



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

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

**“Estrategias para escribir de forma competente en
Educación Primaria. Proyecto de escritura: *La receta
mágica*”**

Alumno/a: Raquel Artiga Chaler

NIA: 635256

Director/a: Cristina del Moral Barrigüete

AÑO ACADÉMICO 2013-2014

ÍNDICE

1. Introducción y justificación del tema	7
2. Marco conceptual y marco contextual	9
2.1. Concepto de escritura	9
2.2. Modelos del proceso de composición.....	11
2.2.1. <i>El modelo de las etapas</i>	11
2.2.2. <i>El modelo de procesador de textos</i>	13
2.2.3. <i>El modelo de las habilidades académicas</i>	15
2.2.4. <i>Los modelos cognitivos</i>	17
2.3. Tipos de texto.....	19
2.4. Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. El papel del alumno y el papel del profesor	21
2.5. Los proyectos de escritura.....	35
3. Marco legislativo	37
3.1. La escritura en la legislación vigente en Primaria	37
3.2. Orientaciones metodológicas sobre escribir en el currículum de Primaria actual.....	39
4. Propuesta didáctica.....	41
4.1. Introducción	41
4.2. Objetivos.....	43
4.3. Metodología	45

4.3.1. Principios metodológicos.....	45
4.3.2. Agrupamiento de alumnos.....	45
4.3.3. Temporalización.....	45
4.3.4. Espacio.....	46
4.4. Evaluación.....	46
4.5. Actividades.....	49
5. Conclusiones	61
5.1. Conclusiones acerca del contenido del trabajo.....	61
5.2. Limitaciones y propuestas de futuro	63
5.3. Valoración personal	65
6. Referencias bibliográficas.....	67
6.1. Bibliografía	67
6.2. Webgrafía	68
6.3. Sitios web	70
6.4. Órdenes y leyes consultadas.....	70

ANEXOS

RESUMEN (200 PALABRAS)

Durante el proceso de escritura, en las escuelas nos enseñan unas normas básicas de gramática que no son suficientes para cubrir todas nuestras necesidades. Por consiguiente, en el presente trabajo hemos querido indagar sobre los distintos modelos de composición, la tipología textual y, principalmente, sobre las estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Por ello, nuestra propuesta didáctica es un proyecto de escritura titulado *La receta mágica*, cuyo objetivo es que el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria descubra el placer por escribir, además de aprender estrategias para que sean capaces de escribir sobre cualquier tema en un futuro, ya sea elegido por ellos mismos o impuesto por el profesor.

PALABRAS CLAVE (5 palabras): escribir, proceso, estrategias, proyectos de escritura

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. En este contexto, según Daniel Cassany (2000, p.13), escribir significa ser capaz de expresar información de forma coherente, además de correcta, para que la entiendan otras personas. Sin embargo, no se trata de una tarea simple; a veces, se convierte en una actividad tan compleja como construir un edificio.

En la escuela, nos enseñan unas normas básicas de gramática que no son suficientes para cubrir todas nuestras necesidades. Muchos maestros consideran que la asignatura de *Lengua castellana* consiste en enseñar reglas ortográficas, análisis sintáctico de oraciones, clases de palabras, entre otras (Kaufman, A. M. 1994, p.16). Pero escribir no solo es una tarea de “escritores profesionales” importantes y reconocidos mundialmente como Miguel de Cervantes o William Shakespeare; escribir es una tarea cotidiana que, muchas veces, y de forma inconsciente, forma parte de nuestro día a día: escribir el currículum profesional, una tarjeta de cumpleaños, una nota, entre otras.

Es muy habitual que en la escuela, siguiendo a Rubiela Aguirre de Ramírez (2003, p.386), lo que suele pasar con la escritura es asignar copias y hacer dictados con la idea de que mediante la realización de esas actividades se aprenderá a escribir bien. Con escribir bien, en este caso, no se refiere a una buena composición escrita, sino a que simplemente la letra sea legible. Además, a la hora de que los niños realicen una composición escrita, los temas suelen ser dados por los maestros, es decir, son ellos los que deciden los temas sobre los que los niños tienen que escribir. Lo que ocurre con ello es que, en vez de fomentar el interés por la escritura, alejan al niño de las funciones de

comunicación y expresión. Ante una imposición en un ejercicio de composición escrita, los alumnos vuelcan todas sus ideas sobre el papel sin hacer un pequeño borrador y, mucho menos, sin reflexionar sobre el contenido de lo que van a escribir. Según Aguirre (*op. cit.*, p. 386), cuando se propone una copia o una composición sobre un determinado tema, se elimina la posibilidad de que pongan en juego su imaginación, de expresarse con naturalidad y de mostrar la peculiaridad del lenguaje infantil.

Durante mucho tiempo, los términos de *composición* y *redacción* se han utilizado para referirse a una misma actividad; sin embargo, Galí Herrera (1979, p. 83), entre otros, hicieron la distinción llamando *redacción* a “la expresión escrita y espontánea del niño” y *composición* a “la expresión escrita reflexiva y ordenada”. Con ello se refiere a que la composición sería una creación donde el individuo debe hacer uso de la imaginación y fantasía.

Tradicionalmente, la composición de textos en la escuela era sinónimo de ejercicio de redacción donde el alumno, siguiendo las indicaciones del maestro, redactaba un texto cuyo tema, impuesto por él mismo, estaba relacionado con las fiestas del pueblo o estaciones del año, entre otros. Una vez realizado el ejercicio, que muchas veces se terminaba en casa, se entregaba al maestro y este lo corregía y lo devolvía al alumno. Este difícilmente lo revisaba ni prestaba atención a las distintas correcciones del papel. Pocos docentes explicaban el *proceso de escritura*. Lo importante era el resultado obtenido: un texto medianamente coherente sin faltas de ortografía.

Con este trabajo, pretendemos poner en práctica una propuesta didáctica,

titulada *La receta mágica*, para dar solución a los problemas anteriormente expuestos, puesto que se trata de algo que nos preocupa profundamente. Es muy importante que en la clase de Lengua, el alumno descubra el placer y las ventajas de la expresión escrita: la creación de cuentos e historias o la posibilidad de comunicarse con alguien que está lejos, entre otras. Debemos recordar que las actividades de expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y el placer de leer. Por ello, el niño debería descubrir por sí mismo los beneficios de la expresión escrita. Todos los niños, incluso cuando están en la cuna, se divierten, sueñan y aprenden con los cuentos que otros les narran. Esta será la semilla de su afición por la lectura y más tarde por la escritura, siempre que los adultos que les rodean insistan en dichas actividades.

2. MARCO CONCEPTUAL Y MARCO CONTEXTUAL

2.1. Concepto de la escritura

El concepto de escritura es algo muy amplio y que puede significar distintas cosas dependiendo de quién lo explique. Por ello, vamos a exponer distintos ejemplos que expresan un mismo concepto: la escritura.

En primer lugar, vamos a empezar con el significado de *escritura*, que nos ofrece un gran abanico de acepciones, según la Real Academia Española (RAE, 22^a edición). La que explica de forma más clara el concepto que a nosotros nos concierne es la primera: “Acción y efecto de escribir”; y la tercera: “Arte de escribir”. Por ello, para entender lo que quiere decir, tenemos que buscar el significado del verbo *escribir*. Siguiendo también a la RAE, *escribir* significa:

“Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. Además, nos indica que se trata de un verbo transitivo¹. La segunda acepción nos habla de: “Componer libros, discursos, etc.”. Y la tercera: “Comunicar a alguien por escrito algo” nos indica la finalidad de escribir, qué queremos conseguir cuando escribimos, y que, ante todo, es comunicarnos por escrito.

Para Carmen González Landa (2004, pp. 34-35), *escribir* significa:

Escribir es dirigirse a alguien, plantear preguntas y esbozar respuestas, hacer peticiones y/o ofrecer ayuda, expresar necesidades, deseos, emociones, representaciones de lo real o lo inventado o imaginado, conocimientos de diversos tipos, instrucciones, etc. mediante la elaboración de enunciados verbales y plasmarlos gráficamente con distintos útiles y en diversos soportes.

Álvarez Angulo (2004, p. 255) va más allá y nos habla de qué significa *escribir bien*:

Escribir bien es un saber práctico, un saber hacer, una competencia que se adquiere y se desarrolla de forma continua y que implica una serie de procesos, estrategias, técnicas y conocimientos del código escrito sobre adecuación a la situación, coherencia en la información, cohesión del texto, corrección gramatical en las oraciones y disposición en el espacio del escrito producido.

En conclusión, podemos observar que aunque las definiciones sean diferentes a primera vista, todas tienen la misma esencia. Por ello, *escribir* es ser

¹ Los verbos transitivos son aquellos verbos que exigen la presencia de un objeto directo (llamado complemento directo) para tener un significado completo, esto es, que se refieren a acciones que transitan desde el sujeto al objeto.

capaz de expresar información, representando palabras, ideas, emociones, etc. para que la puedan entender otros; es una competencia que se adquiere en la infancia y que se desarrolla de forma continua a lo largo de la vida; es un proceso que implica diferentes técnicas y estrategias para que el resultado sea coherente y correcto; además, forma parte de nuestro día a día.

2.2. Modelos del proceso de composición

En los últimos años, varios autores se han interesado por el proceso de composición y han formulado distintas teorías para explicar esta compleja tarea intelectual. Puesto que esta cuestión afecta a diferentes disciplinas del saber, como la Psicología, la Lingüística, la Pedagogía, entre otras, las teorías se pueden caracterizar por su procedencia o por el tipo de influencias que presentan.

Nos vamos a centrar en las teorías de Gordon Rohman (1965); la de G. Rohman y Wlecke (1964); la de Van Dijk (1977 y 1978); la de Shih (1986); y las de Flower y Hayes (1980 y 1981), recogidas todas ellas en Cassany (2007, pp. 119-160), puesto que son las que ofrecen una visión más compleja y rica del proceso de composición, según nuestra concepción actual de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo, como veremos a lo largo de este trabajo.

2.2.1. El modelo de las etapas

Gordon Rohman (1965) ha sido uno de los primeros en estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases. Este autor propone dividir este proceso en tres etapas: pre-escribir; escribir; y re-escribir.

Pre-escribir engloba todo lo que pasa desde que el propio autor se plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general. Se trata de una etapa intelectual, además de interna, en la que el autor elabora un pensamiento, pero no escribe ninguna frase. Por el contrario, las etapas de *escribir* y *re-escribir* son las de redacción del texto, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión. Es importante señalar que el autor no diferencia ni separa estas dos últimas etapas, englobándolas así en una misma.

A continuación, Rohman (*op. cit.*) se interesa por la primera etapa que define como “el proceso de descubrimiento del tema del escrito” (p.121). Durante este proceso mental, el escritor piensa de forma activa en el tema sobre el que tiene que escribir, es decir, explora las distintas ideas que tiene y busca una imagen o un modelo para su texto. Para él, esta etapa es la más desconocida de todas aún siendo una de las fundamentales en el proceso de composición.

Finalmente, el autor intenta analizar con detalle este proceso activo que genera la buena escritura y también presenta algunas técnicas didácticas para ayudar a los estudiantes a pensar en el tema, así como a descubrirlo².

Años más tarde, Flower y Hayes (1981) critican este modelo por varios motivos. Según ellos, no describen tanto el proceso interno y mental que desarrolla la persona como las distintas etapas observables en las que el autor redacta las frases del producto escrito. Además, no están de acuerdo con la concepción lineal y rígida del proceso de composición. Creen que la recursividad y la flexibilidad de las

² De hecho, el texto que escribió con Wlecke (1964) es la descripción detallada de un curso de redacción que realizaron para enseñar a pre-escribir de forma satisfactoria a un grupo de estudiantes.

etapas o procesos que intervienen en la composición es una característica fundamental de la escritura. Pero, a pesar de las críticas, estos autores aprovechan muchas ideas de Rohman, como veremos más adelante (v. 2.2.4. *Los modelos cognitivos*).

