qué, muestra haber captado mejor el sentido del texto, y en cuál de las dos escenificaciones han quedado mejor representados los

protagonistas del relato.

- 2.6.- Dados los siguientes personajes: Sinuhé y Ransés, escribir una historia con el siguiente principio dado: "Cuentan los antiguos libros que en la ciudad de Menfis..."
- 2.7.- Reunidos en pequeños grupos, se procederá a la lectura, valoración y corrección de cada una de las historias escritas por los distintos miembros del pequeño grupo.
- 2.8.- Tomadas en consideración las críticas y sugerencias de corrección dimanadas del grupo, cada alumno/a procederá a la elaboración definitiva del texto.
- 2.9.- Lectura en clase de uno de los relatos compuesto por los escolares, elegido al azar. A partir del relato elegido se procederá a dialogar en grupo sobre sus elementos: tiempo, personajes y lenguaje; así como sobre el grado de dominio de los diferentes estándares de textualidad.
- 2.10.- El maestro procederá a la valoración individual y evaluación pertinente de los distintos textos, dando a conocer, mediante diálogo personal, el resultado de la composición de sus relatos a cada uno de los alumnos y alumnas.

<b>RELATO N° 8: El baile de la calle</b>
--

## **1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Ampliar el vocabulario básico de los escolares y su capacidad de utilización de forma activa.
- 1.2.- Acercar a los escolares al conocimiento de los elementos básicos del texto narrativo, y a su empleo adecuado en sus producciones textuales.
- 1.3.- Fomentar el interés de los alumnos y alumnas por las manifestaciones culturales de su ambiente próximo, e

incentivarles para su cuidada recopilación.

## **2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Lectura expresiva del texto por parte de un alumno, el cual previamente ha preparado con el maestro esta lectura, cuidando la esmerada entonación, la adecuada realización de pausas y la correcta pronunciación.
- 2.2.- Lectura silenciosa de la narración, y diálogo en grupo-clase posterior para aclarar cuantas cuestiones planteen los escolares en relación con la semántica de la palabra y de la expresión.
- 2.3.- Acercamiento al texto narrativo leído para la captación de sus personajes, sus voces y sus conductas; así como la estructuración del relato, sus ideas principales y secundarias, la intención manifiesta (explícita o implícitamente) del autor y los posibles lectores a los que el texto se dirige.
- 2.4.- Constitución de pequeños grupos en los que los escolares trabajarán sobre anécdotas curiosas de la vida diaria, hasta llegar a elaborar una lista de las mismas.
- 2.5.- Puesta en común en la que un relator de cada grupo expondrá las anécdotas consignadas por su grupo, con las que se hará un listado en la pizarra.
- 2.6.- A la vista del listado que aparece en la pizarra, cada alumno elegirá libremente la anécdota preferida y, a continuación, elaborará un esquema de composición que entregará a su maestro.
- 2.7.- Cada escolar, con las sugerencias del maestro, elaborará un borrador del relato del texto anecdótico.

- 2.8.- En pequeños grupos se intercambiarán sus composiciones para debatir sobre las mismas y aportar consideraciones para su mejora.
- 2.9.- Producción del texto definitivo y su valoración por parte del maestro. En esta valoración se destacarán los aspectos positivos del texto escrito y se incentivará a los escolares con frases de estímulo para que éstos continúen escribiendo de forma motivada.
- 2.10.- Confección de un libro con el título *ANECDOTARIO*, en el que figurarán todas las composiciones realizadas por los niños y niñas de la clase.

**RELATO N° 9: La astuta vieja de Carcasona**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Entrenar a los escolares en la capacidad para realizar cambios de estilo directo a indirecto y viceversa.
- 1.2.- Capacitar para captar la calidad de los discursos en diferentes estilos.
- 1.3.- Fomentar hábitos de esmerada presentación de los textos escritos.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Lectura silenciosa y comprensiva del texto, con posterior diálogo para aclaración de términos y expresiones en los que los escolares hayan encontrado dificultad de comprensión.
- 2.2.- Lectura por parte del maestro del texto que previamente ha sido leído en silencio y comprendido por los alumnos y alumnas, poniendo especial énfasis en el estilo directo.
- 2.3.- El maestro explicará a continuación la forma de cambiar los textos de estilo directo a estilo indirecto: necesidad de cambiar los tiempos verbales, los deícticos, los conectores textuales...
- 2.4.- Lectura voluntaria del texto "La astuta vieja de Carcasona" por parte de algunos alumnos o alumnas en estilo indirecto, dando opción a los compañeros y compañeras de clase a corregir las deficiencias que se vayan presentando.
- 2.5.- Coloquio en clase sobre el tipo de estilo que les ha resultado a los escolares más o menos atractivo.



- 2.6.- Componer una breve historia en estilo directo con el siguiente final dado: "Para celebrar el final de las fiestas del pueblo, los habitantes de Otura salieron por las calles vitoreando al alcalde".
- 2.7.- Reescribir el texto anterior en estilo indirecto.
- 2.8.- Evaluar en grupo-clase el trabajo de tres alumnos elegidos al azar mediante un diálogo ordenado, y sobre la habilidad para cambiar de estilo, así como sobre la calidad de los discursos en cada uno de los estilos en que se han presentado.
- 2.9.- Cada uno de los escolares releerá, revisará y corregirá sus textos con las aportaciones del coloquio.
- 2.10.- Escritura definitiva de los textos, cuidando la presentación de los mismos. Evaluación de los trabajos definitivos por parte del maestro y conocimiento de esta evaluación por cada uno de los alumnos/as.

**RELATO N° 10: El enigma de la esfinge**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Desarrollar habilidades de escucha, comprensión y crítica de textos narrativos orales.
- 1.2.- Capacitar para la producción de discursos narrativos escritos a partir de una estructura dada.
- 1.3.- Desarrollar las capacidades imaginativa y expresiva y la habilidad para la utilización de elementos paralingüísticos y extralingüísticos, así como de su suplencia en la expresión escrita.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Breve narración oral por parte del maestro de la *leyenda de Edipo* basada en los textos correspondientes de Sófocles y Diodoro de Sicilia.
- 2.2.- Lectura comprensiva del texto completo que figura en el libro del alumno/a, con posterior aclaración de las palabras y expresiones cuyo significado se desconozca.
- 2.3.- Escribir un relato que se atenga a la siguiente estructura:
  - 1□) Nace un niño, y una mujer de raza gitana adivina el porvenir de este niño "leyendo" sus manos.
  - 2□) El niño crece y se hace mayor tras pasar por muy distintas peripecias.
  - 3□) Ya adulto, se cumplen las predicciones de la mujer que pronosticó su porvenir.

- 2.4.- En pequeños grupos los alumnos y alumnas se intercambiarán los distintos textos, que leerán detenidamente para manifestar sus posibles mejoras, eliminando incoherencias, incorrecciones idiomáticas e inadecuaciones.
- 2.5.- Cada escolar elaborará su texto definitivo.
- 2.6.- Lectura en clase de los distintos textos, y dramatización de aquel que democráticamente haya sido elegido para su representación.
- 2.7.- Evaluación por el maestro de cada uno de los textos y anotación en los correspondientes cuadernos de las oportunas propuestas de mejora, tanto en lo que se refiere al proceso como en lo que se refiere al producto.
- 2.8.- Exponer en el panel de clase los textos producidos y oportunamente ilustrados.

**RELATO N° 11: EL FAROL ROJO**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Enriquecimiento del caudal léxico de los alumnos y alumnas y desarrollo de destrezas para su utilización en la comunicación escrita.
- 1.2.- Acercamiento a los textos populares de tradición oral a través del refranero de transmisión oral.
- 1.3.- Fomentar el interés por la corrección idiomática referida tanto a la modalidad oral como escrita, así como del empleo de sistemas de comunicación verbal y no verbal.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Lectura silenciosa del texto, seguida de un coloquio sobre expresiones y palabras que figuran en el mismo y cuyo significado desconozcan o del cual tengan dudas los escolares.
- 2.2.- Conversación didáctica sobre el refrán popular: "El que todo lo quiere, todo lo pierde" y su relación con el texto narrativo leído con anterioridad.
- 2.3.- Dramatización del texto narrativo a partir del reparto de papeles a los niños y niñas que voluntariamente se presten a ello. Actuarán dos grupos, y su cometido será representar los dos episodios incluidos en el relato.
- 2.4.- Por parejas, dibujar y escribir en cómic la historia de uno de los protagonistas, elegido de entre los dos episodios que aparecen en el relato.

- 2.5.- En pequeños grupos, constituido cada uno por dos parejas, los alumnos y alumnas intercambiarán sus cómics, con objeto de que sean revisados por sus compañeros teniendo en cuenta la corrección idiomática de los textos escritos.
- 2.6.- Con las sugerencias de corrección, se procederá a la elaboración definitiva del cómic.
- 2.7.- Exposición en los murales de la clase de los trabajos realizados, y elección por parte de los alumnos y alumnas de uno de estos trabajos, que se exhibirá, de inmediato, en el tablón de anuncios del colegio.
- 2.8.- Evaluación conjunta del proceso seguido por los alumnos y alumnas en la comprensión de relatos y en la confección de textos en forma de cómics.
- 2.9.- Construir en forma de relato el discurso correspondiente a una historieta elegida de entre las que figuran expuestas en el mural de clase.
- 2.10.- Lectura, comentario y evaluación conjunta de dos de los relatos compuestos por los escolares.

**RELATO N° 12: ROMANCE DE LA INFANTINA**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Incentivar la participación de los alumnos para la lectura y dramatización de textos narrativos.
- 1.2.- Acercar a los escolares a la captación y reconocimiento de los elementos y estructura de textos narrativos.
- 1.3.- Desarrollar habilidades para la composición de relatos escritos.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Lectura del texto por parte del maestro haciendo hincapié en las tres voces que aparecen en el texto: narrador, infantina y caballero.
- 2.2.- Coloquio sobre las palabras y expresiones que son desconocidas u oscuras para los escolares: infantina, montiña, llévesme, esperéisme, "mal haya el caballero"...
- 2.3.- Lectura coral del romance atendiendo a la debida entonación, correcta pronunciación y adecuada ejecución de pausas.
- 2.4.- Dramatización del romance añadiendo un personaje más: la madre del caballero.

- 2.5.- Conversación didáctica sobre los elementos del relato, la estructura del romance y la valoración de la conducta de la infantina y del caballero.
- 2.6.- Narrar por escrito una historia real o imaginaria, tomando como base el romance leído, dramatizado y comentado. Con anterioridad a la elaboración del texto, se responderá a las siguientes preguntas:
- . Quién es el o la protagonista?.
  - . Qué ha hecho?. . Por qué?. . Dónde lo ha hecho?. . Cuándo?. . Para qué lo ha hecho?.
- 2.7.- Redacción de las frases que responden a las preguntas anteriores para conseguir la elaboración del pre-texto.
- 2.8.- Pasar del pre-texto al texto, ampliando información y utilizando los pertinentes conectores discursivos.
- 2.9.- Entrega de los textos al maestro para ser corregidos individualmente e informados con las anotaciones que se estimen oportunas para su mejora.
- 2.10.- Elaboración del texto definitivo teniendo en cuenta las correcciones y propuestas de mejora hechas por el maestro.

**RELATO N° 13: LAS BABUCHAS IRROMPIBLES**

### **1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Fomentar el uso cuidado y desinhibido de la expresión oral.
- 1.2.- Desarrollar habilidades de ejercitación en la precomposición y composición de textos escritos.
- 1.3.- Incentivar el interés por la escritura coherente, correcta y adecuada.

### **2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Narración oral por parte del maestro del relato "Las babuchas irrompibles" (adaptación de *Las mil y una noches*).
- 2.2.- Coloquio en grupo-clase sobre este relato centrándose en:
  - El tiempo del relato.
  - El carácter moral del protagonista.
  - Los problemas que le acarrea su comportamiento.
- 2.3.- Juego dramático mediante el cual se reproduce la narración oral con intervención de todos los alumnos y alumnas de la clase.
- 2.4.- Elaboración, en pequeños grupos de trabajo, de cómics que reproduzcan las escenas más significativas del relato.
- 2.5.- Un relator de cada grupo de trabajo expondrá oralmente, al



mismo tiempo que presenta las viñetas realizadas, el contenido de la narración oral contada por el maestro.

- 2.6.- Elección democrática de uno de los cómics que han servido de soporte a la narración oral.
- 2.7.- Escribir frases secuenciadas que correspondan a las distintas viñetas que aparecen en el cómic elegido.
- 2.8.- Tomando las frases escritas como pre-texto, cada uno de los escolares elaborará un borrador, que será revisado, corregido y valorado en términos de mejora mediante trabajo en pequeños grupos.
- 2.9.- Elaboración del texto definitivo que será expuesto en los paneles del colegio.

**RELATO N.º 14: ROMANCE DE LA CONDESITA**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Fomentar el interés y el amor por la literatura popular de transmisión oral.
- 1.2.- Desarrollar habilidades de manipulación de textos para su recreación.
- 1.3.- Interesar a los alumnos y alumnas en el respeto y cuidado de sus más ricas tradiciones literarias.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Audición por parte de los alumnos de la lectura del romance hecha por el maestro, que habrá de cuidar la pronunciación, entonación y ejecución de pausas.
- 2.2.- Audición del romance de la condesita, cantado según la versión de este romance en la provincia de Granada, como figura en el *Romancero granadino de tradición oral* de A. Romero y otros.
- 2.3.- Un alumno o alumna cantará el romance a sus compañeros y compañeras, y después lo cantará toda la clase.
- 2.4.- Prosificación creativa del romance en la que se podrá suprimir o añadir la información que se estime pertinente, con objeto de adaptar el texto al destinatario al que se pretende hacer llegar el texto escrito.
- 2.5.- Recogida de romances de transmisión oral conocidos por los familiares de los escolares, que éstos deberán traer escritos a clase o grabados en casete.

- 2.6.- Explicación por parte del maestro de la estructura métrica del romance y trabajo de los alumnos y alumnas con el maestro encaminado a la correcta versificación de los romances aportados. Previamente se habrá proporcionado a cada uno de los escolares la fotocopia del romance objeto de trabajo.
- 2.7.- Una vez versificados correctamente todos los romances, se encuadernarán en forma de libro con el siguiente título: *Romancero otureño de transmisión oral.*
- 2.8.- Ilustrar la portada del libro y los romances. En la contraportada del libro figurará el nombre y apellido del alumno o alumna recopilador. En cada uno de los romances figurará el nombre del informante y el grado de parentesco con el recopilador o recopiladora.

**RELATO N° 15: UN NEGOCIO RUINOSO**

**1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- 1.1.- Desarrollar habilidades de comprensión de textos narrativos, así como las capacidades de expresión mediante la combinación del lenguaje verbal con otros lenguajes no verbales.
- 1.2.- Adiestrar en el proceso de elaboración de textos narrativos escritos, atendiendo al tiempo, los personajes y el lenguaje.
- 1.3.- Interesar a los escolares por la producción personal de textos escritos.

**2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

- 2.1.- Lectura silenciosa y comprensiva del texto y acercamiento a la semántica de la palabra y de la expresión, aclarando el significado de términos y/o frases sobre los que los alumnos muestren su desconocimiento.
- 2.2.- Representación teatral de la versión del fragmento narrativo *Un negocio ruinoso* que aparece en el mismo libro de texto, páginas 196 y 197.
- 2.3.- Elaborar, paso a paso, un texto narrativo escrito a partir de una lista de palabras sacadas del texto anteriormente leído; después construir un conjunto de frases con las palabras y, por último, ordenar las oraciones para producir un texto bien cohesionado, con personaje(s) bien definido(s), utilización apropiada del tiempo y acciones humanas fácilmente inteligibles.
- 2.4.- Puesta en común del grupo-clase en la que se leerán los textos voluntariamente aportados por los escolares con

objeto de evaluar su coherencia, su cohesión, su corrección idiomática y su estilo personal en función de los elementos narrativos: tiempo, personajes y lenguaje.

- 2.5.- Con las aportaciones derivadas de la puesta en común, cada alumno o alumna someterá a revisión personal su propio texto e introducirá las mejoras oportunas.
- 2.6.- Corrección y evaluación por parte del maestro del texto realizado por los alumnos y alumnas. La valoración se hará en términos de mejora y con frases de estímulo, aprovechando los posibles errores para que se conviertan en fuentes de nuevos saberes.
- 2.7.- Lectura a toda la clase por parte de los alumnos y alumnas que lo deseen, del texto definitivo mejorado con las sugerencias del maestro.
- 2.8.- Ilustración de los textos por parte de los autores y exposición pública de los mismos en el panel de la clase.

## **CAPÍTULO IX**

### **RESULTADOS OBTENIDOS**

- 1. Análisis descriptivo de las variables**
  - 1.1. Variables Intervinientes**
  - 1.2. Variables Dependientes**
  
- 2. Estudio de correlaciones y análisis factorial**
  - 2.1. Datos descriptivos del estudio de correlaciones y análisis factorial**
  - 2.2. Comentarios al estudio de correlaciones y al análisis factorial**
  
- 3. Comparación de medias**
  - 3.1. Datos descriptivos de la comparación de medias**
  - 3.2. Comentarios a la t de Student**
  
- 4. Análisis de varianza**
  - 4.1. Datos descriptivos de los análisis de varianza (ANOVA)**
  - 4.2. Comentarios al análisis de varianza**



## CAPÍTULO IX

### RESULTADOS OBTENIDOS

#### 1. Análisis descriptivo de las variables

El programa estadístico aplicado aporta bastantes más datos: medidas de tendencia central (media, mediana, moda), medidas de variabilidad (rango, varianza, desviación típica, varianza combinada, coeficiente de variación), asimetría y curtosis, puntuaciones directas, cuantiles y representaciones gráficas, pero nosotros hemos reseñado en las tablas del estudio descriptivo sólo la distribución de frecuencias, en unos casos, o la puntuación media y desviación típica, en otros:

. *La frecuencia absoluta (N)*, como indicador del número de veces que se repite un valor.

. *El porcentaje (%)*, o cociente entre la frecuencia absoluta y el número total de observaciones multiplicado por cien.



- . *El porcentaje acumulativo (% ac.),* que incluye todos los valores anteriores a un valor concreto.
  
- . *La puntuación media,* que corresponde a la suma de las puntuaciones directas dividido por el número de puntuaciones.
  
- . *La desviación típica,* como referente de la dispersión existente entre las puntuaciones directas de una variable.

