



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA TIPOLOGÍA TEXTUAL EN TERCER CURSO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO DE MAESTRO/MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: Cristina Romillo Barquín

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

CURSO: 2014-2015

Septiembre 2015

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado analizo producciones textuales realizadas por alumnos de tercer curso de Educación Primaria, y tengo en cuenta las características fundamentales de los distintos tipos de textos. Para ello, a modo de justificación, expongo información sobre aspectos de la tipología textual que señala el currículo de Educación Primaria, además de los datos extraídos a través de la observación sobre los materiales curriculares que se utilizan en el aula; informo de propuestas relevantes sobre la tipología textual; narro el desarrollo del proceso de la propuesta didáctica y analizo las producciones textuales de tercer curso de Educación Primaria; finalmente, presento las conclusiones a las que he llegado después de estudiar el resultado de la intervención.

PALABRAS CLAVE

Tipología textual, género discursivo, propiedades textuales, composición, Educación Primaria, texto argumentativo, texto descriptivo, texto narrativo, texto expositivo, texto dialogal.

SUMMARY

In this Final Project Grade I analyze textual productions by students of third year of primary education, and I have in mind the fundamental characteristics of the different types of texts. For this, by way of justification, I present information on aspects of the text typology pointing the curriculum of primary education, in addition to data extracted through observation on curricular materials used in the classroom; inform relevant proposals on the text types; narrate the development of the didactic process and analyze the textual productions of third year of primary education; finally, I present the conclusions I have reached after studying the results of the intervention.

KEY WORD

Text typology, discursive genre, textual properties, composition, Primary Education, argumentative text, descriptive text, narrative text, expository text, dialogic text.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
2.1. NORMATIVA	5
2.1.1. Memoria del título de grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid	5
2.1.2. Currículo de Educación Primaria (<i>BOE</i> y <i>BOCYL</i>).....	7
2.2. MATERIAL CURRICULAR	9
3. OBJETIVOS	10
4. MARCO TEÓRICO.....	10
4.1. LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES	10
4.2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS TIPOS DE TEXTOS	16
4.2.1. Texto narrativo.....	16
4.2.2. Texto descriptivo	17
4.2.3. Texto argumentativo	19
4.2.4. Texto expositivo.....	22
4.2.5. Texto dialogal	24
4.3. PROPIEDADES DE LA TEXTUALIDAD	25
4.4. LA TIPOLOGÍA TEXTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	28
5. APLICACIÓN.....	33
5.1. CONTEXTO	33
5.2. OBJETIVOS.....	34
5.3. DESARROLLO DEL PROCESO: METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS ...	35
5.4. ANÁLISIS DEL CORPUS.....	41
6. CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS.....	50
APÉNDICES.....	53

1. INTRODUCCIÓN

La selección de este trabajo se debe al carácter interdisciplinar del tema y a las múltiples oportunidades que ofrece el trabajar con textos en la etapa de Educación Primaria. El uso de la escritura en todas las áreas de esta etapa demuestra la importancia que tiene el estudio de los distintos tipos de textos que utilizan y pueden componer los alumnos en función de sus necesidades. Aprender a seleccionar y a producir de manera adecuada textos, dependiendo de la función que se persiga con la comunicación y el ámbito en el que uno se encuentre, forma parte del desarrollo integral de la educación obligatoria, además de servir para mejorar habilidades comunicativas que favorezcan la integración en la sociedad.

Y es que, como dice el escritor Richard North Patterson, “La escritura no es producto de la magia, sino de la perseverancia.” No nacemos sabiendo escribir, aprendemos a lo largo de toda nuestra vida; para escribir bien se necesita mucha práctica. Por lo general, es en la escuela donde se adquieren microhabilidades para componer diferentes tipos de texto, saber reconocerlos y utilizarlos adecuadamente. Por lo que parte de nuestra labor como docentes recae en dotar a nuestros alumnos de herramientas que les sirvan para la vida, especialmente aquellas que no van a poder aprender en otros contextos.

Pero la escritura no es tan solo una herramienta; de igual forma que el lenguaje, la escritura conforma nuestra identidad. El lenguaje que utilizamos, lo que decimos y la manera de decirlo reflejan gran parte de cómo somos e incluso de dónde venimos. Además, también la escritura permite que podamos echar una mirada atrás y leamos cómo eramos.

2. JUSTIFICACIÓN

La relevancia del tema de mi Trabajo de Fin de Grado (TFG), la tipología textual, para mi formación docente y su enseñanza y aprendizaje en Educación Primaria, está justificada en los siguientes documentos citados a los que me remitiré en el primer apartado de la justificación. El segundo apartado está destinado a la justificación del tema en los distintos materiales que se utilizan en el aula para su enseñanza y aprendizaje, el libro de texto y las tareas que propone la tutora del grupo. Los documentos de referencia son los siguientes:

1. Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid, 23 de marzo de 2010.
2. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 1 de marzo de 2014.
3. Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa, *BOE*, n.º 106, 1 de mayo de 2014.
4. Orden Edu/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 117, 20 de junio de 2014.

2.1. NORMATIVA

2.1.1. Memoria del título de grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid

La formación de los maestros tiene como objetivo final “formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria” (UVa, 2010 p. 25). En lo que se refiere a objetivos y competencias de la formación, en relación con el tema de mi trabajo, destaco los siguientes:

Objetivos

- Ser capaz de dar atención educativa al alumnado de Educación Primaria, afrontando los retos que surgen y adaptándose a las nuevas necesidades formativas.
- Fomentar los principios básicos de la democracia (igualdad, convivencia y respeto).
- Realizar las adaptaciones curriculares pertinentes para que todo el alumnado, incluso el de necesidades educativas especiales, al finalizar la Educación Primaria logre los objetivos de la etapa.
- Conocer el funcionamiento del centro escolar y desempeñar las funciones de tutoría.
- Conocer el área de Lengua Castellana y Literatura en EP, sus criterios de evaluación, sus conocimientos didácticos y su relación interdisciplinar con el resto de las áreas. A través de la lectura, del comentario crítico y la argumentación, de fomentar la convivencia dentro y fuera del aula, de la colaboración con la comunidad educativa, de utilizar las tecnologías de la comunicación e información y de desarrollar destrezas para un aprendizaje autónomo, cooperativo y de investigación. Para la mejora de la práctica educativa y diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, además de justificarlos argumentadamente dentro del contexto donde se realiza la práctica.

Competencias

- Reunir e interpretar datos de observaciones e indagaciones, en distintos soportes, para así emitir juicios de valor y soluciones ante un público, utilizando habilidades y destrezas orales y escritas, además de usar habilidades interpersonales.
- Ser crítica conmigo misma y continuar aprendiendo y renovando mis conocimientos.
- Reflejar un compromiso ético con los derechos de las personas y los valores democráticos: tolerancia, solidaridad, justicia y no violencia.

2.1.2. Currículo de Educación Primaria (BOE y BOCYL)

En el artículo 6, del Real Decreto 126/2014 (BOCYL, 2014, p. 44336), se recogen los principios generales de la etapa, artículo en el que se indica que la finalidad de la Educación Primaria, entre otras, es facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura: “La adquisición del lenguaje escrito constituye un objetivo básico de la etapa y es importante ayudar al alumno a descubrir las posibilidades que ofrece la escritura para la comunicación, la información, el ocio y el conocimiento de la propia lengua”. Por ello, la enseñanza de los tipos de textos en esta etapa forma parte de esa formación integral que debe recibir el alumnado para que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.

La competencia comunicativa “precisa de la interacción de distintas destrezas: desde las relacionadas con la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología” (Orden ECD/686/2014, p. 33977). Además de desarrollar la competencia comunicativa lingüística, aprender a reconocer los distintos tipos de textos, los géneros discursivos, sus contextos y la información relevante que transmiten implica la adquisición de estrategias para desarrollar otras competencias como la de aprender a aprender o la competencia digital, pues leer y escribir son habilidades imprescindibles para acceder al conocimiento existente dentro y fuera del aula.

En el artículo 7 del mencionado Real Decreto (BOE, 2014 p.19353) se señalan los diferentes objetivos que ha de alcanzar el alumnado al finalizar la etapa. Dentro de estos objetivos hay uno en concreto que se relaciona directamente con mi trabajo: “e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.” Ello incluye conocer y saber hacer diferentes tipos de textos, no solo en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino también como una herramienta interdisciplinar que facilita la comprensión y expresión de saberes. Debido a que en la Comunidad Autónoma de Castilla y León no hay ninguna lengua cooficial, en la ORDEN EDU/519/2014, el objetivo “e” queda reducido a: “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura” (BOCYL, 2014, p. 44184).

Una vez destacados los aspectos generales más relevantes de la etapa en relación con la tipología textual, mi trabajo se centrará en reflejar los elementos del currículo que engloban el área desde el cual se imparten los contenidos necesarios para conocer y

saber hacer los diferentes tipos de textos y sus géneros discursivos. Esto se aprende en los bloques de contenidos 2 y 3, Comunicación escrita: leer y escribir, que se recogen en el currículo oficial de Educación Primaria. Además de enseñarse, de una forma menos directa, en el bloque 4 y 5, Conocimiento de la lengua y Educación Literaria.

En mi justificación pongo el énfasis en los bloques de contenido 2 y 3, ya que son los bloques que mejor se adecuan a mi trabajo, y además, para tener un conocimiento más específico y así poder relacionarlo directamente con la parte de la aplicación de mi TFG. Solamente destacaré la información referente al 3.^{er} curso de Educación Primaria, ya que es en este contexto donde se ha llevado acabo mi intervención. En la tabla del primer apéndice expongo los contenidos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se reflejan en el primer y segundo nivel de concreción curricular. De esta manera, es más sencillo apreciar las concreciones o ampliaciones que se realizan desde la Junta de Castilla y León.

En definitiva, lo que se persigue con la enseñanza de estos dos bloques de contenidos es que el alumnado adquiera estrategias para comprender diferentes tipos de textos y géneros discursivos. Así, el alumnado podrá identificar y crear sus propios pensamientos y textos críticos y creativos, y será capaz de seguir la estructura propia para componer textos (planificación, redacción del borrador, revisión y creación del texto definitivo) y adaptarlos a cada contexto y situación de comunicación.

El profesor no solo debe tener en cuenta el producto final, sino que deberá valorar todo el proceso que ha realizado el alumnado hasta llegar a la producción de sus propios textos. En relación con la práctica docente para la enseñanza de los diferentes tipos de textos y para lograr que el alumnado se integre en la sociedad, es necesario que el profesorado proponga variedad de textos. En la página 33979 de la Orden ECD/686/2014, se proponen los siguientes:

- Textos continuos: narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos y persuasivos.
- Textos discontinuos: gráficos, tablas, diagramas, mapas, anuncios...

Es importante que los textos que se propongan tengan diferentes grados de adecuación y complejidad, y no se debe olvidar que la competencia comunicativa lingüística se aprende a través de prácticas comunicativas reales. De esta forma, el alumnado

comprenderá el sentido y la utilidad en su vida real de lo que aprende en la escuela. El sentido pleno del aprendizaje de la lectoescritura puede lograrse utilizando materiales procedentes de las tecnologías de la información y la comunicación, además de servir como fuente de motivación. Utilizar “textos y los recursos que ofrece Internet, los textos orales y escritos que proceden de los medios de comunicación social y el trabajo por proyectos en el que se favorece la observación, la búsqueda activa y la investigación” (BOCYL, 2014, p. 44337) sirve para que el aprendizaje sea más significativo al apreciar la necesidad de utilizar el lenguaje para comunicarse.

La planificación que hace el docente de los contenidos para su aprendizaje progresivo y las propuestas de situaciones comunicativas no deberían limitarse a que el alumnado diera una única respuesta. Además, puesto que el alumnado también es protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente le debe proponer retos que no solo ayuden a la adquisición de las competencias, sino que también desarrolle su autonomía personal, la resolución de problemas y la autoevaluación. De esta manera, logrará la conciencia y la implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

2.2. MATERIAL CURRICULAR

El libro de texto de 3.º de Educación Primaria, que se utiliza en el contexto donde voy a realizar la intervención para obtener el corpus de análisis, es de Lengua Castellana y Literatura de 3.º “Proyecto saber hacer”, de la editorial Santillana (2014). Para completar el aprendizaje que se adquiere con el libro sobre los diferentes tipos de textos y sus géneros discursivos, la tutora de la clase incluye diferentes tareas en cada unidad didáctica. De esta forma, el aprendizaje adquiere un carácter global y completo para facilitar el desarrollo integral del alumnado.

Las actividades que proponen los autores del libro de texto y las que plantea la tutora del aula se encuentran organizadas por unidades didácticas en el apéndice II. En la tabla también se señala el tipo de texto que se trabaja, el género discursivo al que pertenece y la observación que se refiere a aquello que se les pide a los alumnos que hagan en cada actividad.

3. OBJETIVOS

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

- Exponer las características principales de los distintos tipos de textos de acuerdo con las opiniones más relevantes de algunos autores.
- Analizar las composiciones de los distintos géneros discursivos (carta, cuento, cómic, texto instructivo y poema) producidas por alumnos de 3.º de Educación Primaria de un colegio público; para ello han utilizado como elementos de análisis las características básicas de los diferentes tipos de textos.
- Comparar las diferencias existentes, si las hay, de los resultados obtenidos en cada una de las producciones realizadas por el alumnado.
- Valorar el grado de aprendizaje de los tipos de texto y observar la necesidad de desarrollo previo de microhabilidades.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

En este primer apartado del marco teórico expondré información sobre los términos y conceptos de *tipología textual* y *género discursivo*, y las propuestas más conocidas y divulgadas sobre los criterios de clasificación de los textos. A partir de los años sesenta el estudio del texto comienza a alcanzar la relevancia que tiene como instrumento social. Desde entonces, la lingüística empieza a interesarse por la tipologías textuales, se comienzan a establecer criterios comunes para clasificar la diversidad de los textos y agruparlos en distintos tipos y géneros discursivos, además de estudiar las estructuras textuales y las propiedades de la textualidad.