2.2.2. El modelo de procesador de textos

Teun A. Van Dijk (1977 y 1978) trabaja en la formulación de un modelo general de procesamiento de textos que incluya tanto la comprensión escrita como la producción, además de los textos orales y escritos. Partiendo de algunos conceptos de la Lingüística textual como la *regla*, la *macroestructura* o la *coherencia*, y siguiendo el enfoque desarrollado por la Psicología cognitiva, elabora un conjunto de reglas para la codificación y decodificación de la lengua. Dichas reglas son las operaciones mentales con las que una persona puede tratar los textos, como: extraer las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas, o eliminar la información irrelevante para comprender un texto.

También, se ha de tener en cuenta que este autor se interesa especialmente por los procesos mentales de las habilidades receptivas: la comprensión oral y escrita. Su teoría detalla cómo un individuo llega a comprender unas secuencias de oraciones, cómo capta el contenido global de un texto, cómo lo almacena en la memoria o cómo extrae su estructura semántica. El individuo no decodifica de forma mecánica los signos de la lengua, sino que construye el significado del texto en su mente.

Además, presenta las habilidades productivas como un conjunto de procesos de reproducción, reconstrucción y elaboración de las informaciones ya

memorizadas. Esto quiere decir que el individuo que está escribiendo elabora el texto a partir de ideas que tiene almacenadas en la memoria, reproduce las informaciones que le son útiles, las reconstruye a partir de los conocimientos del mundo que posee y, por último, las elabora de nuevo para crear un texto original.

Según Cassany (2007, p. 123), esta concepción de los procesos de producción del texto es interesante por dos motivos: en primer lugar, relaciona las habilidades o procesos receptivos con los productivos; en segundo lugar, esta teoría muestra el papel que desempeñan la creatividad y la reelaboración en la composición.

En lo que se refiere a la formulación de la teoría del procesador de textos de Van Dijk, uno de los conceptos básicos es el de *macroestructura*, esto es, el conjunto de las informaciones más importantes, ordenadas de forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto. Dicho de otra forma, es el resumen mental de un escrito que se construye un lector para comprenderlo; es lo que registra en su memoria, lo que podrá recordar después de cierto tiempo. También es la imagen mental que utilizará cuando quiera reconstruir el texto viejo para reescribirlo en otro contexto comunicativo.

Para elaborar y desarrollar las macroestructuras, el individuo utiliza unas macrorreglas lingüísticas de comprensión (que permiten elaborar macroestructuras de un texto ya escrito) y de producción (que permiten desarrollar una macroestructura memorizada para construir un texto nuevo). El conjunto de estas macrorreglas forma el núcleo del modelo de elaboración de textos de Van Dijk.

2.2.3. El modelo de las habilidades académicas

May Shih (1986) reanuda la antigua distinción de Rohman entre pre-escribir, escribir y revisar. Sugiere que los textos que tienen que escribir los estudiantes han de ser textos académicos, es decir, exámenes, trabajos, artículos, etc., que precisan el dominio de unas estrategias diferentes a otros tipos de textos, por ejemplo, los comunicativos.

Los textos académicos tienen una serie de características comunes esenciales:

- No tienen una estructura fija como los comunicativos, sino una estructura variable que debe crear el autor.
- Se redactan con límite de tiempo.
- No tratan las experiencias subjetivas y personales del autor, sino informaciones objetivas que provienen, en general, de otros textos.
- Utilizan un lenguaje muy especializado.

En definitiva, los jóvenes escritores necesitan un conjunto de habilidades especiales durante el proceso de composición de un texto, y que resumimos a continuación en el siguiente esquema (adaptado de Cassany, 2007, pp. 125-127), además de las habituales: capacidad para relacionar informaciones de distintas fuentes, capacidad de síntesis, entre otras.

PROCESO DE COMPOSICIÓN



Figura 1: *Proceso de composición*

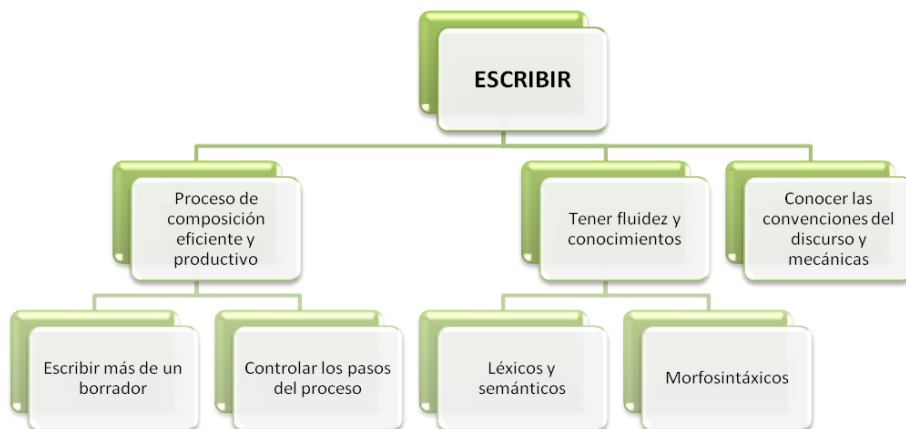


Figura 2: *Proceso de composición*



Figura 3: *Proceso de composición*

En cuanto al último proceso de composición, la autora del modelo de las habilidades académicas, May Shih (1986), agrupa los apartados anteriores en dos únicos bloques: a) la “revisión interna” o “revisión de las intenciones”, que afecta al contenido y a la organización; b) la “revisión externa” o “revisión de las convenciones”, que afecta a la forma: la gramática, los aspectos mecánicos, etcétera.

En nuestra opinión, la concepción que nos ofrece Cassany es mucho más amplia y también más concreta en cada proceso. Se centra en los aspectos más importantes de cada uno, sirviendo de guía tanto a niños como adultos.

2.2.4. Los modelos cognitivos

Por último, Flower y Hayes (1980 y 1981) se interesan por los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto. Confeccionan un modelo teórico muy detallado que explica, por un lado, las estrategias que se utilizan para redactar como: planificar, releer lo escrito, revisar, entre otras; y, por otro lado, las operaciones intelectuales que conducen la composición, como la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, entre otras. Según Cassany (2007, p.128 y p.130) y también Ramos, Cuadrado e Iglesias (2005, p. 240), esta teoría de Flower y Hayes (1980 y 1981) formula un modelo cognitivo general del proceso de composición del texto escrito que es el que describe con mayor precisión el fenómeno de la composición del texto escrito. Por ello, vamos a indagar en él en las siguientes páginas.

En esta propuesta se distinguen claramente tres procesos implicados en la redacción: *planificación, producción y revisión*.

El primer proceso, la *planificación*, contiene a su vez tres subprocesos. En primer lugar, establecemos un objetivo, es decir, formulamos una idea, que será diferente según la situación de comunicación. En segundo lugar, generamos ideas de acuerdo a nuestro objetivo, para lo cual buscamos información en nuestra memoria a largo plazo sobre el tema del que queremos escribir. Y, en tercer lugar, organizamos esas ideas de tal forma que construyan un texto coherente de acuerdo con una estructura, que dependerá del destinatario del texto.

El segundo proceso, la *producción* está relacionada con el desarrollo efectivo del plan propuesto, e incluye la escritura de las oraciones y las palabras, además de todos los procesos motores y de atención necesarios para garantizar la legibilidad y presentación del escrito.

Por último, el tercer proceso es la *revisión*, es decir, la evaluación y corrección del texto, que permite comprobar si se cumplen los objetivos planteados en la comunicación entre un escritor que expresa un mensaje y el lector que debe comprenderlo.

Ramos, Cuadrado e Iglesias (2005, p. 241) añaden que esta propuesta fue posteriormente revisada por Hayes (1996), actualizando el modelo que había desarrollado junto a Linda Flower y confirman que incluye algunas novedades como elementos motivacionales y formas visoespaciales³ de la escritura. En este nuevo modelo, Hayes distingue otros componentes: unos de carácter individual, como la motivación o las emociones; y otros sociocontextuales, como la audiencia a

³ Las habilidades visoespaciales son las funciones mentales implicadas en distinguir por medio de la vista, la posición relativa de los objetos (arriba, abajo, derecha, izquierda) en relación a uno mismo.

la que va dirigido el texto, entre otras.

Por otro lado, Reina Caldera (2003, pp.364-365), nos dice que el modelo cognoscitivo también se ha decantado en descubrir las diferencias cognitivas que existen entre los escritores expertos y aquellos denominados “novatos”. Los escritores experimentados se diferencian de los aprendices por cómo utilizan los procesos de planificación, textualización y revisión cuando escriben, por la forma en que buscan ideas, hacen esquemas mentales, cómo redactan, entre otras. Por consiguiente, el escritor novato realiza poca planificación antes de escribir y, por ello, se queda en un nivel concreto en vez de en un nivel global. En consecuencia, tampoco dedica mucho tiempo a la actividad de pre-escritura. Como menciona la autora, “no genera mucho contenido, ni responde a la exigencia de organización textual global, a las necesidades del lector o a las exigencias del tema” (*op. cit.*, p. 365).

2.3. Tipos de texto

Artur Noguerol (1988) se basa en la propuesta tipológica de J. M. Adam (1985), quien manifiesta que un escrito es una realidad compleja, resultado de una determinada ordenación de elementos, con una intencionalidad determinada. Así, Adam propone una tipología textual basada en las funciones comunicativas, distinguiendo los siguientes tipos: el narrativo, el descriptivo, el expositivo, el argumentativo, el prescriptivo-instructivo, el conversacional y el retórico (recogido en Aguilar, 1993, pp. 42-43). Todos ellos los resumimos, brevemente, a continuación.

- a) El **narrativo**: sucesos que se desarrollan en el tiempo y que, normalmente, enseñan los cambios que se producen en los personajes y las acciones que estos llevan a cabo como núcleo central. Por ejemplo, los cuentos, reportajes periodísticos, cómics, funciones teatrales, cine o series televisivas.
- b) El **descriptivo**: representación verbal real de un objeto, persona, paisaje (guía turística), animal, emoción (poema) y, prácticamente, todo lo que pueda ser puesto en palabras.
- c) El **expositivo**: datos o hechos que queremos que entiendan los demás (las preguntas de los exámenes, los “trabajos escritos” sobre un tema dado, o los informes). Está relacionado con el análisis y síntesis de los conceptos. Suelen tener una misma estructura: empiezan con una breve introducción que sitúa el problema, desarrolla el tema y termina con una conclusión.
- d) El **argumentativo**: el texto argumentativo suma a los anteriormente nombrados, la toma de actitud por parte de quien escribe con la intención de convencer al que lee el texto. Por ejemplo, artículos de opinión o críticas de prensa.
- e) El **prescriptivo-instructivo**: textos en los que se plantean la explicación ordenada de una serie de acciones cuya finalidad es facilitar la realización por parte del lector (una receta de cocina o las instrucciones para montar un determinado aparato). Los hechos son presentados con un orden cronológico y no permiten ordenaciones libres como las del modelo descriptivo.
- f) El **conversacional**: este tipo de texto es el diálogo, ya sea oral o escrito (cuentos o novelas con diálogo o piezas teatrales).

- g) El **retórico**: el poema, la prosa poética, la canción, los refranes, y además, se podrían incluir determinados “slogans” publicitarios o títulos, con la función “poética” como dominante.

2.4. Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. El papel del alumno y el papel del profesor

Siguiendo a Cassany (2000, pp. 13-17), pensamos que en la escuela no se nos enseña a escribir, y se nos da a entender que lo más importante es la gramática. Tanta obsesión por la gramática hace que olvidemos, a veces, lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, adecuación, etc. Por ello, hemos llegado a tener una imagen parcial, además de falsa, de la redacción.