## **1.1. Variables Intervinientes**

### **1.1.1. Datos descriptivos de toda la muestra**

Los datos recogidos en las tablas siguientes manifiestan la distribución de la muestra en cada una de las Variables Intervinientes. Dichas variables y tablas son:

<b>TABLAS</b>	<b>VARIABLES INTERVINIENTES</b>
TABLA N° 1	Variable Grupo
TABLA N° 2	Variable Sexo
TABLA N° 3	Variables de Inteligencia, General y Factorial
TABLA N° 4	Variable Nivel cultural del padre
TABLA N° 5	Variable Nivel cultural de la madre
TABLA N° 6	Variable Lecturas literarias adicionales
TABLA N° 7	Variable Actitud hacia la Composición Escrita
TABLA N° 8	Variable Conocimientos Gramaticales
TABLA N° 9	Variable Creatividad

**(1) Variable Interviniente Grupo**

<b>GRUPOS</b>	<b>N° SUJETOS</b>	<b>%</b>	<b>% ACUMUL.</b>
Experimental: 6° B	20	51.3	51.3
Control: 6° A	19	48.7	100.0

*TABLA N° 1: Distribución de la muestra respecto a la Variable Interviniente Grupo.*

**(2) Variable Interviniente Sexo**

<b>SEXO</b>	<b>N° SUJETOS</b>	<b>%</b>	<b>% ACUMUL.</b>
Hombres	24	61.5	61.5
Mujeres	15	38.5	100.0

*TABLA N° 2: Distribución de la muestra respecto a la Variable Interviniente Sexo.*

**(3) Variables de Inteligencia, General y Factorial**

VARIABLES	RANGO	MEDIA	DES.TÍP.
Inteligencia General (C.I.)	0-99	70.2307	23.8476
Comprensión Verbal	0-99	20.5641	18.5738
Razonamiento Abstracto	0-99	44.2820	22.5889
Fluidez Verbal	0-99	30.7948	22.2097

*TABLA N° 3: Distribución de la muestra respecto a las Variables Intervinientes de Inteligencia.*

**(4) Variable Interviniente Nivel Cultural del Padre**

VARIABLES	N° SUJETOS	%	% ACUMUL.
Sin estudios	4	10.3	10.3
Primarios o EGB	17	43.6	53.8
Bachillerato o FP	15	38.5	92.3
Titulación media	1	2.6	94.9
Titulación superior	2	5.1	100,0

*TABLA N° 4: Distribución de la muestra respecto a la Variable Interviniente Nivel Cultural del Padre.*

**(5) Variable Interviniente Nivel Cultural de la Madre**

VARIABLES	N° SUJETOS	%	% ACUMUL.
Sin estudios	1	2.6	2.6

**RESULTADOS OBTENIDOS**

Primarios o EGB	26	66.7	69.2
Bachillerato o FP	5	12.8	82.1
Titulación media	4	10.3	92.3
Titulación superior	3	7.7	100,0

TABLA N° 5: Distribución de la muestra respecto a la Variable Interviniente Nivel Cultural de la Madre.

**(6) Variable Interviniente Lecturas Literarias Adicionales**

VARIABLES	N° SUJETOS	%	% ACUMUL.
No leo	0	0	0
A veces	20	51.3	51.3
Todos los días	19	48.7	100,0

TABLA N° 6: Distribución de la muestra respecto a la Variable Interviniente Lecturas literarias adicionales.

**(7) Variable Interviniente Actitud hacia la Composición Escrita**

VARIABLES	RANGO	MEDIA	DES.TÍP.
Actitud hacia la lengua escrita	1-6	3.6923	1.3602
Conciencia de Escritor	1-7	4.9487	1.3367
Actitud hacia la Composición	1-9	5.4871	1.9851

**¡Error! Marcador no definido.**

Actitud hacia la Cultura Impresa	<b>1-5</b>	3.7948	0.8938
Puntuación total de Actitud	<b>1-27</b>	17.9230	3.2878

TABLA N° 7: Distribución de la muestra respecto a la Variable Interviniente Actitud hacia la Composición Escrita.

### (8) Variable Interviniente Conocimientos Gramaticales

VARIABLES	RANGO	MEDIA	DES.TÍP.
Conocimientos Gramaticales	<b>1-99</b>	24.2051	14.2148

TABLA N° 8: Distribución de la muestra respecto a la Variable Interviniente Conocimientos Gramaticales.

### (9) Variable Interviniente Creatividad

VARIABLES	RANGO	MEDIA	DES.TÍP.
Creatividad lúdico-instrumental	<b>0-99</b>	71.8718	26.6884
Creatividad lógica	<b>0-99</b>	49.5128	25.3427
Creatividad figurativo-espacial	<b>0-99</b>	60.0512	24.2660
Creatividad instrumental	<b>0-99</b>	44.6153	24.1961
Creatividad conceptual-	<b>0-99</b>	54.3589	18.8197

ideológica	0-99	57.1025	26.2566
Puntuación total de Creatividad			

TABLA N° 9: Distribución de la muestra respecto a la Variable Interviniente Creatividad.

### 1.1.2. Comentarios al estudio descriptivo de las Variables Intervinientes

. *Variable Interviniente Grupo (Tabla n° 1).* Como se puede observar, los dos grupos son prácticamente iguales en cuanto a número de estudiantes: grupo experimental (N=20 sujetos; 51.3 %) y grupo control (N=19 sujetos; 48.7 %).

. *Variable Interviniente Sexo (Tabla n° 2).* Hay un número ligeramente superior de alumnos (N=24 sujetos; 61.5%) que de alumnas (N=15 sujetos; 38.5%).

. *Variables intervinientes referidas a la Inteligencia: Inteligencia General, Comprensión Verbal, Razonamiento Abstracto y Fluidez Verbal (Tabla n° 3).* El nivel de inteligencia general (Cociente Intelectual) de los sujetos es medio alto (expresado en puntuación centil = 70.2307) aunque la dispersión es amplia (desviación típica = 23.8476). Pero los niveles que aparecen en los tres factores de inteligencia medidos son bajos: el nivel de Comprensión Verbal es muy bajo (puntuación centil= 20.5641; desviación típica= 18.5738); el nivel de Razonamiento Abstracto es medio bajo (puntuación centil= 44.2820; desviación típica= 22.5889); el nivel de Fluidez Verbal es bajo (puntuación centil= 30.7948; desviación típica= 22.2097).

. *Variable Interviniente Nivel cultural del padre (Tabla n° 4):* La mayoría de los padres tienen un nivel o de estudios primarios (N=17 sujetos; 43.6%) o de bachillerato (N=15 sujetos; 38.5 %). Hay muy pocos padres sin estudios (N=4; 10.3%); y, prácticamente, nadie con titulaciones medias (N=1; 2.6%) ni con titulaciones superiores (N=2; 5.1%).

. *Variable Interviniente Nivel cultural de la madre (Tabla n° 5):* Puede apreciarse que la mayoría de las madres tienen un nivel de estudios primarios (N=26 sujetos; 66,7 %). Muy pocas tienen un nivel de bachillerato (N=5 sujetos; 12,8 %) o de titulaciones medias (N=4 sujetos; 10,3 %) o de titulaciones superiores (N=3 sujetos; 7,7 %). Prácticamente ninguna madre hay sin estudios (N=1 sujetos; 2,6 %).

. *Variable Interviniente Lecturas literarias adicionales (Tabla n° 6):* No hay ningún alumno que no lea. Todos los alumnos se distribuyen por igual entre los que leen a veces (N=20 sujetos; 51,3%) y los dicen que leen todos los días (N=19 sujetos; 48,7%).

. *Variables Intervinientes referidas a la Actitud hacia la Composición Escrita (Tabla n° 7):* Tanto en la puntuación media de la Actitud como en las puntuaciones medias de los cuatro aspectos medidos, la muestra se encuentra dentro de la normalidad: en Puntuación total, de un rango entre 1 y 27, la puntuación media de los sujetos es de 17,9230 con una desviación típica de 3,2878; en la Actitud hacia la lengua escrita, de un rango entre 1 y 6, la puntuación media de los sujetos es de 3,6923 con una desviación típica de 1,3602; en la Conciencia de escritor, de un rango entre 1 y 7, la puntuación media de los sujetos es de 4,9487 con una desviación típica de 1,3367; en la Actitud hacia la Composición, de un rango entre 1 y 9, la puntuación media de los sujetos es de 5,4871 con una desviación típica de 1,9851; y en la Actitud hacia la Cultura Impresa, de un rango entre 1 y 5, la puntuación media de los sujetos es de 3,7948 con una desviación típica de 0,8938.

. *Variable Interviniente Conocimientos Gramaticales (Tabla n° 8):* La puntuación media de la muestra en esta variable interviniente es baja pues de un rango de entre 1-99, la media es de 24,2051 y la desviación típica de 14,2148.

. *Variables Intervinientes referidas a la Creatividad (Tabla n° 9):* La distribución de la muestra respecto a las variables intervinientes referidas a la Creatividad es irregular pero siempre dentro de una puntuación media alta en casi todas las variables. La Puntuación total de Creatividad, sobre 99 puntos, presenta una media de 57,1025 puntos y una desviación típica de 26,2566.



En cuanto a los distintos subtests que componen este test de Creatividad se constata que:

a) El subtest 1 (Creativ1), el cual hace referencia a la *creatividad lúdico-instrumental*, presenta una puntuación media de 71.8718, sobre 99 puntos, y una desviación típica de 26.6884. Es el subtest en el que puntúan más alto los sujetos de la muestra.

b) El subtest 2 (Creativ2) que mide la *creatividad lógica* de los alumnos mediante un test de cosas imposibles, presenta una puntuación media de 49.5128, sobre 99 puntos, y una desviación típica de 25.3427.

c) El subtest 3 (Creativ3) de *creatividad figurativo-espacial*, presenta una puntuación media de 60.0512, sobre 99 puntos, y una desviación típica de 24.2660.

d) El subtest 4 (Creativ4) que va a medir el *aspecto instrumental de la creatividad*, presenta una puntuación media de 44.6153, sobre 99 puntos, y una desviación típica de 24.1961. Es el subtest en el que puntúan más bajo los sujetos de la muestra, pero siempre dentro de una puntuación normal.

e) El subtest 5 (Creativ5) que nos informa sobre la *creatividad conceptual-ideológica*, presenta una puntuación media de 54.3589, sobre 99 puntos, y una desviación típica de 18.8197.

## **1.2. Variables Dependientes**

### **1.2.1. Datos descriptivos de toda la muestra**

Los datos recogidos en las tablas siguientes manifiestan la distribución de la muestra en cada una de las variables Dependientes. Dichas variables y tablas son:

<b>TABLAS</b>	<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>
TABLA N° 10	Variable Coherencia Variable Cohesión Variable Corrección Idiomática Variable Adecuación Variable Presentación Variable Estilo Variable Puntuación total de Composición Escrita

(1) Variable Dependiente Composición Escrita

VARIABLES	PRE/POST	RANGO	MEDIA	DES.TÍP.
COHERENCIA	Pretest	3-15	7.5641	3.0590
	Postest	3-15	8.8717	2.7832
COHESIÓN	Pretest	2-10	5.4358	1.6669
	Postest	2-10	6.9487	2.5125
CORRECCIÓN IDIOMÁTICA	Pretest	3-15	6.4871	2.6544
	Postest	3-15	8.5641	2.9091
ADECUACIÓN	Pretest	3-15	8.8717	2.0542
	Postest	3-15	9.8205	2.6043
PRESENTAC.	Pretest	1-5	3.0256	0.7775
	Postest	1-5	3.4102	0.8497
ESTILO	Pretest	2-10	5.0512	1.5551
	Postest	2-10	6.2307	1.9528
TOTAL	Pretest	14-70	36.4359	9.1098
	Postest	14-70	43.5897	10.8038

TABLA N° 10: Distribución de la muestra respecto a la Variable Dependiente Composición Escrita.

### **1.2.2. Comentarios al estudio descriptivo de las Variables Dependientes**

La *Variable Dependiente Composición Escrita (Total)* tiene un incremento, entre el pretest y el postest, en todas las variables controladas. La puntuación total que presentan los alumnos en el pretest es de 36.4359 de media, en un rango de 14-70, y una desviación típica de 9.1098; en cambio, en el postest tiene una puntuación media de 43.5897, en el mismo rango, y una desviación típica de 10.8038. El resto de las variables que conforman la Composición Escrita experimentan las siguientes variaciones:

a) La *Coherencia en la Composición Escrita (Cohere)*: de 7.5641 de puntuación media en el pretest, en un rango de 3-15, y una desviación típica de 3.0590 pasa a 8.8717 de media en el postest, en el mismo rango, y una desviación típica menor (2.7832). Por tanto se experimenta una subida en la puntuación media y, además, existe más homogeneidad en el grupo en el postest.

b) La *Cohesión en la Composición Escrita (Cohesi)*: de 5.4358 de puntuación media en el pretest, en un rango de 2-10, y una desviación típica de 1.6669 pasa a 6.9487 de media en el postest, en el mismo rango, y una desviación típica menor (2.5125). Aunque se experimenta una subida en la puntuación media, existe una mayor dispersión en las puntuaciones obtenidas en el postest por los sujetos de la muestra.

c) La *Corrección Idiomática en la Composición Escrita (Coridi)*: de 6.4871 de puntuación media en el pretest, en un rango de 3-15, y una desviación típica de 2.6544 pasa a 8.5641 de media en el postest, en el mismo rango, y una desviación típica algo superior (2.9091). Se experimenta una notable subida en la puntuación media, aunque existe una ligera dispersión superior en las puntuaciones obtenidas en el postest por los sujetos de la muestra.

d) La *Adecuación en la Composición Escrita (Adecua)*: de 8.8717 de puntuación media en el pretest, en un rango de 3-15, y una desviación típica de 2.0542 pasa a 9.8205 de media en el postest, en el mismo rango, y una desviación típica algo superior (2.6043). Se experimenta una subida en

la puntuación media, pero existe una ligera dispersión superior en las puntuaciones obtenidas en el postest por los sujetos de la muestra.

e) La *Presentación en la Composición Escrita (Presen)*: de 3.0256 de puntuación media en el pretest, en un rango de 1-5, y una desviación típica de 0.7775 pasa a 3.4102 de media en el postest, en el mismo rango, y una desviación típica prácticamente igual (0.8497). Se experimenta una subida en la puntuación media, manteniéndose la misma dispersión en las puntuaciones obtenidas en el postest por los sujetos de la muestra.

f) El *Estilo en la Composición Escrita (Estilo)*: de 5.0512 de puntuación media en el pretest, en un rango de 2-10, y una desviación típica de 1.5551 pasa a 6.2307 de media en el postest, en el mismo rango, y una desviación típica algo superior (1.9228). Se experimenta una subida en la puntuación media, y existe una ligera dispersión superior en las puntuaciones obtenidas en el postest por los sujetos de la muestra.

## **2. Estudio de correlaciones y análisis factorial**

### **2.1. Datos descriptivos del estudio de correlaciones y análisis factorial**

Presentamos a continuación la matriz de correlaciones entre todas las variables de nuestro estudio (Tabla nº 11), lo que es de sumo interés para conocer qué variables están relacionadas entre sí.

Igualmente presentamos un análisis factorial (Tablas nº 12, 13 y 14) realizado con las variables del estudio, que, aunque no es necesario para la confirmación, o no, de la hipótesis de nuestra investigación es de interés para comprobar el reagrupamiento que se establece entre ellas libremente, ya que el método utilizado es el de componentes principales.

<b>TABLAS</b>	<b>CONTENIDOS</b>
---------------	-------------------

TABLA N° 11	Matriz de correlaciones
TABLA N° 12	Comunalidad de las variables
TABLA N° 13	Varianza explicada por cada factor
TABLA N° 14	Análisis factorial

**MATRIZ DE CORRELACIONES**

		alumno	grupo	sexo	integen	intecomp	interazo	intefluid
		1	2	3	4	5	6	7
alumno	1	1.000						
grupo	2	-0.876	1.000					
sexo	3	0.323	-0.243	1.000				
integen	4	-0.102	0.119	-0.382	1.000			
intecomp	5	0.157	0.020	0.163	-0.049	1.000		
interazo	6	-0.032	0.098	0.196	0.223	0.370	1.000	
intefluid	7	0.089	0.063	0.113	0.330	0.399	0.452	1.000
ncpadre	8	-0.037	-0.071	-0.135	0.333	0.160	0.286	0.345
ncmadre	9	-0.009	-0.012	0.103	0.117	0.144	0.328	0.241
lecturas	10	0.332	-0.334	0.495	-0.147	0.009	0.013	0.194
acompo1	11	-0.094	0.109	-0.015	0.253	0.088	0.202	0.319
acompo2	12	-0.152	0.193	0.071	-0.050	0.187	0.071	0.024
acompo3	13	-0.019	0.072	-0.116	-0.010	-0.046	-0.030	-0.035
acompo4	14	0.069	-0.006	-0.234	-0.064	-0.142	-0.060	-0.189
acompoto	15	-0.097	0.165	-0.111	0.033	0.036	0.064	0.042
conogram	16	-0.197	0.293	-0.012	0.073	0.535	0.439	0.356
creativ1	17	0.294	-0.373	-0.044	0.112	0.149	0.054	0.271
creativ2	18	0.089	-0.034	-0.269	0.316	0.180	-0.165	0.377
creativ3	19	-0.108	0.101	-0.433	0.148	0.051	-0.116	0.064
creativ4	20	-0.031	0.106	-0.197	0.267	0.209	0.034	0.291
creativ5	21	-0.275	0.406	0.198	0.128	0.182	0.341	0.127
creativt	22	-0.052	0.056	-0.200	0.295	0.210	0.027	0.357
cohere1	23	-0.045	0.107	0.289	0.242	0.142	0.421	0.243
cohesi1	24	-0.029	0.241	0.047	0.468	0.185	0.501	0.411
coridi1	25	0.053	0.171	0.376	0.295	0.416	0.363	0.468
adecual	26	-0.139	0.213	0.180	0.307	0.200	0.493	0.290
presen1	27	-0.009	0.168	0.111	0.079	0.185	0.323	0.176
estilo1	28	-0.200	0.435	0.180	0.241	0.261	0.349	0.320
total1	29	-0.071	0.267	0.296	0.370	0.308	0.537	0.428
cohere2	30	0.544	-0.403	0.555	-0.128	0.388	0.434	0.215

**¡Error! Marcador no definido.**

## **DIDÁCTICA DEL DISCURSO NARRATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

---

cohesi2	31	0.473	-0.331	0.186	0.135	0.234	0.141	0.383
coridi2	32	0.433	-0.388	0.285	0.083	0.393	0.150	0.295
adecua2	33	0.192	-0.251	0.404	-0.034	0.293	0.369	0.115
presen2	34	0.663	-0.721	0.367	-0.237	-0.008	-0.013	0.048
estilo2	35	0.340	-0.276	0.425	0.106	0.407	0.473	0.312
total2	36	0.497	-0.429	0.485	0.003	0.411	0.390	0.291

**¡Error! Marcador no definido.**



**RESULTADOS OBTENIDOS**

	ncpadre	ncmadre	lecturas	acompo1	acompo2	acompo3	acompo4	
	8	9	10	11	12	13	14	
ncpadre	8	1.000						
ncmadre	9	0.398	1.000					
lecturas	10	-0.071	0.249	1.000				
acompo1	11	0.230	0.242	-0.044	1.000			
acompo2	12	-0.130	0.021	-0.001	0.252	1.000		
acompo3	13	-0.076	0.197	0.046	-0.157	0.387	1.000	
acompo4	14	0.126	0.098	0.227	-0.291	0.057	0.429	1.000
acompo5	15	0.030	0.254	0.071	0.306	0.736	0.796	0.415
conogram	16	0.389	0.237	-0.219	0.178	0.122	-0.015	-0.237
creativ1	17	0.219	0.292	0.034	0.062	-0.013	0.044	-0.104
creativ2	18	0.307	0.305	-0.022	0.049	0.096	0.174	0.081
creativ3	19	0.218	0.201	-0.165	0.142	0.265	0.202	0.170
creativ4	20	0.094	0.235	-0.019	-0.001	0.159	0.289	0.158
creativ5	21	0.087	0.166	0.006	-0.100	0.370	0.255	0.164
creativt	22	0.263	0.384	-0.028	0.129	0.226	0.200	0.023
cohere1	23	0.144	0.114	-0.029	0.353	0.007	-0.146	-0.245
cohesi1	24	0.151	0.267	0.022	0.420	0.046	-0.058	-0.062
coridi1	25	0.019	0.227	0.152	0.276	0.185	-0.096	-0.412
adecua1	26	0.090	0.086	-0.040	0.221	0.026	-0.062	-0.187
presen1	27	-0.055	0.254	0.034	0.082	0.027	-0.059	0.083
estilo1	28	0.056	0.288	-0.033	0.169	0.103	-0.042	-0.049
total1	29	0.107	0.243	0.027	0.362	0.090	-0.114	-0.257
cohere2	30	0.067	0.158	0.251	0.163	0.069	-0.136	-0.043
cohesi2	31	0.137	0.127	0.041	0.403	0.132	0.010	-0.052
coridi2	32	0.191	0.183	0.112	0.384	0.028	-0.031	-0.359
adecua2	33	0.115	0.221	0.188	0.370	0.164	-0.171	-0.231
presen2	34	-0.095	0.043	0.318	-0.002	-0.027	-0.153	-0.060
estilo2	35	0.215	0.178	0.203	0.235	0.116	-0.240	-0.123