Se habla de *tipología textual* cuando se identifica una serie de regularidades y de irregularidades en los textos. Según Bassols (1991, 17), “la tipología textual no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto”. Otra aproximación al término es la que proporciona Castellà (1996, 24), y que recoge Núñez (2005, 134):

Una forma discursiva estereotipada, definida por sus características lingüísticas internas. Los tipos de texto se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Su conocimiento por parte de los hablantes es generalmente intuitivo. Cada tipo textual implica una manera de seleccionar y de organizar las palabras, las frases y el conjunto del texto para expresar los significados de acuerdo con unas funciones predominantes.

Partiendo de estas dos opiniones, se puede concluir que la tipología textual es una herramienta útil para la clasificación, la comprensión y la producción de textos, ya que, al ser una forma de organizar la variedad de textos que existen según unos rasgos que distinguen unos de otros, aporta conocimientos sobre sus características más importantes. La tipología textual es un sistema de clasificación científica que ha de cumplir una serie de requisitos. Según Fernández-Villanueva (citado en Bassols 2003, p. 20), una tipología textual se caracteriza por ser homogénea en los criterios, porque cada texto ha de encajar en un tipo determinado y debe acoger a todos los posibles textos existentes. En contraposición a la visión de este autor, se encuentra la propuesta de Combettes (1987, 17), según la cual no hay ningún texto en estado puro que responda solo a una única caracterización, ni ninguna característica que sea propia de un solo tipo de texto.

Otro enfoque diferente es el de Roulet (1989; citado en Bassols y Torrent, 2003, p. 164), que tiene en cuenta el contexto y los elementos de la comunicación en la clasificación de los textos. Al igual que Combettes, Roulet cree que no hay textos en estado puro, pero sí que cada texto presenta una tipología dominante. Según este autor, las tipologías existentes son funcional, enunciativa, situacional y cognitiva. Este autor señala seis rasgos que debe cumplir una clasificación para diferenciar los tipos de textos:

1. La continuidad dentro del discurso, relaciones temáticas y anafóricas
2. La dimensión enunciativa, la toma de posesión del emisor
3. La relación existente entre interlocutores
4. La macroestructura semántica del discurso
5. La organización de la actividad de la que forma parte
6. Los procedimientos inferenciales que rigen su interpretación

CARACTERÍSTICA TEXTUAL	Interna	Externa	Mixta
AUTORES	Weinrich y Porner	Rieser, Sitta y Glinz	Sandig, Werlich, Van Dijk y Adam
ELEMENTOS DESTACADOS	Lingüísticos (marcas verbales, afirmación, negación, voz activa, voz pasiva, anáfora, deixis)	Pragmáticos (intención del emisor, características del receptor, funciones comunicativas, factores sociológicos) es decir, en el contexto extralingüístico	Descripción de planos de organización, tanto del discurso como de las formas lingüísticas
EJEMPLOS	Marcas verbales (Weinrich): temporales (pasado/ presente), modales (indicativo/subjuntivo/indicativo) y aspectuales (perfectivo/imperfectivo)	Fundamentada en la función comunicativa (Glinz): textos creadores de acuerdos, dirigistas, almacenadores, comunicación privada y descriptivos públicos	Sandig se basa en factores como: hablado, espontáneo, monologado, dialogado, tipo de contacto entre el emisor y el receptor, el tema, la estructura.

Margarida Bassols (1996), teniendo en cuenta opiniones de diferentes autores,¹ discrimina las características textuales en tres grupos (interna, externa y mixta), según en qué elementos de la tipología textual se fijan los autores: lingüísticos, pragmáticos o ambas clases de elementos. Los autores proponen determinados rasgos clasificatorios, como puede observarse en el cuadro siguiente:

No existe una tipología textual única, debido a que las propuestas tipológicas son elaboradas con distintos criterios; pero sí se puede llegar a afirmar que la tipología más completa es la mixta, debido a que engloba aspectos lingüísticos y extralingüísticos en la clasificación de los textos; de hecho, según Bassols (2003, 22), una de las tipologías que más éxito ha tenido es la de Werlich (1976), tipología que tiene en cuenta las características textuales internas y externas, y que distingue cinco clases de textos:

- Descriptivo: ligado a la percepción del espacio
- Narrativo: ligado a la percepción del tiempo
- Explicativo: asociado al análisis y a la síntesis de representaciones conceptuales

¹ Sandig, Werlich, Van Dijk, Adam, Weinrich, Porner, Rieser, Sitta y Glinz.

- Argumentativo: centrado en el juicio y la toma de posición
- Instructivo: ligado a la previsión del comportamiento futuro

Adam (1987) es uno de los autores pioneros en la clasificación de las tipologías textuales. Inspirado en la tipología anterior y basándose en las ideas de Combettes, según las cuales no existen textos en estado puro y el texto como fenómeno complejo, propone el término de *secuencias textuales*, unidades más pequeñas, más manejables e identificables. Según este autor, un texto se divide en n secuencias del mismo tipo o de diferentes tipos. Utiliza como criterio de agrupación de textos la función comunicativa que tengan los textos en el sentido de qué quiere hacer el hablante-escritor (anunciar, afirmar, convencer, contar...); para ello Adam propone, en un principio, la siguiente clasificación: textos conversacionales, narrativos, descriptivos, directivos o instructivos, predictivos, explicativos, argumentativos y retóricos. Pero en el año 1991, clasificó definitivamente los textos según la organización secuencial de los enunciados en cinco grupos: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico-conversacional.

En la misma época, Bronckart (citado en Núñez, 2005, pp. 135-136) afirma que para que una tipología sea eficaz, hay que formular “hipótesis precisas sobre los parámetros extraverbales que pueden producir efectos significativos en los textos, crear medios para analizar las unidades textuales que se distribuyen por los textos”. A partir de estas premisas, distingue tres tipologías distintas:

Una primera, fundada en criterios relacionados con las unidades lingüísticas que se distribuyen en la superficie del texto y con los procesos cognoscitivos que se ponen en juego; otra, basada también en un enfoque cognoscitivo-funcional, distingue los tipos de textos según la intención comunicativa (textos de clarificación, de información y de activación); y la tercera se basa en la hipótesis de que el texto constituye el producto de la situación en la cual ha sido enunciado.

Este modelo se fundamenta en que la actividad comunicativa es compleja y exige una serie de aptitudes que son observables a través de la comunicación verbal, en texto escrito o texto oral.

Compartiendo la visión sobre la complejidad de los textos y la necesidad de una planificación rigurosa para la intervención didáctica en el aula, López Morales (1984) elabora una tipología teniendo en cuenta los textos que se utilizan en el aula. Propone dos grandes grupos de textos, los conversacionales como instrumento de socialización,

y los textos producidos por un solo emisor (narrativos, argumentativos y descriptivos). Es importante que si se utiliza esta tipología en el aula, se contextualicen los diferentes textos que se trabajen para que la práctica adquiera sentido pleno y así los alumnos sepan cuándo deben aplicarse los diferentes escritos.

Sobre cuándo deben utilizarse los diferentes textos, Castellà (1992), Coto (1994) y Zayas (1997) proponen tres tipologías diferentes recogidas por Pilar Nuñez (2005, 137). La primera, la de Castellà, únicamente ofrece como criterio de clasificación los diferentes ámbitos de uso: ámbito de los medios de comunicación, académico, científico, cotidiano, de ocio, cultural y asociativo, político, religioso, de la administración, profesional y jurídico. Esta propuesta interesa porque, a pesar de los cambios que se puedan producir en la sociedad y los nuevos textos que puedan emerger, bastaría con ampliar los ámbitos de uso y no sería necesario reorganizar todos los textos ya existentes. Y es que los textos electrónicos que se producen a través de dispositivos digitales están provocando un nuevo conflicto para la clasificación de textos. La polémica, como recoge López Alonso (2003, p. 22), reside en si hay que crear nuevas tipologías que acojan estos nuevos textos y que tengan en cuenta sus rasgos propios o bastaría con clasificar estos textos en las tipologías ya existentes por sus similitudes formales.

La segunda tipología, propuesta por Coto (1994), se basa en tres criterios: el género textual (monólogo, diálogo, carta, informe, definición, poesía, cuento, ensayo, etc.), el tipo de texto (descripción, narración, exposición y argumentación) y la función textual (expresiva, informativa, poética y de opinión). A pesar de ser una tipología escueta y clara en cuanto a los criterios de selección, la complejidad aparece cuando entrelazamos los tres criterios. Por ejemplo, una carta puede pertenecer a un tipo de texto u otro dependiendo del mayor número de secuencias textuales que aparezca y de la función textual que persiga.

Por último, la tercera tipología sería la más completa de las tres porque, además de centrarse en el ámbito de uso, tiene en cuenta también los aspectos lingüísticos del texto. Zayas (1997) divide su tipología en dos clases: de base contextual y de base lingüística. En la primera clase, organiza los textos de acuerdo con el ámbito de uso o los espacios sociales de intercambio comunicativo (académico, administrativo, periódico, literario...), como hace Castellà.

La segunda clase tiene que ver más con la organización interna del texto según los diferentes esquemas propios de cada texto (narrativo, descriptivo y argumentativo). En conclusión, y dependiendo del criterio en el que cada autor se fundamente, la clasificación textual será una u otra. De acuerdo con ello, los textos pueden clasificarse en dos grandes grupos en función de su modalidad e intención comunicativa (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, dialogal-conversacional) o en función del tema, el ámbito de uso (periodísticos, publicitarios, científicos, cotidianos, académico, legales, jurídicos, administrativos y literarios).

La clasificación de los textos en géneros discursivos pretende conseguir su caracterización y organización, con apoyos en modelos que agrupen las características comunes y se ordenen por reglas válidas para diversas clases de textos, con el fin de que el conocimiento de los diferentes géneros ayude al lector o escritor a identificarlos en cualquier contexto y situación en que se encuentre. Según Trujillo (2002, p. 12), la diferencia entre tipología textual y género discursivo es que la tipología combina el carácter cognitivo con el textual, y el género es “utilizado con un claro sesgo textual y además muy vinculados a textos que aparecen en una clara situación socio-cultural”.

Cada género se considera en función de las esferas de actividades y se distinguen unos géneros de otros según el objetivo que se pretenda conseguir. Además, también existen otras agrupaciones dependiendo de la lengua y la cultura. Dolz (2012, p. 501) opina que “definir la noción de género supone, en un principio, considerar el anclaje social y la naturaleza comunicacional de discurso. Además del contexto social, es necesario considerar las regularidades de la composición y las características de los textos producidos”.

Bajtin (1984) es uno de los autores más citados en la biografía sobre el género textual, especialmente, para su enseñanza; Josefina Prado, Joaquín Dolz, Aranda Fernández y Zayas son algunos de los autores que se basan en las teorías de este autor. Bajtin define el género textual como la fusión de tres dimensiones esenciales:

- Los contenidos
- Las configuraciones específicas de unidades lingüísticas
- La estructura comunicativa

La diversidad de los géneros discursivos se manifiesta en las funciones que se pretenden ejecutar, en las diferentes situaciones y en la extensión. Así, Landa (2004, 33)

señala que los géneros discursivos se clasifican en dos grupos: primarios y secundarios. Los primeros, también llamados *simples*, se utilizan más en situaciones orales, son propios de la comunicación inmediata y se presentan en ámbitos familiares y privados. El segundo grupo, también denominados *complejos*, son principalmente escritos; acogen y relaboran los géneros primarios, surgen de la comunicación cultural más elaborada y pública, y son propios de ámbitos públicos y profesionales.

4.2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS TIPOS DE TEXTOS

Mi trabajo descriptivo y analítico sigue la propuesta de tipología textual de Adam (1987), quien utiliza el criterio clasificador de la intención comunicativa (o propósito comunicativo) del autor: narrar, describir, exponer, argumentar y dialogar; por ello, los tipos de texto serán narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos y dialogales.

4.2.1. Texto narrativo

Con el texto narrativo se pretende “narrar”, es decir, contar o relatar hechos, del pasado, del presente o del futuro. Un texto narrativo, como se recoge en la Enciclopedia de conocimientos fundamentales (2010, p. 22), es

Una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sean humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados.

De esta definición se pueden inferir algunas características esenciales de los textos narrativos:

- Toda narración transcurre en un tiempo (pasado, presente o futuro) y en un espacio o varios espacios determinados.
- La acción está orientada hacia una transformación.
- Contiene elementos que generan intriga.
- El texto tiene una función artística o informativa.
- En el relato de hechos pasados, predomina el perfecto simple, tiempo verbal canónico de la narración del pasado.
- A lo largo de la narración, se presentan hechos que pueden enlazarse o no con otros hechos, pero que son provocados por una causa y tienen su efecto.

- Hay personajes principales y secundarios, y un protagonista, individual o colectivo.
- Se parte de una situación inicial (*Había una vez...*; *Todo comenzó cuando...*), se continúa con un nudo central y se termina con alguna fórmula de cierre textual (*Al final...*; *Y después de todo...*).

Además de estas características, la narración está escrita por un narrador del que dependen todos los personajes. Hay diferentes tipos de narradores dependiendo del punto de vista: puede ser externo o interno a la historia, puede contar la historia en primera o tercera persona y puede ser omnisciente o que solo sepa lo que se ve y oye.

En cuanto a los géneros discursivos que engloba el tipo de texto narrativo pueden ser los siguientes: mito, leyenda, romance, canción, himno, novela, cuento, relato breve, fábula, noticia, crónica, reportaje, chiste, sucesos personales, relatos de vida diaria, etc. Viendo esta gran número de géneros discursivos se puede concluir con las palabras de González Landa (1998, 32): “son unas de las formas más frecuentes y poderosas en la comunicación humana. Su potencialidad como organización ordenada de acciones con planteamiento, nudo y desenlace. También entra en juego: escenario, acciones, personajes, metas y estrategias”.