Es cierto que, como dice este autor, para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Naturalmente, debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que “saber utilizar” en cada momento. De igual modo, debemos dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc.

Sin embargo, la tradición escolar fue creando, con el paso del tiempo, y –a nuestro parecer– de forma equivocada, un perfil arraigado de cómo debían ser un maestro y un alumno dentro del aula en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Dicho perfil establece la actitud, los comportamientos y, sobre todo, la forma de trabajar de ambos. Los siguientes mapas representan los roles tradicionales establecidos para el maestro y el alumno, respectivamente, y llevados a cabo durante el proceso de redacción:



Figura 4: Roles tradicionales del alumno en la redacción del escrito



Figura 5: Roles tradicionales del maestro en la redacción del escrito

Cassany (2004, p.16) cree que este juego de roles conlleva más inconvenientes que ventajas para el aprendizaje de la expresión escrita debido a que, por un lado, el alumno asume muy poca responsabilidad en el proceso de trabajo; y, por otro lado, el maestro gestiona lo que este debe escribir, cuándo y cómo debe hacerlo. Por consiguiente, el alumno deja de ser el instrumento

personal y creativo para desarrollar los propios pensamientos y sensaciones, y escribir se convierte en algo lejano a uno mismo, en una obligación escolar más, pesada y aburrida.

Por todo ello, autores como Daniel Cassany (2000) u otros como María Teresa Serafini (2006) nos dan algunas claves, –tanto para adultos y profesores, como para los niños y/o alumnos–, para que escribir se convierta en un placer. En este último caso, estos autores nos dan estrategias para que sean los propios alumnos los que gestionen sus propios escritos.

Serafini, en primer lugar, nos habla de la *prescritura* y nos dice:

Antes de ponerse a escribir sobre cualquier asunto, es preciso realizar un buen trabajo preparatorio. ¿Por dónde empezar? Ante todo se necesita trazar un plan, es decir, prever a grandes rasgos el tiempo que hará falta para plasmar lo que se quiere poner por escrito. Además habrá que decidir el tono o nivel del escrito en función de su destinatario, es decir, de sus futuros lectores. Y después es importante recoger, analizar y organizar las propias ideas, planificando el contenido del escrito. (p. 21)

En segundo lugar, la autora nos habla de dos momentos en esta fase de *prescritura*, como son: “El acopio de ideas” y la “organización de las ideas” (pp.27-44).

El primero ocurre en el proceso inicial y es en el que se lleva a cabo la recogida de ideas y datos. Para ello, nos da tres estrategias: a) la *lista de ideas*, b) el *racimo asociativo* y, c) el *flujo de la escritura*.

- a) La *lista de ideas* o listado con palabras clave y frases cortas sobre cosas que nos vengan a la cabeza, donde el orden es casual, así como las relaciones

entre las distintas ideas. Ahora bien, tenemos que tener en cuenta una serie de errores que podemos cometer con esta estrategia, de los errores más comunes, y que debemos evitar, la autora nos advierte de los siguientes (p.30):

- Dejar para otro momento la anotación de la idea.
- Evitar la anotación en la lista de problemas abiertos y de ideas preliminares.
- Utilizar un papel pequeño y escribir en letra pequeña y apretada.
- Escribir sin releer nunca los elementos incluidos anteriormente en la lista.
- Esforzarse en construir en seguida un esquema.

b) El *racimo asociativo* o representación gráfica las asociaciones entre las ideas. La técnica del racimo, según la autora, suele complacer mucho a los niños porque “permite crear estructuras gráficas muy divertidas” (p.35). Si bien, los errores que debemos evitar son:

- Realizar pocos niveles.
- Disponer de pocas ideas en el primer nivel.
- Relacionar ideas sin que exista entre ellas un vínculo asociativo.

c) El *flujo de escritura* o construcción de frases y párrafos completos. Su principal característica es la velocidad, ya que el ritmo de producción del escrito es muy elevado. Para realizarlo se debe coger una hoja de papel y empezar a escribir siguiendo el curso del propio pensamiento. Los errores que según la autora debemos evitar son (p.42):

- Pensar que el texto escrito de un tirón ya es definitivo.
- Escribir un texto muy largo sin darse un límite de tiempo.

Una vez realizado el primer paso, continuamos con la “Organización de las

ideas”, que consiste en ordenar todas las ideas extraídas anteriormente para poder así construir un discurso con ellas. En este apartado nos da dos estrategias muy útiles: *el mapa* y *el esquema*.

El mapa se puede considerar una evolución del *racimo asociativo*. Permite representar de forma gráfica la organización de las ideas. Su peculiaridad es que presenta las ideas de forma jerárquica: las ideas principales dominan sobre las ideas secundarias. Así, se crean varias grandes categorías y se dividen las ideas escribiendo las principales alrededor del núcleo central; por último, se dividen las ideas entre las distintas subcategorías (Serafini, pp. 86-90).

Para finalizar con el proceso de *preescritura*, la autora nos dice que la última operación es el *esquema*. El esquema presenta las ideas siguiendo un orden de forma vertical a lo largo de la página y una jerarquía en la que se pueden identificar los elementos de una clase con letras, números, entre otros. Además, un esquema bien organizado jerárquicamente puede pasar por algunas modificaciones a lo largo del proceso de escritura hasta poder utilizarlo como índice del escrito (Serafini, pp. 91-100).

Por su parte, Daniel Cassany (2000) nos dice que “el proceso de escritura es difícil de accionar” (p. 53). El autor comenta que, muchas veces, el bloqueo inicial se debe a la pereza que nos da escribir y por la falta de hábito. Además, entramos en un círculo vicioso en el que “no escribimos porque nos cuesta hacerlo y nos cuesta hacerlo porque no escribimos” (p.57). Por ello, para empezar nos presenta algunos recursos para buscar ideas además de “para superar estos momentos delicados y calentar la máquina de la escritura” (p. 61).

Las estrategias que sugiere este autor para la *preescritura* son: 1) *el torbellino de ideas*; 2) *la numeración o esquema decimal*; y 3) *el mapa conceptual*.

En cuanto al *torbellino de ideas*, también conocido como *brainstorming*, para realizarlo, debemos concentrarnos en el tema que queremos tratar y apuntar en un papel todo lo que se nos ocurra en ese momento (palabras, frases, etc.). Esta actividad dura pocos minutos, en los que nos debemos dedicar a reunir información inicial para el texto. Debemos evitar algunos errores muy comunes como confundir esta lluvia de ideas con una redacción o preocuparnos por la forma. Por ello, el autor nos da algunos consejos para realizar este *torbellino de ideas* (p. 63):



Figura 6: Consejos para realizar el torbellino de ideas

A continuación, nos habla de técnicas para explorar el tema como son *la estrella* o *el cubo*. El autor nos dice que *la estrella* “deriva de la fórmula periodística de la noticia, según la cual para informar de un hecho tiene que especificarse el quién, el qué, el cuándo, el dónde, el cómo y el porqué” (p.64). Para utilizar *la estrella*, debemos preguntarnos sobre el tema siguiendo los seis puntos anteriormente nombrados, y responder a las preguntas. Por su parte, *el cubo* consiste en estudiar un hecho a partir de los siguientes seis puntos de vista (p.64):

1. Descríbelo. ¿Cómo lo ves, sientes, hueles, tocas, saboreas?

2. Compáralo. ¿A qué se parece o de qué se diferencia?
3. Relaciónalo. ¿Con qué se relaciona?
4. Analízalo. ¿Cuántas partes tiene? ¿Cuáles? ¿Cómo funcionan?
5. Aplícalo. ¿Cómo se utiliza? ¿Para qué sirve?
6. Arguméntalo. ¿Qué se puede decir a favor y en contra?

El resultado de la utilización del *cubo* tiene forma de prosa. Podemos concluir que la técnica del *cubo* es más guiada que *la estrella*, y la estrategia de *la estrella* es más guiada que la del *torbellino de ideas*.

Desde nuestro punto de vista, estos dos últimos recursos son bastante complicados para que los alumnos los puedan llevar a cabo. Por ello, en la propuesta didáctica (v. punto 4 de este trabajo) omitimos cualquier comentario respecto a ellos.

Una vez que tengamos las ideas extraídas, debemos seleccionar las ideas necesarias, ordenarlas y elaborar la estructura del texto. Según el autor, para ordenarlas podemos utilizar diversas técnicas. Las más utilizadas son *la numeración decimal* (también conocido como *esquema decimal*) y *el mapa conceptual* (pp. 71-75).

Como podemos observar, ambos autores están de acuerdo en empezar hablando de la preescritura, ya que es uno de los procesos más difíciles e importantes en el proceso de composición. Además, coinciden en algunas técnicas y estrategias que se pueden utilizar en el proceso de preescritura, como en el *mapa* o el *esquema*. Pero también, disciernen en los principales procesos para buscar las ideas y cada uno usa sus propias estrategias, como acabamos de ver en páginas anteriores.

Sin embargo, en el siguiente apartado, referente al proceso de escribir en sí,

coinciden en muchos más apartados. Ambos reconocen el *párrafo* como los pilares del proceso de escritura, pues este sirve para estructurar el contenido del texto y para mostrar esta organización.

Cassany (2000), en primer lugar, lo define como “un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema” (p.84). En segundo lugar, nos dice que la función del párrafo es encargarse de marcar los diversos puntos de los que consta un tema y que en el interior del párrafo se pueden distinguir varios puntos: la entrada inicial, la conclusión, el desarrollo, los marcadores textuales, entre otros. En tercer lugar, nos dice que su extensión puede variar según el tipo de texto o el tamaño del soporte que utilicemos. Finalmente, habla de los distintos tipos de párrafos pero sin utilizar ningún nombre que los concrete (pp. 84-85).

En cambio, Serafini (2006) divide el párrafo en distintos subgrupos: *párrafo de enumeración; párrafo de secuencia; párrafo de comparación/contraste; párrafo de desarrollo de un concepto; párrafo de enunciado/solución de un problema y párrafo de causa/efecto* (pp.131-158). Llegados a este punto, no profundizaremos más en este tema, puesto que excede a los conocimientos que queremos presentar en este trabajo.

A continuación, a diferencia que Serafini (2006), Cassany (2000) se centra en *la arquitectura de la frase*, ya que para el autor, la frase es la esencia de la escritura. En primer lugar, en cuanto al tamaño de la frase, aunque no sea un valor absoluto, los manuales de redacción aconsejan una media de veinte palabras por frase. Esto es debido a que la capacidad de comprensión de los lectores para recordar palabras mientras leen es muy limitada. Además, las frases de lectura fácil y cortas son más fáciles de recordar. En segundo lugar, el autor compara la sintaxis

de la frase con la copa de un árbol, que va creciendo y subdividiéndose en muchas ramas, puesto que muchas veces no nos centramos en lo que queremos escribir sino que, además, decoramos el texto con muchas palabras dejando la idea principal camuflada y difícil de encontrar e identificar para el lector (Cassany, pp. 94-103).

En este punto, el autor facilita cinco consejos para escribir frases eficaces (p.120):



Figura 7: *Consejos para escribir frases eficaces*

Seguidamente, ambos autores vuelven a coincidir hablando de la elección de palabras para nuestro texto. Serafini (2006) comenta que una vez decididos los temas y la estructura del escrito, aún queda un duro trabajo con la elección de palabras. Por ello, nos habla de la importancia de utilizar diccionarios, ya que pueden resolver dudas y dar sugerencias. También comenta que debemos evitar las repeticiones, enriqueciendo así el texto con nuevas palabras. Finalmente, nos habla del tono de las palabras ya que, además de conocer el significado de las palabras, debemos saber en qué contexto es apropiado utilizarlas. Diferencia tres tipos (p. 297):

- Tono estándar, formado por las palabras que se pueden utilizar en cualquier contexto, por ejemplo, *niño*.
- Tono familiar, formado por palabras que utilizamos cuando hablamos

en contextos informales, como *chaval*.