**¡Error! Marcador no definido.**

**DIDÁCTICA DEL DISCURSO NARRATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

---

total2 36 0.146 0.222 0.235 0.348 0.113 -0.156 -0.208

**¡Error! Marcador no definido.**

**RESULTADOS OBTENIDOS**

	acompto	conogram	creativ1	creativ2	creativ3	creativ4	creativ5	
	15	16	17	18	19	20	21	
acompto	15	1.000						
conogram	16	0.050	1.000					
creativ1	17	0.000	0.067	1.000				
creativ2	18	0.162	0.160	0.505	1.000			
creativ3	19	0.325	0.074	0.323	0.418	1.000		
creativ4	20	0.236	0.246	0.343	0.585	0.271	1.000	
creativ5	21	0.308	0.099	0.072	0.059	0.155	0.133	1.000
creativt	22	0.240	0.265	0.685	0.723	0.553	0.705	0.245
coherel	23	-0.022	0.278	-0.097	-0.192	-0.204	0.069	0.098
cohesi1	24	0.102	0.338	-0.106	-0.023	0.049	0.057	0.248
coridi1	25	0.007	0.413	0.013	0.130	-0.116	0.211	0.238
adecual	26	-0.009	0.289	-0.348	-0.189	-0.029	-0.077	0.076
presen1	27	0.032	0.123	-0.151	0.061	-0.000	0.043	0.226
estilol	28	0.052	0.304	-0.317	-0.043	0.020	0.142	0.334
total1	29	0.023	0.403	-0.194	-0.076	-0.096	0.106	0.241
cohere2	30	0.002	0.158	0.001	-0.143	-0.218	-0.022	0.026
cohesi2	31	0.194	0.080	0.148	0.160	0.051	0.123	-0.079
coridi2	32	0.049	0.369	0.206	-0.016	-0.053	-0.065	-0.279
adecua2	33	0.041	0.220	-0.086	-0.284	0.023	-0.121	-0.115
presen2	34	-0.120	-0.208	0.043	-0.000	-0.168	-0.267	-0.436
estilo2	35	-0.042	0.302	0.064	-0.161	-0.084	-0.040	-0.003
total2	36	0.029	0.271	0.066	-0.131	-0.112	-0.062	-0.144

	creativt	coherel	cohesi1	coridi1	adecual	presen1	estilol	
	22	23	24	25	26	27	28	
creativt	22	1.000						
coherel	23	-0.178	1.000					
cohesi1	24	-0.010	0.658	1.000				
coridi1	25	0.172	0.322	0.415	1.000			
adecual	26	-0.207	0.632	0.670	0.369	1.000		
presen1	27	-0.080	0.182	0.458	0.415	0.430	1.000	
estilol	28	-0.085	0.508	0.722	0.555	0.702	0.674	1.000
total1	29	-0.080	0.795	0.838	0.689	0.824	0.563	0.851
cohere2	30	-0.125	0.509	0.285	0.390	0.338	0.196	0.227
cohesi2	31	0.180	0.250	0.207	0.233	0.228	0.162	0.115
coridi2	32	0.091	0.259	0.160	0.424	0.202	-0.065	-0.001
adecua2	33	-0.025	0.370	0.249	0.234	0.453	0.028	0.178

**¡Error! Marcador no definido.**

**DIDÁCTICA DEL DISCURSO NARRATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

---

presen2	34	-0.206	-0.091	-0.111	0.014	0.106	0.223	-0.096
estilo2	35	-0.051	0.506	0.381	0.358	0.480	0.204	0.334
total2	36	-0.021	0.445	0.305	0.414	0.397	0.133	0.197

		total1	cohere2	cohesi2	coridi2	adecua2	presen2	estilo2	total2
		29	30	31	32	33	34	35	36
total1	29	1.000							
cohere2	30	0.468	1.000						
cohesi2	31	0.275	0.556	1.000					
coridi2	32	0.279	0.565	0.595	1.000				
adecua2	33	0.373	0.672	0.401	0.639	1.000			
presen2	34	-0.020	0.490	0.405	0.383	0.427	1.000		
estilo2	35	0.527	0.766	0.469	0.644	0.795	0.401	1.000	
total2	36	0.460	0.877	0.642	0.825	0.864	0.561	0.886	1.000

*TABLA N° 11. Matriz de correlaciones*

**¡Error! Marcador no definido.**

## COMUNALIDAD DE LAS VARIABLES

1	alumno	0.8643
2	grupo	0.8829
3	sexo	0.8490
4	integen	0.7310
5	intecomp	0.7165
6	interazo	0.6580
7	inteflui	0.5803
8	ncpadre	0.7214
9	ncmadre	0.7254
10	lecturas	0.6934
11	acompo1	0.7839
12	acompo2	0.7719
13	acompo3	0.7228
14	acompo4	0.8301
15	acompoto	0.9442
16	conogram	0.7412
17	creativ1	0.6962
18	creativ2	0.8032
19	creativ3	0.6268
20	creativ4	0.6516
21	creativ5	0.6528
22	creativt	0.8625
23	cohere1	0.7515
24	cohesi1	0.8033
25	coridi1	0.7885
26	adecua1	0.7722
27	presen1	0.8267
28	estilo1	0.8881
29	total1	0.9723
30	cohere2	0.8518
31	cohesi2	0.6669
32	coridi2	0.8002
33	adecua2	0.8171
34	presen2	0.8591
35	estilo2	0.8134
36	total2	0.9705

**¡Error! Marcador no definido.**

*TABLA N° 12. Comunalidad de las variables*

**¡Error! Marcador no definido.**

**FACTORES QUE APARECEN Y VARIANZA QUE EXPLICAN**

FACTOR	VARIANCE EXPLAINED	CUMULATIVE PROPORTION OF VARIANCE		CARMINES THETA
		IN DATA SPACE	IN FACTOR SPACE	
1	8.3657	0.2324	0.2978	0.9056
2	5.2190	0.3774	0.4836	
3	4.2161	0.4945	0.6337	
4	2.6263	0.5674	0.7272	
5	1.9918	0.6227	0.7981	
6	1.8050	0.6729	0.8623	
7	1.4846	0.7141	0.9152	
8	1.2472	0.7488	0.9596	
9	1.1350	0.7803	1.0000	
10	0.9884	0.8078		
11	0.8947	0.8326		
12	0.7768	0.8542		
13	0.7268	0.8744		
14	0.6393	0.8921		
15	0.5993	0.9088		
16	0.5797	0.9249		
17	0.5220	0.9394		
18	0.3626	0.9495		
19	0.3225	0.9584		
20	0.2774	0.9661		
21	0.2563	0.9732		
22	0.2491	0.9802		
23	0.1980	0.9857		
24	0.1535	0.9899		
25	0.1056	0.9929		
26	0.0761	0.9950		
27	0.0514	0.9964		
28	0.0413	0.9975		
29	0.0316	0.9984		
30	0.0189	0.9989		
31	0.0175	0.9994		
32	0.0124	0.9998		
33	0.0045	0.9999		

**¡Error! Marcador no definido.**

**DIDÁCTICA DEL DISCURSO NARRATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

---

34	0.0025	1.0000
35	0.0012	1.0000
36	0.0000	

*TABLA N° 13. Varianza explicada por cada factor*



**ANÁLISIS FACTORIAL**

		FACT1	FACT2	FACT3	FACT4	FACT5	FACT6	FACT7	FACT8
FACT9									
total1	29	0.930	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
cohesi1	24	0.874	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
estilo1	28	0.803	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.434									
adecua1	26	0.797	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
cohere1	23	0.766	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
-0.295									
integen	4	0.558	0.000	0.429	0.000	-0.258	-0.294	0.000	0.000
0.000									
interazo	6	0.542	0.000	0.000	0.000	0.402	0.000	0.000	0.360
0.000									
coridi1	25	0.524	0.000	0.298	0.000	0.329	0.346	0.337	0.000
0.000									
total2	36	0.287	0.843	0.000	0.000	0.288	0.000	0.000	0.000
0.000									
alumno	1	0.000	0.802	0.000	0.000	0.000	0.000	-0.267	0.000
0.000									
presen2	34	0.000	0.775	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.387									
grupo	2	0.324	-0.773	0.000	0.000	0.250	0.000	0.000	0.000
0.000									
cohere2	30	0.325	0.746	0.000	0.000	0.287	0.293	0.000	0.000
0.000									
coridi2	32	0.000	0.729	0.000	0.000	0.268	0.000	0.388	0.000
0.000									
cohesi2	31	0.000	0.701	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
estilo2	35	0.402	0.671	0.000	0.000	0.345	0.000	0.000	0.000
0.000									
adecua2	33	0.000	0.632	-0.291	0.000	0.282	0.000	0.331	0.282

**¡Error! Marcador no definido.**

## DIDÁCTICA DEL DISCURSO NARRATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

---

0.000									
creativ2	18	0.000	0.000	0.850	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
creativt	22	0.000	0.000	0.837	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
creativ4	20	0.000	0.000	0.718	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
creativ1	17	-0.263	0.000	0.707	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
inteflui	7	0.425	0.000	0.524	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
acompto	15	0.000	0.000	0.000	0.955	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
acompo2	12	0.000	0.000	0.000	0.809	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000									
acompo3	13	0.000	0.000	0.000	0.756	0.000	0.000	-0.324	0.000
0.000									
intecomp	5	0.000	0.000	0.000	0.000	0.758	0.000	0.000	0.000
0.000									
conogram	16	0.267	0.000	0.000	0.000	0.744	0.000	0.000	0.000
0.000									
sexo	3	0.000	0.320	0.000	0.000	0.000	0.801	0.000	0.000
0.000									
lecturas	10	0.000	0.000	0.000	0.000	-0.261	0.718	0.000	0.000
0.000									
acompo4	14	0.000	0.000	0.000	0.393	0.000	0.000	-0.725	0.271
0.000									
acompo1	11	0.325	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.707	0.257
0.000									
ncpadre	8	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.726
0.000									
ncmadre	9	0.000	0.000	0.297	0.000	0.000	0.267	0.000	0.671
0.000									
presen1	27	0.510	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
0.733									
creativ3	19	0.000	0.000	0.363	0.342	0.000	-0.418	0.000	0.331
0.254									
creativ5	21	0.274	-0.402	0.000	0.384	0.263	0.362	0.000	0.000
0.000									
	VP	5.889	5.575	3.765	2.901	2.509	2.190	1.986	1.849
1.427									

**¡Error! Marcador no definido.**

*TABLA N° 14. Análisis factorial*

**¡Error! Marcador no definido.**

## **2.2. Comentarios al estudio de correlaciones y al análisis factorial**

### **2.2.1. Estudio de correlaciones**

La matriz de correlaciones que aparece en la Tabla n° 11 está formada por las 36 variables de la investigación; al ser muy amplia, destacamos en el comentario sólo aquellas correlaciones que por ser  $>.250$  o  $>-.250$  nos parecen correlaciones significativas, ya sea positiva o negativamente. Destacaremos, en primer lugar, las correlaciones de las Variables Intervinientes con todas las variables de la investigación y, en segundo lugar, las correlaciones de las Variables Dependientes entre sí.

*(1) Las Variables Intervinientes con las demás variables.*

a) La Variable *Grupo (Grupo)* correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Estilo* en el pretest (*Estilo1: .435*) y con la Variable *Creatividad Conceptual-ideológica (Creativ5: .406)*; igualmente, correlaciona de forma positiva con la Variable *Conocimientos Gramaticales (Conogram: .293)* y con la Variable *Puntuación Total del Pretest (Total1: .267)*. De forma negativa y significativa, la Variable *Grupo* correlaciona con todas las variables que componen el Postest: *Coherencia (Coheren2: -.403)*, *Cohesión (Cohesi2: -.331)*, *Corrección Idiomática (Coridi2: -.388)*, *Adecuación (Adecua2: -.251)*, *Presentación (Presen2: -.721)*, *Estilo (Estilo2: -.276)* y *Puntuación Total del Postest (Total2: -.429)*; igualmente correlaciona de forma negativa con las variables *Creatividad lúdico-instrumental (Creativ1: -.373)* y *Lecturas Literarias Adicionales (Lecturas: -.334)*.

b) La Variable *Sexo (Sexo)* correlaciona de forma positiva y significativa con todas las variables que componen el Postest, excepto con la Variable *Cohesión*, y con varias de las que componen el Pretest: las variables del Postest son *Coherencia (Cohere2: .555)*, *Corrección Idiomática (Coridi2: .285)*, *Adecuación (Adecua2: .404)*, *Presentación (Presen2: .367)*, *Estilo (Estilo2: .425)* y *Puntuación Total (Total2: .485)*, y las variables del Pretest son *Coherencia (Cohere1: .289)*, *Corrección Idiomática (Coridi1: .376)* y *Puntuación Total (Total1: .296)*; igualmente, correlaciona de forma positiva con la Variable *Lecturas Literarias*

Adicionales (Lecturas: .495). De forma negativa y significativa correlaciona con las Variables Inteligencia General (Integen: -.382) y Creatividad Lógica (Creativ2: -.269).

c) La Variable *Inteligencia General (Integen)* correlaciona de manera positiva y significativa con otra medida de la inteligencia factorial como es la *Fluidez Verbal (Inteflui: .330)*; con la Variable Nivel Cultural del Padre (Ncpadre: .333); con la variable Actitud sobre la Comunicación Escrita Lengua Escrita (Acomp1: .253); con tres variables de las que expresan el Pensamiento creativo, como son la *Creatividad Lógica (Creativ2: .316)*, la *Creatividad Instrumental (Creativ4: .267)* y la *Puntuación Total de Creatividad (Creativt: .295)*; y con cuatro variables del Pretest, como son la *Cohesión (Cohesi1: .468)*, la *Corrección Idiomática (Coridi1: .295)*, la *Adecuación (Adecua1: .307)* y la *Puntuación Total del Pretest (Total1: .370)*.

d) Las tres variables con las que se mide la inteligencia factorial, que son la *Comprensión Verbal (Intecomp)*, el *Razonamiento Abstracto (Interazo)* y la *Fluidez Verbal (Inteflui)*, correlacionan de forma positiva y significativa:

. Entre sí: *Comprensión Verbal con Razonamiento Abstracto (.370)*, *Comprensión Verbal con Fluidez Verbal (.399)* y *Razonamiento Abstracto con Fluidez Verbal (.452)*.

. Con el Nivel Cultural del Padre (Ncpadre): *Razonamiento Abstracto (.286)* y *Fluidez Verbal (.345)*.

. Con la Variable *Conocimientos Gramaticales (Conogram)*: *Comprensión Verbal (.535)*, *Razonamiento Abstracto (.439)* y *Fluidez Verbal (.356)*.

. Con la práctica totalidad de las variables que componen el Pretest y Postest:

- La *Comprensión Verbal (Intecomp)* en el Pretest correlaciona con la *Corrección Idiomática (Coridi1: .416)*, con el *Estilo (Estilo1: .261)*, con la *Puntuación Total del Pretest (Total1: .308)*, y en el Postest

correlaciona con la Coherencia (Cohere2: .388), la Corrección Idiomática (Coridi2: .393), la Adecuación (Adecua2: .293), el Estilo (Estilo2: .407) y la Puntuación Total del Postest (Total2: .411).

- El Razonamiento Abstracto (Interazo) correlaciona en el Pretest con la Coherencia (Cohere1: .421), la Cohesión (Cohesi1: .501), la Corrección Idiomática (Coridi1: .363), la Adecuación (Adecua1: .493), la Presentación (Presenta1: .323), el Estilo (Estilo1: .349) y la Puntuación Total (Total1: .537), y en el Postest correlaciona con la Coherencia (Cohere2: .434), la Adecuación (Adecua2: .369), el Estilo (Estilo2: .473) y la Puntuación Total (Total2: .390).

- La Fluidez Verbal (Inteflui) correlaciona en el Pretest con la Cohesión (Cohesi1: .411), la Corrección Idiomática (Coridi1: .468), la Adecuación (Adecua1: .290), el Estilo (Estilo1: .320) y la Puntuación Total (Total1: .428), y en el Postest correlaciona con la Cohesión (Cohesi2: .383), la Corrección Idiomática (Coridi2: .295), el Estilo (Estilo2: .312) y la Puntuación Total (Total2: .291).

. La Variable Fluidez Verbal (Inteflui) es la única que correlaciona con las variables del Pensamiento Creativo: con la Creatividad Lúdico-Instrumental (Creativ1: .271), con la Creatividad Lógica (Creativ2: .377), con la Creatividad Instrumental (Creativ4: .291) y con la Puntuación Total de Creatividad (Creativt: .357).

e) La Variable *Nivel Cultural del Padre (Ncpadre)* correlaciona de forma positiva y significativa con el Nivel Cultural de la Madre (Ncmadre: .398), con los Conocimientos Gramaticales (Conogram: .398), con la Creatividad lógica (Creativ2: .307) y con la Puntuación Total de Pensamiento Creativo (Creativt: .263).

f) La Variable *Nivel Cultural de la Madre (Ncmadre)* correlaciona de manera positiva y significativa con la Puntuación Total de la Actitud hacia la Composición Escrita (Acompoto: .254), con la Creatividad Lúdico-Instrumental (Creativ1: .292), con la Creatividad Lógica (Creativ2: .305), con la Puntuación Total del Pensamiento Creativo (Creativt: .384) y con tres variables del Pretest: Cohesión (Cohesi1: .267), Presentación (Presen1:

.254) y Estilo (Estilo1: .288).

g) La Variable *Lecturas Literarias Adicionales (Lecturas)* correlaciona de forma positiva y significativa sólo con dos variables del Postest: la Coherencia (Cohere2: .251) y la Presentación (Presen2: .318).

h) La variable que expresa la Puntuación Total de la Actitud hacia la Composición Escrita (Acompoto) y las cuatro variables en las que se subdivide (Acomp1, Acomp2, Acomp3 y Acomp4) correlacionan en general entre sí, y además:

. La Variable *Lengua Escrita (Acomp1)* correlaciona de forma positiva y significativa con variables del Pretest y del Postest: del Pretest correlaciona con la Coherencia (Cohe1: .353), la Cohesión (Cohesi1: .420), la Corrección Idiomática (Coridi1: .276) y la Puntuación Total (Total1: .362), y del Postest correlaciona con la Cohesión (Cohesi2: .403), la Corrección Idiomática (Coridi2: .384), la Adecuación (Adecua2: .370) y la Puntuación Total (Total2: .348).

. La Variable *Conciencia de Escritor (Acomp2)* correlaciona de forma positiva y significativa con dos variables que miden el Pensamiento Creativo: la Creatividad Figurativo-espacial (Creativ3: .265) y la Creatividad Conceptual-ideológica (Creativ5: .370).