4.2.2. Texto descriptivo

Según José Mario Horcas (2009, 1), describir “consiste en explicar cómo es alguien, un sentimiento, un animal o un objeto”, es decir, retratar con palabras aquello que queremos representar. Por lo tanto, los textos descriptivos, según la definición que ofrece Pomasunco (2012, p. 2) son “aquellos que presentan o expresan las características, cualidades y especificaciones de un objeto, persona, hecho, situación o proceso existente en la realidad objetiva o subjetiva” .

Estos textos se caracterizan² porque su lenguaje es preciso, conciso, coherente y claro para que el sujeto se forme un imagen mental lo más exacta posible, por eso se hace una selección progresiva selectiva de palabras y se organizan de forma jerárquica las ideas. Además, predominan los sustantivos y los adjetivos sobre los verbos. De hecho, los verbos que se utilizan son estáticos (ser y estar) y suelen unirse con los verbos de los sentidos porque se ponen de relieve los aspectos más sensoriales.

² Características recogidas en Guerrero (2009, p. 5) y Carbonero Cano (1988, p. 15).

Y a diferencia de la narración, que es dinámica, la descripción es estática. En los textos descriptivos, el tipo de estructura depende del orden en el que se expresen las ideas, sin importar el elemento que se describe. Dependiendo de si la idea principal se expresa al principio del texto o al final, el texto descriptivo puede seguir estas dos estructuras:

- **Deductiva:** se expone la idea principal y después se relaciona con otras ideas. Presentan el objeto y sus partes, para después describir su funcionamiento y su utilidad.
- **Inductiva:** se exponen varias ideas y al final, como resultado de estas, se expone la idea principal del texto.

Para Educación Primaria, alguno autor, por ejemplo, Horcas (2009, p. 3), añade otras estructuras: cerrada, abierta y paralela. Pero a la hora de clasificar los tipos de descripciones, se tiene en cuenta el elemento que se describe. De hecho, autores como Adam, Roulet, Petitjean (Álvarez Angulo, 2004, pp. 203-208) han clasificado las descripciones dependiendo del elemento que se pretenda representar o incluso dependiendo del ámbito donde se apliquen tales descripciones. Pero para el nivel en el que llevaré a acabo la intervención, 3.º de Educación Primaria, se necesita simplificar los modelos descriptivos y adaptarlos al desarrollo cognitivo del alumnado. Por eso se ha escogido la clasificación que se plasma en la siguiente tabla:

TIPOS DE DESCRIPCIONES

SEGÚN EL ELEMENTO	SEGÚN LA ACTITUD DEL AUTOR
<p>Persona</p> <ul style="list-style-type: none"> • Física • Psicológica <ul style="list-style-type: none"> • De objetos <ul style="list-style-type: none"> • Paisajes y ambientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Denotativa (se ajusta a la realidad, detalla de forma objetiva y con la mayor precisión las características) <ul style="list-style-type: none"> • Connotativa (se presentan los hechos como el autor los ve y destaca las sensaciones que le provocan)

Hay que aclarar que, en cuanto a los tipos de descripciones que hay, según la actitud del autor, se pueden encontrar denominados de otra forma, como lo hace Casado (2009, p. 4): descripción técnica, que equivaldría a la denotativa, y descripción literaria, la connotativa que es subjetiva y busca la estética.

Carbonero (1988, pp. 10-14) hace una clasificación de los rasgos descriptivos que pueden aparecer en este tipos de textos, en función de las unidades lingüísticas o clases de palabras que se combinan en el texto para componer la descripción y que se consideran como designadores: sustantivos, adjetivos y verbos.

- Sustantivos → expresan entidades (personas, objetos, sentimientos, paisajes, ambientes), representa la realidad que describe o se impregnan de subjetivismo, y están más relacionados con lo sensorial y apreciativo:
- sustantivos de descripción: color-luz o forma-tamaño...
- sustantivos de selección: aquellos que supongan rasgos significativos
- sustantivación léxica: se pretende resaltar la cualidad de una cosa
- sustantivación gramatical: se sustantivan adjetivos y verbos
- Verbos → expresan procesos: movimiento o ausencia de movimiento
- Adjetivos → expresan cualidades: color-luz, forma-tamaño

En cuanto a los géneros discursivos propios del tipo de texto descriptivo, pueden ser los siguientes: retrato, paisaje, acción, proceso, entrada del diccionario, guías, itinerarios, descripciones de la vida diaria, recetas, prospectos, modos de empleo...

4.2.3. Texto argumentativo

Como seres humanos necesitamos la argumentación en situaciones donde nuestra opinión o nuestros valores son diferentes a los de los demás; en general, se trata de un discurso orientado a influir sobre los demás, en situación de hablantes o de lectores. Por lo común, el objetivo de la argumentación “es intentar, mediante el discurso, llevar a los interlocutores a una determinada conducta” (Grize, 1981; citado en Prado, 2004, 271). Por lo tanto, se pretende modificar creencias y comportamientos en los receptores. Pero no siempre se argumenta con la intención de convencer; de hecho, “la argumentación es la operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende admitir una conclusión a un destinatario, ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión” (Plantin, 1990; citado en Bassols, 2003, 35). Esta definición es más completa que la anterior porque incluye los términos conclusión y razón; la conclusión ha de ser argumentada con razonamientos lógicos y verificables.

El texto argumentativo se caracteriza por ser un discurso monologal en el cual el escritor se posiciona ante un tema, defendiendo su postura con argumentos eficaces.

Además el emisor intenta anticiparse a responder a posibles preguntas que pueda hacerse el receptor.

En la estructura de la argumentación, Ducrot (citado en Bassols, 2003, p. 38) propone tres elementos que ha de tener toda argumentación: premisas, argumentos y conclusiones. También propone el orden que se puede seguir para argumentar, orden que puede ser de dos tipos:

- Progresivo: se exponen varias ideas y al final, como resultado de estas, se expone la idea principal del texto.
- Regresivo: se expone la idea principal y después se relaciona con otras ideas. Presentan el objeto y sus partes, para después describir su funcionamiento y su utilidad.

Otro autor que reflexiona sobre la forma en la que se realiza la argumentación es Adam (1995, 13-14), quien opina que puede inferirse a través de la inducción (si una cosa es una cosa, no puede ser otra) y por silogismo (de unos datos se extraen unas conclusiones). Basándose en la definición de Aristóteles sobre el silogismo, como “un razonamiento en el que, una vez formuladas ciertas premisas, se desprende necesariamente una nueva proposición como resultados de los datos de las mismas”.

Volviendo a los elementos que señala Ducrot (1973), las premisas son hechos conocidos por todos, de acuerdo con los cuales se argumenta. Los argumentos se construyen estableciendo un paralelismo entre dos entes o diferenciándolos. En la siguiente tabla se pueden ver los tipos de premisas y argumentos que existen según Bassols (2003, pp. 37-44):

PREMISAS	ARGUMENTOS		
	POR ASOCIACIÓN	POR DISOCIACIÓN	PSEUDOARGUMENTOS
Hechos	Casual	Individual/universal	Ridículo
Verdades	Pragmático	Teórico/práctico	Reducción al absurdo
Presunciones	Relaciona fines y medios	Lenguaje/pensamiento	Ironía
Valores abstractos	De la inercia	Letra/espíritu	Definiciones
Valores concretos	De la persona	Patriotas/no patriotas	Regla de justicia
Jerarquías entre entes	Ejemplos	Nacionales/emigrantes	Reciprocidad

Tipos de premisas y argumentos según Bassols (2003)

Los tipos de argumentación que existen se clasifican dependiendo del número de argumentos que haya y de cómo se relacionan. Si solo hay un argumento, se llama argumentación simple o sencilla; de haber más, se llamaría múltiple. Dentro de la argumentación múltiple puede haber dos tipos, dependiendo de si hay o no relación, subordinada o coordinada respectivamente.

Todos los tipos de texto emplean unos elementos lingüístico-discursivos que ayudan a identificar el tipo de texto. El texto argumentativo usa los siguientes:

- Verbos → generalmente de causalidad y de consecuencia (*causar, hacer, originar, activar, producir, determinar*) o con operaciones argumentativas (*reducir, resultar, concluir, suponer*) y los verbos dicendi (*decir, afirmar, declarar, estimar, considerar, describir*).
- Modalidad asertiva e interrogativa.
- Recursos: marcadores de orden (ordinales/locuciones), comillas, citas, interrogación retórica, guiones, rayas, recursos retóricos (alusiones,

metáforas, perífrasis, anticipaciones, repeticiones, sinonimia, antítesis, paralelismos).

- Nexos que expresan causa o consecuencia: conjunciones (*ya que, porque, luego, así pues*), locuciones causales (*con motivo de, a causa de, en vista de que, gracias a*), locuciones consecutivas (*de modo que, de suerte que, de manera que, en conclusión, así que*), adverbios y locuciones adverbiales (*consecuentemente, por consiguiente*).
- Conectores argumentativos: introductores de argumentos (*porque, ya que, dado que, en primer lugar, ciertamente, incluso*) e introductores de conclusiones (*por lo tanto, pues, entonces*).

En cuanto a los géneros discursivos propios de este tipo de texto, son los siguientes: justificación de respuestas y opiniones, crítica, artículo de opinión o de análisis, ensayo, debate, juicio oral, argumentos de la vida diaria...

4.2.4. Texto expositivo

De las cinco secuencias textuales o tipos de texto, el expositivo es el más utilizado en las aulas (manuales, exámenes, trabajos académicos, textos científicos...) porque, como dice Martínez (1989, p. 78), su finalidad “es hacer comprender o presentar una información”. Según Ray-Bazán (2009, p. 83), estos textos “asumen que el lector tiene una carencia de conocimiento, pero no se limitan a presentar información, sino que presentan ejemplos, casos ilustrativos, analogías, etc., para que el lector la comprenda y la incorpore a sus conocimientos previos”. Por su parte, Angulo (1996, 33) se basa en las opiniones de Black y Boscolo para aproximarme al concepto de texto expositivo.

El primero de estos dos autores considera este tipos de texto como “la esencia del universo textual, en cuanto que transmiten información nueva y explican nuevos temas”; el segundo autor añade que el ejemplo más claro de este tipo textual es el libro de texto escolar. En definitiva, “son el molde en que se vierten los conocimientos más o menos específicos de las distintas disciplinas del saber” (Camps 2004, 152).

Estos textos se caracterizan porque persiguen la objetividad para modificar un estado de conocimiento partiendo de una pregunta que se resolverá a lo largo del discurso. Para poder modificar un estado de conocimiento es necesario, según Combettes y Tomassone (citado en Angulo 1996, 36), partir de un conocimiento compartido entre emisor y

receptor, así los conocimientos previos del receptor serán transformados por las nuevas aportaciones que ofrece el emisor. A veces el emisor utiliza estrategias argumentativas en su discurso, que constituye un reflejo más de la heterogeneidad textual.

La estructura del contenido de estos textos, como ocurre con el resto, depende de la situación de comunicación. En función de esta situación los contenidos del texto se organizarán según un plan determinado. Pero el esquema tipo de estos textos³ y que resulta más sencillo⁴ para la etapa en la que nos encontramos es el que propone Adam (citado en Angulo 1996, p. 33). Consta de tres fases: una primera, fase de pregunta, en la que se plantea el problema; otra fase en la que se resuelve el problema anterior, llamada resolutive; y una fase final de conclusión. Ray-Bazán (2009, 83) recoge en su tesis doctoral la estructura que propone Black (1985). Esta estructura tiene las siguientes fases: presentación del tema, planteamiento de preguntas o de un problema, respuestas o soluciones y conclusiones.

Dentro de estos esquemas de la estructura del texto explicativo habría también otros subtipos de formas de organizar el contenido. Pilar Núñez, basándose en la organización elaborada por Magallanes y Sánchez (1986), propone cinco subtipos: organización descriptiva, organización comparativa, organización narrativa, organización causal y organización problema-solución.

³ Esquema prototípico en el que no tienen por qué darse todas las fases ni en el orden que aquí se propone.

⁴ Comparado con el esquema que propone van Dijk (1983) que “no sólo consiste en una CONCLUSIÓN y su JUSTIFICACIÓN, sino también en un PLANTEO DEL PROBLEMA y una SOLUCIÓN” (Angulo 1996, p. 33).

MARCAS TEXTUALES QUE CARACTERIZAN EL TEXTO EXPOSITIVO

Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales	Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones
Organizadores intra, meta e intertextuales	Precisión léxica
Utilización de formas supralingüísticas	Repetición de conceptos
Predominio de presente y el futuro del indicativo	Escaso empleo de valores estilísticos
Marcas de modalización	Uso de deícticos (anafóricos y catafóricos)
Formas verbales no personales o impersonales	Formula de cierre: conclusión o resumen
Adjetivación pospuesta, específica y valorativa	Heterogeneidad de secuencias
Orden de palabras lógico: sujeto-verbo-complemento	Abundancia o escasez de elipsis dependiendo del conocimiento compartido

Marcas textuales según Sanahuja (citado en Álvarez 1996, pp. 36-38)

Por último, en cuanto a los géneros discursivos que pertenecen a la exposición, suelen considerarse los siguientes: científicos (artículos científicos, monografías, tratados, cursos), técnicos (manuales, folletos, instrucciones), académicos (exámenes, resúmenes, apuntes, trabajos, manuales, artículos), divulgación (conferencia, enciclopedia, artículos de divulgación científica), didácticos (artículos, manuales, documentación oficial), cartas comerciales, instancias, solicitudes, recetas de cocina, instrucciones de uso... Según Halté (citado en Álvarez, 1996, p. 32), de todos estos géneros, “los más puros, los más objetivos, son los discursos científicos”.