- Tono literario, formado por palabras que utilizamos en contextos formales, por ejemplo, *infante*.

Sin embargo, Cassany (2006) nos facilita una serie de reglas para que escoger palabras sea una tarea fácil (pp. 144-157):

1. No repetir, ya que la repetición reiterada provoca aburrimiento y monotonía.
2. Evitar las muletillas que se pueden crear al repetir demasiadas palabras.
3. Eliminar los comodines. La palabra *comodín* es el nombre, verbo o adjetivo que utilizamos cuando se nos ocurre otra palabras más específica.
4. Preferir palabras concretas a palabras abstractas. Las palabras concretas se refieren a sujetos u objetos tangibles; las palabras abstractas conceptos que tienen un gran número de acepciones.
5. Preferir palabras cortas y sencillas.
6. Preferir las formas más populares, como *sustantivo* en vez de *substantivo*.
7. Evitar los verbos predicativos, ya que recargan demasiado la frase.
8. Tener cuidado con los adverbios en *-mente*. El estilo coloquial se inclina por los adverbios más vivos y breves.
9. Marcadores textuales, que afectan a los fragmentos largos del texto y sirven para establecer un orden y relaciones significativas entre frases.

Finalmente, para terminar con este segundo proceso, la *escritura*, ambos autores coinciden hablando de la puntuación. Serafini (2006, pp. 239-255), por su parte, explica que la función de la puntuación es “subdividir el texto según su estructura semántica y sintáctica, de modo que facilite la comprensión e interpretación de lo escrito” (p.239). Acto seguido, nos habla de los estilos de puntuación que, según la autora son tres: la puntuación mínima, (puntuación pobre que suelen usar los alumnos); la puntuación clásica (puntuación rica propia de escritores expertos); la puntuación enfática (puntuación típica de textos publicitarios donde aparece una abundancia de puntos). Seguidamente, nos habla concretamente de los principales signo de puntuación: el *punto*; el *punto y aparte*; la *coma*; el *punto y coma*; y los *dos puntos*.

Por su parte, Cassany (2000) da mucha importancia a la puntuación. Aunque a la mayoría de los alumnos no se les enseña a puntuar, si lo hacen, crea confusiones, como confundir el exceso de puntuación con la entonación. Añade, al igual que Serafini (*op. cit.*), que la puntuación también sirve para organizar la información en capítulos, apartados, etc.; por ello, existe una estrecha relación entre signos, unidad lingüística y valor comunicativo. En consecuencia, Mestres (1990) crea una jerarquía de signos (recogido en Cassany, 2000, pp. 176-177):

Tabla 1: *Jerarquía de signos*

SIGNO	UNIDAD TEXTUAL	UNIDAD SIGNIFICATIVA
Punto y final	Texto	Mensaje
Punto y aparte	Párrafo	Tema, capítulo, apartado
Punto y seguido	Oración	Idea, pensamiento
Punto y coma	Frase / sintagma	Apunte, comentario
Coma, admiración, interrogación, paréntesis	Inciso, aposición	Añadido

Así pues, la puntuación estructura las diversas unidades del texto: el final de los párrafos, de las frases, las relaciones de subordinación, entre otras. Finalmente, Cassany (2000, p. 177) comenta que el grado de complejidad de un texto viene marcado, en parte, por los signos de puntuación que aparecen en él: un escrito, lleno de puntos y comas, paréntesis, dos puntos o guiones, matizará con más precisión las relaciones entre las distintas ideas del texto (como los textos filosóficos); en cambio, un texto en el que solo se utilizan comas y puntos resultará más simple (por ejemplo, el escrito de un alumno de primaria).

Por consiguiente, –y como habíamos avanzado anteriormente– ambos autores presentan las mismas estrategias a la hora de abordar el proceso de escritura de un texto, aunque cada uno de ellos lo explique de forma diferente: Serafini (2006) es mucho más teórica y Cassany (2000) explica de forma más práctica y con más ejemplos.

Por último, pero no menos importante, nos queda el proceso de *postescritura* o revisión del escrito. Normalmente, cuando terminamos el proceso de escritura se hace una rápida relectura para observar faltas de ortografía o de puntuación y corregirlas. (Serafini, 2006, p. 315)

Serafini (2006) comenta que una de las principales funciones de la revisión es hacer el texto más claro y esto se puede conseguir con el uso de un lenguaje fluido y sencillo. Para la autora, en la revisión es importante observar el texto detalladamente para hacer modificaciones, por ejemplo a la hora de enlazar unas frases con otras, el orden de las palabras para hacer un texto más comprensivo o la eliminación de palabras superficiales que no aportan nada al texto (p.319).

En cambio, Cassany (2004) escribe un libro solo para hablar de la importancia que tiene la corrección de lo escrito. *Revisar* forma parte del proceso de redacción: es un subproceso más como lo son la búsqueda de ideas, la organización de estas y la redacción (p.19). Dicho autor, propone un proceso de corrección más moderno (oponiéndose a lo tradicional), al cual llama *corrección procesal*. La corrección tradicional se basaba en señalar con un boli rojo las faltas ortográficas, por ello el autor propone que esta nueva técnica ponga énfasis en la enseñanza del proceso de revisión para guiar al alumnado hacia un uso individualizado e inteligente de esta (p.21).

Para aclarar más las cosas y para poder observar mejor las diferencias, propone una comparación entre la corrección tradicional y la procesal (pp.21-22). Ambas las resumimos a continuación:

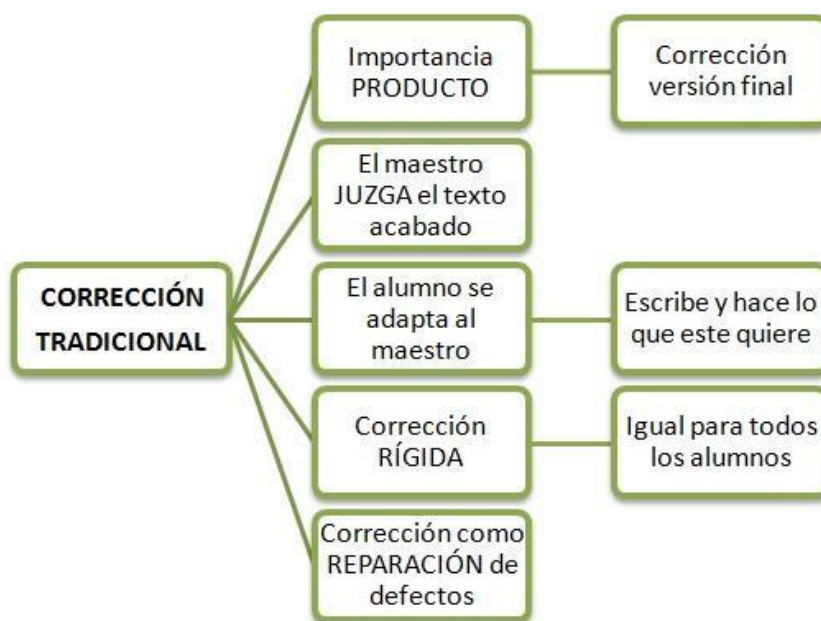


Figura 9: Roles tradicionales del alumno y maestro en la redacción del escrito

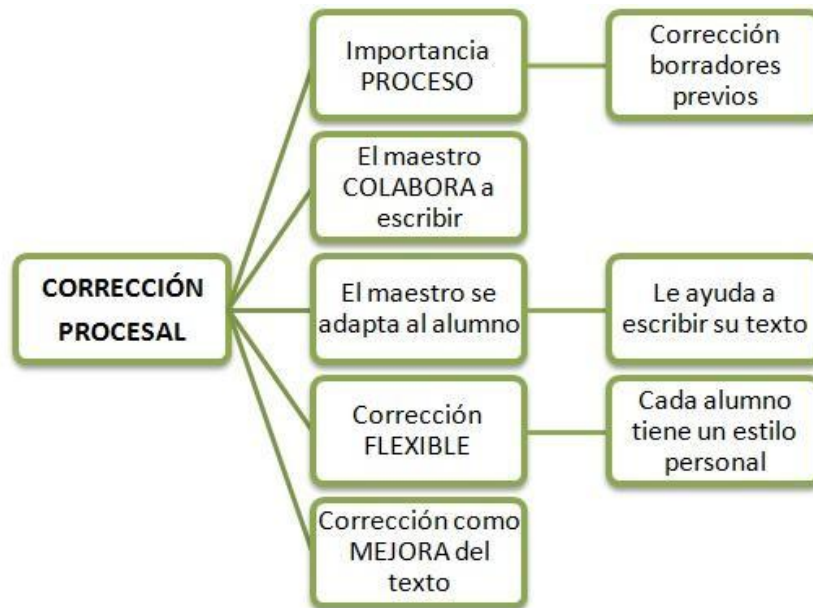


Figura 10: Roles tradicionales del alumno y maestro en la redacción del escrito

Estos dos tipos de corrección se diferencian, sobre todo, en los objetivos. La tradicional pretende eliminar las faltas de ortografía pretendiendo que los alumnos no repitan las incorrecciones detectadas; por su parte, la procesal pretende modificar los hábitos en el proceso de composición pretendiendo formarlos como autores de sus escritos. También disciernen en los roles que se establecen entre maestro y alumno (y viceversa), puesto que el enfoque tradicional el maestro es la autoridad, gestiona el trabajo del alumno y lo supervisa; en cambio, según Cassany (2004), “la corrección procesal se basa en el modelo de guía-cooperación de Stelezer Morrow (1991)” (p.22), es decir, el maestro colabora con el alumno y le ayuda en la composición de sus escritos adaptándose a las necesidades de cada alumno.

Con todo lo expuesto, podemos observar diferentes técnicas y estrategias en todo el proceso de composición, que podemos hacer llegar a nuestros alumnos para que sepan qué hacer a la hora de enfrentarse a un escrito. Además, puede

hacer reflexionar a los docentes sobre si lo que llevan a cabo en el aula es lo más apropiado para el alumnado, o no, puesto que hay tantas maneras de escribir como escritores, y cada uno tiene que desarrollar su propia técnica. Ayudemos, pues, a los alumnos a que sean los dueños de sus escritos, a guiarlos en este largo y placentero proceso y a que disfruten de cada palabra, de cada frase, de cada párrafo, de cada escrito.

2.5. Los proyectos de escritura

La enseñanza basada en proyectos representa una alternativa de calidad frente a la tradicional enseñanza directa. Como afirma Juan Delval (2006):

Los profesores ponemos las condiciones para que nuestros alumnos aprendan mediante su propia actividad; porque sabemos que el conocimiento tiene que ser construido por el propio sujeto. Entonces el docente lo que tiene que hacer es facilitar, crear situaciones en las cuales el alumno aprenda a partir con su propia práctica, de su propia actividad. (recogido en Trujillo, 2012, pp.9-10)

Por ello, podemos entender que esta situación de aprendizaje, no se produce al azar, sino que la genera un mecanismo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar.

Según Pozuelos Estrada y Rodríguez Miranda (2008), la enseñanza basada en proyectos se pueden caracterizar como un proceso de enseñanza basado en el alumnado, en el cual se atiende y se tiene en cuenta sus intereses además de involucrarles en todo el proceso de realización del mismo; asimismo, la enseñanza basada en proyectos favorece la integración del currículum, el aprendizaje como

efecto de un proceso de investigación, el desarrollo profesional del profesorado, la inclusión de la diversidad, el rechazo de la rutina y la monotonía y una “perspectiva democrática de la educación” (pp.10-13).