. La Variable *Composición (Acomp3)* correlaciona de forma positiva y significativa con dos variables que miden el Pensamiento Creativo: la Creatividad Instrumental (Creativ4: .289) y la Creatividad Conceptual-ideológica (Creativ5: .255).

. La Variable *Cultura Impresa (Acomp4)* correlaciona de forma negativa y significativa con la Corrección Idiomática, medida tanto en el Pretest (Coridi1: -.412) como en el Postest (Coridi2: -.359); igualmente correlaciona de forma negativa y significativa con la Puntuación Total del Pretest (Total1: -.257).

. La Variable que expresa la *Puntuación Total de las Actitudes sobre la Composición Escrita (Acompoto)* correlaciona de forma positiva y significativa con dos variables que miden el Pensamiento Creativo: la

Creatividad Figurativo-espacial (Creativ3: .325) y la Creatividad Conceptual-ideológica (Creativ5: .308).

i) La Variable *Conocimientos Gramaticales (Conogram)* correlaciona de manera positiva y significativa con la variable que mide de forma global el Pensamiento Creativo (Creativt: .265) y con bastantes variables del Pretest y del Postest: del Pretest correlaciona con la Coherencia (Cohere1: .278), la Cohesión (Cohesi1: .338), la Corrección Idiomática (Coridi1: .413), la Adecuación (Adecua1: .289), el Estilo (Estilo1: .304) y la Puntuación Total (Total1: .403), y del Postest correlaciona con la Corrección Idiomática (Coridi2: .369), el Estilo (Estilo2: .302) y la Puntuación Total (Total2: .271).



j) La variable que expresa la *Puntuación Total del Pensamiento Creativo (Creativt)* y las cinco variables en las que se subdivide (*Creativ1, Creativ2, Creativ3, Creativ4 y Creativ5*) correlacionan entre sí, y también:

. La Variable *Creatividad Lúdico-instrumental (Creativ1)* correlaciona de manera negativa y significativa con dos variables del Pretest: la Adecuación (*Adecua1: -.348*) y el Estilo (*Estilo1: -.317*).

. La Variable *Creatividad Lógica (Creativ2)* correlaciona de forma negativa y significativa con la Adecuación del Postest (*Adecua2: -.284*).

. La Variable *Creatividad Figurativo-espacial (Creativ3)* no correlaciona de forma significativa con ninguna variable del Pretest ni del Postest.

. La Variable *Creatividad Instrumental (Creativ4)* correlaciona negativa y significativamente con la Variable Presentación del Postest (*Presen2: -.267*).

. La Variable *Creatividad Conceptual-ideológica (Creativ5)* correlaciona de manera positiva y significativa con la Variable Estilo en el Pretest (*Estilo1: .334*) y de manera negativa u significativa con dos variables del Postest: la Corrección Idiomática (*Coridi2: -.279*) y la Presentación (*Presen2: -.436*).

. La Variable *Puntuación Total del Pensamiento Creativo (Creativt)* no correlaciona de forma significativa con ninguna variable del Pretest ni del Postest.

(2) *Las Variables Dependientes entre sí.*

a) La variable que expresa en el Pretest la *Puntuación Total* de los diversos Aspectos que afectan a la calidad de una *Composición Escrita (Total1)* y las seis variables en que se subdivide esta prueba (*Cohere1, Cohesi1, Coridi1, Adecua1, Presen1 y Estilo1*) correlacionan de manera positiva y significativa entre sí todas ellas, y con las variables del Postest lo hacen de la siguiente forma:

. La Variable *Coherencia (Cohere1)* correlaciona de manera positiva y significativa con todas las variables del Postest, excepto con la Presentación: con Coherencia (Cohere2: .509), con Cohesión (Cohesi2: .250), con Corrección Idiomática (Coridi2: .259), con Adecuación (Adecua2: .370), con Estilo (Estilo2: .506) y con la Puntuación Total (Total2: .445).

. La Variable *Cohesión (Cohesi1)* correlaciona de manera positiva y significativa sólo con tres variables del Postest: Coherencia (Cohere2: .285), Estilo (Estilo2: .381) y con la Puntuación Total (Total2: .305).

. La Variable *Corrección Idiomática (Coridi1)* correlaciona de manera positiva y significativa con cuatro variables del Postest: con Coherencia (Cohere2: .390), con Corrección Idiomática (Coridi2: .424), con Estilo (Estilo2: .358) y con la Puntuación Total (Total2: .414).

. La Variable *Adecuación (Adecua1)* correlaciona de manera positiva y significativa con cuatro variables del Postest: con Coherencia (Cohere2: .338), con Adecuación (Adecua2: .453), con Estilo (Estilo2: .480) y con la Puntuación Total (Total2: .397).

. La Variable *Presentación (Presen1)* no correlaciona de manera significativa con ninguna variable del Postest.

. La Variable *Estilo (Estilo1)* correlaciona de forma positiva y significativa sólo con la Variable Estilo del Postest (Estilo2: .334).

. La Variable *Puntuación Total del Pretest (Total1)* correlaciona de manera positiva y significativa con todas las variables del Postest, excepto con la Presentación: con Coherencia (Cohere2: .468), con Cohesión (Cohesi2: .275), con Corrección Idiomática (Coridi2: .279), con Adecuación (Adecua2: .373), con Estilo (Estilo2: .527) y con la Puntuación Total (Total2: .460).

b) La variable que expresa en el Postest la Puntuación Total de los diversos Aspectos que afectan a la calidad de una Composición Escrita (Total2) y las seis variables en que se subdivide esta prueba (Cohere2, Cohesi2, Coridi2, Adecua2, Presen2 y Estilo2) correlacionan de manera

positiva y significativa entre sí todas ellas. Las correlaciones con las variables del Pretest, en orden de importancia son:

. La Variable *Estilo (Estilo2)* es la que correlaciona con un número mayor de variables del Pretest (con seis de las siete): Coherencia (Cohere1: .506), Cohesión (Cohesi1: .381), Corrección Idiomática (Coridi1: .358), Adecuación (Adecua1: .480), con Estilo (Estilo1: .334) y con la Puntuación Total (Total1: .527).

. La Variable *Puntuación Total (Total2)* correlaciona con cinco de las siete variables del Pretest: Coherencia (Cohere1: .445), Cohesión (Cohesi1: .305), Corrección Idiomática (Coridi1: .414), Adecuación (Adecua1: .397) y Puntuación Total (Total1: .460).

. La Variable *Coherencia (Cohere2)* correlaciona con las mismas cinco de las siete variables del Pretest con las que correlaciona la Variable Puntuación Total (Total2): Coherencia (Cohere1: .509), Cohesión (Cohesi1: .285), Corrección Idiomática (Coridi1: .390), Adecuación (Adecua1: .338) y Puntuación Total (Total1: .468).

. La Variable *Corrección Idiomática (Coridi2)* correlaciona con tres de las siete variables del Pretest: Coherencia (Cohere1: .259), Corrección Idiomática (Coridi1: .424) y Puntuación Total (Total1: .279).

. La Variable *Adecuación (Adecua2)* correlaciona con tres de las siete variables del Pretest: Coherencia (Cohere1: .370), Adecuación (Adecua1: .453) y Puntuación Total (Total1: .373).

. La Variable *Cohesión (Cohesi2)* correlaciona con dos de las siete variables del Pretest: Coherencia (Cohere1: .250) y Puntuación Total (Total1: .468).

. La Variable *Presentación (Presen2)* no correlaciona de forma significativa con ninguna variable del Pretest.

### **2.2.2. Análisis factorial**

La comunalidad de las variables (Tabla n° 12) oscila entre el .700 y el .800, lo que manifiesta que la proporción de la varianza total que las variables tienen en común es muy alta, siendo por tanto muy baja la varianza específica de cada una de ellas.

Al factorizar la matriz de correlaciones aparecen nueve factores con valores propios mayor de 1.0000. Dichos factores explican el 78.03 % de la varianza total (Tabla n° 13). De ellos, sólo los dos primeros ya explican el 48.36 % del tanto por ciento anterior (78.03 %), o el 37.74 % del 100 % que explican los nueve factores.

La composición de cada uno de los nueve factores (Tabla n° 14), así como el porcentaje de varianza total que explica, es la siguiente:

*Factor n° 1.* Está compuesto por ocho variables que se subdividen en dos grupos homogéneos: (a) en primer lugar, están todas las Variables Dependientes que forman el Pretest, en el siguiente orden: Puntuación Total, Cohesión, Estilo, Adecuación, Coherencia y Corrección Idiomática; (b) en segundo lugar, están dos Variables Intervinientes de Inteligencia que correlacionan positiva y significativamente en todos los estudios psicológicos: Inteligencia General y Razonamiento Abstracto. Este factor explica el 29.78% de la varianza explicada por los nueve factores.

*Factor n° 2.* Está formado por ocho variables que se subdividen en dos grupos homogéneos: (a) en primer lugar, están todas las Variables Dependientes que componen el Postest, en el siguiente orden: Puntuación Total, Presentación, Coherencia, Corrección Idiomática, Cohesión, Estilo y Adecuación; (b) en segundo lugar está la Variable Grupo, que es la que debe determinar las diferencias de puntuación en los sujetos de la muestra en el Postest. Este factor explica el 18.58 % (48.36 % menos 29.78 %) de la varianza explicada por los nueve factores.

*Factor n° 3.* Está formado por cinco variables que se subdividen en dos grupos homogéneos: (a) en primer lugar, están cuatro de las seis Variables Intervinientes que componen el Pensamiento Creativo, en el siguiente orden: Creatividad Lógica, Puntuación Total de Pensamiento

Creativo, Creatividad Instrumental y Creatividad Lúdico-instrumental; (b) en segundo lugar está una Variable Interviniente de Inteligencia, que es la Fluidez Verbal. Este factor explica el 15.01 % (63.37 % menos 48.36 %) de la varianza explicada por los nueve factores.

*Factor n° 4.* Está formado por tres de las cinco Variables Intervinientes que componen las Actitudes sobre la Comunicación Escrita, en el siguiente orden: Puntuación Total, Conciencia de Escritor y Composición. Este factor explica el 9.35 % (72.72 % menos 63.37 %) de la varianza explicada por los nueve factores.

*Factor n° 5.* Está formado por dos Variables Intervinientes que, aunque diferentes, tienen una determinada relación: (a) en primer lugar, está la Variable de Inteligencia Comprensión Verbal; (b) en segundo lugar, está la Variable Conocimientos Gramaticales. Este factor explica el 7.09 % (79.81 % menos 72.72 %) de la varianza explicada por los nueve factores.

*Factor n° 6.* Está formado por dos Variables Intervinientes que, aunque diferentes, tienen una determinada relación: (a) en primer lugar, está la Variable Sexo; (b) en segundo lugar, está la Variable Lecturas Literarias Adicionales. Este factor explica el 6.42 % (86.23 % menos 79.81 %) de la varianza explicada por los nueve factores.

*Factor n° 7.* Está formado por las otras dos Variables Intervinientes que componen las Actitudes sobre la Comunicación Escrita y que complementan a las tres que constituyen el Factor n° 4, en el siguiente orden: Cultura Impresa y Lengua Escrita. Este factor explica el 5.29 % (91.52 % menos 72.72 %) de la varianza explicada por los nueve factores.

*Factor n° 8.* Está formado por dos Variables Intervinientes que, aunque diferentes, tienen una determinada relación: (a) en primer lugar, está la Variable Nivel Cultural del Padre; (b) en segundo lugar, está la Variable Nivel Cultural de la Madre. Este factor explica el 4.44 % (95.96 % menos 91.52 %) de la varianza explicada por los nueve factores.

*Factor n° 9.* Está formado sólo por la Variable Puntuación del Pretest. Este factor explica el 4.04 % (1.00 menos 95.96 %) de la varianza explicada por los nueve factores.

### 3. Comparación de medias

#### 3.1. Datos descriptivos de la comparación de medias

VARIABLES	PUNTUACIONES MEDIAS			t DE STUDENT	
	PRETEST	POSTEST	DIF.	VALOR	SIGNIF.
COHERENCIA	7.5641	8.8718	-1.3077	-2.81	.0077
COHESIÓN	5.4359	6.9487	-1.5128	-3.48	.0013
CORREC.IDIOM.	6.4872	8.5641	-2.0769	-4.33	.0001
ADECUACIÓN	8.8718	9.8205	-.9487	-2.39	.0220
PRESENTACIÓN	3.0256	3.4103	-.3846	-2.36	.0233
ESTILO	5.0513	6.2308	-1.1795	-3.59	.0009
TOTAL	36.4359	43.5897	-7.1538	-4.28	.0001

*TABLA N° 15: Comparación de puntuaciones medias pretest/posttest (t de Student) para las Variables Dependientes.*

#### 3.2. Comentarios a la t de Student

Respecto a la diferencia de medias pretest/posttest (Tabla n° 15) se puede comprobar que la diferencia es negativa en las siete variables, es decir, a favor del posttest.

En cuanto a los niveles de significación de la t de Student observamos que:

a)

Cinco de las siete variables son significativas al nivel .00:

- b) Coherencia ( $t = -2.81$ ; n.s.  $< .0077$ ),  
Cohesión ( $t = -3.48$ ; n.s.  $< .0013$ ),  
Corrección Idiomática ( $t = -4.33$ ; n.s.  $< .0001$ ),  
Estilo ( $t = -3.59$ ; n.s.  $< .0009$ ) y  
Puntuación Total ( $t = -4.28$ ; n.s.  $< .0001$ ).

Dos variables son significativas al nivel .02:

- Adecuación ( $t = -2.39$ ; n.s.  $< .0220$ ) y  
Presentación ( $t = -2.36$ ; n.s.  $< .0233$ ).

#### **4. Análisis de varianza**

En conjunto se han realizado tres análisis de varianza diferentes:

(1) En primer lugar ha sido necesario comparar las medias de los grupos en las distintas variables intervinientes para constatar que "*no existen diferencias significativas entre las medias observadas*", es decir, que las diferencias de medias observadas en los Grupos Experimental y Control son debidas al azar y por tanto se puede considerar que las dos muestras proceden de la misma población. El estudio del análisis de varianza para las Variables Intervinientes según la Variable Grupo figura en la Tabla n° 16.

(2) En segundo lugar, para aceptar o rechazar la hipótesis propuesta en nuestra investigación era necesario realizar un análisis de varianza de todas las Variables Dependientes según la Variable Grupo, para constatar la incidencia, o no, del programa de intervención (Variable Independiente) en el Grupo Experimental. El estudio del análisis de varianza para las Variables Dependientes según la Variable Grupo figura en la Tabla n° 17.

(3) Al hacer el análisis de varianza de las Variables Intervinientes según la Variable Grupo apareció que los Grupos Experimental y Control eran diferentes en las Variables Lecturas Literarias Adicionales ( $F = 4.65$ ;

nivel de significación= .0376), Creatividad Lúdico-instrumental (F= 5.98; nivel de significación= .0193) y Creatividad Conceptual-ideológica (F= 7.32; nivel de significación= .0102); por ello se han realizado tres análisis de varianza más para constatar la influencia, o no, de estas tres variables intervinientes concretas en las Variables Dependientes, o sea, en los resultados finales de la investigación. El estudio del análisis de varianza para las Variables Dependientes según la Variable Lecturas Literarias Adicionales figura en la Tabla n° 18, el análisis de varianza según la Variable Creatividad Lúdico-instrumental figura en la Tabla n° 19 y el correspondiente a la Variable Creatividad Conceptual-ideológica figura en la n° 20.

Se exponen a continuación las tablas de los análisis de varianza en las que se reseñan, para cada una de las variables, las puntuaciones medias de los diversos grupos de sujetos, la F y su nivel de significación.

#### **4.1. Datos descriptivos de los análisis de varianza**

##### **4.1.1. Datos descriptivos del ANOVA para las variables intervinientes según la variable grupo**



VARIABLES	PUNTUACIÓN MEDIA			ANOVA	
	GR.EXP.	GR.CONT.	MUESTRA	F	SIGNIF.
Sexo	1.500	1.263	1.385	2.33	.1355
Integen	67.500	73.105	70.231	.53	.4705
Intecomp	20.500	20.947	20.564	.02	.9020
Interazo	42.150	46.526	44.282	.36	.5524
Inteflui	29.450	32.211	30.795	.15	.7035
Ncpadre	2.550	2.421	2.487	.19	.6656
Ncmadre	2.550	2.526	2.538	.01	.9420
Lecturas	2.650	2.316	2.487	4.65	.0376
Acomp1	3.550	3.842	3.692	.44	.5099
Acomp2	4.700	5.211	4.949	1.44	.2381
Acomp3	5.350	5.632	5.487	.19	.6639
Acomp4	3.800	3.789	3.795	.00	.9713
Acompoto	17.400	18.474	17.923	1.04	.3144
Conogram	20.200	28.421	24.205	3.47	.0704
Creativ1	81.450	61.789	71.872	5.98	.0193
Creativ2	50.350	48.632	49.513	.04	.8356
Creativ3	57.700	62.526	60.051	.38	.5418
Creativ4	42.150	47.211	44.615	.42	.5211
Creativ5	47.000	62.105	54.359	7.32	.0102
Creativt	55.700	58.579	57.103	.11	.7371

TABLA N° 16: Análisis de varianza para las Variables Intervinientes según la Variable Grupo.

**¡Error! Marcador no definido.**

**4.1.2. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Dependientes según la Variable Grupo**

VARIABLES		PUNTUACIÓN MEDIA			ANOVA	
		EXPER.	CONTR.	MUEST.	F	SIGNIF.
COHERE	PRE	7.250	7.895	7.564	.43	.5178
	POS	9.950	7.737	8.872	7.16	.0110
COHESI	PRE	5.050	5.842	5.436	2.27	.1401
	POS	7.750	6.105	6.949	4.57	.0393
CORIDI	PRE	6.050	6.947	6.487	1.12	.2974
	POS	9.650	7.421	8.564	6.56	.0147
ADECUA	PRE	8.450	9.316	8.872	1.77	.1921
	POS	10.450	9.158	9.821	2.49	.1229
PRESEN	PRE	2.900	3.158	3.026	1.07	.3068
	POS	4.000	2.789	3.410	40.15	.0000
ESTILO	PRE	4.400	5.737	5.051	8.65	.0056
	POS	6.750	5.684	6.231	3.06	.0886
TOTAL	PRE	34.100	38.895	36.436	2.83	.1010
	POS	48.050	38.895	43.590	8.35	.0064

*TABLA N° 17: Análisis de varianza para las Variables Dependientes según la Variable Grupo.*

4.1.3. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Dependientes según la Variable Lecturas Literarias Adicionales

VARIABLES		PUNTUACIÓN MEDIA				ANOVA	
		Noleo	Aveces	Siemp.	MUEST.	F	Sign.
COHERE	PRE	0.000	7.650	7.474	7.564	.03	.8600
	POS	0.000	8.200	9.579	8.872	2.49	.1234
COHESI	PRE	0.000	5.400	5.474	5.436	.02	.8924
	POS	0.000	6.850	7.053	6.949	.06	.8050
CORIDI	PRE	0.000	6.100	6.895	6.487	.87	.3569
	POS	0.000	8.250	8.895	8.564	.47	.4964
ADECU	PRE	0.000	8.950	8.789	8.872	.06	.8110
	POS	0.000	9.350	10.316	9.821	1.35	.2523
PRESEN	PRE	0.000	3.000	3.053	3.026	.04	.8359
	POS	0.000	3.150	3.684	3.410	4.17	.0482
ESTILO	PRE	0.000	5.100	5.000	5.051	.04	.8440
	POS	0.000	5.850	6.632	6.231	1.58	.2160
TOTAL	PRE	0.000	36.200	36.684	36.436	.03	.8708
	POS	0.000	41.150	46.158	43.590	2.16	.1503

TABLA N° 18: Análisis de varianza para las Variables Dependientes según la Variable Lecturas Literarias Adicionales.