4.2.5. Texto dialogal

Diálogo y conversación no son términos sinónimos, como explica Bobes (1992, p. 112), quien expone que el diálogo es más cerrado que la conversación; “mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores, sino que son inherentes al proceso dialogal”. Los textos dialogados, como reseña Angulo (2001,

p. 17), “son recreaciones de la lengua hablada”. El diálogo, además de ser la base del género teatral, en cualquier tipo de ficción narrativa, es uno de los mecanismos para eliminar o limitar la presencia del narrador (los personajes hablan por su cuenta) y fomentar que los propios personajes informen sobre la situación, el conflicto, la acción del relato. De esta forma el lector conoce directamente a los personajes, a través de sus palabras y sus formas de expresión.

La estructura del diálogo está dividida en tres partes, igual que la de la narración. Tiene un comienzo en el que los componentes del discurso se saludan o se hacen preguntas, el saludo da paso a turnos de habla, en los cuales hay un intercambio de información y una negociación del tema. Por último, existe un cierre, en el que se hacen las reparaciones y conclusiones pertinentes para terminar con una fórmula de despedida.

Es probable que a lo largo del diálogo los interlocutores utilicen marcadores del discurso como los siguientes:

- conectores discursivos (evidentemente, claro, bueno, hombre...)
- muletillas (bueno, vale, ¿me explico?, esto, eeee, y eso, y tal)
- estimulantes conversacionales: imperativos sensoriales, vocativos, comprobativos y expresiones retardarias (eh, oiga, señor, vamos a ver...)
- elementos prosódicos (enunciados interrogativos y exclamativo)
- la interrogación retórica (¿qué tal? Cuando se utiliza para saludar)

Los géneros discursivos que pertenecen a este tipo de texto son, entre otros, los siguientes: conversación, encuesta, entrevista, teatro, diálogo, tertulia, debate, interrogatorio, examen oral...

4.3. PROPIEDADES DE LA TEXTUALIDAD

Una de las aportaciones más importantes de la lingüística del texto ha sido definir qué es un texto y analizar las propiedades textuales o de la textualidad, es decir, aquellos rasgos que hacen que un texto sea un texto. Se define *texto* como cualquier manifestación global y completa que se produzca en un acto de comunicación. Otra definición más concreta sobre qué es un texto es la de Ray-Bazan (2009, p. 74):

Un medio para establecer interacciones comunicativas entre personas a través de una serie de signos y códigos aprendidos (lenguaje) en el proceso de desarrollo social y cultural. Como forma social de comportamiento la comunicación implica

considerar el contexto social y situacional en que ocurre así como del contexto psicológico de los interlocutores.

Las características de los textos han sido establecidas por autores como Beaugrande, Dressler y van Dick, quienes estudian conceptos como cohesión, coherencia, intertextualidad, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad y situacionalidad. Una de las proposiciones más divulgadas y conocidas es la de Cassany (1999; en Prado Aragonés, 2004, p. 261). Cassany analiza cinco propiedades presentes en todos los textos: coherencia, cohesión, adecuación, corrección y estilística.

Las propiedades de la textualidad forman un conjunto de normas y principios que regulan la comunicación y que todo texto debe cumplir para ser considerado como tal. Las propiedades expuestas por Cassany se agrupan en tres tipos distintos de propiedades: tipo psicolingüístico (intencionalidad, informatividad y aceptabilidad), tipo lingüístico (corrección, coherencia y cohesión) y tipo sociolingüístico (adecuación e intertextualidad). De todas estas propiedades, en mi trabajo solo se expondré las propiedades de coherencia, cohesión y adecuación por su especial interés textual.

Coherencia

Consiste en la ordenación y estructuración lógica y comprensible de la información en el texto, en función de la situación comunicativa de su autor y del grado de conocimiento del receptor. Es decir, que el contenido tiene que estar estructurado en partes y las ideas han de ser expuestas de forma clara y ordenada. Cada tipo de texto y género discursivo tienen una estructura convencional que ha de seguirse, de ahí la importancia de conocer los diferentes tipos de textos y los géneros discursivos. Si se conocen sus estructuras es más fácil lograr una coherencia dentro del texto.

Cohesión

Se refiere al conjunto de mecanismos que sirven para conectar y unir las distintas partes del texto (palabras, sintagmas, oraciones, párrafos) que aseguran su comprensión. En la tabla que expongo a continuación pueden verse los distintos procedimientos que se utilizan en el registro escrito:

PROCEDIMIENTOS DE COHESIÓN EN LOS DISTINTOS NIVELES DE LA LENGUA

Tipográficos y ortográficos

Jerarquías de elementos y estructuras, puntuación de los enunciados y uso de diferentes tipos de letras para resaltar los distintos apartados del texto.

Morfosintácticos

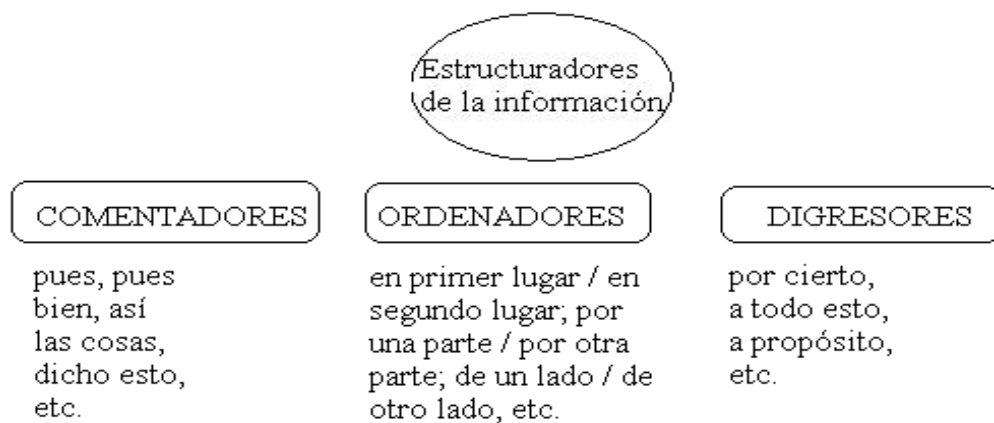
Deixis (personal, social, discursiva, espacial y temporal) pronombres, familias locuciones adverbiales, expresiones adverbiales, artículos, tiempos verbales, orden de las palabras, formaciones de palabras, concordancias, paralelismo y marcas del discurso*.

Léxico-semánticos

Campos semánticos, familias léxicas, sinonimia, antonimia, polisemia, homonimia, hiperonimia, hiponimia, reducciones léxicas, repeticiones léxicas y extranjerismos.

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas que sirven para guiar las inferencias que se realizan en el discurso, es decir, enlazan oraciones y párrafos para lograr la cohesión y comprensión textual. Una de las clasificaciones más conocidas es la de Martín Zorraquino y Portolés (1999), según la cual los marcadores discursivos se agrupan en cinco tipos: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales⁵. A continuación, expongo un ejemplo de uno de los grupos de los marcadores del discurso; el resto puede verse en el Apéndice III.

⁵ Latorre (1999, p. 3) divide los marcadores en tres clases: los que estructuran las ideas, los que estructuran el texto y los conectores que introducen operaciones discursivas; y González Romano (1999, p. 5) clasifica los conectores en diversos grupos como: de enunciación, de reformulación, de oposición, de causa, de adición, de ejemplificación...



Marcadores del discurso según Martín Zorraquino y Portolés (1999)

Adecuación

Es la propiedad sociolingüística que consiste en adaptar el texto a la situación comunicativa: el contexto, el tema abordado, la finalidad comunicativa y el interlocutor al que va dirigido. De acuerdo con Núñez (2005, p. 131), consiste en “saber escoger de entre todas las posibilidades de la lengua”.

4.4. LA TIPOLOGÍA TEXTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En los apartados anteriores he ofrecido una aproximación a la tipología textual, pero ¿cómo enseñar los tipos de texto y sus géneros discursivos? Porque “los conocimientos no tienen como finalidad primera la de ser enseñados, sino la de ser utilizados en situaciones diversas” (Chevallard 1980; citado en Álvarez 2004, 252). Así como, al agrupar los distintos textos, se proponen diferentes clasificaciones por los distintos criterios utilizados, de la misma forma, cuando se enseñan los tipos de textos, también surgen discrepancias por los criterios utilizados y por los fundamentos teóricos que subyacen a esos criterios. Según Camps (2004, 172), “las ciencias del lenguaje no ofrecen un marco teórico único que facilite a los profesores dar coherencia a los contenidos escolares”. De hecho algunos autores apuntan a que no existe una relación vertical entre los contenidos que se aprenden en un ciclo y en otro.

Una de las razones principales por la que trabajar los géneros discursivos en el aula es porque nos permite actuar verbalmente en nuestra sociedad. Algunas otras ventajas que tiene trabajar a partir de las tipologías textuales son las mencionadas por Trujillo (2002, p. 15):

Favorece la producción del texto en su fase de planificación, aportando la guía a seguir para organizar las ideas, crear la estructura textual y aportar cohesión y coherencia al producto final. La recepción-interpretación también se ve favorecida por la existencia de modelos textuales, pues permiten éstos hacer predicciones acerca de la organización y del contenido de los textos, además de ser los modelos textuales un elemento a considerar dentro del juego de razonamientos en torno a la relevancia de las partes del texto.

Además, de acuerdo con González Landa (2004, 35), “la educación desarrollará en el alumnado el poder «escribir», es decir, poder participar siempre con su persona, su voz y sus diferentes recursos expresivos, pero también cuando para ello se requiera la elaboración de textos escritos; en los diferentes contextos y ámbitos (profesional, educativo, privado o público)”. Por lo tanto, es importante que el alumnado adquiera esta habilidad para que le sea posible un desarrollo personal en nuestra sociedad actual, tanto en la escuela donde “la utilización de la lengua escrita es el soporte estructural de todas las materias y de buena parte de las actividades escolares” (Vilà 1990, p. 138) como fuera de ella.

A pesar de la advertencia de Camps, expondré dos perspectivas diferentes sobre los procesos implicados en la composición escrita, la primera, desde la perspectiva cognitiva y la segunda, desde la constructivista. Desde la Psicología cognitiva, a partir de los años ochenta del siglo pasado, comienzan a realizarse diferentes trabajos que influirán en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la escritura. Estos estudios tenían como objetivo identificar los procesos implicados y las relaciones que se establecen entre ellos. Desde esta perspectiva, como señala Bilbatua (2004, pp. 74-82), hay dos modelos distintos que determinan los procesos implicados en la composición escrita: el modelo Flower y Hayes y el propuesto por Bereiter y Scardamalia.

El primer modelo (Flower y Hayes) se estructura en tres dimensiones:

- Situación de comunicación. Caracterizada por los parámetros del contexto (emisor, receptor, contenido y objetivo). Se trata de solucionar el problema retórico, lo que nos mueve a escribir.
- Proceso de escribir. Se compone de tres subprocesos, que coinciden con los que se proponen desde en el currículo de Primaria (citados en la apartado de la justificación). Lo primero es planificar el escrito, elaborando un esquema del

texto generando ideas, organizándolas y planteando objetivos. Después viene el proceso de redacción en el que se plasman las ideas generadas, y por último, el proceso de examinar, revisar lo escrito para modificar diferentes aspectos.

- Memoria a largo plazo. Esta memoria es donde se almacenan los conocimientos sobre el tema, la situación comunicativa y el texto. Todas estas informaciones se activan en el proceso de escritura.

El segundo modelo (Bereiter y Scardamalia) divide el proceso de escritura en dos espacios de reflexión:

- Espacio de conocimiento. Decidir el conocimiento, no hay un plan previo y el alumno se limita a escribir el conocimiento que ya posee.
- Espacio discursivo. Transformar el conocimiento. ¿Qué voy a decir? ¿Cómo lo voy a decir?

La segunda perspectiva es la constructivista donde se engloban todas las investigaciones realizadas a partir de los trabajos de Piaget (constructivismo psicogenético) y las desarrolladas por Vygostky (socioconstructivismo).

Desde la perspectiva psicogenética, Ferreiro y Teberosky (1979, pp. 241-266) investigan el proceso a través del cual los aprendices desarrollan el conocimiento sobre los textos. Según estas dos autoras, los niños buscan hipótesis sobre los textos escritos, identifican relaciones entre ellos, reflexionan y establecen nuevas hipótesis. Es decir, que a través de las aproximaciones sucesivas, van descubriendo las características del sistema escrito. Antes de la escritura de textos, estas dos autoras, distinguen cinco niveles: reproducir los rasgos de la escritura, diferencias entre la escritura, dar valor silábico a cada letra, pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética y la escritura alfabética.

Por otra parte, desde la perspectiva socioconstructivista, se subraya el carácter social y las interacciones sociales, además del papel mediador del adulto en este proceso. Bilbatua (2004, p. 81) afirma que, desde esta perspectiva, se desarrollan tres nociones que favorecen el aprendizaje:

- Zona de desarrollo próximo. Es un término acuñado por Vygotsky para referirse a la distancia que hay entre lo que el alumno puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda del adulto. Además de para referirse a la pequeña línea que hay entre los conocimientos que tienen los alumnos y los que pueden aprender para aumentar y reconstruir esos conocimientos previos.
- Andamiaje. Este término, acuñado por Bruner, hace referencia a la forma en la que el adulto ayuda al alumno, pero poco a poco le va dejando de ayudar en aquellas cosas que ya puede hacer por sí solo.
- Procesos de mediación. Se utiliza el lenguaje como medio para cooperar, reflexionar y compartir opiniones sobre las actividades conjuntas.

Ambas perspectivas, cognitiva y constructivista, aportan conocimientos útiles que tener en cuenta a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición, cada una en relación con su campo de estudio: sobre los procesos que están implicados en la realización del texto, sobre la progresión de habilidades que se requiere la escritura y sobre las interacciones sociales.