Participar en un proyecto implica poner en funcionamiento estrategias cognitivas complejas como son planificar, consultar, concluir, etc. Además, las habilidades y competencias que se ponen en juego a lo largo del proyecto son diversas: el pensamiento crítico y divergente, la búsqueda de soluciones, el rastreo y gestión de la información, la autoevaluación o la presentación del resultado, entre otras (Pozuelos Estrada, 2007, p.22). Además, el uso de las TIC en el desarrollo cualquier proyecto es indispensable, puesto que motiva y atrae al alumno, facilita el acceso a cualquier información, así como el manejo de datos y la realización del posible producto del proyecto. (Pozuelo Estrada, 2007, p.13)

Por ello, adoptar una dinámica de trabajo por proyectos nos lleva a la perspectiva del alumnado. Una de las características más significativas es el alto nivel de motivación y participación que se consigue en el alumnado a lo largo de todo el proceso. De este modo, lo que caracteriza al alumnado que trabaja por proyectos en el aula es la participación, interés, motivación e implicación. Con ello, se consigue romper con la pasividad del alumnado: no se puede esperar la misma reacción si son considerados “público” que si se les concede el protagonismo a ellos; y, difícilmente, serán protagonistas si el trabajo escolar es ajeno a sus propios intereses. (Pozuelos Estrada, 2007, pp. 21-22).

En conclusión, creemos que los argumentos anteriormente expuestos son suficientes para justificar el por qué nuestra propuesta didáctica será un proyecto,

ya que lo más importante son los alumnos y sus intereses. Y en nuestro caso, hacer que la escritura se convierta para ellos en algo indispensable donde puedan disfrutar, a la vez que aprendan a expresarse por escrito correctamente y dar fluidez al pensamiento para hacer individuos autónomos, críticos y libres en la sociedad del siglo XXI.

3. MARCO LEGISLATIVO

Actualmente, en Educación Primaria, se utiliza un doble marco regulador. La publicación de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2014) propone una modificación de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), que se irá desarrollando según el calendario de aplicación. De esta forma, en el presente curso 2014/2015, entra en vigor el nuevo currículo LOMCE, que es el Real Decreto 126/2014 y el Decreto 108/2014 de Primaria, para los cursos de primero, tercero y quinto. En este curso académico se mantendrá en segundo, cuarto y sexto el currículo de enseñanzas reguladas por la LOE mediante el Real Decreto 1513/2006 y el Decreto 111/2007.

3.1. La escritura en la legislación vigente en Primaria

Esta doble legislación, también ha afectado al Área de Lengua Castellana y Literatura, que es la que ahora mismo nos incumbe directamente, cuyos cambios más significativos son:

Tabla 2: *Diferencias LOE – LOMCE*

LOE	LOMCE
Contenidos por CICLOS	Contenidos por CURSOS
CUATRO bloques de contenidos: Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar Bloque 2: Leer y escribir Bloque 3: Educación literaria Bloque 4: Conocimiento de la lengua	CINCO bloques de contenidos: Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar Bloque 2: Comunicación escrita: leer Bloque 3: Comunicación escrita: escribir Bloque 4: Conocimiento de la lengua Bloque 5: Educación Literaria
Contribución del área al desarrollo de las COMPETENCIAS BÁSICAS: C. en comunicación lingüística C. matemática C. en el conocimiento y la interacción con el mundo físico Tratamiento de la información y comp. digital C. social y ciudadana C. cultural y artística C. para aprender a aprender Autonomía e iniciativa personal	Contribución al desarrollo de las COMPETENCIAS CLAVE: C. lingüística C. matemática y comp. básicas en ciencia y tecnología Competencia digital Aprender a aprender C. sociales y cívicos Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor Conciencia y expresiones culturales

Como podemos observar en el cuadro anterior las diferencias más significativas son tres: la distribución de los contenidos, que era por ciclos, ahora es por cursos, con la consecuente extinción de los ciclos; el bloque 2 de la LOE (leer y escribir) se subdivide en dos bloques, quedando así el bloque 2: *comunicación escrita: leer* y el bloque 3: *comunicación escrita: escribir*; por último, las *competencias básicas* pasan a denominarse *competencias clave*, cambiando todas de nombre con la consiguiente desaparición de algunas y la creación de otras. A continuación explicaremos otro punto que aparece en la LOMCE: orientaciones metodológicas.

3.2 Orientaciones metodológicas sobre escribir en el currículum de Primaria actual

La propuesta didáctica que propondremos en el siguiente apartado estará destinada para alumnos de cuarto curso. Esta propuesta se basará en los objetivos, contenidos y competencias de la LOMCE (BOE, 2014), por lo que se podrá llevar a cabo a partir del curso 2015/2016. Como sabemos, actualmente, esta ley solo se aplica a los cursos de primero, tercero y quinto (tal y como queda reflejado en la Disposición final quinta de la citada LOMCE).

Según la Orden del 16 de Junio de 2014, el Currículo de Educación Primaria de Aragón, concretamente en el Anexo II en el apartado de Lengua Castellana y Literatura, nos dice que en la etapa de Educación Primaria, la comunicación oral y escrita debe abordarse transversalmente. La lengua ha de ser el instrumento para hablar, expresarse, escuchar, comunicar, comprender, relacionar, aprender, redactar, entre otras, que son, en realidad, los objetivos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Además, se deben adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de esta área.

La importancia de los cuatro componentes de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) ha de ser por igual. El que estas estén relacionadas y coordinadas aportará beneficios a la enseñanza y aprendizaje de la lengua como medio de comunicación y desarrollo personal. Asimismo, la comprensión y expresión oral y escrita se convierten en el motor de la adquisición de conocimientos y de la autonomía para aprendizajes futuros.

En lo que a nosotros nos incumbe en este momento, la escritura, el currículum de Educación Primaria en Aragón (2014, Anexo II, p.132) dice lo siguiente:

Estimular el deseo por escribir, de comunicarse por medio de este código, requiere hacer grata la actividad, para lo que ha de dejar de ser una tarea estrictamente escolar y convertirse en un medio personal de expresión y comunicación. Las producciones escolares de primaria (...) deben estar guiadas por la dinámica comunicativa que se establece en la clase y debe iniciarse en las fases de planificación, textualización y revisión de los escritos, hasta consolidar el dominio al final de la etapa.

Esto es lo que queremos plasmar en el proyecto que presentaremos a continuación, haciendo hincapié en las fases de planificación, textualización y revisión, pues creemos que son las menos trabajadas de forma autónoma por los alumnos en las aulas de Educación Primaria.

También debemos tener en cuenta las Tecnologías de la Información y de la Comunicación puesto que deben desempeñar un papel importante en la enseñanza y aprendizaje en esta etapa. Además, es conveniente que en los contenidos de Lengua Castellana se incluya el uso adecuado de los recursos digitales como herramienta de aprendizaje y medio de comunicación.

En el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario definir qué se pretende evaluar y que el alumno lo sepa. Asimismo, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje determinan los aprendizajes que el alumno ha de adquirir al finalizar la etapa en relación con las competencias clave, los objetivos y contenidos del área.

La metodología debe poner especial cuidado en la motivación y la utilidad de los aprendizajes, además del desarrollo de la creatividad, pero con una enseñanza y una metodología variada y atrayente para el alumnado.

Por todo ello, quien debe tener claro y programado cuándo se van a trabajar

los distintos aspectos del área de Lengua Castellana y Literatura es el profesor tutor. Él tiene la responsabilidad de crear actividades atrayentes para sus alumnos, ya estén relacionadas con la lectura o la escritura. En consecuencia, hemos creado un proyecto de escritura que presentaremos a continuación en el siguiente punto.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Introducción

La idea de este proyecto de escritura, titulado “La receta mágica”, surge ante la problemática de que a los alumnos de hoy en día les cuesta escribir o, directamente, no les gusta. Pero en realidad no es que no les guste, simplemente no han tenido la oportunidad de aprender a hacerlo; es decir, no han aprendido a escribir a partir de sus intereses y gustos personales. La propuesta va destinada a alumnos de cuarto curso de Educación Primaria, puesto que es una edad en la que pueden ser conscientes de sus propios intereses, además de trabajar tanto de forma independiente como cooperativa con el resto de compañeros, de forma organizada y responsable.

En las aulas, al menos lo que hemos podido observar hasta ahora, tienden a utilizar los “Roles tradicionales del alumno y del maestro” durante la redacción de un escrito, tal y como describe Cassany (y recogido en el punto 2.4. del presente trabajo). Normalmente, se les impone un tema. A continuación, tienen que buscar en su memoria información sobre el tema impuesto para poder escribir cosas sobre él. No se les deja la oportunidad de buscar información en libros, artículos, entre otros, para poder profundizar. Lo que ocurre con esto es que les supone un gran esfuerzo mental y escriben lo primero que se les ocurre sin ganas ni motivación; todo esto es lo que les lleva a pensar que no les gusta escribir.

Así, el objetivo principal de este proyecto es que el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria descubra el placer por escribir, además de aprender estrategias para que sean capaces de escribir sobre cualquier tema en un futuro, ya sea elegido por ellos mismos o impuesto por el profesor.

El proyecto “La receta mágica” está dividido en tres partes:

- *Preparación de los ingredientes*
- *Elaboración y preparación del plato*
- *Presentación final del plato*

Cada parte se desarrollará durante cuatro sesiones de una hora de Lengua Castellana y Literatura y, transversalmente, durante cuatro sesiones de una hora de Educación Artística. Al finalizar el proyecto, en dos sesiones más de Lengua Castellana y Literatura, los alumnos presentarán sus trabajos a los compañeros. En total, el proyecto consta de veintiséis horas lectivas.

En la primera parte, o *preparación de los ingredientes*, se expondrá el proyecto para que sepan qué deben hacer y cuál es su finalidad, así como una serie de estrategias para elegir el tema, buscar información y organizarla antes de empezar a escribir.

En la segunda parte, o *elaboración y preparación del plato* de nuestra “receta mágica”, las cuatro sesiones de Lengua Castellana serán para que el alumno, de forma autónoma y con una serie de consejos que facilitará el profesor, escriban su texto, redacción, trabajo de investigación, etc. En definitiva, el tipo de texto que ellos quieran, puesto que también elegirán qué tipo de texto les apetece escribir; y las de Educación Artística para realizar dibujos, manualidades o materiales, ya sean de forma tangible, o digital, relacionadas con su texto.

Finalmente, en la tercera parte, o *presentación del plato*, en las sesiones de Lengua Castellana los alumnos deberán autocorregir sus escritos con las indicaciones que les facilitará el tutor; y en las de Educación Artística deberán seguir trabajando con los materiales que precisen, ya que una vez terminado, los alumnos deberán exponer sus textos delante de sus compañeros.

Durante todo este proceso, en cada parte del proyecto, el profesor facilitará a los alumnos unas tarjetas con las estrategias más importantes de cada parte, además de varios consejos para ayudarles en su *elaboración de la receta* (Anexo I). Además, en la fase final del proyecto, podrán hacer un librito para que las tarjetas queden a modo de receta y, de este modo, lo puedan encontrar fácilmente siempre que lo precisen.

4.2. Objetivos

Para realizar este proyecto en un aula de cuarto curso de Educación Primaria, se deberán tener en cuenta los siguientes objetivos:

Tabla 3. *Interrelación de objetivos en Lengua Castellana y Literatura*

OBJETIVOS ETAPA	OBJETIVOS ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.	Integrar los conocimientos sobre lengua y las normas de uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.	Interiorizar unos hábitos de trabajo en el proceso de escritura.
		Mostrar interés durante todo el proceso de escritura.
		Saber utilizar recursos como diccionarios o internet para resolver dudas.
	Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en las diferentes situaciones de la actividad social y cultural.	Utilizar un lenguaje apropiado durante todo el proceso.

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.	Reconocer la variedad de tipologías de escritos mediante los que se produce la comunicación e incorporar los aspectos formales requeridos.	Utilizar diferentes tipografías para la elaboración de su propio texto.
	Hacer uso de la lengua de manera eficaz, tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos diversos referidos a diferentes ámbitos.	Conocer y diferenciar las diferentes fases que existen en el proceso de escritura de cualquier tipo de texto: pre-escritura, escritura y revisión.
Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.	Recurrir a los medios de comunicación social, las bibliotecas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.	Saber manejar libros, artículos, documentos de consulta e información de internet interpretando las informaciones y creando sus propias opiniones críticas.