**4.1.4. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Lúdico-instrumental**

VARIABLES		PUNTUACIÓN MEDIA				ANOVA	
		Baja	Media	Alta	MUEST.	F	Sign.
COHERE	PRE	7.500	8.125	7.400	7.564	.16	.8492
	POS	9.333	7.875	9.080	8.872	.65	.5263
COHESI	PRE	5.333	6.000	5.280	5.436	.57	.5730
	POS	6.500	6.375	7.240	6.949	.46	.6357
CORIDI	PRE	6.167	7.125	6.360	6.487	.29	.7485
	POS	7.833	7.750	9.000	8.564	.77	.4687
ADECU	PRE	10.167	9.500	8.360	8.872	2.53	.0937
	POS	10.500	9.625	9.720	9.821	.24	.7914
PRESEN	PRE	3.167	3.125	2.960	3.026	.24	.7855
	POS	3.667	3.000	3.480	3.410	1.31	.2821
ESTILO	PRE	5.667	5.750	4.680	5.051	2.11	.1365
	POS	6.000	6.125	6.320	6.231	.08	.9271
TOTAL	PRE	38.000	39.625	35.040	36.436	.87	.4292
	POS	43.833	40.750	44.440	43.590	.34	.7119

*TABLA N° 19: Análisis de varianza para las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Lúdico-instrumental.*

4.1.5. Datos descriptivos del ANOVA para las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Conceptual-ideológica

VARIABLES		PUNTUACIÓN MEDIA				ANOVA	
		Baja	Media	Alta	MUEST.	F	Sign.
COHERE	PRE	9.000	6.615	9.750	7.564	4.56	.0171
	POS	10.200	8.115	10.500	8.872	3.24	.0508
COHESI	PRE	5.600	5.154	6.250	5.436	1.38	.2652
	POS	7.800	6.731	7.125	6.949	.39	.6789
CORIDI	PRE	7.000	5.769	8.500	6.487	3.85	.0307
	POS	12.200	7.654	9.250	8.564	7.15	.0024
ADECU	PRE	9.800	8.346	10.000	8.872	2.81	.0733
	POS	12.000	9.038	11.000	9.821	4.42	.0193
PRESEN	PRE	2.800	3.038	3.125	3.026	.27	.7659
	POS	4.200	3.308	3.250	3.410	2.72	.0797
ESTILO	PRE	4.800	4.808	6.000	5.051	1.97	.1544
	POS	7.200	5.769	7.125	6.231	2.33	.1114
TOTAL	PRE	39.000	33.731	43.625	36.436	4.55	.0173
	POS	53.600	40.231	48.250	43.590	5.03	.0119

TABLA N° 20: Análisis de varianza para las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Conceptual-ideológica.

## **4.2. Comentarios al análisis de varianza**

### **4.2.1. Comentarios al ANOVA de las Variables Intervinientes según la Variable Grupo (Tabla n° 16)**

Respecto de la Variable *Grupo (Experimental/Control)* la muestra de la investigación es homogénea, o sea, no hay diferencias significativas entre los dos grupos, excepto en tres de las veinte Variables Intervinientes estudiadas:

. En la Variable Lecturas Literarias Adicionales (Lecturas), la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_2 = 2.650$ ) es superior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_3 = 2.316$ ), siendo la  $F = 4.65$  y el nivel de significación  $< .0376$ .

. En la Variable Creatividad Lúdico-instrumental (Creativ1), la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_4 = 81.450$ ) es superior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_5 = 61.789$ ), siendo la  $F = 5.98$  y el nivel de significación  $< .0193$ .

. En la Variable Creatividad Conceptual-ideológica (Creativ5), la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_6 = 47.000$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_7 = 62.105$ ), siendo la  $F = 7.32$  y el nivel de significación  $< .0102$ .

Los resultados respecto de las diversas Variables Intervinientes son los siguientes:

. En la Variable *Sexo (Sexo)* no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de los dos grupos, aunque la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_8 = 1.500$ ) es superior a la del Grupo Control ( $\bar{x}_9 = 1.263$ ).

. En las *cuatro Variables de Inteligencia medidas* no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de los dos grupos, siendo en todas ellas la puntuación media del Grupo Experimental inferior a la del Grupo Control:

- En la Variable *Inteligencia General (Integen)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{10} = 67.500$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{11} = 73.105$ ).

- En la Variable *Comprensión Verbal (Intecomp)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{12} = 20.200$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{13} = 20.947$ ).

- En la Variable *Razonamiento Abstracto (Interazo)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{14} = 42.150$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{15} = 46.526$ ).

- En la Variable *Fluidez Verbal (Inteflui)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{16} = 29.450$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{17} = 32.211$ ).

. En las Variables *Nivel Cultural del Padre (Ncpadre)* y *Nivel Cultural de la Madre (Ncmadre)* no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de los dos grupos, siendo en todas ellas la puntuación media del Grupo Experimental superior a la del Grupo Control:

- En la Variable *Nivel Cultural del Padre (Ncpadre)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{18} = 2.550$ ) es superior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{19} = 2.526$ ).

- En la Variable *Nivel Cultural de la Madre (Ncmadre)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{20} = 2.550$ ) es superior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{21} = 2.526$ ).

. En la Variable *Puntuación Total de Actitudes sobre la Comunicación Escrita (Acompoto)* no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de los dos Grupos, siendo la del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{22} = 17.400$ ) inferior a la del Grupo

Control ( $\bar{x}_{23} = 18.474$ ). Y de las diversas variables que componen el Cuestionario de Actitudes sobre la Comunicación Escrita:

- En la Variable *Lengua Escrita (Acomp1)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{24} = 3.550$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{25}=3.842$ ).

- En la Variable *Conciencia de Escritor (Acomp2)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{26} = 4.700$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{27}=5.211$ ).

- En la Variable *Composición (Acomp3)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{28} = 5.350$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{29}=5.632$ ).

- En la Variable *Cultura Impresa (Acomp4)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{30} = 3.800$ ) es superior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{31}=3.789$ ).

. En la Variable *Conocimientos Gramaticales (Conogram)* no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de los dos grupos, aunque la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{32} = 20.200$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{33} = 28.421$ ), siendo la  $F = 3.47$  y el nivel de significación  $< .0704$ , o sea, próximo al límite de la significación estadística.

. En la Variable *Puntuación Total del Pensamiento Creativo (Creativt)* no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de los dos Grupos, siendo la del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{34} = 55.700$ ) inferior a la del Grupo Control ( $\bar{x}_{35} = 58.579$ ). Y de las diversas variables que componen el Cuestionario de Creatividad:

- En la Variable *Creatividad Lógica (Creativ2)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{36} = 50.350$ ) es superior a la media



del Grupo Control ( $\bar{x}_{37} = 48.632$ ).

- En la Variable *Creatividad Figurativo-espacial (Creativ3)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{38} = 57.700$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{39} = 62.526$ ).

- En la Variable *Creatividad Instrumental (Creativ4)* la media del Grupo Experimental ( $\bar{x}_{40} = 42.150$ ) es inferior a la media del Grupo Control ( $\bar{x}_{41} = 47.211$ ).

#### **4.2.2. Comentario al ANOVA de las Variables Dependientes según la Variable Grupo (Tabla n° 17)**

El análisis de varianza para las Variables Dependientes según la Variable Grupo, que aparece en la Tabla n° 17, constituye el estudio central de nuestra investigación ya que en él se constatan las diferencias intergrupos (Experimental vs. Control) e intragrupo (Experimental y Control) que ha podido determinar la aplicación del Programa diseñado según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos.

Un estudio detallado de los resultados obtenidos nos hace encontrar tres tipos de situaciones en la comparación de puntuaciones medias:

- a) Variables en las que aparecen diferencias significativas en el postest, no habiéndolas presentado en el pretest.
- b) Variables en las que no aparecen diferencias significativas ni en el pretest ni en el postest.
- c) Variables en las que no aparecen diferencias significativas en el postest y sí las había en el pretest.

*a) Las variables en las que aparecen diferencias significativas en el postest, no habiéndolas presentado en el pretest son las siguientes: Puntuación*

*Total, Coherencia, Cohesión, Corrección Idiomática y Presentación.*

. En las puntuaciones medias de las Variables *Puntuación Total de los diversos aspectos que componen el análisis del Texto Narrativo Escrito (Total1 y Total2)* hay diferencias significativas en el postest a favor del Grupo Experimental ( $F = 8.35$ ; nivel de significación  $< .0064$ ) no habiendo existido tales diferencias en el pretest ( $F = 2.83$ ; nivel de significación  $< .1010$ ). El Grupo Experimental ha subido su puntuación media de forma significativa (pasa de 34.199 a 48.050) mientras que el Grupo Control permanece con la misma puntuación (38.895). Y de puntuar el Grupo Control en el pretest más alto que el Grupo Experimental pasa a puntuar más bajo en el postest.

. En las puntuaciones medias de las Variables *Coherencia (Cohe1 y Cohe2)* hay diferencias significativas en el postest a favor del Grupo Experimental ( $F = 7.16$ ; nivel de significación  $< .0110$ ) no habiendo existido tales diferencias en el pretest ( $F = .43$ ; nivel de significación  $< .5178$ ). El Grupo Experimental ha subido su puntuación media de forma significativa (pasa de 7.250 a 9.950) mientras que el Grupo Control baja su puntuación (pasa de 7.895 a 7.737). Y de puntuar el Grupo Control en el pretest más alto que el Grupo Experimental pasa a puntuar más bajo en el postest.

. En las puntuaciones medias de las Variables *Cohesión (Cohesi1 y Cohesi2)* hay diferencias significativas en el postest a favor del Grupo Experimental ( $F = 4.57$ ; nivel de significación  $< .0393$ ) no habiendo existido tales diferencias en el pretest ( $F = 2.27$ ; nivel de significación  $< .1401$ ). El Grupo Experimental ha subido su puntuación media de forma significativa (pasa de 5.050 a 7.750) mientras que el Grupo Control sube un poco su puntuación (pasa de 5.842 a 6.105). Y de puntuar el Grupo Control en el pretest más alto que el Grupo Experimental pasa a puntuar más bajo en el postest.

. En las puntuaciones medias de las Variables *Corrección Idiomática (Coridi1 y Coridi2)* hay diferencias significativas en el postest a favor del Grupo Experimental ( $F = 6.56$ ; nivel de significación  $< .0147$ ) y no existen tales diferencias en el pretest ( $F = 1.12$ ; nivel de significación  $< .2974$ ). El Grupo Experimental ha subido su puntuación media de

forma significativa (pasa de 6.050 a 9.650) mientras que el Grupo Control sube un poco su puntuación (pasa de 6.947 a 7.421). Y de puntuar el Grupo Control en el pretest más alto que el Grupo Experimental pasa a puntuar más bajo en el postest.

. En las puntuaciones medias de las Variables *Presentación* (*Presen1* y *Presen2*) hay diferencias significativas en el postest a favor del Grupo Experimental ( $F = 40.15$ ; nivel de significación  $< .0000$ ) sin que existieran tales diferencias en el pretest ( $F = 1.07$ ; nivel de significación  $< .3068$ ). El Grupo Experimental ha subido su puntuación media de forma significativa (pasa de 2.900 a 4.000) mientras que el Grupo Control baja su puntuación (pasa de 3.158 a 2.789). Y de puntuar el Grupo Control en el pretest más alto que el Grupo Experimental pasa a puntuar más bajo en el postest.

b) *La Variable en las que no aparecen diferencias significativas ni en el pretest ni en el posttest es la Adecuación.*

En las puntuaciones medias de las Variables *Adecuación* (*Adecua1* y *Adecua2*) no existen diferencias significativas ni en el pretest ( $F = 1,77$ ; nivel de significación  $< .1921$ ) ni tampoco en el posttest ( $F = 2,49$ ; nivel de significación  $< .1229$ ). Sin embargo, el Grupo Experimental ha subido su puntuación media (pasa de 8.450 a 10.450) mientras que el Grupo Control baja su puntuación (pasa de 9.316 a 9.158). Y de puntuar el Grupo Control en el pretest más alto que el Grupo Experimental pasa a puntuar más bajo en el posttest.

c) *La Variable en las que no aparecen diferencias significativas en el posttest y sí las había en el pretest es el Estilo.*

En las puntuaciones medias de las Variables *Estilo* (*Estilo1* y *Estilo2*) no hay diferencias significativas en el posttest ( $F = 3,06$ ; nivel de significación  $< .0886$ ) y sí las había en el pretest a favor del Grupo Control ( $F = 8,65$ ; nivel de significación  $< .0056$ ). El Grupo Experimental ha subido su puntuación media (pasa de 4.400 a 6.750) mientras que el Grupo Control baja su puntuación (pasa de 5.737 a 5.684). Y de puntuar el Grupo Control en el pretest más alto que el Grupo Experimental pasa a puntuar más bajo en el posttest, y rozando el nivel de significación estadística.

#### **4.2.3. Comentario al ANOVA de las Variables Dependientes según la Variable Lecturas Literarias Adicionales (Tabla n° 18)**

Es de destacar que no hay ningún sujeto de la muestra de la investigación que no realice lecturas literarias adicionales fuera del colegio: todos los sujetos, o leen a veces o leen a diario.

Como se puede comprobar en la Tabla n° 18, la Variable Lecturas Literarias Adicionales (*Lecturas*):

. En el pretest no presenta diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las siete Variables Dependientes.

. En el postest sólo presenta diferencias estadísticamente significativas en la Variable *Presentación* (Presen2:  $F = 4.17$ ; nivel de significación  $< .0482$ ). Esta diferencia está a favor de aquellos sujetos que leen a diario.

#### 4.2.4. Comentario al ANOVA de las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Lúdico-instrumental (Tabla n° 19)

Para realizar este análisis de varianza los sujetos se han dividido en tres grupos, según su puntuación en la Variable Creatividad Lúdico-instrumental:

Rango	Clasificación
0 - 33	Creatividad Lúdico-instrumental Baja
34 - 66	Creatividad Lúdico-instrumental
67 - 99	Media Creatividad Lúdico-instrumental Alta

Como se puede comprobar en la Tabla n° 19, la Variable *Creatividad Lúdico-instrumental* no presenta diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las siete Variables Dependientes, ni en el pretest ni en el postest.

#### 4.2.5. Comentario al ANOVA de las Variables Dependientes según la Variable Creatividad Conceptual-ideológica (Tabla n° 20)

Para realizar este análisis de varianza también se ha dividido en tres grupos a los sujetos, según su puntuación en la Variable Creatividad Conceptual-ideológica:

Rango	Clasificación
0 - 33	Creatividad Conceptual-ideológica Baja
34 - 66	Creatividad Conceptual-ideológica
67 - 99	Media Creatividad Conceptual-ideológica Alta

Como se puede comprobar en la Tabla n° 20, la Variable *Creatividad Conceptual-ideológica* produce diferencias estadísticamente significativas en el pretest, en tres de las siete Variables Dependientes:

- a) En la Variable *Coherencia* (Cohere1:  $F = 4.56$ ; nivel de significación  $< .0171$ ).
- b) En la Variable *Corrección Idiomática* (Coridi1:  $F = 3.85$ ; nivel de significación  $< .0307$ ).
- c) En la Variable *Puntuación Total* (Total1:  $F = 4.55$ ; nivel de significación  $< .0173$ ).

Y en el postest, esta Variable Creatividad Conceptual-ideológica presenta diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las siete Variables Dependientes:

- a) En la Variable *Coherencia* (Cohere2:  $F = 3.24$ ; nivel de significación  $< .0508$ ).
- b) En la Variable *Corrección Idiomática* (Coridi2:  $F = 7.15$ ; nivel de significación  $< .0024$ ).

c) En la Variable *Adecuación* (Adecua2:  $F = 4.42$ ; nivel de significación  $< .0193$ ).

d) En la Variable *Puntuación Total* (Total2:  $F = 5.03$ ; nivel de significación  $< .0119$ ).

Es de destacar que las diferencias estadísticamente significativas se han presentado fundamentalmente en las mismas tres variables, en el pretest y en el postest, o sea: en la Variable Coherencia, en la Variable Corrección Idiomática y en la Variable Puntuación Total. En el postest, también aparece la diferencia significativa en la Variable Adecuación.





## **CAPÍTULO X**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

#### **1. Introducción**

**1.1. Respecto de la Variable Lecturas Literarias Adicionales**

**1.2. Respecto de la Variable Creatividad Lúdico-instrumental**

**1.3. Respecto de la Variable Creatividad Conceptual-ideológica**

#### **2. Análisis de resultados según la hipótesis de investigación**

## **CAPÍTULO X**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

#### **1. Introducción**

Antes de constatar en qué medida los resultados obtenidos confirman, o no, la hipótesis de nuestra investigación, queremos resaltar cómo la Variable Lecturas Literarias Adicionales, la Variable Creatividad Lúdico-instrumental y la Variable Creatividad Conceptual-ideológica no han incidido, de manera estadísticamente significativa, en la bondad de los datos obtenidos a favor del postest.

##### **1.1. Respecto de la Variable Lecturas Literarias Adicionales**

De la Tabla n° 18 se deduce claramente que en el pretest, la Variable *Lecturas Literarias Adicionales* no incide de manera estadísticamente significativa en ninguna de las siete Variables

Dependientes de la investigación. Y en el postest, dicha variable sólo establece diferencias estadísticamente significativas en la Variable Presentación (Presen2:  $F = 4.17$ ; nivel de significación  $< .0482$ ).

Lo anteriormente expresado confirma, en la práctica, que, aunque la Variable Lecturas Literarias Adicionales producía diferencias estadísticamente significativas a favor del Grupo Experimental (cfr. Tabla n° 16: Puntuación media del Grupo Experimental = 2.650; Puntuación media del Grupo Control = 2.316;  $F = 4.65$ ; nivel de significación  $< .0376$ ), sin embargo, realizado el análisis de varianza a las siete Variables Dependientes según esta Variable, no incide de manera estadísticamente significativa en los resultados finales, aunque en el postest obtienen mejores puntuaciones medias aquellos sujetos que leen a diario (cfr. Tabla n° 18).

## **1.2. Respecto de la Variable Creatividad Lúdico-instrumental**

De la Tabla n° 19 se deduce claramente que en el pretest, la Variable *Creatividad Lúdico-instrumental* no incide de manera estadísticamente significativa en ninguna de las siete Variables Dependientes de la investigación, ni en el pretest ni en el postest.

Esto confirma que, aunque dicha variable producía diferencias estadísticamente significativas a favor del Grupo Experimental (cfr. Tabla n°16: Puntuación media del Grupo Experimental = 81.450; Puntuación media del Grupo Control = 61.789;  $F = 5.98$ ; nivel de significación  $< .0193$ ), sin embargo, realizado el análisis de varianza a las siete Variables Dependientes según esta Variable, no incide de manera estadísticamente significativa en los resultados finales (cfr. Tabla n° 19).

### **1.3. Respetto de la Variable Creatividad Conceptual-ideológica**

De la Tabla n° 20 se deduce claramente que la Variable *Creatividad Conceptual-ideológica* incide de manera estadísticamente significativa, tanto en el pretest como en el postest en tres variables:

- a) En la Variable *Coherencia*: en el pretest (Coher1: F = 4.56; nivel de significación < .0171) y en el postest (Coher2: F = 3.24; nivel de significación < .0508).
- b) En la Variable *Corrección Idiomática*: en el pretest (Coridi1: F=3.85; nivel de significación < .0307) y en el postest (Coridi2: F=7.15; nivel de significación < .0024).
- c) En la Variable *Puntuación Total*: en el pretest (Total1: F = 4.55; nivel de significación < .0173) y en el postest (Total2: F = 5.03; nivel de significación < .0119).