Una vez concretados los diferentes procesos implicados en la composición, cabría destacar que, dependiendo de la teoría subyacente, la descripción y análisis de la lengua y la enseñanza-aprendizaje de la escritura irán más enfocadas hacia la adquisición de conocimientos o hacia las funciones de las situaciones comunicativas y las intenciones que se persigan. Estas teorías sobre la descripción de la lengua pueden recudirse a tres generales según Sainz Osinaga (2004, pp. 144-145):

- Corriente estructural de la lengua. Hasta los años 60 prevalecen las teorías del aprendizaje que ponen el énfasis en el dominio de una serie de estructuras lingüísticas. Busca aprender el funcionamiento de la lengua. Esta corriente es más típica de la metodología más tradicional donde, según Rijlaarsdam y Couzijn (citado en Fernández 2009, p. 150), el maestro adquiere una actitud más activa que el alumno y “la estimulación de la reflexión sobre el proceso de redacción es muy escasa”.
- Corriente basada en las funciones de la lengua. A partir de los años 60, se desarrollan teorías que afectan a la percepción del aprendizaje de la lengua gracias al desarrollo de hábitos lingüísticos. El alumno tiene que conocer la estructura general y los elementos de la lengua (sistemas organizadores, rela-

ciones paradigmáticas y sintagmáticas), por lo que primero se activan los conocimientos relacionados con el texto antes de empezar a componerlos.

- Corriente discursiva. A partir de los años 70, con gran influencia de tesis sociales, se cree que se aprende a través de la interacción con otras personas en contextos y situaciones variadas, además de reflexionar sobre el uso, cuando hablamos lo hacemos para alguien, en un lugar concreto y con una intención determinada. Esta corriente es apoyada por Álvarez (2004, p. 258) cuando afirma que “el alumno debe tener conciencia de la diversidad textual y aprender a escribir textos no de manera general, sino en función de las situaciones concretas de la comunicación y de la finalidad que persiga”.

A partir de la última corriente se desarrollan las teorías de la *competencia comunicativa*, que pretenden que los alumnos adquieran la habilidad comunicativa para poderla utilizar en cualquier situación real. Canale y Swain (citados en Sainz 2004, p. 145) distinguen dentro la competencia comunicativa, cuatro áreas del conocimiento y habilidad: gramatical (en el sentido de lingüística en general), sociolingüística, discursiva y de código verbal. Aunque estas cuatro subcompetencias se entremezclan unas con otras formando una única, solo describiré la competencia discursiva o textual, en relación con mi trabajo. La competencia discursiva (Prado Aragonés, 2004, p. 261) está relacionada con la combinación de formas gramaticales y significados para conseguir un texto trabado, hablado o escrito, en diferentes géneros. Está formada por dos partes, dos de las propiedades de la textualidad que se han plasmado en el apartado 3: la coherencia (distribución de un contenido en partes) y la cohesión (unión y estructuración de las frases para facilitar su comprensión).

En relación con las perspectivas generales de descripción y análisis de los procesos implicados en la escritura y las distintas formas de enfocar su enseñanza, estoy de acuerdo con Prado Aragonés (2011, p. 228) cuando afirma: “no hay un método mejor ni peor que otro. La elección del método debe ser algo personal y adaptado a cada situación y contexto”. Algunos autores (Dolz y Gagnon, 2008; Cassany, 1993 y Gabbiani, 2009) proponen la enseñanza de la composición a partir de los géneros discursivos en lugar de partir de las tipologías textuales, aunque Zayas (2012, p. 77) opina que la tipología propuesta por Adam (1992) “podría servir como guía para definir los grandes ámbitos donde situar las actividades de reflexión sobre la lengua”. Por lo que, a partir de ahora, solo se van a recoger algunos procesos metodológicos para la

enseñanza de la composición aportados por diferentes autores y ejemplos de las fases de creación de cada uno de los tipos de textos.

Por su parte, Luceño (1994, pp. 132-133) sugiere principios metodológicos en los que basarse para la enseñanza de la composición y las tipologías textuales. Opina que la metodología tiene que ser activa, por lo que el profesor debe intervenir lo menos posible para no coartar la libertad del alumnado. Además, los temas propuestos tienen que ser de interés del niño y sobre asuntos reales, para que estos estén motivados, tengan ideas sobre qué escribir y para que valoren la funcionalidad de la escritura. El profesor tiene que cultivar el gusto por la lectura en los niños, porque de esta forma los alumnos podrán inferir información sobre los textos que leen y mejorar en su práctica de escritura. Pero antes de que el alumno se ponga a escribir tiene que pensar.

Para terminar con los aspectos metodológicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición, menciono que González Landa (2004, 60) propone una serie de recomendaciones: situar el aprendizaje en el desarrollo comunicativo (verbal escrito u oral, no verbal, musical, icónico, formales, informales, proxémico y cinésico); que los alumnos compongan a partir de enunciados, no oraciones; que las propuestas didácticas estén enfocadas a conseguir las competencias generales humanas; que se propongan actividades comunicativa dialógicas, de intercambio social, cultural y personal que exigen una activa participación por parte del sujeto.

5. APLICACIÓN

5.1. CONTEXTO

El corpus de análisis ha sido creado, mientras realizaba el Prácticum II, por el alumnado perteneciente al tercer curso de Educación Primaria en un colegio público de la ciudad de Palencia. Este grupo está compuesto por once alumnos, siete niños y cuatro niñas. La mayoría de los alumnos tiene ocho años, salvo dos repetidores, que tienen nueve años. Este subgrupo de alumnos refleja claramente el tipo de población que acude al centro, ya que ocho de los alumnos de tercero son de etnia gitana, dos inmigrantes (marroquí y brasileño) y uno payo.

Ninguno de ellos necesita adaptaciones curriculares significativas, todos tienen que adquirir los mismos contenidos y tienen una evaluación común, aunque cuatro de ellos

necesitan un cambio de metodología en algunos aspectos, de ahí que tengan adaptaciones curriculares no significativas.

La colaboración familiar es escasa, puesto que las familias, en general, dan poca importancia a la labor educativa y formadora de la escuela. Por otra parte, un dato muy llamativo de este curso es que la totalidad de los padres y madres se encuentran en el paro, y cuentan únicamente con ayudas sociales para su subsistencia.

5.2. OBJETIVOS

En la intervención me propongo cumplir los objetivos siguientes:

- Escribir textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos y dialogados teniendo en cuenta las características básicas de cada uno de los textos.
- Fomentar las fases de la composición de textos (planificación, organización de ideas, textualización y revisión) para que la producción final cumpla con los requisitos de la textualidad.
- Comprender la selección de cada género discursivo en función del ámbito, el uso y la función que se persiga. (acercar)
- Asumir los principios de tolerancia y respeto para desarrollar valores de aceptación y no discriminación.
- Aumentar la variedad de vocabulario y de los distintos marcadores textuales que pueden utilizar en cada una de las producciones en función del objetivo que persigan para enriquecer sus producciones textuales.
- Componer una carta de presentación respetando las normas de escritura y entendiendo que, como cada texto, la carta también tiene un estructura concreta que hay que seguir para hacer bien el texto y facilitar su comprensión.
- Desarrollar la capacidad de argumentar hechos de forma clara y ordenada.
- Aplicar los conocimientos sobre el cuento (estructura y elementos) para terminar la narración de uno ya empezado.
- Completar un cómic siguiendo una estructura lógica y utilizando diálogos en la narración.

- Hacer un texto instructivo con el que poder enseñar a una persona a ser... (buena, optimista, audaz, humilde, paciente, simpático...).
- Crear un poema describiendo una emoción para fomentar la creatividad, la función artística de los textos y reforzar los conocimientos previos sobre la poesía.

5.3. DESARROLLO DEL PROCESO: METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

El proceso de investigación lo ha llevado acabo en cuatro fases distintas, como puede verse en el siguiente cuadro, y que serán explicadas a continuación.

FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	
1	Observar el aula donde se va a realizar la investigación
2	Diseñar los instrumentos necesarios para la recogida de datos y planificación del proceso
3	<p>Puesta en práctica del proceso para la recogida de datos: <i>del 13 de abril al 15 de mayo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Momento de presentación y disposición: <i>semana 1</i> – Texto narrativo, expositivo y argumentativo: <u>carta</u> ● Momento de construcción del aprendizaje: <i>semanas 2, 3 y 4</i> Texto narrativo: <u>cuento</u> Texto dialogal y narrativo: <u>cómic</u> Texto descriptivo: <u>texto instructivo</u> ● Momento de despedida: <i>semana 5</i> – Texto descriptivo: <u>poema</u>
4	Analizar los resultados obtenidos

La fase 3, la puesta en práctica de la propuesta para elaborar el corpus de análisis, se divide en tres momentos distintos, como puede verse en el cuadro superior: un primer momento para presentar y motivar la realización de la actividad, un segundo momento donde se concentran las enseñanzas y aprendizajes de los distintos tipos de textos y un último momento de despedida durante el cual se hace la actividad de cierre. Puesto que el análisis se realiza sobre las producciones textuales del alumnado, creo conveniente explicar cómo se ha realizado todo el proceso de composición, pero antes aclararé algunos aspectos relevantes para entender el proceso, como la fase de observación y la del diseño de los materiales.

Después de unas semanas de observación e indagación sobre cómo era el contexto y sobre qué tipos de textos sabía hacer el alumnado (Anexo II), estuve reflexionando cómo hacer que los niños crearan sus propios textos, de forma que todos ellos tuvieran una conexión entre sí y no fueran solo actividades disociadas unas de las otras. Por suerte, llegó a mis manos –por casualidad– un libro maravilloso lleno de emoción. Era un emcionario, contenía una emoción por cada letra del alfabeto, junto con la definición, la explicación de sus características principales y cómo se pueden reconocer y diferenciar de las demás. En aquel mismo momento, se me ocurrió que los niños podrían hacer su propio emcionario lleno de diferentes textos que explicaran y ejemplificaran situaciones en las cuales una persona pudiera sentir la emoción que se le había asignado a cada uno. Las emociones fueron repartidas, en consenso entre la tutora del grupo y yo, a cada alumno dependiendo de la actitud que tuvieran y de las herramientas que necesitaran. Por ejemplo: a un niño que no se le diera bien controlar la ira, se le entregaba la paciencia para que, a través de la búsqueda de información y reflexión, valorara los aspectos positivos que tiene ser paciente. De esta forma, los alumnos trabajarían directamente las emociones o actitudes positivas y de forma indirecta las opuestas y negativas, como puede verse en la siguiente tabla.

ALUMNO	EMOCIÓN	ALUMNO	EMOCIÓN
1	sinceridad-mentira	7	optimismo-pesimismo
2	paciencia-ira	8	antipatía-simpatía
3	confianza-inseguridad	9	bondad-maldad
4	tolerancia-xenofobia	10	diligencia-vagancia
5	gratitud-ingratitude	11	audacia-timidez
6	humildad-soberbia		

También, usando como hilo conductor las emociones, los alumnos, además de aprender estrategias y normas de escritura, podrían adquirir herramientas para identificar, expresar y convivir de forma sana con sus emociones. De esta forma, a través de la escritura, reflexionan sobre lo que provoca sus sentimientos y cómo actúan al respecto pudiendo provocar cambios para su mejor desarrollo personal y su convivencia en la sociedad.

Pero ¿sería suficiente motivación para los alumnos crear un emocionario? Me parecía que no, que debía plantear algún problema que los niños quisieran resolver. Así que se me ocurrió una idea, un problema único en el mundo con el cual el alumnado no pudiera contener las ganas de resolverlo: ayudar a una niña a recuperar su capacidad de sentir. Para lograrlo los alumnos tendrían que componer diferentes textos que incluirían en el emocionario que después le entregaríamos a la niña.

Antes de presentar a los alumnos la propuesta del emocionario, diseñé los materiales necesarios para elaborar el corpus de análisis. Puesto que serían cinco los textos que tendrían que escribir: una carta, terminar un cuento, un cómic, un texto instructivo y un poema. Diseñé una ficha para cada uno de ellos con el fin de que les resultara más sencillo a los alumnos seguir la estructura de cada uno de los géneros discursivos y que se pudieran apreciar las diferencias que hay entre ellos.

Además de las fichas, decoré un archivador que sirviera como soporte para que, a medida que el alumnado fuera realizando los diferentes textos, los fueran introduciendo

en dicho archivador de manera ordenada, cada uno en el apartado de su emoción. Ahora bien, una vez explicados estos aspectos que me parecen relevantes para comprender por qué se ha realizado esta propuesta, expongo cómo ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje de las tipologías textuales (fase 3).

Momento de presentación y motivación

La propuesta comenzó una semana después de las vacaciones de Semana Santa, después de haber acordado con la tutora del grupo las actividades que realizaría, de planificar el proceso y de elaborar los materiales necesarios. Ese día cuando llegamos a clase, observé que no estaban todos los alumnos, faltaban justamente aquellos en los que yo tenía más dudas de que no se lo creyeran. Aun así continué con la propuesta. Había hecho una carta simulando que era Elena, la niña que había perdido la capacidad de sentir, pero antes de leérsela a los alumnos les planteé de la forma más dramática y creíble que pude el grandísimo problema al que se enfrentaba nuestra protagonista. A medida que les iba contando la situación, dejaba algunos aspectos en el aire para que creciera su intriga y la carta de Elena los resolviera. Cuando creí oportuno, les leí la carta emotivamente para que empatizaran con la situación que estaba viviendo la protagonista. Mientras leía, podía observar cómo sus caras se entristecían, aunque había un alumno que simplemente escuchaba. De hecho, fue el único que puso en duda la existencia de esta niña. El resto de los alumnos se lo creyeron y lo que era mejor, querían ayudar a Elena a recuperar su capacidad de sentir. De esta forma conseguí que los alumnos quisieran participar en el proyecto.

➤ Carta a Elena

Una vez terminamos de conversar sobre la situación que vivía la niña, los alumnos comenzaron a hacer individualmente una carta para responderla. Pero antes repartimos a cada alumno la emoción o el valor que tendrían que enseñarle a Elena, y que sería el tema central de sus textos. También repartí las hojas con la estructura de la carta que tenían que escribir para que, a la vez que yo les explicaba cómo escribir una carta, ellos pudieran ver en su propia hoja lo que deberían poner. No fue muy difícil explicarles cómo hacerlo, ya habían escrito antes algunas cartas. Lo más costoso fue que se les ocurrieran cosas que escribir –y eso que en la explicación puse varios ejemplos de cada parte–. Por eso a medida que los compañeros iban escribiendo, la tutora y yo leíamos en alto las cartas de los demás para dar ideas.