De forma transversal, en el área de Educación Artística, trabajaremos los siguientes objetivos:

Tabla 4: *Interrelación de objetivos Educación Artística*

OBJETIVOS ETAPA	OBJETIVOS ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e	Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de los dispositivos electrónicos en los	Saber utilizar dispositivos audiovisuales para la búsqueda de información necesaria para la elaboración de su proyecto.

iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.	que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.	Conocer las distintas tipografías y los distintos formatos de texto para la elaboración de sus propios textos.
--	---	--

4.3. Metodología del proyecto

4.3.1. Principios metodológicos

Los principios metodológicos aplicados en los que se va a basar este proyecto tendrán en cuenta los principios psicopedagógicos como son el enfoque globalizador, el aprendizaje significativo, para que sean los mismos alumnos los que constituyan sus propios conocimientos, la funcionalidad de los aprendizajes, una estructuración clara de los contenidos, crear un clima de aceptación y cooperación en el aula y dar respuesta a la diversidad del alumnado. Además, esta metodología será activa y participativa, tanto por parte del discente como del docente; y estará basada en la experimentación y la libertad de creación.

4.3.2. Agrupamiento del alumnado

En todas las partes del proyecto anteriormente expuestas, el alumnado trabajará, en su mayoría, de forma individual, sobre todo en cuanto al proceso de creación de su receta. Pero si, por ejemplo, durante el proceso les surgen dudas, deberán preguntar a sus compañeros de clase; si necesitan ayuda en la realización de sus materiales, los compañeros deberán ayudarles; se harán puestas en común de ideas para ver qué están haciendo los compañeros, entre otras. De este modo, se potenciará el trabajo cooperativo entre iguales.

4.3.3. Temporalización

Este proyecto, como ya se ha comentado anteriormente, está pensado para

que se lleve a cabo durante veintiséis horas lectivas utilizando doce horas de clase de Lengua Castellana y Literatura y, transversalmente, doce horas de Educación Artística. Además, dos horas más para que los alumnos puedan presentar sus trabajos a los compañeros.

4.3.4. Espacio

Las sesiones se realizarán tanto en el aula de referencia de los alumnos como en la sala de ordenadores o biblioteca del centro. En la explicación de las sesiones, se especificará el espacio en el que se va a llevar a cabo en cada caso.

4.4. Evaluación

Según Ana Atorresi (2005), la evaluación puede ser entendida como un proceso caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los sectores implicados en él (pp. 5-6).

El Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, establece en su artículo 2. lo siguiente (pp. 19351-19352):

e) Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

f) Criterios de evaluación: son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.

Por ello, estos dos puntos serán los que tendremos en cuenta a la hora de

evaluar a nuestros alumnos. Lo resumimos en el siguiente cuadro:

Tabla 5: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación	Escribe textos usando el vocabulario adecuado, organizando las ideas con claridad, secuenciando temporalmente el escrito, manteniendo cohesión y respetando normas gramaticales y ortográficas
Aplicar algunas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, textualización y revisión, iniciándose en la utilización de esquemas y mapas conceptuales, redactando sus textos con claridad, precisión revisándolos para mejorarlos	Elabora textos propios recogiendo las ideas fundamentales de forma coherente
	Se inicia en el uso de estrategias de búsqueda y selección de la información
	Se afianza en la planificación y redacción de textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción y revisión
	Aplica correctamente los signos de puntuación y ortografía
Utiliza diferentes fuentes en formato papel y digital (diccionario, internet, etc.) como recurso para resolver dudas sobre el uso de la palabra	Se inicia en el uso de la revisión como una fase más dentro del proceso de escritura
	Utiliza ocasionalmente fuentes en formato papel y digital (diccionario, internet) en el proceso de la escritura de forma guiada y autónoma
Iniciarse en el uso de las TIC de manera responsable como una posibilidad para presentar sus producciones	Se inicia en la utilización de las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y afianza estrategias en la búsqueda de información

Todo lo expuesto, se recogerá utilizando dos estrategias de evaluación:

- 1) El profesor llevará a cabo una *observación directa* (observación de los procesos por los cuales el alumno construye su aprendizaje), durante todas

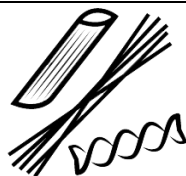
las sesiones del proyecto, tomando nota de todo lo que considere oportuno.

- 2) Después de cada fase del proyecto, el docente facilitará una *rúbrica de autoevaluación al final de cada fase* (Anexo II), para que los alumnos sean conscientes de los nuevos aprendizajes y vayan formulando opiniones sobre su propio trabajo. Al finalizar el proyecto, se les proporcionará una *rúbrica de evaluación final* (Anexo II) para ver qué opinión tienen sobre el proceso de escritura completo que han realizado.

Por ello, la evaluación se llevará a cabo durante dos momentos:

- a) *Evaluación procesual*: es la que lleva a cabo el docente ya que se trata de la valoración –gracias a la recogida continua de datos– del proceso objeto a evaluar a lo largo de un período previamente fijado.
- b) *Evaluación final*: es la que llevan a cabo los alumnos ya que se consigue gracias a la valoración de unos datos al finalizar un período previsto para lograr unos aprendizajes; en este caso, al final de cada fase del proyecto y al finalizar el proyecto.

4.5. Actividades



PREPARACIÓN DE LOS INGREDIENTES

Curso: 4º de Educación Primaria

Tiempo:

Esta actividad se desarrollará durante cuatro viernes consecutivos en la hora de Lengua; y, transversalmente, los mismos días en la hora de Educación Artística.

Objetivos específicos Lengua Castellana y Literatura:

- Interiorizar unos hábitos de trabajo en el proceso de escritura.
- Mostrar interés durante todo el proceso de escritura.
- Saber utilizar recursos como diccionarios o internet para resolver dudas.
- Utilizar un lenguaje apropiado durante todo el proceso.
- Utilizar diferentes tipografías para la elaboración de su propio texto.
- Conocer y diferenciar las diferentes fases que existen en el proceso de escritura de cualquier tipo de texto: pre-escritura, escritura y revisión.
- Saber manejar libros, artículos, documentos de consulta e información de internet interpretando las informaciones y creando sus propias opiniones críticas.

Objetivos específicos Educación Artística:

- Saber utilizar dispositivos audiovisuales para la búsqueda de información necesaria para la elaboración de su proyecto.
- Conocer las distintas tipografías y los distintos formatos de texto para la elaboración de sus propios textos.

Contenidos:

- Estrategias para la mejora de la escritura y la cohesión del texto:
- Planificación:
 - Preparación anterior a la escritura, estrategias para generar ideas y recursos para ayudar a determinar lo que se va a comunicar, cómo y a quién va dirigido el escrito.
 - Uso guiado de las Tecnologías de la Información y Comunicación como instrumento

de consulta y aprendizaje en tareas sencillas.

- Consulta de material escrito diverso: diccionarios, recursos educativos, etc.
- Manejo de diversas fuentes de comunicación (textos de carácter científico, histórico, etc.) y primera selección de la información a emplear.
- Guiones que faciliten el proceso de escritura.

Competencias clave:

- Competencia lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias social y cívica
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Materiales y recursos:

Los materiales que necesitamos para esta actividad son:

- Diversas hojas de papel A4 por alumno
- Bolígrafo, lápiz y goma
- Ordenadores del centro
- Lápiz de memoria USB (cada alumno se traerá el suyo de casa)
- Libros, diccionarios, entre otros, de la biblioteca del centro y de aula

Desarrollo primera fase:

Sesión 1 de Lengua Castellana y Literatura:

En esta sesión se presentará el proyecto a los alumnos en su aula de referencia. Se les explicará que consiste en un proyecto de escritura en el que cada uno escribirá su propio texto. Una vez tengan claro los procedimientos que seguiremos, les explicaremos qué es un torbellino de ideas o *brainstorming*. Se les pondrá en la pizarra el siguiente esquema:



Una vez hecha la explicación, realizarán un primer torbellino para que escriban los temas que más les interesan. Después, deberán elegir el que más les guste de todos los que han escrito. Con

el tema elegido, realizarán otro torbellino para apuntar ideas relacionadas con el tema escogido. Finalmente, cada alumno podrá leer en voz alta al resto de sus compañeros el torbellino que han realizado. De esta manera, el maestro podrá evaluar si el procedimiento que han seguido ha sido el correcto o no, además de conocer los temas que han elegido sus alumnos. Al finalizar la clase, se les dará la primera tarjeta de *La receta mágica* (Anexo1).

Sesión 1 de Educación Artística:

En esta sesión de una hora, se realizará en la sala de ordenadores del centro. Servirá para que cada alumno con un ordenador, pasen a limpio su torbellino de ideas. Deberán poner un título bonito con letras de colores, y deberán poner sus ideas ordenadas. Pueden utilizar los distintos formatos de texto, como cursiva, negrita o subrayado. Además, cada alumno podrá utilizar la tipografía que prefiera.

Sesión 2 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta sesión se llevará a cabo en la biblioteca del centro escolar. Cada alumno, de forma autónoma, buscará información sobre el tema que ha elegido, seleccionando la que más le interesa. Para ello, debe utilizar de guía el torbellino de ideas. En este momento, el profesor pasará a ser una herramienta de apoyo, para resolver dudas que se puedan encontrar durante este proceso. Al finalizar la sesión, el alumnado habrá tenido que recopilar bastante información sobre su tema para poder avanzar. Para la siguiente sesión de lengua, cada alumno deberá buscar más información en la biblioteca del pueblo o en libros de casa y deberá traerla a clase para seguir trabajando.

Sesión 2 de Educación Artística:

Esta sesión tendrá lugar en la sala de ordenadores del centro. Los alumnos deberán buscar información útil en la red para su proyecto. Podrán buscar fotos o dibujos que les ayuden después para la maquetación del proyecto, o podrán empezar a editar su escrito, eligiendo la tipografía, poniendo el título, si es que ya lo tienen, entre otras. Cada alumno podrá utilizar esta sesión para lo que él prefiera. Al finalizar la sesión, los alumnos pasarán la información que hayan recopilado en su lápiz de memoria USB. Si en casa les apetece seguir buscando, pueden hacerlo. Eso depende de la disposición de cada alumno. En ningún caso quedarán obligados a ello.

Sesión 3 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta sesión se desarrollará en el aula ordinaria. Como se dijo en la última sesión de lengua, cada alumno tenía que traer libros, revistas o cuentos con información sobre su tema. Por ello, deberán seguir recopilando datos, ideas, entre otras, siendo capaces de sintetizar lo más importante y lo más útil para ellos, ya que la información que pueden encontrar es mucha y no toda será válida para su proyecto.

Sesión 3 de Educación Artística:

Esta sesión tendrá lugar en el aula de referencia de los alumnos. Aprovecharemos esta hora para explicar a nuestros alumnos dos estrategias para la organización de las ideas: mapa conceptual y esquema. Se les presentan las dos para que ellos puedan elegir cuál les parece más útil según su forma de trabajar. Es aconsejable que tomen notas de las explicaciones para que lo puedan recordar en la próxima sesión. El profesor hará varios ejemplos de cada estrategia para que los alumnos tengan una guía a la hora de empezar.

Sesión 4 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta será la última sesión de lengua de la primera parte del proyecto. Se realizará en el aula. Los alumnos deberán presentar sus hojas con la información y realizar, de forma autónoma, un esquema o un mapa conceptual con ella. Como hemos apuntado anteriormente, cada alumno elegirá la estrategia que prefiera para trabajar. El objetivo de esta sesión es organizar toda la información recogida, facilitando así la tarea de la segunda parte del proyecto.