En el postest también influye de manera estadísticamente significativa en la Variable *Adecuación* (Adecua2: F=4.42; nivel de significación <.0193).

El hecho de que, prácticamente, se mantengan las diferencias estadísticamente significativas en las mismas Variables Dependientes, tanto en el pretest como en el postest, indica que la Variable Creatividad Conceptual-ideológica cumple un papel decisivo para la Coherencia, para la Corrección Idiomática y para la Puntuación Total de los diversos aspectos que inciden en el análisis del texto narrativo escrito, pero no es la responsable de la bondad de los datos obtenidos en el postest (cfr. Tabla n° 20).

## 2. Análisis de Resultados según la hipótesis de la investigación

Según se expuso en el Capítulo VI, la hipótesis de nuestra investigación quedaba formulada de la siguiente manera:

*La Composición Escrita de los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria que siguen el programa diseñado según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos mejora en los aspectos de: Coherencia, Cohesión, Corrección Idiomática, Adecuación, Presentación y Estilo en mayor proporción que la de aquellos alumnos que no siguen este método. La Composición escrita ha sido evaluada con una parrilla original y específica elaborada para esta investigación.*

Al expresar esta hipótesis se quería comprobar que aplicando el Programa diseñado según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos a un grupo de sujetos, éstos mejoraban, de manera significativa, en los aspectos de Coherencia, Cohesión, Corrección Idiomática, Adecuación, Presentación y Estilo con respecto a aquellos sujetos que no siguen ningún programa específico. Nuestra hipótesis, por tanto, se ofrecía como hipótesis alternativa a la hipótesis nula que afirma la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en los dos grupos.

Los datos estadísticos obtenidos en nuestra investigación confirman esta hipótesis, rechazando, por tanto, la hipótesis nula. Y así:

a) En la Tabla n<sup>o</sup> 15 se puede observar cómo la diferencia de puntuaciones medias pretest/postest está, en las siete Variables Dependientes, a favor del postest:

En la Variable *Coherencia*: Puntuación media del Pretest = 7.5641; Puntuación media del Postest = 8.8718; Diferencia de medias = -1.3077. La t de Student tiene un valor de -2.81 y un nivel de significación de < .0077.

En la Variable *Cohesión*: Puntuación media del Pretest = 5.4359; Puntuación media del Postest = 6.9487; Diferencia de medias = -1.5128. La t de Student tiene un valor de -3.48 y un nivel de significación de < .0013.

En la Variable *Corrección Idiomática*: Puntuación media del Pretest=6.4872; Puntuación media del Postest = 8.5641; Diferencia de medias=-2.0769. La t de Student tiene un valor de -4.33 y un nivel de significación de < .0001.

En la Variable *Adecuación*: Puntuación media del Pretest = 8.8718; Puntuación media del Postest = 9.8205; Diferencia de medias = -.9487. La t de Student tiene un valor de -2.39 y un nivel de significación de < .0220.

En la Variable *Presentación*: Puntuación media del Pretest = 3.0256; Puntuación media del Postest = 3.4103; Diferencia de medias = -.3846. La t de Student tiene un valor de -2.36 y un nivel de significación de < .0233.

En la Variable *Estilo*: Puntuación media del Pretest = 5.0513; Puntuación media del Postest = 6.2308; Diferencia de medias = -1.1795. La t de Student tiene un valor de -3.59 y un nivel de significación de < .0009.

En la Variable *Puntuación Total*: Puntuación media del Pretest = 36.4359; Puntuación media del Postest = 43.5897; Diferencia de medias = -7.1538. La t de Student tiene un valor de -4.28 y un nivel de significación de < .0001.

b) En la Tabla n° 17 se comprueba que la diferencia de puntuaciones medias, en general, no es significativa en el pretest y sí lo es en el postest; y en el pretest es superior la puntuación media del Grupo Control mientras que en el postest se invierte la tendencia y es superior la puntuación media del Grupo Experimental. Examinando variable a variable se tiene:

Para la Variable *Coherencia (Cohere)*: la diferencia de medias no es significativa en el pretest: Puntuación media del Grupo Experimental = 7.250, Puntuación media del Grupo Control = 7.895,  $F = .43$  y nivel de significación  $< .5178$ . La diferencia de medias es estadísticamente significativa en el postest: Puntuación media del Grupo Experimental = 9.950, Puntuación media del Grupo Control = 7.737,  $F = 7.16$  y nivel de significación  $< .0110$ .

Además, aunque en el pretest es superior la Puntuación media del Grupo Control sobre la Puntuación media del Grupo Experimental, en el postest se invierte la tendencia y es superior la Puntuación media del Grupo Experimental sobre la Puntuación media del Grupo Control.

Para la Variable *Cohesión (Cohesi)*: la diferencia de medias no es significativa en el pretest: Puntuación media del Grupo Experimental = 5.050, Puntuación media del Grupo Control = 5.842,  $F = 2.27$  y nivel de significación  $< .1401$ . La diferencia de medias es estadísticamente significativa en el postest: Puntuación media del Grupo Experimental = 7.750, Puntuación media del Grupo Control = 6.105,  $F = 4.57$  y nivel de significación  $< .0393$ .

Además, aunque en el pretest es superior la Puntuación media del Grupo Control sobre la Puntuación media del Grupo Experimental, en el postest se invierte la tendencia y es superior la Puntuación media del Grupo Experimental sobre la Puntuación media del Grupo Control.

Para la Variable *Corrección Idiomática (Coridi)*: la diferencia de medias no ha sido significativa en el pretest: Puntuación media del Grupo Experimental = 6.050, Puntuación media del Grupo Control = 6.947,  $F=1.12$  y nivel de significación  $< .2974$ . La diferencia de medias es

estadísticamente significativa en el posttest: Puntuación media del Grupo Experimental=9.650, Puntuación media del Grupo Control=7.421,  $F=6.56$  y nivel de significación  $< .0147$ .

Además, aunque en el pretest es superior la Puntuación media del Grupo Control sobre la Puntuación media del Grupo Experimental, en el posttest se invierte la tendencia y es superior la Puntuación media del Grupo Experimental sobre la Puntuación media del Grupo Control.

Para la Variable *Adecuación (Adecua)*: la diferencia de medias no es significativa en el pretest: Puntuación media del Grupo Experimental = 8.450, Puntuación media del Grupo Control = 9.316,  $F = 1.77$  y nivel de significación  $< .1921$ . Y tampoco la diferencia de medias ha sido estadísticamente significativa en el posttest: Puntuación media del Grupo Experimental=10.450, Puntuación media del Grupo Control=9.158,  $F=2.49$  y nivel de significación  $< .1229$ .

Pero, aunque en el pretest es superior la Puntuación media del Grupo Control sobre la Puntuación media del Grupo Experimental, en el posttest se invierte la tendencia y es superior la Puntuación media del Grupo Experimental sobre la Puntuación media del Grupo Control.

Para la Variable *Presentación (Presen)*: la diferencia de medias no ha resultado significativa en el pretest: Puntuación media del Grupo Experimental=2.900, Puntuación media del Grupo Control=3.158,  $F=1.07$  y nivel de significación  $< .3068$ . La diferencia de medias es estadísticamente significativa en el posttest: Puntuación media del Grupo Experimental = 4.000, Puntuación media del Grupo Control = 2.789,  $F = 40.15$  y nivel de significación  $< .0000$ .

Además, aunque en el pretest es superior la Puntuación media del Grupo Control sobre la Puntuación media del Grupo Experimental, en el posttest se invierte la tendencia y es superior la Puntuación media del Grupo Experimental sobre la Puntuación media del Grupo Control.

Para la Variable *Estilo (Estilo)*: la diferencia de medias ha sido estadísticamente significativa en el pretest: Puntuación media del Grupo Experimental = 4.400, Puntuación media del Grupo Control=5.737,  $F=8.65$  y nivel de significación  $< .0056$ . La diferencia de medias también es



estadísticamente significativa en el posttest: Puntuación media del Grupo Experimental = 6.750, Puntuación media del Grupo Control=5.684,  $F=3.06$  y nivel de significación  $< .0886$ .

Además, aunque en el pretest es superior la Puntuación media del Grupo Control sobre la Puntuación media del Grupo Experimental, en el posttest se invierte la tendencia y es superior la Puntuación media del Grupo Experimental sobre la Puntuación media del Grupo Control.

Para la Variable *Puntuación Total (Total)*: la diferencia de medias no ha sido significativa en el pretest: Puntuación media del Grupo Experimental = 34.100, Puntuación media del Grupo Control=38.895,  $F=2.83$  y nivel de significación  $< .1010$ . La diferencia de medias es estadísticamente significativa en el posttest: Puntuación media del Grupo Experimental=48.050, Puntuación media del Grupo Control=38.895,  $F=8.35$  y nivel de significación  $< .0064$ .

Además, aunque en el pretest es superior la Puntuación media del Grupo Control sobre la Puntuación media del Grupo Experimental, en el posttest se invierte la tendencia y es superior la Puntuación media del Grupo Experimental sobre la Puntuación media del Grupo Control.

Todos estos datos avalan la importancia de desarrollar *Programas que sigan un modelo didáctico para el aprendizaje de la composición de relatos* si se quieren conseguir mejoras significativas en aspectos tales como *Coherencia, Cohesión, Corrección Idiomática, Adecuación, Presentación y Estilo* con alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria.

**¡Error! Marcador no definido.**

## **CAPÍTULO XI**

### **CONCLUSIONES GENERALES**

- 1. Aportaciones originales que presenta la tesis**
  - 2.1. De la parte teórica**
  - 2.2. De la parte empírica**
- 2. Limitaciones de nuestra investigación**
- 3. Perspectivas para futuras investigaciones**



## **CAPÍTULO XI**

### **CONCLUSIONES GENERALES**

Para finalizar nuestra investigación queremos sintetizar tres aspectos muy importantes de la misma, como son: (a) qué aportaciones originales y novedosas presenta la tesis, (b) qué limitaciones ha tenido en su desarrollo y (c) perspectivas posibles que ofrece para futuras investigaciones.

#### **1. Aportaciones originales que presenta la tesis**

##### **1.1. De la parte teórica**

Teniendo en consideración las aportaciones de la parte teórica, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

a) El estudio de la evolución del sistema educativo español nos muestra con toda claridad que la enseñanza de la escritura en la escuela primaria ha sido considerada sucesivamente durante el siglo XIX como un simple conocimiento instrumental para evitar el analfabetismo (Jovellanos, 1809; Manuel José Quintana, 1813; Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras, 1825; Plan Provisional, 1838; Real Decreto de Instrucción Primaria de 23-9-1847; Ley Moyano, 1857), a excepción hecha de dos instituciones de gran prestigio en el ámbito educativo español: la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas manjonianas del Ave María.

b) Desde los inicios del siglo XX hasta la aparición de la Ley General de Educación (1970), el tratamiento didáctico dado a la expresión escrita continúa por los mismos derroteros que en el siglo anterior (Ley de Educación Primaria, 1945; O.M. de 16-2-53; O.M. de 6-7-65), a excepción del avance experimentado por los Programas diferenciales del CEDODEP (1968) en los que se contemplan actividades de iniciación y perfeccionamiento de la redacción y la ortografía. Con la L.G.E. y sus "Orientaciones pedagógicas", la redacción forma parte del trabajo diario de los escolares desde los primeros niveles educativos, pero no se contempla ningún tipo de metodología específica para su enseñanza-aprendizaje; sólo con los "Programas renovados" (1981) se ofrece una metodología basada en la observación de modelos propuestos.

c) La reforma actual del sistema educativo español (1992), desde una concepción curricular que supera el concepto tradicional academicista de los contenidos de enseñanza, y desde la consideración de las aportaciones más actuales de las ciencias del lenguaje y de la psicología cognitivo-constructivista, opta por un enfoque funcional comunicativo, y considera la comunicación escrita como uno de los bloques de contenido que debe ser tratado con una metodología basada en la construcción personal de conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes por parte de los alumnos y alumnas.

d) Las aportaciones más recientes de la lingüística y sus ciencias afines (psicolingüística, sociolingüística, pragmática) así como la teoría de la literatura y las teorías del currículum, y de la psicología de la instrucción y el aprendizaje, nos han permitido no sólo conocer las características del texto narrativo y los modelos de producción textual, sino la posibilidad de elaborar un modelo didáctico para la composición de relatos: un Modelo Procesual Interactivo de carácter Funcional-Integral, que, a nuestro entender, completa las aportaciones metodológicas de los modelos de Flower y Hayes y H. López Morales, así como el modelo sincrético de base cognitivo-constructivista, al tiempo que asume los postulados defendidos por Eugenio Coseriu en relación con el concepto de competencia comunicativa total.

e) El modelo teórico para la composición escrita de relatos que se ha conseguido elaborar, ha sido la base sobre la que también se ha logrado

la confección del correspondiente programa didáctico que permite llevar a la clase todo un elenco de actividades de enseñanza-aprendizaje, programadas para la consecución de unos objetivos previamente formulados en función de las exigencias de enseñanza-aprendizaje del modelo teórico y de las posibilidades didácticas de los relatos previamente seleccionados.

f) Para la evaluación de los relatos producidos por los escolares siguiendo la metodología correspondiente al modelo teórico ofrecido, se ha elaborado una parrilla de evaluación que contempla los distintos factores textuales objeto de valoración y la ponderación de los mismos en función de su estimación para una valoración global.

## **1.2. De la parte empírica**

Analizados los datos obtenidos, a la luz de la hipótesis de investigación, se llega a las conclusiones siguientes:

a) Los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria que han seguido el Programa según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos han mejorado, de manera significativa, en *Coherencia*, o sea, en el dominio del saber referido a los principios generales del pensar, en el conocimiento general de las cosas, en el contenido de la información evitando excesos y lagunas, en el orden en la exposición de las ideas y dominio de la estructura del texto narrativo, y en la correcta estructuración de los párrafos.

b) Los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria que han seguido el Programa según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos han mejorado, de manera significativa, en *Cohesión*, o sea, en el dominio de la referencia o repetición (*anáfora en sus distintas formas*), en la utilización de *deícticos espaciales y temporales*, en la utilización de *enlaces, conectores y marcadores textuales*, y en la *puntuación*.

c) Los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria que han seguido el Programa según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos han mejorado, de manera significativa, en *Corrección Idiomática*, o sea, en la *corrección morfosintáctica (construcción oracional)*, en la *corrección léxica (precisión en el uso del lenguaje)*, y en la *corrección ortográfica (ortografía*



*literal y ortografía acentual).*

d) Los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria que han seguido el Programa según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos han mejorado, de manera significativa, en *Adecuación*, o sea, en el discurso (*que sea adecuado al objeto representado, apropiado respecto al destinatario y oportuno respecto a la situación*), en la claridad de propósito y objetivo del texto, y en el mantenimiento del nivel de formalidad en todo el texto (estándar...).

e) Los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria que han seguido el Programa según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos han mejorado, de manera significativa, en *Presentación*, o sea, en la legibilidad (*caligrafía o dominio del trazado*), en la limpieza del texto, y en la correlación entre espacios en blanco y texto (*formato, márgenes, título, espaciado interlineal*).

f) Los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria que han seguido el Programa según el Modelo Didáctico para la Composición de Relatos han mejorado, de manera significativa, en *Estilo*, o sea, en la variedad y riqueza léxica, en la complejidad y variación sintáctica, en los recursos retóricos para la comunicación, y en la creatividad expresiva.

## **2. Limitaciones de nuestra investigación**

Al estar nuestra investigación basada y referida al contexto escolar y, en concreto, al periodo de la Educación Primaria, los resultados que se han expuesto en los capítulos precedentes hay que entenderlos referidos sólo a dicho contexto y periodo.

La mayoría de las investigaciones que se realizan hoy día en el terreno educativo tienen otro tipo de limitación: estos estudios se realizan tomando como base un diseño cuasi-experiential, por la falta de aleatorización en la selección de la muestra (Dendaluce, 1994). Cuando se quieren hacer intervenciones en este campo, como en el caso de nuestra investigación, se tienen que llevar a cabo sobre unos alumnos y unas aulas concretas.

### **3. Perspectivas para futuras investigaciones**

Ya que la edad obligatoria de escolarización llega hasta los dieciséis años, abarcando la ESO, y dada la importancia de la composición de relatos, sería conveniente adaptar este programa a toda la E.S.O. (Primer y Segundo Ciclos) para un mejor desarrollo de las capacidades que implican la correcta confección de textos narrativos escritos de los sujetos de este tramo educativo.

Habiendo constatado en la tesis cómo el seguimiento del Programa Didáctico para la Composición de Relatos mejora la Coherencia, la Cohesión, la Corrección Idiomática, la Adecuación, la Presentación y el Estilo, sería conveniente aplicar dicho programa, con las adaptaciones pertinentes, tanto a alumnos del Primer Ciclo de Primaria, como a los del Segundo Ciclo y estudiar su incidencia en la educación lingüística de los escolares.

## **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. (1985): "Quels types de textes?" en *Le français dans le monde*, núm. 192.
- ADAM, J.M. (1987): "Types de séquences élémentaires" en *Pratiques*, 56.
- ADRADOS, F.R. (1975): *Estudios de semántica y sintaxis*. Planeta, Barcelona.
- ADRADOS, F.R. (1991): "Semántica y sintaxis de la 'Gramática Funcional' de Dik", en *Rev. Española de Lingüística*, 21/1, enero-junio.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987): *Didáctica, currículum y evaluación: Ensayo sobre cuestiones didácticas*. Alamex, Barcelona.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. -ed.- (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Akal, Madrid.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1998): "Currículum y evaluación en el área de Lengua y Literatura", ponencia pronunciada en el *I Congreso Internacional de Educación Lingüística y Literaria*. Granada.
- ANDERSON, J.R. (1983): *The architecture of cognition*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

- ANDREWS, R. (1989): *Narrative and Argument*. O.U.P., Bristol.
- APPLEBEE, A. (1978): *The child's concept of story*. University of Chicago Press, Chicago.
- ASCARZA, V.F. (s.f.): *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. El Magisterio Español, Madrid, Tomo III, pp. 1283-1315.
- AUSTIN, J. (1962): *How to do things with words*. O.U.P., Oxford.
- AUSTIN, J. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona.
- AUSUBEL, D.P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt R. and W., Nueva York.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, I.D. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- BAGUÉ, E. (1971): *Lingua. Manual de redacción castellana*. Vicens-Vives, Barcelona.

- BAIN, D. y otros (1988): *La recherche au service de l'enseignement*. Ginebra.
- BAJTÍN, M.M. (1989): *Teoría y estética de la novela*. Taurus, Madrid.
- BAL, M. (1987): *Teoría de la narrativa. (Una introducción a la narratología)*. Cátedra, Madrid.
- BARRÉ DE MINIAC, C. (1996): *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche interdisciplinaire*. DE BOECK, Université INRP (Bélgica).
- BARTHES, R. (1982): *Análisis estructural del relato*, Buenos Aires, Barcelona.
- BATANERO BERNABÉU, M.C.; DÍAZ GODINO, J. y ESTEPA CASTRO, A. (s.f.): *Curso de Estadística Aplicada basado en el uso de ordenadores*. Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada, Granada, 2ª ed.
- BEAUDOT, A. (1980): *La creatividad*. Narcea, Madrid.
- BEAUGRANDE, R.A. de y DRESSLER, W.U. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Longman, Londres.
- BENVENISTE, E. (1968): *Problèmes de linguistique général*. Gallimard, París.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, Madrid.
- BERNÁRDEZ, E. (1987): *Lingüística del texto*. Arco/Libros S.A., Madrid.
- BETTELHEIM, B. (1980): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo, Barcelona.
- BOJA núm. 115, de 26 de julio de 1994.
- BOOTH, W.C. (1974): *La retórica de la ficción*. Bosch, Barcelona.
- BOUCHARD, L. (1983): "La enseñanza de la redacción en los Estados

Unidos", en *Perspectivas de la UNESCO*, vol. XIII, núm. 1.