Así, poco a poco conseguimos que escribieran la carta a Elena; en las cartas le contaron a Elena algún detalle de sus vidas y le explicaron cómo la iban a ayudar. Todos entendieron bien las primeras partes que componían la carta (la fecha, el saludo, la presentación y el cuerpo de la carta), pero algunos confundieron la diferencia entre el final de la carta y la formulación de la despedida. Y como a mayores también había explicado la posdata, confundí aún más a los alumnos.

Momento de construcción de aprendizaje

Este momento de la propuesta es el periodo más largo, dura tres semanas, y cada semana los alumnos tienen que componer un texto. A diferencia de los otros dos momentos de la propuesta para la recogida de datos que se realizaron en el aula, la metodología de esta parte se distribuye en dos espacios: el aula, donde se explica, se aportan estrategias y se resuelven dudas sobre la composición de los textos, y el hogar, donde los alumnos crean sus escritos (un cuento, un cómic y un texto instructivo). Antes de realizar los tres géneros discursivos que a continuación se explicarán, los alumnos tuvieron que realizar una búsqueda de información sobre en qué consistía la emoción que les había tocado; para ello utilizaron el ordenador y el diccionario.

➤ Terminar el cuento

Antes de realizar la actividad, ya había observado que a los alumnos les costaba crear sus propios cuentos. Por eso decidí escribir un cuento a cada uno que tratara sobre su emoción, pero únicamente el principio y un poco del nudo del cuento para que, a partir de ahí, lo continuaran ellos mismos. Aprovechando que unas semanas antes les había explicado las partes de las que se compone el cuento, aquello que tenía que aparecer en cada uno de las partes y sus elementos, enlacé con aquella sesión para que entendieran qué era lo que tenían que hacer. Les dije que tenían una labor muy importante: terminar los cuentos ya empezados. De modo que serían ellos los que escogieran cómo terminar la historia y quienes la narrarían. Una vez aclaradas las dudas, fuimos a la biblioteca del centro para que cada alumno cogiera un cuento que le sirviera de ejemplo, de la colección *¿Qué sientes?*, de Violeta Monreal. Cada uno de estos libros trata sobre una emoción y su opuesta, explica qué son, cuenta un cuento sobre ellas y un poema. Cuando cada alumno tuvo en sus manos el libro que correspondía con su emoción; regresamos a clase para que guardasen el cuento y la ficha en su mochila, ya que la completarían durante el fin de semana.

➤ **Texto de instrucciones**

Aprovechando que en la unidad 13 de Lengua Castellana y Literatura los alumnos tenían que aprender cómo hacer un texto instructivo, se me ocurrió que podrían enseñarle a Elena los pasos que seguir para ser humilde, buena, optimista, agradecida, audaz, paciente... En el libro de Lengua aparecía un ejemplo de un texto instructivo que mostraba cómo hacer una casa con una caja de cartón y hueveras. Además, también aparecían junto al texto preguntas para que supieran qué tipo de texto es, cómo reconocerlo, las partes que tiene o cómo empezar cada párrafo.

Cuando terminamos de leer el texto y de responder a las preguntas, les expliqué lo que íbamos a hacer. Entre todos buscaríamos cualidades que se necesitan para ser... (cada uno, la emoción o el valor que le había tocado). Una a una fuimos resaltando y anotando las cualidades de este tipo de personas, les expliqué que estas cualidades serían como los materiales de los que necesita disponer una persona para ser humilde, agradecida... Por lo que en el texto instructivo las tendrían que incluir.

El primer paso preferí que fuera igual para todos, saber de qué hablamos cuando hablamos de optimismo, diligencia, audacia... Así que hicimos un dictado. Al terminarlo, les pregunté si sabrían hacerlo en casa, porque no quedaba tiempo para hacerlo en clase, y todos respondieron que sí. Pero no fue así, al día siguiente solo seis alumnos habían escrito el texto y lo habían entendido.

➤ **Cómic**

Todos los alumnos sabían que íbamos a hacer un cómic para Elena. De hecho algunos habían cogido de la biblioteca de aula algunos cómics para ver cómo lo tenían que hacer. En un principio pensé que, para no coartar su libertad, les entregaría una hoja en blanco, pero observando su nivel y sus inseguridades, opté por crear el mismo modelo para todos. El texto tenía cuatro viñetas, el espacio justo para que se inventaran los diálogos de los personajes relacionándolos con la emoción o el valor. Primero, les enseñé el modelo que iban a tener que entregar, así podían observar qué elementos aparecían. De hecho, para mi sorpresa, cuando lo estaba explicando, una niña empezó a decir para qué servía cada bocadillo, y distinguía claramente las partes de la narración del diálogo, incluso los pensamientos internos que tienen los personajes. Así que, entre todos terminamos explicando cómo hacer el cómic en casa.

Momento de despedida

Este momento del proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde a la última actividad del emocionario, la creación de una poesía, y a la despedida, cuando me llevo el emocionario para entregárselo a Elena y cuando regreso al centro para decirles a los niños lo muchísimo que le ha gustado y que gracias a ellos ya vuelve a sentir.

➤ Poesía

La poesía es un juego que consiste en combinar las palabras para transmitir mensajes claros de una forma hermosa y musical. Eso los alumnos lo saben y les encanta rimar, aunque a veces se cansan de pensar. A mi tutora se le ocurrió que esta vez los alumnos podrían realizar este texto descriptivo en el ordenador, así con la propuesta, trabajarían más competencias.

En primer lugar, explicamos lo que íbamos a hacer dentro del aula de tercero. Aprovechamos para colocar a los alumnos por parejas, de este modo se podrían ayudar unos a otros y trabajar habilidades sociales. Aunque algunos prefirieron escribir su poesía ellos solos y no nos opusimos. También establecimos un mínimo de versos, cuatro, pero si querían, podían hacer más. Una vez aclarados estos detalles, fuimos a la sala de ordenadores para escribir. Lo más difícil, sin duda, es empezar, cada uno lleva un ritmo, pero poco a poco todos consiguen sus dos primeros versos. La tutora y yo pasamos por los ordenadores corrigiendo pequeños detalles y dándoles ideas para que escribiesen. Los alumnos que están emparejados van mucho más lentos, no siempre se ayudan, se distraen hablando con los otros compañeros que no escriben. Pero al final todos terminan.

5.4. ANÁLISIS DEL CORPUS

En este apartado se expondrán los resultados obtenidos del análisis de los diferentes textos creados por los alumnos de 3.º de Primaria, siguiendo el orden en el que se han realizado. Para hacer este análisis he utilizado como herramienta unas tablas (Apéndice IV) que me han servido de guía para realizar posteriormente el estudio de los textos que se muestra a continuación. No todos los elementos de análisis que aparecen en las tablas se han visto reflejados en los textos de los niños, por lo que he preferido omitir este aspecto en el análisis.

La carta a Elena

Las cartas realizadas por los alumnos contienen gran heterogeneidad de secuencias textuales: argumentativas, expositivas y narrativas; por ello, he decidido centrar la atención en los distintos elementos característicos de estos tipos de textos. Además, como género discursivo, la carta tiene rasgos textuales que la diferencian del resto de géneros, como pueden ser los siguientes: fecha y el lugar del escrito, saludo, presentación, motivo del escrito, desarrollo del motivo, despedida, breve despedida, firma y posdata.

Estos rasgos describen el proceso que hay que seguir a la hora de escribir una carta, es decir, su estructura. Por lo general, los alumnos han seguido esta estructura y han distinguido claramente cada apartado: se presentan exponiendo algunos datos sobre su vida, argumentan el motivo del escrito y se despiden:

Hola Elena

Me llamo (...) y soy de Palencia, tengo 9 años. Te escribo esta carta porque quiero que sientas y porque me das pena.

¿Quieres ser mi amiga?

Me gustaría que sintieras la bondad y por eso me gustaría explicar cual es la bondad. La bondad es (...)

Espero que me contestes.

Un fuerte abrazo.

PD: Espero que te recuperes.

Pero, como ya anunciaba en el desarrollo del proceso, algunos alumnos han confundido las tres últimas partes de la carta (despedida, breve despedida y posdata):

Hola Elena:

Me llamo (...), tengo ocho años. Me gusta (...) Mis clases favoritas son (...)

Te voy a explicar la sinceridad.

¡Quieres ser mi amiga!

Un saludo

PD: (firma)

En los dos ejemplos anteriores se puede ver qué temas abordan los alumnos en sus cartas. Todos comienzan con una pequeña presentación en la que exponen algunos datos sobre ellos mismos, algunas son sencillas y solamente dicen cómo se llaman, de dónde son y la edad que tienen, como es el caso del primer ejemplo. Mientras que otros

alumnos aportan otros datos más específicos sobre sus vidas como el caso de los dos ejemplos siguientes:

Me gustan los deportes y los que más son el baloncesto y el fútbol.

Tengo tres hermanos mayores una 10 años otra 15 y la mas mayor 17.

A continuación, argumentan el motivo de su escrito recurriendo a la explicación previa que yo les había dado sobre la situación en que vivía la niña (argumentación sencilla):

Te escribo porque mi profesora de practicas nos pidio ayuda.

O, directamente, explicando la tristeza que habían sentido (argumentación múltiple subordinada):

Te quiero ayudar a que sientas emociones entre mis compañeros y yo vamos a explicarte una emoción cada uno.

Después de la secuencia argumentativa, aparece una expositiva en la que la mayor parte de los alumnos explica qué es la emoción que les ha tocado. Sus definiciones carecen de una estructura lógica y, en mi opinión, si una persona que desconociera estos términos y leyera sus explicaciones, le resultaría bastante difícil comprenderlas fuera de contexto, ya que podrían referirse a otra emoción o actitud; por ejemplo:

La confianza es alegría y emoción.

La gratitud es agradecer lo que te dan.

La bondad es que una persona hace cosas buenas.

La audacia es que te sientas valiente y así afrontes tus miedos.

Una vez expuestos los temas de las cartas y analizada su estructura, indicaré los marcadores discursivos específicos utilizados por los alumnos de cada tipo de texto. Todos los alumnos utilizan verbos de operaciones argumentativas como el verbo *querer* en primera persona: *Quiero que sientas*. Otro rasgo característico de la argumentación, y que enriquecen mucho el texto haciéndolo más dinámico, atractivo e interactivo, es la actitud del hablante. Pocos son los alumnos que, a lo largo de todo el texto, utilizan una modalidad asertiva, porque todos en algún momento de la escritura de la carta utilizan la modalidad interrogativa: *¿Quieres ser mi amiga?*, o expresan sus deseos como *Espero que te recuperes* o *Espero que vuelvas a sentir*.

Por último, son muy escasos los conectores utilizados para mantener la cohesión en el texto. De hecho, únicamente aparece *porque* como introductor argumentativo, y *así* y *pues* como introductores de conclusiones.

Terminar el cuento

El cuento es un género que pertenece al tipo de texto narrativo, aunque puede incluir otras secuencias textuales: descriptiva, dialogal, argumentativa y expositiva. En los escritos del alumnado solo aparecen secuencias narrativas y descriptivas con una función más informativa (*comida para vivir, una casa y un buen trabajo*) que artística. No obstante, en aquellos cuentos en los que aparece mayor abundancia de descripciones, tienden a buscar un equilibrio entre la función informativa y artística, e incluso un alumno utiliza el recurso a la repetición léxica para enfatizar la intención: *pero siguió y siguió pero no le salió*.

Por otra parte, con la actividad “Terminar el cuento”, se trataba de que el alumnado completara un cuento ya empezado, es decir, debían acabar el nudo del cuento y escribir un final. Todos los alumnos han completado estos dos pasos, por lo que se puede decir que han comprendido cuál es la estructura de la narración. Al haber sido ya empezado el cuento y haber narrado la historia utilizando un narrador omnisciente y en tercera persona, el alumnado ha continuado narrando la historia desde el mismo punto de vista. Sucede lo mismo con los tiempos verbales utilizados; al relatar historias pasadas, los alumnos utilizan tiempos verbales del pasado, como el pretérito perfecto simple (*dijo, consiguieron o siguió*) como tiempo canónico para la narración de hechos pasados, o el pretérito imperfecto (*estaba o trataban*) para contextualizar y describir situaciones.

Otra forma para indicar el tiempo de la acción y el transcurrir de los hechos es utilizar adverbios de tiempo, aunque en este caso solo aparece en un cuento *después*, y el resto de los adverbios que se utilizan son de otras clases: de modo (*se llevaron bien, así siempre estarás contento*), de cantidad (*eras un poco tímido, en esta vida hay que ser muy positivo*), de afirmación (*claro que sí, y también el rey*) y negación (*nunca negativo, no le salía decir mentiras*). Además, también utilizan expresiones temporales que indican la temporalidad a lo largo del nudo del cuento como *un día, dos días después, de repente y después de tres meses*, o para expresar que el cuento termina: *finalmente o desde ese día*, y la conocida fórmula indicadora de final de cuento: *Y colorín colorado este cuento se ha acabado*.

Por último, cabría destacar que, en cuanto a los conectores, los alumnos utilizan, además de los del texto anterior, *pero* y *aunque*. Es posible que ello se deba a que a estas edades los niños están más acostumbrados a leer narraciones y a producirlas que a comunicarse a través de las cartas.

Texto de instrucciones

Igual que la carta, los textos de instrucciones tienen una estructura propia con la cual se pretende aportar unos pasos al lector para hacer algo. Esta estructura está compuesta por un título, un apartado donde se mencionan los materiales necesarios y el escrito donde se describe paso a paso lo que hay que hacer. Antes de exponer el análisis de este texto descriptivo (y, quizá, también con algún rasgo expositivo), tengo que mencionar que únicamente hay seis composiciones de este tipo de texto.