Sesión 4 de Educación Artística:

Esta sesión será la última de Educación Artística de esta primera fase del proyecto. Los alumnos que no hayan terminado su mapa o esquema, podrán hacerlo en esta hora. Los alumnos que ya lo tengan todo organizado podrán sentarse en un rincón del aula y comentar con el resto de compañeros lo que ha hecho cada uno. Si tienen alguna duda, pueden preguntarles a sus compañeros y que estos les ayuden a resolverlas. De este modo, podremos observar el trabajo cooperativo entre los alumnos. El profesor será una herramienta para resolución de dudas también, pero solo si entre compañeros no se pueden ayudar, o si las dudas son generales. Además, se utilizarán los últimos 10 minutos de la sesión para que puedan realizar la rúbrica de autoevaluación de final de fase, proporcionada por el docente.

Evaluación:

- Se inicia en el uso de estrategias de búsqueda y selección de la información.
- Elabora textos propios recogiendo las ideas fundamentales de forma coherente.
- Se afianza en la planificación y redacción de textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción y revisión.
- Utiliza ocasionalmente fuentes en formato papel y digital (diccionario, internet) en el proceso de la escritura de forma guiada y autónoma.
- Se inicia en la utilización de las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y afianza estrategias en la búsqueda de información.



ELABORACIÓN Y PREPARACIÓN DEL PLATO

Curso: 4º de Educación Primaria

Tiempo:

Una vez que hayamos terminado la fase inicial (*Preparación de los ingredientes*), daremos paso a esta parte. Por ello es necesario que tenga lugar a continuación de la primera. Esta segunda fase, se desarrollará durante cuatro viernes consecutivos en la hora de Lengua; y, transversalmente, los mismos días en la hora de Educación Artística.

Objetivos específicos Lengua Castellana y Literatura:

- Interiorizar unos hábitos de trabajo en el proceso de escritura.
- Mostrar interés durante todo el proceso de escritura.
- Saber utilizar recursos como diccionarios o internet para resolver dudas.
- Utilizar un lenguaje apropiado durante todo el proceso.
- Utilizar diferentes tipografías para la elaboración de su propio texto.
- Conocer y diferenciar las diferentes fases que existen en el proceso de escritura de cualquier tipo de texto: pre-escritura, escritura y revisión.
- Saber manejar libros, artículos, documentos de consulta e información de internet interpretando las informaciones y creando sus propias opiniones críticas.

Objetivos específicos Educación Artística:

- Saber utilizar dispositivos audiovisuales para la búsqueda de información necesaria para la elaboración de su proyecto.
- Conocer las distintas tipografías y los distintos formatos de texto para la elaboración de sus propios textos.

Contenidos:

- Estrategias para la mejora de la escritura y la cohesión del texto:
- Ejecución:
 - Escritura de su propio texto
 - Uso de diferentes estrategias para la escritura del texto: párrafo, frase, elección de palabras y puntuación.

- Uso de normas ortográficas, gramaticales y primeras reglas de acentuación.
- Uso guiado de las Tecnologías de la Información y Comunicación como instrumento de consulta y aprendizaje en tareas sencillas.
- Consulta de material escrito diverso: diccionarios, recursos educativos, etc.
- Guiones que faciliten el proceso de escritura.

Competencias clave:

- Competencia lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias social y cívica
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Materiales y recursos:

Los materiales que necesitamos para esta actividad son:

- Diversas hojas de papel A4 por alumno
- Bolígrafo, lápiz y goma
- Ordenadores del centro
- Lápiz de memoria USB (cada alumno se traerá el suyo de casa)
- Libros, diccionarios, entre otros, de la biblioteca del centro y de aula
- Materiales tangibles diversos: cartulinas, lápices de colores, tijeras, pegamento, celo, bolígrafos, en definitiva, todo el material que los alumnos precisen.

Desarrollo segunda fase:

Sesión 1 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta es la primera sesión de lengua en esta segunda fase del proyecto y se desarrollará en el aula ordinaria del alumnado. Los alumnos ya tienen la información necesaria en sus mapas conceptuales o esquemas para empezar con la fase de escritura, llamada *Elaboración y preparación del plato*. En esta sesión, el maestro explicará diferentes conceptos que deben tener presentes antes de empezar a escribir, como qué es el párrafo y para qué sirve; consejos para que las frases sean correctas; cómo se eligen las palabras adecuadas para el texto; y, finalmente, la importancia de la puntuación, además de los signos que pueden utilizar. Los alumnos deberán tomar nota de las explicaciones. Al finalizar la clase, el maestro les entregará la segunda tarjeta de *La receta mágica* (Anexo 1).

Sesión 1 de Educación Artística:

En las siguientes sesiones de Educación Artística, se dedicarán a la preparación de materiales, ya sean tangibles o en formato digital, para la exposición del proyecto. Esta sesión tendrá lugar en la sala de ordenadores del centro y servirá para que cada alumno piense qué es lo que quiere hacer

realizando tareas de búsqueda por la web. Si quieren hacer un *power point*, por ejemplo, deberán empezar a ver cómo funciona el programa, las posibilidades de uso que presenta, etc.; podrán buscar fotografías o dibujos que pueden utilizar más adelante, entre otras. En definitiva, explorar por sí mismo el funcionamiento de programas digitales. Si, por el contrario, quieren hacer manualidades, en esta sesión deberán buscar vídeos o textos que expliquen cómo se hacen unas marionetas, un teatro o un mural, por ejemplo. Lo que queremos es que cada alumno descubra por sí mismo todas las posibilidades y recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías y que cada uno sea libre de realizar lo que más le apetezca, lo que más cómodo le haga sentir.

Sesión 2 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta sesión tendrá lugar en la sala de ordenadores del centro. Esto no significa que todos los alumnos deban hacer sus escritos en formato digital: cada alumno lo hará en el soporte que prefiera. Incluso pueden empezar a mano y una vez finalizado, pasarlo a formato digital. Por ello, es necesario que el aula de ordenadores disponga de mesas libres para aquel alumnado que prefiera hacer su escrito a mano. Cada alumno empezará a hacer con su texto en el soporte que elija. Las dudas que vayan surgiendo, se las pueden preguntar al maestro, puesto que él es una herramienta más de apoyo. Es importante también, que utilicen diccionarios o internet para cualquier duda gramatical o de significado que les pueda surgir en todo el proceso. Se les puede recomendar que utilicen diccionarios de sinónimos en la elección de las palabras, puesto que son muy útiles para evitar la repetición.

Sesión 2 de Educación Artística:

Esta sesión tendrá lugar en la sala de ordenadores. Como hemos comentado anteriormente, esta aula debe disponer de mesas libres para que aquellos alumnos que quieran hacer materiales manuales, tengan suficiente espacio para ello. Así, en esta sesión, los alumnos podrán empezar a preparar sus materiales. Los que utilicen el soporte digital, deberán utilizar el lápiz de memoria USB para guardar lo que vayan haciendo. Los que realicen manualidades, dispondrán de cartulinas, lápices de colores, tijeras, pegamento, entre otras. Si necesitan otros materiales, deberán comunicárselo al tutor para que este lo pueda facilitar en la siguiente sesión de Educación Artística.

Sesión 3 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta sesión será como la anterior de Lengua Castellana y Literatura. Tendrá lugar en la sala de ordenadores y cada alumno deberá seguir trabajando con su texto, utilice el soporte que utilice. Es importante que el maestro les recuerde lo explicado en la primera sesión.

Sesión 3 de Educación Artística:

Esta sesión será como la sesión anterior de Educación Artística. Se desarrollará en la sala de ordenadores y los alumnos seguirán trabajando en la preparación de materiales. Se podrán

ayudar entre ellos si lo prefieren, para así poder fortalecer el trabajo cooperativo entre compañeros.

Sesión 4 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta será la última sesión de Lengua de esta segunda fase del proyecto. Del mismo modo que las anteriores sesiones de lengua, tendrá lugar en la sala de ordenadores del centro. Se dedicará toda la hora al proceso de escritura en sí. Cada alumno deberá trabajar en su texto, puesto que es la última sesión de este proceso. Al final de la clase, todos los alumnos deberán tener finalizado el primer borrador de su texto, para así, poder adentrarnos en la siguiente fase.

Sesión 4 de Educación Artística:

Esta será la última sesión de Educación Artística de esta segunda fase del proyecto. Tendrá lugar en la sala de ordenadores, y del mismo modo que las anteriores, se dedicará a ultimar detalles de los materiales. En la última media hora de clase, el profesor podrá preguntar a sus alumnos si se han encontrado con dificultades en el proceso, cómo las han resuelto, qué materiales han preparado, entre otras. El profesor irá haciendo las anotaciones pertinentes en sus hojas de evaluación. Además, los alumnos realizarán la rúbrica de autoevaluación de final de fase –la misma que en la fase anterior–.

Evaluación:

- Se inicia en el uso de estrategias de búsqueda y selección de la información.
- Elabora textos propios recogiendo las ideas fundamentales de forma coherente.
- Se afianza en la planificación y redacción de textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción y revisión.
- Escribe textos usando el vocabulario adecuado, organizando las ideas con claridad, secuenciando temporalmente el escrito, manteniendo cohesión y respetando normas gramaticales y ortográficas.
- Aplica correctamente los signos de puntuación y ortografía.
- Utiliza ocasionalmente fuentes en formato papel y digital (diccionario, internet) en el proceso de la escritura de forma guiada y autónoma.
- Se inicia en la utilización de las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y afianza estrategias en la búsqueda de información.



PRESENTACIÓN FINAL DEL PLATO

Curso: 4º de Educación Primaria

Tiempo:

Una vez que hayamos terminado la fase intermedia (*Elaboración y preparación del plato*), daremos paso a la última parte del proyecto. Por ello es necesario que tenga lugar a continuación. Esta última fase, se desarrollará durante cuatro viernes consecutivos en la hora de Lengua; y, transversalmente, los mismos días en la hora de Educación Artística.

Objetivos específicos Lengua Castellana y Literatura:

- Interiorizar unos hábitos de trabajo en el proceso de escritura.
- Mostrar interés durante todo el proceso de escritura.
- Saber utilizar recursos como diccionarios o internet para resolver dudas.
- Utilizar un lenguaje apropiado durante todo el proceso.
- Utilizar diferentes tipografías para la elaboración de su propio texto.
- Conocer y diferenciar las diferentes fases que existen en el proceso de escritura de cualquier tipo de texto: pre-escritura, escritura y revisión.
- Saber manejar libros, artículos, documentos de consulta e información de internet interpretando las informaciones y creando sus propias opiniones críticas.

Objetivos específicos Educación Artística:

- Saber utilizar dispositivos audiovisuales para la búsqueda de información necesaria para la elaboración de su proyecto.
- Conocer las distintas tipografías y los distintos formatos de texto para la elaboración de sus propios textos.

Contenidos:

- Estrategias para la mejora de la escritura y la cohesión del texto:
 - Revisión:
 - Corrección de errores y aprovechamiento del error como elemento de aprendizaje.
 - Autocorrección de aspectos no solo a nivel gramatical, de vocabulario o cohesión y adecuación, sino teniendo en consideración todas las estrategias y consejos utilizados en la segunda fase (párrafo, frase, elección de palabras y puntuación).

- Postura crítica ante su escrito.
- Uso guiado de las Tecnologías de la Información y Comunicación como instrumento de consulta y aprendizaje en tareas sencillas.
- Consulta de material escrito diverso: diccionarios, recursos educativos, etc.
- Guiones que faciliten el proceso de escritura.