BRAVO VILLASANTE, C. (1977): "La función de la poesía en el mundo del niño actual. El folklore en la escuela", en *Vida Escolar*, núm. 187-188.

BRAVO VILLASANTE, C. (1989): *Ensayos de literatura infantil*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia.

BRITTON, T. (1970): *Language and Learning*. Penguin, Harmondsworth.

BRONCKART y BESON, (1988): "Et si la grammaire n'était pas inutile?", en BAIN, D. y otros: *La recherche au service de l'enseignement*. Ginebra.

BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*. C.U.P., Cambridge.

BROWN, G. y YULE, G. (1993): *Análisis del discurso*. Visor, Madrid.

BROWN, T. y McNEILL, D. (1966): "The 'Tip of the tongue' phenomenon", en *Journal and Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 5.

BRUER, J.T. (1994): *Schools for Taught*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

BRUNER, J.S. (1962): *On knowing*. Belknap Press, Cambridge.

BRUNER, J.S. (1988): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa, Barcelona.

BRUNER, J.S. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid.

BRYANT, S.C. (1989): *El arte de contar cuentos*. Hogar del Libro, Barcelona, 10<sup>~</sup> ed.



- BÜHLER, K. (1979): *Teoría del lenguaje*. Alianza, Madrid.
- BURKE, K. (1945): *A grammar of Motives*. Prentice Hall, Nueva York.
- CAMPS, A. (1994): *Models d'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova, Barcelona.
- CAMPS, A. (1995): "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 5, julio 1995.
- CAÑADO GÓMEZ, M.L.; GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS, E. y PÉREZ GONZÁLEZ, J. (1996): "La evaluación de la composición escrita", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 9, julio 1996.
- CASO, J. de (1889): *La enseñanza del idioma*. Librería de Juan y Antonio Bastinos, Barcelona.
- CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6.
- CASSANY, D. (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós, Barcelona.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. GRAÓ, Barcelona.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. GRAÓ, Barcelona.
- CATTELL, R.B. y CATTELL, A.K.S. (1973): *Measuring intelligence with the culture fair tests*. Institute for personality and ability testing. Champaign, EE.UU. Adaptación española de CORDERO, A. y otros (1977): *Test de factor "G"*. TEA ediciones, Madrid.
- CEDODEP (1968): *Programas para Colegios Nacionales*. 8 vols., M.E.C., Madrid.

- CERVERA BORRÁS, J. (1986): *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- CERVERA BORRÁS, J. (1997): *La creación literaria para niños*. Mensajero, Bilbao.
- CICUREL, Francine (1991): *Lectures interactives en langues étrangères*. Hachette, F.L.E., París.
- CLAY, M. (1983): "Getting a theory of writing", en KROLL, B.M. y WELLS, G. (eds.): *Explorations in a Development of writing*. John Wiley and Sons, Nueva York.
- COHN, D. (1978): *Transparent Minds: Narrative modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton University Press, Princeton.
- COLE, P. y MORGAN, J.L. -eds.- (1975): *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, Academic Press, Nueva York.
- COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova, Barcelona.
- COLLINS, A.N. y LOFTUS, E.F. (1975): "A spreading activation theory of semantic processing", en *Psychological Review*, 82.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1989): *Diseño curricular de Lengua Española. Educación Primaria*. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto de Educación Primaria*. Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria. Sevilla.
- COOPER y MATSUHASHI (1983): "A Theory of Writing Process", en MARTLEW, M. (ed.): *The Psychology of Written Language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley and Sons,

Chichester.

- CORDERO, A. y otros (1977): *Test de factor "G"*. TEA ediciones, Madrid.
- CORZO TORAL, J.L. (1983): *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la Escuela de Barbiana*. Anaya, Madrid.
- COSERIU, E. (1952): *Sistema, norma y habla*. Montevideo.
- COSERIU, E. (1981): *Lecciones de lingüística general*. Gredos, Madrid.
- COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura", en VV.AA.: *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos, Madrid.
- COULMAS y EHLICH -eds.- (1983): *Writing in Focus*. Mouton, Berlín.
- CRONBACH, J.L. (1987): "Issues in planning evaluations", en MURPHY, R. y TORRANCE, H. -eds.-: *Evaluating education: Issues and methods*. Harper, Londres.
- CUETOS VEGA, F. (1988): "Los modelos de comprensión de frases como dependientes de la tarea de verificación", en *Cognitiva*, núm. 1.
- CUETOS VEGA, F. (1991): *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Escuela Española, Madrid.
- DAVID, J. y PLANE, S. (1996): *L'Apprentissage de l'écriture á l'écol et au collège*. PUF, París.
- DENDALUCE SEGUROLA, I. (1994): "Capítulo X: Diseños cuasiexperimentales", en GARCÍA HOZ, V. y otros: *Problemas metodológicos de investigación en Educación Personalizada*. Rialp, Madrid.

- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1998): "Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas" en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL SANTAELLA, C. (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. FORCE -Grupo Editorial Universitario-, Granada.
- DIJK, T.A. van (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo Veintiuno, Madrid.
- DIJK, T.A. van (1984): *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Cátedra, Madrid, 2ª ed.
- DIJK, T.A. van (1988): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós, Barcelona.
- DIK, S.C. (1978): *Functional Grammar*. North-Holland, Amsterdam.
- DULAY, H.; BURT, M. y KRASHEN, S. (1982): *Language Two*. Oxford University Press, Londres.
- DUNN, J. (1988): *The beginnings of Social Understanding*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- FAYOL, M. (1997): *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. PUF, París.
- FAYOL, M. y otros (1972): *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF, París.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL SANTAELLA, C. -eds.- (1998): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. FORCE -Grupo Editorial Universitario-, Granada.
- FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIOS, M. y col. (1972): *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, México.

- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.
- FIJALKOV, J. y SIMÓN, J. (1976): "Classes sociales et apprentissage de la langue écrite", en *La Pensée*, núm. 190.
- FIRTH, J.R. (1959): *Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford University Press, Londres.
- FLOWER, L. (1979): "Writer - Based - Prose: A cognitive Basis for Problems in Writing", en *College English*, 41, Illinois.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1979): *A Process Model of Composition*. Pittsburg: Carnegie-Mellon University Document Design Project TR 1.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes", en GREGG y STEINBERG: *Cognitive Processes in Writing*. Erlbaum, Hillsdale.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980): "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", en *College Composition and Communication*, 31, Illinois.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980): "Writing as a problem solving", en *Visible Language*, 14.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1981): "A cognitive Process. Theory of Writing", en *College Composition and Communication*, 32, Illinois.
- FORGIONE, J.D. (1973): *Cómo se enseña la composición*. Kapelusz, Buenos Aires.
- FREEDMAN, S.W. (1987): *Moving Writing Research into the 21st Century*. National Center for the Study of Writing, University of California, Berkeley.

- FREEDMAN, S.W. y otros (1994): *Research in Writing: Past, Present and Future*. National Center for the Study of Writing, University of California, Berkeley.
- FREINET, C. (1970): *Los métodos naturales I: El aprendizaje de la lengua*. Fontanella/Estella, Barcelona.
- FREINET, C. (1974): *El diario escolar*. Laia, Barcelona.
- FREINET, C. (1977): *Técnicas de la escuela moderna*. Siglo XXI, Madrid, 9<sup>ª</sup> ed.
- FRIEDMAN, N. (1955): "Point of View. The Development of a Critical Concept" en *PMLA*, vol. LXX.
- GAGNÉ, R.M. y BRIGGS, L.J. (1960): *Planificación de la enseñanza*. Trillas, México.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. (1989): *Cómo leer textos narrativos*. Akal, Madrid.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, C.R. (1981): *Comunicación escrita: entrenamiento y estrategias*. Narcea, Madrid.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, C.R. (1985): "Presupuestos para una metodología de la expresión escrita", en *La expresión escrita en la escuela*. Narcea, col. "Apuntes I.E.P.S.", núm. 39.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, C.R.; FERNÁNDEZ AGUINACO, D. y LÓPEZ CAÑADAS, M. (1985): *La expresión escrita en la escuela. Enfoques metodológicos para un proyecto*. Narcea, Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. y otros (1994): *Problemas metodológicos de investigación en Educación Personalizada*. Rialp, Madrid.
- GARCÍA PADRINO, J. y MEDINA, A. -Dirs.- (1988): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya, Madrid.

- GARRIDO, M. -ed.- (1988): *Teoría de los géneros literarios*. Arcos, Madrid.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós, Barcelona. (Ed. original inglesa, 1989).
- GENETTE, G. (1972): "Discours du recit. Essai de méthode", en *Figures III*. Du Seuil, París.
- GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la instrucción*. Aula XXI/Santillana, Madrid.
- GERGEN, K. y GERGEN, M. (1986): "Narrative Form and the construction of Psychological science", en SARBIN, T.R. (ed.): *Narrative Psychology*. Praeger, Nueva York.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1885): *De la Instrucción Pública en España*. Vol. I. Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, Madrid.
- GILI Y GAYA, S. (1972): *Estudios de lenguaje infantil*. Bibliograf, Barcelona.

- GIVÓN, T. (1975): *On understanding grammar*. M.A., MIT Press, Cambridge.
- GOFFARD, S. (1997): *Entrer dans les écrits: les genres du discours*. CRAP-Crète, Argos, París.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1994): *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. y ROMERO LÓPEZ, A. (1989): "Implicaciones didácticas de la enseñanza de la literatura en Educación Primaria", en *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago.
- GONZÁLEZ LAS, C.L. (1997): *Modelos teóricos sobre la composición escrita y composición escrita en la escuela*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada.
- GONZÁLEZ LAS, C.L. (1998): "Descripción y análisis del material curricular para la enseñanza de la composición escrita", en *Lenguaje y Textos*, núms. 11-12.
- GOODLAD, J.I. (1979): *What Schools Are for*. Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana.
- GORDON ROHMAN, D. y WLECKE, A.O. (1964): "Pre-Writing. The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing", en *U.S. Office of Education, Cooperative Research Project No. 2174*.



- GOULD, J.D. y BOIES, S.J. (1978): "Writing, dictating and speaking letters", en *Science*, núm. 201.
- GRAVES, D. (1983): *Children learn how to write*. Heinemann Educational Books, Portsmouth, New Hampshire.
- GRAVES, D. (1983): *Writing: Children and teachers at Work*. Exeter, New Hampshire.
- GREGG y STEINBERG, (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Erlbaum, Hillsdale.
- GRICE, H.P. (1975): "Logic and Conversation", en COLE, P. y MORGAN, J.L. -eds.-: *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, Academic Press, Nueva York.
- GRICE, H.P. (1991): "Lógica y Conversación", en VALDÉS VILLANUEVA, L.M.: *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, Madrid.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D.H. -eds.- (1964): "The Ethnography of Communication", en *American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6 (parte 2).
- GUZMÁN REINA, A. (1895): *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, Madrid.
- HALTÉ, J.F. (1982): "Travailler en project", en *Pratiques*, n.º 32.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Ed. Médica y Técnica, Barcelona.

- HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, Londres.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989): *Spoken and written language*. Oxford University Press, Londres.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. Longman, Londres.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. O.U.P., Londres.
- HARSTE, J.; WOODWARD y BURKE, C. (1984): *Language Stories and Literacy Lessons*. Heinemann Educational Books, Exeter, New Hampshire.
- HUDSON, R.A. (1981): *La sociolingüística*. Edit. Anagrama, Barcelona.
- HUMPHREY, R. H. (1969): *La corriente de la conciencia en la novela moderna*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- HYMES, D.H. (1967): "Models of the interaction of language and social setting", *Journal of Social Issues* 23.
- HYMES, D.H. (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Univ. Pennsylvania Press, Philadelphia.
- HYMES, D.H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Hatier, París.
- IGLESIAS MARCELO, J. (1971): "Evaluación de la redacción", en MAÍLLO, A.; PULPILLO, J.; IGLESIAS, J. y MEDINA, A.: *Didáctica de la lengua en la E.G.B.* Magisterio Español, Madrid.
- ISER, W. (1987): *El acto de leer*. Taurus, Madrid.
- JAKOBSON, R. (1960): "Closing statement: Linguistics and poetics" en SEBEOK, T.A. (ed.): *Style in Language*. MIT Press and Wiley, Cambridge, Massachusetts.

- JAKOBSON, R. (1981): *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral, Barcelona.
- KAISER, H.F. (1958): "The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis", en *Psychometrika*, núm. 23.
- KENDAL, M.G. (1975): *Multivariate analysis*. Griffin, Londres.
- KRASHEN, S.D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- KRASHEN, S.D. (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*. Pergamon.
- KROLL, B.M. y WELLS, G. -eds.- (1983): *Explorations in a Development of writing*. John Wiley and Sons, Nueva York.
- LAMÍQUIZ, V. (1994): *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Editorial Ariel, S.A., Barcelona.
- LÁZARO CARRETER, F. (1958): *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Crítica, Barcelona.
- LÁZARO CARRETER, F. (1971): *Diccionario de términos filológicos*. Gredos, Madrid.

- LOGAN, L.M. y LOGAN, V.G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos-Tau, Barcelona.
- LÓPEZ MORALES, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Playor, Madrid.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993): "Producción de textos escritos: el modelo integral", *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*. Colección "Biblioteca Pedagógica", Madrid.
- LÓPEZ MORALES, H.; SAMPER PADILLA, J.A. y HERNÁNDEZ CABRERA, C.A. (1991): *Producción y comprensión de textos. Guía del Profesor*. La Muralla, Madrid.
- LÓPEZ MORALES, H.; SAMPER PADILLA, J.A. y HERNÁNDEZ CABRERA, C.A. (1992): *Producción y comprensión de textos. Edición experimental*. La Muralla, Madrid.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, M.A. (1997): *La Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. (1970-1992)*. Proyecto Sur Eds.
- LUZURRIAGA, L. (1965): *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada, Buenos Aires.
- MAÍLLO, A.; PULPILLO, J.; IGLESIAS, J. y MEDINA, A. (1971): *Didáctica de la lengua en la E.G.B.* Magisterio Español, Madrid.
- MAJÓ CLAVELL, F. (1988): "La creatividad en el lenguaje infantil" en GARCÍA PADRINO, J. y MEDINA, A. (Dirs.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya, Madrid.

- MALINOWSKI, B. (1923): "The problem of meaning in primitive languages", Supplement 1, en OGDEN, C.K. y RICHARDS, I.A. (eds.): *The Meaning of Meaning*. Kegan Paul, Londres.
- MALINOWSKI, B. (1935): *Coral Gardens and their Magic*. Vol. 2, Allen and Unwin, Londres.
- MANDLER, J.M. (1979): "Categorial and schematic Organization and Structure", en PUFF (ed.): *Memory Organization and Structure*. Academic Press, Nueva York.
- MANDLER, J.M.; STEIN, N.L. y TRABASSO, T. -eds.- (1984): *Learning and comprehension of text*. Erlbaum, Hillsdale, Nueva Jersey.
- MANJÓN Y MANJÓN, A. (1897): *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1897-98 de la Universidad Literaria de Granada*. Edición Nacional de las obras selectas de Don Andrés Manjón, vol. IX. Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada.
- MANJÓN Y MANJÓN, A. (1904): *Hojas pedagógicas del Ave María*. Imprenta-Escuela del Ave María, Granada.
- MANJÓN Y MANJÓN, A. (1948): *Lo que son las Escuelas del Ave María. Modos de Enseñar. Hojas Pedagógicas*. Edición Nacional de las obras selectas de D. Andrés Manjón. Vol. V., Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada.
- MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (1996): *La gramática y su didáctica*. Ed. Miguel Gómez, Málaga.
- MARCO, A. (1991): "Contribución ao estudo dos contos populares maravilhosos ou de encantamento", en *Lenguaje y Textos*, núm. 8.
- MARISCAL MUÑOZ, R. (1997): *Educación y educación literaria en la Institución Libre de Enseñanza*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada.

- MARTINET, A. (1960): *Éléments de linguistique générale*. Colin, París.
- MARTINET, A. (1962): *Elementos de lingüística general*. Gredos, Madrid.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. (1976): *Test de creatividad*. Instituto Superior de Ciencias Catequéticas, Ediciones S. Pío X, Salamanca.
- MARTÍNEZ MENCHEN, A. (1971): *Narraciones infantiles*. Taurus, Madrid.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J. (1977): *La narración infantil. Una experiencia pedagógica*. M.E.C., Madrid.
- MARTLEW, M. (1983): "The Development of Writing: communication and cognition", en COULMAS y EHLICH (eds.): *Writing in Focus*. Mouton, Berlín.
- MARTLEW, M. -ed.- (1983): *The Psychology of Written Language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley and Sons, Chichester.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1997): Prólogo a la obra de LÓPEZ RODRÍGUEZ, M.A.: *La Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. (1970-1992)*. Proyecto Sur Eds., Granada.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1984): *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla, Madrid.

- MENDOZA FILLOLA, A. (1995): *De la lectura a la interpretación*. A-2, Buenos Aires.
- MEYER, B. (1979): *Research on Prose Comprehension: Applications for Composition Teachers*. Tempe: Arizona State University Department of Educational Psychology Prose Learning Series TR 2.
- MILIAN, M.; GUASCH, O. y CAMPS, A. (1991): "Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita", en SIGUAN, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua*. I.C.E. de la Universidad de Barcelona, editado por HORSORI, Barcelona.
- MILLER, G. (1956), "The magical number seven, plus or minus two", *PsyR*, 63.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970): *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones Pedagógicas para los Planes y Programas de Estudio*. Escuela Española, Madrid, 5ª ed.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1980): "Programas Renovados de la E.G.B. -Documento de consulta-", en *Vida Escolar*, núm. 206, marzo-abril.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1981): *Programas Renovados. Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Anaya, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1982 a): "Programas Renovados del Ciclo Medio", en *Vida Escolar*, núms. 216-217, mayo-junio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1982 b): *Real Decreto 3087/82 de 12 de noviembre*. (BOE de 17-11-82).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1984): "Anteproyecto para la Reforma del Ciclo Superior de E.G.B.", en *Vida Escolar*, núms. 229-230.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985 a): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Inicial de la E.G.B.* Dirección General de Educación Básica, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985 b): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la E.G.B.* Dirección General de Educación Básica, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989 a): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria.* Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989 b): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.* (BOE de 17-09-91). Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Diseño curricular de Educación Primaria.* Secretaría de Estado de Educación, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Diseño curricular de la Educación Secundaria Obligatoria.* Secretaría de Estado de Educación, Madrid.

MITCHELL, W.J.T. -ed.- (1980): *On narrative.* The University of Chicago Press, Chicago.

MORRIS, D. (1967): *The Naked Ape.* Jonathan Cape, Londres.

MOSHENTAL, P. (1982): "Toward a paradigm of children's classroom writing competence" en *Advances in Reading/Language Research*, vol. I.

MOSHENTAL, P. (1983): "Defining classroom writing competence: a paradigmatic perspective", en *Review of Educational Research*, vol. 53, 2.