En primer lugar, en cuanto a la estructura anteriormente mencionada, solo hay dos alumnos que se han olvidado de concretar los materiales que se necesitan para seguir los pasos. En cuanto a la microestructura, a pesar de que en la explicación se había hecho hincapié en que cada paso debía ocupar un párrafo, la mitad de los alumnos ha producido su texto de instrucciones en un único párrafo, aunque han utilizado estructuradores de la información para ordenar la información (*primero, luego, después, a continuación* y *por último*). De hecho, los tres alumnos que han separado cada paso en un párrafo utilizan estos estructuradores de la información para enunciar cada paso:

Luego, para ser buena hay que ayudar a la gente.

A continuación también hay que ser cariñoso, amable y agradable con todos aquellos que te rodean, aunque no sean tus amigos.

Por último hay que decir cosas buenas a la gente para que se sientan bien.

Otro aspecto de la estructura es el orden en el que aparecen las ideas principales y secundarias. En los seis casos, los alumnos siguen un orden deductivo: después de anotar el título (*aprendemos a ser tolerantes*), presentan la idea principal en la primera frase:

Primero, tienes que saber que es la tolerancia para poder reconocerla.

Como es un texto que tiene rasgos propios de la descripción, abundan los verbos existenciales (*ser cariñoso, ser feliz* y *vivir en paz*) frente a los de movimiento, en sentidos físico o figurado, que solo aparecen en un par de textos (*afrentar tus miedos,*

buscar la palabra). También abunda la perífrasis verbal *querer* + infinitivo: *quieran ayudar*, y la fórmula *necesitar* + infinitivo: *necesitas ayudar*.

El cómic

El cómic es una narración contada a través de un texto dialogal. Por lo general, los diálogos aunque se escriban de forma reflexiva, tienden a plasmar el lenguaje oral cotidiano de los interlocutores. El análisis lo centraré en ese carácter de oralidad que tienen los cómics, en la intención que tienen los alumnos de plasmar un lenguaje cotidiano y en los recursos que utilizan.

Los diálogos que proponen los alumnos se refieren a un problema relacionado con la emoción que se le asignó a cada uno. En estos diálogos se respetan los turnos de habla y la estructura propia de un diálogo. Comienza con un saludo a través de expresiones de los tipos *¡Hola Juan!* u *¡Hola buenos días!*, y otros inician el diálogo con una pregunta *¿Has visto que malo hace?* o *Tengo un poder ¿sabes?*. Después del saludo se da paso a los turnos de habla, en los que los interlocutores intercambian información o resuelven un problema que se plantea de vagancia, timidez, pesimismo, humildad..., para, finalmente, resolverlo y despedirse con fórmulas como las siguientes:

Adiós amigo

Bueno te veré más tarde

Me has alegrado el día

Bueno adiós José

A diferencia del resto de los textos analizados, en el cómic no aparecen conectores discursivos, salvo el conector *bueno* como se puede ver en el siguiente ejemplo: *Bueno te veré otro día en el el parque o en otro sitio*. Ello se debe a que la coherencia se garantiza a través del diálogo y del tema del que hablan. También aparecen muchos más enunciados interrogativos (*¿Debería ayudarlo?* o interrogaciones retóricas: *Hola primo, ¿qué tal?*) y exclamativos (*¡Sí!* o *¡Me duele mucho! Tendré que ir al médico*), aunque el alumnado no siempre utiliza los signos adecuados para cada enunciado.

En cuanto a ese lenguaje escrito propio del lenguaje oral (la oralidad en la escritura), se observa en el texto a través de marcadores discursivos propios del texto dialogal, o de expresiones de uso cotidiano entre dos amigos que hablan, como por ejemplo:

¡Oye tú! No te hagas el chulito

¡Choca esos cinco!

Algunos de los marcadores discursivos que el alumnado utiliza en sus textos son los siguientes:

- Conversacionales de aceptación: *vale te perdono, bueno te veré más tarde.*
- Conversacionales de alteridad o imperativos sensoriales: *oye te quería decir que si me perdonas.*
- Ordenador discursivo interactivo: *¿sabes?*

Otro aspecto muy común en los cómics son las interjecciones, aunque de los nueve cómics que han creado los alumnos, solo dos de ellos las utilizan (*¡Buff! Que ganas de echarme y umm*; la última forma utilizada para mostrar la timidez que siente un personaje).

Para terminar con el análisis de este tipo de texto, hay que destacar un rasgo propio de la comunicación oral que aparece constantemente en los textos de los niños: los vocativos. Los nombres de pila (*Pablo, Dani, José, Paco*) y los nombres comunes (*primo o amigo*) son utilizados por los alumnos para distinguir claramente a los personajes.

La poesía

A través de la poesía los alumnos juegan con la musicalidad de las palabras, las combinan para dar forma a rimas sobre la emoción que les ha tocado. Su emoción es el tema principal de la poesía, la mayoría de los poemas comienzan describiendo qué es la emoción (*la diligencia es saber trabajar sino trabajas no aprenderás*) y después continúan dando pistas sobre cómo se puede fomentar esa actitud positiva (*tienes que apartar la pereza aunque aveces cuesta*), por lo que siguen un orden deductivo, a partir de la idea principal surgen otras nuevas.

Todos los alumnos han creado una poesía de una estrofa con cuatro versos que no sigue la estructura típica de los clásicos tipos de poemas (soneto, romance, cuarteta...). La mayor parte de los niños en sus estrofas combina versos de arte mayor, en concreto endecasílabos (*si quieres aprender a tolerar*) y versos de arte menor, en concreto, octosílabos (*lo mejor es respetar*), con predominio de los versos de arte menor.

En cuanto al tipo de rima que utilizan los alumnos. tiende más a ser consonante:

*no puedes ser perezoso sino tienes humor de oso
pondré también una amplia sonrisa para que los demás se partan de risa
la audacia es ser valiente a pesar de lo que diga la gente,*

que asonante:

también en ti mismo debes confiar, ¡Ánimo! ¡Lo conseguirás!

Y como puede observarse, riman dos a dos, el primer verso con el segundo y el tercero con el cuarto.

En cuanto a los recursos estilísticos que utilizan, solo un alumno utiliza la anáfora (*tienes que saber perdonar. Tienes que reconocer tus errores*) y algún otro repite las mismas palabras a lo largo del poema pero no al principio de los versos (*Soy yo, siempre te animaré a hacer las cosas bien. Siempre tienes que dar el cien por cien*). Llama la atención la falta de figuras del pensamiento en sus poemas, ni siquiera aparecen recursos como la metáfora y el símil que, para estas edades, son las imágenes más sencillas y fáciles de utilizar.

6. CONCLUSIONES

Del trabajo expuesto, puedo concluir que:

- ✓ La tipología textual es un tema bastante controvertido dentro de la Lingüística del texto. Como se ha podido leer en el marco teórico del trabajo, los autores no se ponen de acuerdo para hacer una única clasificación de los tipos de textos. Pero a la hora de seleccionar una tipología textual que seguir en el aula, conviene que esté basada en un enfoque más funcional que clásico para que los alumnos entiendan mejor, y aprendan no solo el contenido que corresponde a cada texto, sino también cuál tienen que escoger dependiendo de la función comunicativa que persigan y su uso real en la vida.
- ✓ Para la creación de propuestas didácticas sobre las tipologías textuales conviene tener en cuenta las distintas situaciones de la comunicación, los procesos que conlleva escribir (planificar, componer, revisar y relaborar) y los aspectos

cognitivos que influyen en dicho proceso. Esto ayudará a la planificación de la propuesta y a valorar previamente algunos aspectos importantes que se pueden dar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sobre los procesos que conlleva escribir, he de señalar que, por falta de tiempo, no se pudo realizar el último paso, relaborar. De haber sido así, se podría haber comparado en el análisis las primeras composiciones con las segundas y observar las diferencias existentes.

- ✓ La práctica influye en la calidad de las producciones escritas. Basándome en el análisis realizado, y observando la tabla sobre la tipología textual en los materiales de aula (Apéndice II), se puede inferir que los textos ya realizados previamente por los alumnos (cuento, poema y carta) mantienen una estructura mucho más acorde con el tipo de texto que están componiendo, y muestran más variedad de marcadores discursivos en consonancia con la función comunicativa que persiguen.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1995). Hacia la definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 2-22.
- Angulo, T. Á. (2004). *Las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la lectura y la escritura en la Educación Primaria*. En Instituto Superior de Formación del profesorado, *Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria* (245-280). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Angulo, T. Á. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.
- Angulo, T. Á. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica*, 13, 17-42.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (2003) *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

- Bilbatua, M. P. (2004). *Panorama de los métodos de lecto-escritura. Repercusión de los distintos enfoques en la práctica educativa del aula*. En Instituto Superior de Formación del profesorado, Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria (64-89). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Blecuá, A., Díez de Revenga, F. J., Gullón, G., López Alonso, C., Mainer, J. C., Martín F. M., Rodríguez Cuadros, E., Rubio, F., Sánchez Robayna, A., Sanabre, R., Seré, A., Talens, J., Urrutia, J., Villanueva, D., y Ynduráin, D. (2003). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Camps, A. M. (2004). *Actividades verbales y aprendizajes de la lengua en la escuela primaria*. En Instituto Superior de Formación del profesorado, Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria (128-150). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Cano, P. C. (1988). Modelos de organización sémica de la lengua en textos descriptivos. *Cauce*, 11, 9-21.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- De Haro, E. F., Delgado, M. P. N., & López, A. R. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 12, 149-168.
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104.
- Dolz, J., y Roxane Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito, *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.

- Gabbiani, B. (2009). Géneros textuales y enseñanza de lenguas ¿una moda académica? 2.º Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo, 10-11 de octubre.
- Guerrero, Y. C. (2009). El texto descriptivo. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-10.
- Horcas Villarreal, J. M. (2009). Texto descriptivo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 3, 1-4.
- IES 26 Misericordia. *Los marcadores del discurso*.
<http://intercentres.edu.gva.es/ies26misericordia/departaments/Castellano/documentos/Marcadores%20discursivos.pdf> (Consulta: 29 de junio de 2015).
- Landa, M.^a C. G. (2004). *Notas sobre leer y escribir*. En Instituto Superior de Formación del profesorado, Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria (13-63). Madrid: Secretaría General Técnica.
- López, M.^a J. G. (2010). Estrategias metodológicas para la enseñanza de tipos de textos. *Innovación y experiencias educativas*, 35, 1-10.
- Luceño Campos, J. L. (1994). *Didáctica de la lengua española (lengua oral. Vocabulario, lectoescritura, ortografía, composición y gramática)*, Alcoy: Marfil.
- Muñoz, M.^a C. C. y Montes, M.^a T. P. (1983). La enseñanza de la expresión escrita. *Cauce*, 6, 283-291.
- Núñez, M.^a P. (2005). *Las tipologías textuales en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: una revisión para reflexionar sobre las tareas pendientes*. En C. Ayora y A. González Vázquez (eds.). Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada y Ciudad Autónoma de Ceuta: MEC, 127-148.
- Prado Aragonés, Josefina (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.

Pomasunco, R. H. (2012). *Construcción de textos descriptivos*. Universidad Nacional del centro de Perú.

<https://ropohuayta.files.wordpress.com/2012/08/2-texto-descriptivo.pdf> (Consulta: 20 de julio de 2015).

Ray-Bazán, José A. (2009). *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria*. Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Sainz, M. O. (2004). *Trabajar la lectura y escritura en Educación Primaria desde la diversidad*. En Instituto Superior de Formación del profesorado, *Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria* (151-173). Madrid: Secretaría General Técnica.

[Sin autor] (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Textos narrativos*, Vol. I, 22-28 y 41-42.

<http://www.objetos.unam.mx/literatura/borrador/pdf/narracion.pdf> (Consulta: 20 de julio de 2015)

[Sin autor] (2010). El texto descriptivo. Características y comentario. *Temas para la educación*, 6, 1-5.

<http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6808.pdf> (Consulta: 20 de julio de 2015)

Trujillo, F. (2002). Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura. *Eúphoros*, (4), 11-22.

Vilà, N. (1989). La lengua escrita en el Ciclo Medio I. Comunicación. *Lenguaje y Educación*, 3-4, 129-141.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 63-85.

APÉNDICES

APÉNDICE I

Tabla sobre la tipología textual en 3.º de EP dentro del marco normativo

BOE - BOCYL

3.º CURSO

Bloque 2 Comunicación escrita: leer

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTANDAR DE APRENDIZAJE
Estrategias de identificación de diferentes tipos de texto: descriptivos, argumentativos, narrativos, expositivos e instructivos. <i>Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.</i>	5. Utilizar estrategias para la identificación de diferente tipo de textos. <i>5. Utilizar textos expositivos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.</i>	5.1. Identifica diferentes géneros textuales: cuentos, descripciones, entrevistas, explicaciones, recetas, debates, poemas, teatro, cómic, adivinanzas y canciones. 5.2. Reconoce la estructura de contenido en distintos tipos de texto. 5.3. Identifica características propias de cada tipo de texto: descriptivos, argumentativos, narrativos, expositivos e instructivos. <i>5.1 Recoge la información que proporcionan los textos expositivos para identificar los valores que transmiten esos textos.</i>
Estrategias para la comprensión lectora de textos: Título. Ilustraciones. Palabras clave. Relectura. Anticipación de hipótesis. Estructura del texto. Tipos de texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.	6. Utilizar estrategias de comprensión de textos de diferente índole.	6.1. Identifica el título y lo interpreta. 6.2. Asocia la información que aportan las ilustraciones con el contenido del texto. 6.3. Identifica palabras clave de un texto para facilitar la comprensión. 6.4. Elabora una hipótesis sobre el contenido del texto. 6.5. Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto. 6.6. Identifica las ideas principales y secundarias de un texto. 6.7. Realiza resúmenes de un texto dado.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTANDAR DE APRENDIZAJE
Producción de diferentes tipos de texto según su tipología para comunicar vivencias, necesidades y conocimientos: narraciones, descripciones,	1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, claridad y estructura correcta. Respetando su estructura y aplicando las	1.1. Realiza sencillas descripciones relacionadas con la lectura. 1.2. Escribe textos narrativos en los que incluyan descripciones. 1.3. Produce textos expositivos

argumentaciones, exposiciones, instrucciones, *poemas*, normas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y en los que incluyan descripciones objetivas de hechos cercanos. 1.4. Redacta cartas y postales atendiendo a las propiedades específicas de cada uno de ellos. 1.5. Usa correctamente las normas ortográficas trabajadas.

diálogos, entrevistas y encuestas.

la presentación.