- MURPHY, R. y TORRANCE, H. -eds.- (1987): *Evaluating education: Issues and methods*. Harper, Londres.
- NEWELL, A. y SIMON, H. (1972): *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- NOVAK, J.D. y GODWIN, D.D. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona.
- NÚÑEZ RUIZ, G. (1994): *Educación y Literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Zéjel Editores, Almería.
- NÚÑEZ RUIZ, G. (1996): "La literatura al alcance de los niños" en *El Gnomo*, núm. 5, Zaragoza.
- OGDEN, C.K. y RICHARDS, I.A. -eds.- (1923): *The Meaning of Meaning*. Kegan Paul, Londres.
- OLSON; TORRANCE y HILDYARD -comps.- (1985): *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press, Cambridge.

- PADILLA, M.L. y GONZÁLEZ, M.M. (1990): "Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares", en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (comps.): *Desarrollo psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Alianza Psicología, Madrid.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. -comps.- (1990): *Desarrollo psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Alianza Psicología, Madrid.
- PELEGRÍN, A. (1982): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel, Madrid.
- PÉREZ, Z. (s.f.): *La Escuela Primaria y Secundaria*. Juan Mejías impresor.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (1976): "Evaluación y recuperación de la composición escrita", en *Vida Escolar*, núm. 179-80.
- PERKINS, D. (1992): *Smart Schools: From Training Memories to Education Minds*. Free Press, Nueva York.
- PETITJEAN, A. (1981): "Classe, project, équipe. Enseigner autrement", en *Pratiques*, n° 31.
- PETITJEAN, A. (1986): "Apprendre à écrire un texte de fiction", en *Pratiques*, n° 51.
- PETITJEAN, A. (1995): "Apprentissage de l'écriture et travail en project" en *Études de Linguistique Appliquée*, n° 59.

- PEYTARD, J. (1987): "Lo oral y lo escrito: dos tipos de situaciones y de descripciones lingüísticas", en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Akal, Madrid.
- PIAGET, J. (1956): "Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent", en *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. PUF, París.
- POUILLOUX, J.-Y. (1997): "Técnicas del relato", en *Dictionnaire de Genres et Notions Littéraires. Encyclopaedia Universalis*. Albin Michel, París.
- PRINCE, G. (1973): "Introduction à l'étude du narrataire", *Poétique*, 14.
- PUFF -ed.- (1979): *Memory Organization and Structure*. Academic Press, Nueva York.
- REDONDO GOICOECHEA, A. (1995): *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual*. Siglo XXI, Madrid.
- REUTER, Y. (1996): *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF.
- RICOEUR, P. (1981): *Hermeneutics and the human Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge.
- RODARI, G. (1973): *Grammatica della fantasia. Introduzioni all'arte di inventare storia*. Piccola Biblioteca. Einaudi, Turín.
- RODARI, G. (1981): *Esercizi di Fantasia*. Editori Reuniti.
- RODARI, G. (1982): *Gramática de la fantasía*. Reforma de la Escuela, Madrid.
- RODARI, G. (1983): *Gramática de la fantasía*. Argos Vergara, Barcelona.
- RODARI, G. (1987): *Ejercicios de fantasía*. Aliorna, Barcelona.

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1991): "Aspectos metodológicos y conceptuales en el diseño de pruebas gramaticales en L1", en *Lenguaje y Textos*, núm. 1.

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1998): "Didáctica de la creación poética (estrategias, métodos y procedimientos para una)". Ponencia pronunciada en el *I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*. Granada.

ROMERA CASTILLO, J. (1976): "Una vía en la metodología del aprendizaje de la técnica de la composición literaria", en *Bordón* núm. 212.

ROMERA CASTILLO, J. (1979): *Didáctica de la Lengua y Literatura. Métodos y Prácticas*. Playor, Madrid.

ROMERO LÓPEZ, A. (1986): "Función educadora de las lecturas y el canto en la pedagogía de Andrés Manjón", en *Magisterio Avemariano*, núms. 644-646.

ROMERO LÓPEZ, A. (1989): *Técnicas Didácticas para la enseñanza de la composición escrita en Educación Básica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.

ROMERO LÓPEZ, A. -Coord.- (1996): *Lenguajes y enseñanzas*, Fundación Educación y Futuro, Granada.

- ROMERO LÓPEZ, A. (1998): "El lugar de las didácticas específicas: didáctica de la Lengua y la Literatura", en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL SANTAELLA, C. (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. FORCE -Grupo Editorial Universitario-, Granada.
- ROMERO LÓPEZ, A. -dir.- (1998): *Lenguajes y comunicación. Consideraciones estéticas y didácticas*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- ROMERO LÓPEZ, A. y MARISCAL MUÑOZ, R. (1989): "Una experiencia sobre la enseñanza de la composición escrita mediante el empleo sistemático y alternativo de técnicas didácticas tradicionales y creativas", en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, núm. 3.
- ROMERO LÓPEZ, A. y MARISCAL MUÑOZ, R. (1996): "Lenguaje literario y función de la literatura en la escuela", en ROMERO LÓPEZ, A. (Coord.): *Lenguajes y enseñanzas*, Fundación Educación y Futuro, Granada.
- ROMERO LÓPEZ, F. (1997): "Bases lingüísticas para una fundamentación didáctica de la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria", en *Publicaciones*, 25-26-27 (1997), Melilla.
- ROMERO LÓPEZ, F. y ROMERO LÓPEZ, A. (1996): "La enseñanza de la gramática en la evolución del sistema educativo español", en MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F.: *La gramática y su didáctica*. Ed. Miguel Gómez, Málaga.

- ROSEMBLAT, A. (1987): "El criterio de corrección lingüística; unidad y pluralidad de normas en el Español de España y América". En ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Akal, Madrid.
- ROSENBERG, S. -ed.- (1982): *Handbook of applied psycholinguistics*. Hillsdale L.E.A., Nueva Jersey.
- RUMELHART, D.E. (1984): "Schemata and the cognitive system", en WYER, R.S. y SRULL, T.K. (eds.): *Handbook of social cognition*. Vol I., L. Erlbaum, Nueva Jersey.
- SAMAILOVICH, D. (1979): *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Altalena, Madrid.
- SÁNCHEZ, B. (1972): *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Kapelusz, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ TRIGUEROS, A. -dir.- (1996): *Sociología de la literatura*. Editorial Síntesis, Madrid.
- SARBIN, T.R. -ed.- (1986): *Narrative Psychology*. Praeger, Nueva York.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje*, 58.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. y STEINBACH, R. (1984): "Teachability of reflective processes in written composition", en *Cognitive Science*, 8.

- SCHNEUWLY, B. (1988): "La conception vygotskyenne du langage écrite" en *ELA*, núm. 73.
- SCHRIEFERS, H.; MEYER, S. y LEVELT, W.J.M. (1990): "Exploring the time course of lexical access in language production: Picture-word inference studies", en *Journal of Memory and Language*, núm. 29.
- SCHULTZ DE MANTOVANI, F. (1964): *El mundo poético infantil*. El Ateneo, Buenos Aires.
- SEARLE, J. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. C.U.P., Cambridge.
- SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*. Cátedra, Madrid.
- SEBEOK, T.A. -ed.- (1960): *Style in Language*. MIT Press and Wiley, Cambridge, Massachusetts.
- SERRANO, F. y MARÍN, L. (1981): *Gramática Funcional*. SGEL, Madrid.
- SIGUAN, M. -Coord.- (1991): *La enseñanza de la lengua*. I.C.E. de la Universidad de Barcelona / HORSORI, Barcelona.
- SINCLAIR, J.M. y CULTHARD, R.M. (1975): *Towards Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. O.U.P., Londres.
- SMITH, F. (1983): "Reading like a Writer", *Language Arts*, 60.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- TEBEROSKY, A. (1988): *La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.

- THURSTONE, L.L. y THURSTONE, Th.G. (1989): *Primary Mental Abilities (PMA)*, TEA Ediciones, Madrid.
- TOBELEM, M. y otros (1981): *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena, Madrid.
- TOBELEM, M. y otros (1983): *Theory and practice in the teaching of composition*. National Council of teachers of English, Illinois.
- TODOROV, T. (1976): "The origin of genres", en *New Literary History*, 8.
- TODOROV, T. (1977): *The poetics of prose*. Cornell University Press, Ithaca, Nueva Jersey.
- TODOROV, T. (1981): *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Du Seuil, París.
- TOLCHINSKY, L. (1991): "Lengua, escritura, y conocimiento lingüístico" en SIGUAN, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua*. I.C.E. de la Universidad de Barcelona / HORSORI, Barcelona.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos, Barcelona.
- TORRANCE y OLSON (1994): "El papel de la alfabetización en la comprensión de la interpretación", en *Substratum*, Vol. II, núm. 4.



- TRIGO COUTIÑO, J.M. -dir.- (1997): *El niño de hoy ante el cuento. (Investigación y Aplicaciones didácticas)*. Guadalmena, Sevilla.
- TULVING, E. (1972): "Episodic and semantic memory", en TULVING, E. y DONALDSON, W. (eds.): *The Organization of Memory*. Academic, Nueva York.
- TULVING, E. y DONALDSON, W. -eds.- (1972): *The Organization of Memory*. Academic, Nueva York.
- TURÍN, Y. (1967): *La educación y la escuela en España 1874-1902. Liberalismo y Tradición*. Aguilar, Madrid.
- UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA (1995): *BMDP Statistical Software, Inc.*, Los Ángeles, 11<sup>ª</sup> ed.
- VALDÉS VILLANUEVA, L.M. (1991): *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, Madrid.
- VARGAS LLOSA, M. (1997): *Cartas a un joven novelista*. Ariel/Planeta, Barcelona.
- VERDÍN DÍAZ, G. (1970): *Introducción al estilo indirecto libre*. RFE, Anejo XCI, Madrid.
- VIDAL PERERA, A. (1909): *Curso de legislación escolar*. Imprenta de la Casa Provincial de Caridad, Barcelona, 2<sup>ª</sup> ed.
- VILLANUEVA, D. (1989): *El comentario de textos narrativos: la novela*. Ediciones Júcar, Gijón / Aceña Editorial.

- VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.
- VV.AA. (1987): *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.
- VYGOTSKI, L.S. (1982): "La creación literaria en la edad escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 1.
- WEINLAND, K., PUYGRENIER, J. (1997): *L'enseignement du français au collège*. Ed. Bernard-Lacoste.
- WELLS, C.G. (1985): *Language, Learning and Education*. NFER-Nelson, Slough.
- WELLS, C.G. (1988): *Aprender a leer*. Laia, Barcelona.
- WHITE, H. (1980): "The value of narrativity in the representation of reality", en MITCHELL, W.J.T. (ed.): *On narrative*. The University of Chicago Press, Chicago.
- WYER, R.S. y SRULL, T.K. -eds.- (1984): *Handbook of social cognition*. Vol I., L. Erlbaum, Nueva Jersey.
- ZABALZA, M.A. (1989): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid, 3ª ed.

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

ZAPATA, A. (1977): *La práctica del relato (Manual de estilo literario para narradores)*, Prólogo de Medando Fraile. Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja, Madrid.

## **ANEXO**



Apellidos y nombre:

CURSO: 1997 - 1998 GRUPO:

**Nivel cultural del PADRE:** (Márquese con - x -)

- Sin estudios.
- Estudios Primarios
- Estudios de E.G.B.<sup>1</sup>
- Bachillerato o F.P.<sup>1</sup>
- Titulación Media (Diplomatura)<sup>1</sup>
- Titulación Superior (Licenciatura)<sup>1</sup>

**Nivel cultural de la MADRE:** (Márquese con - x -)

- Sin estudios.
- Estudios Primarios
- Estudios de E.G.B.<sup>1</sup>
- Bachillerato o F.P.<sup>1</sup>
- Titulación Media (Diplomatura)<sup>1</sup>
- Titulación Superior (Licenciatura)<sup>1</sup>

(1): Estudios terminados.

Apellidos y nombre:

CURSO: 1997 - 1998

GRUPO:

**LECTURAS LITERARIAS ADICIONALES**

(Anteriores a 5º CURSO)

(Marcar con una - **X** - )

\_\_\_ No leo

\_\_\_ Leo a veces

\_\_\_ Leo todos los días

Apellidos y nombre:

CURSO: 1997 - 1998

GRUPO:

### ACTITUDES SOBRE LA COMUNICACIÓN ESCRITA

#### I.- LENGUA ESCRITA

(Rodea el "Sí" o el "No", según sea tu respuesta)

1.	.Es más grave hacer tres faltas de ortografía (b/v, c/z, etc) que olvidarse de una idea importante en el escrito?	SI	NO
2.	.Crees que poner todos los acentos es más importante que escribir todas las ideas en tus composiciones?	SI	NO
3.	.Crees que es mejor para comunicar el contenido de tus composiciones que esté expresado en un lenguaje sencillo en lugar de un lenguaje poético y complicado como con frecuencia suelen hacer los escritores?	SI	NO
4.	.Te preocupan más las faltas de ortografía que la riqueza y originalidad de ideas en tus composiciones?	SI	NO
5.	.Te desanima mucho que no te dejen expresarte como tú quieres, aunque ese lenguaje no le guste al maestro?.	SI	NO
6.	El hecho de que las composiciones de tus compañeros estén escritas de forma sencilla .Lo valoras más que el que	SI	NO



	estén en lenguaje muy adornado y literario?		
--	---	--	--

II.- CONCIENCIA DE ESCRITOR

(Rodea el "Sí" o el "No", según sea tu respuesta)

7.	.Te gustan las horas de clase que se dedican a hacer redacciones?.	SI	NO
8.	.Te lo pasas bien cuando realizas composiciones escritas (cartas, teatro redacciones...) en la escuela y en tu casa?	SI	NO
9.	Cuando escribes, .te das cuenta de que eres el responsable de tus escritos y tomas conciencia de ello?	SI	NO
10.	.Tomas con cariño los trabajos de redacción que realizas en el colegio?	SI	NO
11.	.Te sientes motivado al escribir una nueva redacción cuando has terminado la anterior?	SI	NO
12.	.Tienes siempre muchas cosas que decir y que te gustaría comunicar a través de tus composiciones escritas?	SI	NO
13.	.Escribes sólo pensando en que le guste a tu maestro y para sacar buenas notas?	SI	NO

### III.- COMPOSICIÓN

(Rodea el "Sí" o el "No", según sea tu respuesta)

14.	.Haces una lista de ideas antes de ponerte a escribir tu redacción?	SI	NO
15.	.Ordenas estas ideas?	SI	NO
16.	.Escribes un borrador?	SI	NO
17.	.Piensas en la persona a la que diriges tu escrito para adaptarte a ella?	SI	NO
18.	.Cuidas la presentación de tu escrito para que no haya tachaduras ni borrones ?	SI	NO
19.	.Piensas que lo importante es hacer la redacción lo más rápidamente posible para terminar pronto el trabajo?	SI	NO
20.	.Revisas tus textos antes de entregarlos?	SI	NO
21.	.Comentas frecuentemente tus composiciones con tus compañeros y corriges los fallos que te hayan indicado?	SI	NO
22.	Cuando te surgen dudas, .consultas con frecuencia estas dudas en los libros de gramática o en el diccionario para poder resolverlas?.	SI	NO

IV.- CULTURA IMPRESA

(Rodea el "Sí" o el "No", según sea tu respuesta)

23.	.Te gusta que te compren libros de cuentos o de aventuras	SI	NO
24.	.Lees libros para divertirte?	SI	NO
25.	.Te gustan los "TEBEOS"?	SI	NO
26.	.Lees alguna revista?	SI	NO
27.	.Buscas cosas que te interesa saber en la ENCICLOPEDIA?	SI	NO

28.- Escribe títulos de libros de aventuras , de cuentos... que hayas leído durante el curso y verano pasados:

Apellidos y nombre:

CURSO: 1997 - 1998

GRUPO:

1.- Escribe el abecedario:

2.- Escribe en orden alfabético: **escuadra, pizarra, flauta, albañil, papel, escribir, amor, palmera, comparar, canto.**

3.- Clasifica por su número de sílabas las siguientes palabras: *cocina - casa - gallina - sol - campo - campesino - pan - azucarero.*

Monosílabas	Bisílabas	Trisílabas	Polisílabas

4.- ¿Qué es una sílaba?

5.- ¿Qué es un diptongo?

6.- Rodea las palabras que tienen diptongo: "Aunque

*Alá le concedió prósperos negocios, Abu-Casem vivía y vestía como un pobre mendigo."*

7.- Clasifica según el ACENTO: *canto, papel, sílaba, rápido, albañil, comparar, apóstoles, escuadra, amor, palmera, relámpago, pizarra, flauta, escribir, cántaro.*

AGUDAS	LLANAS	ESDRÚJULAS

8.- .Cómo definirías el sustantivo?

9.- COMPLETA: "Los sustantivos pueden ser\_\_\_\_\_ y *propios*. También pueden ser *individuales* y

10.- Escribe delante de cada sustantivo **I**, si el sustantivo es *individual*, o **C**, si es *colectivo*.

\_\_\_archipiélago

\_\_\_músico

\_\_\_jugador

\_\_\_bosque

\_\_\_árbol

\_\_\_equipo

11.- .Cómo podemos reconocer que un sustantivo tiene género masculino o femenino?

"Es

masculino

cuando

"Es

femenino

cuando

12.- Escribe el femenino de:

abuelo\_\_\_\_\_ rey

pintor\_\_\_\_\_ conde

monje\_\_\_\_\_ actor

caballo\_\_\_\_\_ hombre

13.- Escribe delante de cada sustantivo **M**, si el sustantivo es masculino, o **F**, si es femenino.

\_\_\_ cocodrilo                      \_\_\_ radio (para oír)

\_\_\_ papel                              \_\_\_ ventana

\_\_\_ pared                              \_\_\_ moto

14.- Escribe el **singular** de

ciudades\_\_\_\_\_ luces

paredes\_\_\_\_\_ nueces

pararrayos\_\_\_\_\_ padrenuestros

15.- Escribe el **plural** de estos sustantivos:



árbol\_\_\_\_\_ pared

bosque\_\_\_\_\_ suelo

pastor\_\_\_\_\_ martes

autobús\_\_\_\_\_ paracaídas

16.- ¿Qué son los adjetivos calificativos?

17.- Rodea en cada oración la palabra que sea adjetivo calificativo

*"Me gustan las melones maduros".*

*"En Madrid hay edificios muy altos".*

*"Los árboles frondosos dan mucha sombra en verano".*

*"Elisa riega siempre las macetas con agua limpia".*

18.- Forma adjetivos en grado superlativo a partir de éstos.

alto\_\_\_\_\_

ancho

bajo\_\_\_\_\_

estrecho

blanco\_\_\_\_\_

limpio

19.- ¿Qué son los **determinantes**?

20.- Escribe las clases de **determinantes** que conozcas:

21.- Analiza morfológicamente la palabra subrayada:

El balón de Pedro está desinflado.

**el:**

Esta silla está húmeda.

**esta:**

Mis amigos y yo ganamos el concurso.

**mis:**

Luis dice que tiene once años.

**once:**

22.- COMPLETA:

a) Las formas del artículo determinado son:

b) Las formas de los demostrativos son:

c) Las formas de los posesivos son:

23.- ¿Qué es el verbo?

24.- ¿A qué llamamos conjugación de un verbo?

25.- COMPLETA:

1~ Conjugación-- Desinencia del infinitivo

2~ Conjugación-- Desinencia del infinitivo

3~ Conjugación-- Desinencia del infinitivo