1.1 Escribe, en diferentes soportes, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, etc. imitando textos modelo. 1.2 Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, respetando las normas gramaticales y ortográficas estudiadas.

Estrategias para la aplicación de las normas en la producción de textos. 2. Interiorizar las normas para la producción de diferentes tipos de textos.

2.1. Reconoce la finalidad y estructura de un texto. 2.2. Reconoce las diferencias entre la escritura de textos formales e informales. 2.3. Utiliza programas informáticos para mejorar la lecto-escritura, comprensión lectora, adquisición de vocabulario y reglas ortográficas y gramaticales.

Estrategias para mejorar la escritura y la cohesión de texto (planificación, redacción del borrador, revisión, reescritura). *Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.* 3. Escribir diferentes tipos de texto según la finalidad. 2. *Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, revisión y reescritura, con la ayuda de guías, en las producciones propias y ajenas.*

3.1. Redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. 3.2. Produce textos sencillos a partir de unas pautas. 3.3. Elabora resúmenes a partir de un guion. 3.4. Revisa y valora sus producciones y la de los compañeros. *2.1. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características textuales, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura. 5.1 Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal y autónoma, reflejando en sus escritos lo aprendido en el aula e incorporando a los mismos sus sentimientos, opiniones e impresiones. 5.2 Presenta con precisión, claridad, orden y buena caligrafía los escritos.*

Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos. 6. *Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.*

6.1 Pone interés y se esfuerza por escribir de forma personal con creatividad y sentido estético.

APÉNDICE II

Tabla sobre la tipología textual en los materiales de aula

UNIDAD DIDÁCTICA	MATERIAL (L) → libro (T) → tutura	ACTIVIDAD	TIPO DE TEXTO	GÉNERO DISCURSIVO	OBSERVACIÓN
1	L	Juanito sin miedo	Narrativo	Cuento	Lectura
	L	Receta para evitar el miedo	Descriptivo	Receta	Composición
	L	Cartel	Descriptivo	Cartel	Elaborar
	L	Hacer una nota	Argumentativo-expositivo	Nota	Escribir
	L	Poesía popular	Descriptivo	Poema	Leer
	T	Descripción en word	Descriptivo		Composición
	L	El caballero Florianis	Narrativo	Fábula	Leer
	L	Receta de un plato de cocina	Descriptivo	Receta	Hacer
2	L	Comer con palillos chinos	Argumentativo-expositivo	Texto informativo	Lectura
	L	Búsqueda de palabras	Argumentativo-expositivo	Definición	Componer
	T	Refranes y adivinanzas	Narrativo	Refranes y adivinanzas	Recopilar
	T	Poemas	Descriptivo	Poema	Aprender
	T	Textos en word	libre	libre	Creación
	L	Perro pero inteligente	Narrativo	Cuento	Lectura
	L	Poemas	Descriptivo	Poema	Lectura
	L	Normas del juego	Descriptivo	Descripción de un proceso	Lectura

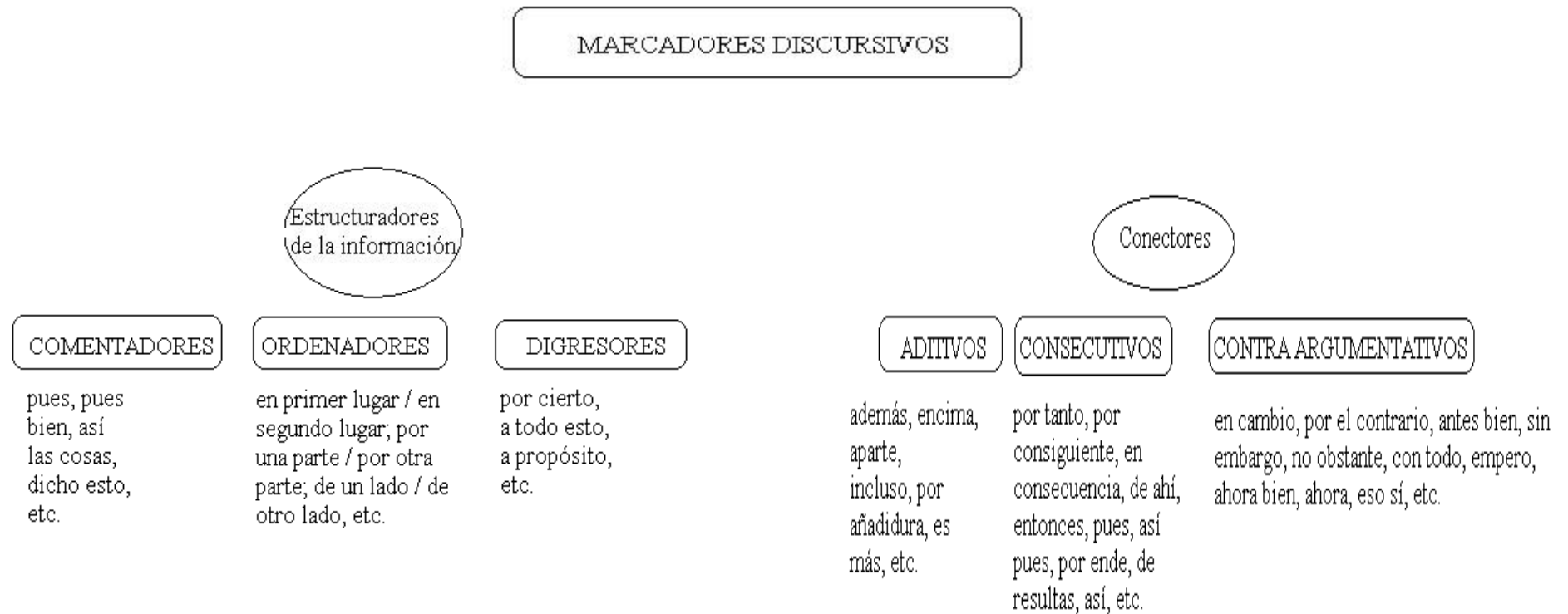
3	T	Normas del juego	Descriptivo	Descripción de un proceso	Composición
	T	Cuentos en word	Narrativo	Cuento	Copiar
	L	El mono y el leopardo	Narrativo	Fábula	Lectura
	L	Animal	Descriptivo	Describir animal	Crear
	L	De una escena a un cómic	Narrativo	Cómic	Crear
4	L	Índice	Descriptivo	Índice	Consultar
	T	Taller de poesía	Descriptivo	Poema	Aprender
	T	Noticias	Narrativo	Noticia	Crear
	L	La hormiga y el grano	Narrativo	Fábula	Lectura
	L	Hacer una carta	Argumentativo-expositivo	Carta	Composición
5	T	Invitación de fiesta	Argumentativo-expositivo	Invitación	Escribir
	T	Resumen de la unidad	Argumentativo-expositivo	Resumen	Composición
	T	Actividades de ocio	Descriptivo	Descripción de la vida diaria	Creación
	L	La perla maravilla	Narrativo	Leyenda	Lectura
	L	Entrevista	Dialogal	Entrevista	Hacer
6	T	Taller de poesía	Descriptivo	Poema	Aprender
	T	Noticias	Narrativo	Noticia	Buscar
	L	Ranas buscan charca	Narrativo	Cuento	Lectura
	L	Anuncio	Argumentativo-expositivo	Anuncio	Hacer
	7	L	Cartel de consejos	Descriptivo	Prospecto
T		Biografía	Narrativo	Relato de vida	Escribir
L		Los tres hombres vagos	Narrativo	Cuento	Lectura

8	L	Final diferente	Narrativo	Cuento	Escribir
	L	Información meteorológica	Descriptivo	Información meteorológica	Interpretar
	T	Refranes y trabalenguas	Descriptivo	Refranes y trabalenguas	Memorizar
	T	Anuncio	Argumentativo-expositivo	Anuncio	Elaborar
9	L	El oro de las montañas	Narración	Leyenda	Lectura
	L	Personaje	Descripción	Retrato	Describir
	L	Retahíla	Descriptivo	Retahíla	Leer
	T	Mujer trabajadora	Narrativo	Relato de vida	Investigar
10	T	Refranes	Argumentativo-expositivo	Refrán	Memorizar
	L	El globo de la suerte	Narrativo	Cuento	Lectura
	L	Cuento	Narrativo	Cuento	Creación
	L	Texto informativo	Argumentativo-expositivo	Texto informativo	Composición
	L	Dedicatoria	Argumentativo-expositivo	Dedicatoria	Escribir
	T	Personas	Descriptivo	Descripción	Crear
11	T	Solicitud	Argumentativo-expositivo	Solicitud	Componer
	L	El sueño del tesoro	Narrativo	Cuento	Lectura
	L	Poetas que juegan	Descriptivo	Poema	Lectura
	L	Poema	Descriptivo	Poema	Transformar
	T	Carta	Argumentativo-expositivo	Carta	Escribir
	T	Dedicatoria	Argumentativo-expositivo	Dedicatoria	Hacer
	L	Carla y el comediante codicioso	Narrativo	Cuento	Lectura

12	L	Mi localidad	Descriptivo	Paisaje	Composición
	L	Texto de instrucciones	Descriptivo	Texto de instrucciones	Crear
	L	Encuesta	Dialogal	Encuesta	Hacer
	T	Cómo es	Descriptivo	Descripción de un objeto	Composición
	L	Defectos especiales	Narrativo	Cuento	Lectura
13	L	Poetas que dibujan	Descriptivo	Poema	Leer
	T	Texto con diálogo	Dialogal	Conversación	Creación
	L	Mago Giró	Narrativo	Cuento	Lectura
	L	Cómo es	Descriptivo	Descripción de un objeto	Composición
	L	Solicitud	Argumentativo-expositivo		Creación
14	T	Reclamación	Argumentativo-expositivo		Hacer
	L	Fantasmas en el museo	Narrativo	Cuento	Lectura
15	L	Poetas que narran	Descriptivo	Poema	Leer
	L	Texto teatral	Dialogal	Texto teatral	Lectura
	T	Biografía	Narrativo	Relato de vida	Escribir

APÉNDICE III

Esquema de los marcadores discursivos según Martín Zorraquino y Portolés (1999)



Reformuladores

EXPLICATIVOS

o sea, es decir,
esto es, a saber,
en otras
palabras, etc.

DE REFORMULACIÓN

mejor dicho, mejor
aún, más bien, digo,
etc.

DE DISTANCIAMIENTO

en cualquier caso, en
todo caso, de todos
modos, etc.

RECAPITULATIVOS

en fin, al fin
y al cabo, después de
todo, en resumidas
cuentas, total,
después de todo, etc.

Operadores
argumentativos

DE REFUERZO ARGUMENTATIVO

en realidad, en el fondo,
de hecho, etc..

DE CONCRECIÓN

por ejemplo, en
particular, etc.

Conversacionales

EVIDENCIA

claro, por lo
visto, en
efecto,
efectivamente
sin duda, etc.

ACEPTACIÓN

bueno, bien, vale,
de acuerdo, etc.

ALTERIDAD

hombre,
mira, oye,
etc.

METADISCURSIVOS

bueno, eh, este, etc.

APÉNDICE IV

Tablas de análisis de los distintos tipos de textos

NARRATIVO

ELEMENTO DE ANÁLISIS

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

ALUMNADO

a) Coherencia narrativa (I-N-D)

b) Función del texto
Informativa
Artística

c) Tipo de narrador
1.º persona
3.º persona
Omnisciente
Objetivo

d) Marcas textuales
Conectores

Adverbios y expresiones adverbiales temporales

e) Tiempos verbales narrativos

DESCRIPTIVO**ALUMNADO**

ELEMENTO DE ANÁLISIS

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

a) Tipo de descripción

Según el elemento

Según la actitud

b) Tipo de estructura

Deductiva

Inductiva

c) ¿Qué recursos utilizan?

d) Adjetivos

Explicativos

Especificativos

e) Verbos

Movimiento

No movimiento

f) Sustantivos

De descripción

De selección

Léxica

Gramatical

ARGUMENTATIVO

ALUMNADO

ELEMENTO DE ANÁLISIS

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

a) ¿Qué se argumenta?

b) Orden Progresivo
 Regresivo

c) Estructura Premisas
 Argumentos
 Conclusiones

d) Tipos de Simples
argumentos Múlti C
 ples S

c) Verbos (causalidad,
dicendi y de operaciones
argumentativas)

d) Modalidad asertiva o
interrogativa

e) Recursos

f) Introdutores
Conectores de argumentos
argumentati Introdutores
vos de
 conclusiones

g) Nexos (conjunciones,
locuciones causales,
consecutivas y adverbiales,
adverbios)

EXPOSITIVO

ALUMNADO

ELEMENTO DE ANÁLISIS

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

a) ¿Qué se expone?

b) Pregunta

Estructura

Resolución

Conclusión

c) Marcas

textuales

Formas
verbales

Conectores
lógicos

Organizado
res

Uso de
deícticos

Adjetivació
n

Uso de
elípsis

Reformulac
iones (I-E)

DIALOGAL

ALUMNADO

ELEMENTO DE ANÁLISIS

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

a) ¿Sobre qué dialogan?

b) Saludo

Estructura

Turnos de
habla

Despedida

d) Marcas
textuales

Conectores
discursivos

Muletillas

Elementos
prosódicos

Interrogación
retórica

e) Imperativos
Estimulantes sensoriales

s
conversacionales

Vocativos

Comprobativos

Expresiones
retardarias