Competencias clave:

- Competencia lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias social y cívica
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Materiales y recursos:

Los materiales que necesitamos para esta actividad son:

- Diversas hojas de papel A4 por alumno
- Bolígrafo, lápiz y goma
- Ordenadores del centro
- Lápiz de memoria USB (cada alumno se traerá el suyo de casa)
- Libros, diccionarios, entre otros, de la biblioteca del centro y de aula
- Materiales tangibles diversos: cartulinas, lápices de colores, tijeras, pegamento, celo, bolígrafos, en definitiva, todo el material que los alumnos precisen.
- Material que utilizará el docente: plastificadora, perforadora y anillas

Desarrollo tercera y última fase:

Sesión 1 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta es la primera sesión de lengua en esta tercera y última fase del proyecto y se desarrollará en el aula ordinaria del alumnado. Los alumnos ya tienen sus textos redactados. En consecuencia, ya podemos adentrarnos en esta última fase, *Presentación final del plato*. En esta sesión, el maestro explicará la importancia de este proceso, puesto que corregir no es otra cosa que mejorar el texto. Los alumnos deben corregir ellos mismos sus propios textos, aunque el maestro les vaya a ayudar si tienen dudas –tanto en la corrección del texto como en los pasos a seguir en este proceso–. Además, es importante recordarles que revisen la segunda tarjeta de la *receta* para que sean conscientes de si han seguido o no los pasos indicados y que puedan revisarlo en sus textos. Los alumnos deberán tomar nota de las explicaciones. Al finalizar la clase, el maestro les entregará la última tarjeta de *La receta mágica* (Anexo 1).

Sesión 1 de Educación Artística:

Esta es la primera sesión de Educación Artística en esta última fase del proyecto. El alumnado,

junto al profesor, se sentarán al suelo formando un círculo y cada alumno, uno por uno, enseñará el material que ha preparado a sus compañeros. Después, los compañeros podrán expresar su opinión acerca del material como qué les parece, si cambiarían algo, etc. De este modo, los alumnos se pueden ayudar los unos a los otros a la hora de hacer modificaciones en los materiales, potenciando –de este modo– el trabajo cooperativo.

Sesión 2 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta segunda sesión se llevará a cabo en el aula de ordenadores del centro escolar. Los alumnos deberán trabajar en la revisión y corrección de sus textos. Es importante que en esta sesión trabajen de forma individual para que puedan ser críticos con su trabajo, y así ellos mismos piensen si han conseguido el objetivo que se habían planteado, si han puesto todo lo que querían contar, etc. Al finalizar la clase, los alumnos entregarán sus escritos al profesor para que este pueda revisarlos. En ningún caso hará correcciones en los textos. Simplemente, hará anotaciones para que más adelante los alumnos puedan seguir trabajando en tu texto y corrigiéndolo.

Sesión 2 de Educación Artística:

Esta sesión se llevará a cabo en el aula de ordenadores del centro. Hasta el momento, no se había hablado del título. Por ello, será en esta sesión donde el alumnado podrá empezar a pensar el título y hacer la portada de su texto, ya sea en soporte digital o papel. Si lo hacen en formato digital, podrán observar y manipular las distintas tipografías y el gran abanico de colores que pueden encontrar. Si lo hacen en soporte papel, deberán empezar con los primeros bocetos de la portada y saber qué color utilizar, si lo harán con lápices de colores o rotulador, etc.

Sesión 3 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta sesión se llevará a cabo en el aula de ordenadores. El profesor pondrá al alumnado por parejas. A cada miembro de la pareja, le dará el texto del otro. De este modo, los alumnos podrán leer el texto de su compañero y deberán hacer una valoración crítica y fundamentada sobre qué les parece, si añadirían algo, cambiarían algo, si ha seguido los consejos para la elección de palabras, si usa diversos signos de puntuación, entre otras. De este modo, la pareja se podrá ayudar en este segundo proceso de corrección del texto, reforzando el trabajo cooperativo.

Sesión 3 de Educación Artística:

Esta tercera sesión se llevará a cabo en el aula ordinaria del alumnado. En esta sesión, se hará un pequeño recetario con las tres tarjetas, para que así *La receta mágica* la puedan utilizar siempre en sus escritos. El profesor cogerá las tarjetas de los alumnos y las plastificará para que sean más resistentes. Después, cada alumno recortará sus tarjetas y con la perforadora hará dos agujeros en cada una. A modo de tapas, se podrán coger dos cartulinas y cada alumno podrá escribir en la portada el título “La receta mágica”. Posteriormente, el profesor plastificará las cartulinas para que también sean duras y resistentes. Los alumnos las recortarán y las perforarán. Finalmente,

cogerán dos anillas y las pondrán de modo que pasen por todos los agujeros para que su receta quede bien formada. Con esta actividad, conseguiremos que trabajen materiales tangibles, la motricidad fina, que se puedan ayudar entre ellos y que juntos desconecten de sus textos, para así coger con fuerza las últimas dos sesiones del proyecto.

Sesión 4 de Lengua Castellana y Literatura:

Esta será la última sesión de Lengua Castellana y Literatura del proyecto. Esta sesión, se desarrollará en el aula de ordenadores del centro escolar. Los alumnos volverán a revisar su escrito por última vez y podrán empezar con el redactado final. Cada alumno, con el soporte que prefiera, pasará su escrito a limpio. Si lo hacen en soporte digital, podrán añadir, por ejemplo, fotografías o dibujos. Si lo hacen en soporte papel, podrán introducir dibujos realizados por ellos mismos, recortes, etc. El profesor, les comunicará que podrán seguir en la sesión de Educación Artística, para que así no terminen deprisa y corriendo y que sean conscientes de que disponen de más tiempo.

Sesión 4 de Educación Artística:

Esta será la última sesión de Educación Artística del proyecto. Como hemos mencionado anteriormente, en esta sesión los alumnos podrán terminar el redactado final de sus textos. Cuando hayan finalizado, el profesor les proporcionará la rúbrica de autoevaluación de final de fase; y, posteriormente, la de final del proyecto. Ambas rúbricas servirán al profesor para conocer la opinión de los alumnos sobre los nuevos aprendizajes adquiridos en la fase y la opinión personal sobre el proyecto que han realizado.

Comentario final:

Para que el proyecto *La receta mágica* se dé por terminado, se utilizarán dos sesiones más de lengua para que cada alumno pueda explicar su texto a sus compañeros utilizando el material elaborado por cada uno.

Evaluación:

- Se inicia en el uso de la revisión como una fase más dentro del proceso de escritura.
- Se afianza en la planificación y redacción de textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción y revisión.
- Aplica correctamente los signos de puntuación y ortografía.
- Utiliza ocasionalmente fuentes en formato papel y digital (diccionario, internet) en el proceso de la escritura de forma guiada y autónoma.
- Se inicia en la utilización de las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y afianza estrategias en la búsqueda de información.

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones acerca del contenido del trabajo

En el presente trabajo, hemos pretendido abordar todos los temas relacionados con el proceso de composición. Y, en primer lugar, consideramos importante empezar con el concepto de *escribir*, ya que cuando realizamos un trabajo o un escrito, es importante saber el significado de lo que se va a hablar y ver diversas opiniones al respecto. Por ello, en esta ocasión, escogimos a dos prestigiosos autores como Carmen González Landa (2004) o Teodoro Álvarez Angulo (2004), además del diccionario de la Real Academia Española (RAE, 22ª edición).

A continuación, nos centramos en los modelos de composición, recogidos por Cassany (2007), puesto que creímos conveniente saber los diversos modelos que se han ido creando a lo largo de la historia. Es importante que, antes de realizar una propuesta didáctica –como en nuestro caso– conociéramos los diferentes modelos y teorías que se han ido desarrollando a lo largo de la historia sobre el proceso de composición. Existen diferencias entre los distintos modelos, como ya hemos visto en este trabajo. Por ello, ya queda en juicio de cada uno elegir lo que más le convenga, dependiendo del fin que quiera conseguir. De entre todos ellos, creemos que el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980-1981) es el que describe con mayor precisión el fenómeno de la composición escrita, puesto que confeccionan un modelo teórico muy detallado que explica, en primer lugar, las estrategias que se utilizan para redactar; y, en segundo lugar, las operaciones intelectuales que conducen a la composición (como la memoria a la largo plazo, la memoria a corto plazo, el proceso de creatividad, etc.).

Seguidamente, nos centramos en la tipología textual. En nuestra propuesta didáctica, los alumnos pueden decidir qué tipo de texto utilizar, por ello es importante que conozcan el abanico que existe para que puedan escoger el que ellos prefieran.

Finalmente, nos centramos en las estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Este es el “plato fuerte” de nuestro trabajo, puesto que es lo que queremos utilizar con nuestros alumnos, es lo que queremos que aprendan y que no olviden, es lo que queremos que forme parte de ellos: una herramienta que puedan utilizar siempre que se enfrenten a la creación de un nuevo texto, sea personal o impuesto.

En conclusión, el contenido del trabajo es el que, en nuestra propia “planificación”, habíamos planteado; hemos conseguido plasmar lo que, desde un primer momento, nos habíamos propuesto. Como hemos expuesto anteriormente, todos los puntos del trabajo tienen una explicación, tienen su porqué, por lo que nada ha sido dejado al azar. Todo nos conduce al mismo punto: la propuesta didáctica, que hemos denominado *La receta mágica*.

Y quizás nos podemos preguntar: *¿Por qué una receta mágica?* Desde nuestro punto de vista, una receta es un material muy útil por varios motivos: todos los pasos a seguir están muy bien identificados; si seguimos esos pasos, el plato saldrá bien; en cambio, si nos saltamos algún paso, el resultado final ya no será el mismo; es un material que se guarda para cuando nos vuelva a hacer falta; se ahorra tiempo y energías a la hora de pensar cómo hacer el plato.

Por ello, todo lo expuesto anteriormente, es lo que queremos conseguir con nuestra *receta mágica*: todos los pasos que han de seguir los alumnos para su texto estarán perfectamente identificados en las diferentes tarjetas; si siguen los pasos, el texto saldrá correctamente; en caso contrario, si se saltan algún paso, el texto perderá calidad y puede que surjan más incidentes; al crear el recetario, será un material que podrán guardar y utilizarlo cuando se deban enfrentar a la creación de cualquier tipo de texto; al tener los pasos bien explicados y diferenciados, se ahorra tiempo y energía pensando cómo empezar, cómo seguir o qué hacer.

Desde nuestro punto de vista, es un material muy útil que puede ayudar al alumnado a empezar a disfrutar escribiendo; una guía que les ayudará durante todos los procesos de composición en los que se encuentren a lo largo de su vida.

5.2. Limitaciones y propuestas de futuro

En cuanto a las limitaciones surgidas durante el trascurso del presente trabajo, podríamos mencionar varias:

En primer lugar, la cantidad de información que se puede encontrar sobre todo lo expuesto en el trabajo, es más de la que –en un principio– pensábamos. En parte, es positivo porque puedes contrastar opiniones y tener muchas fuentes de información; pero, por otra parte, a la hora de sintetizar puede resultar complicado, es decir, cuanta más información, más difícil es resumirla. Además, a medida que íbamos conociendo cosas nuevas, aún nos entraba más curiosidad por conocer más, y a veces, podíamos llegar a distraernos del tema central.

En segundo lugar, durante los cuatro años de carrera universitaria, nadie antes nos había hablado de temas como que se tiene que citar a los autores con el

año o las páginas, por ejemplo. Y, personalmente, a la hora de enfrentarnos a un trabajo de estas dimensiones, es una de las cosas que más nos ha costado, puesto que mientras vas escribiendo, te surgen muchas dudas, no sabes si lo estás haciendo bien, etc. Y es ahí donde el trabajo y la ayuda de los tutores son imprescindibles.

En cuanto a las propuestas de futuro, podrían ser muchas ya que cada persona tenemos unas ideas, más o menos creatividad, entre otras cualidades personales. Pero creemos que las más importantes podrían ser dos:

Para empezar, este proyecto llamado *La Receta Mágica*, se podrá desarrollar en cualquier curso de Educación Primaria. Evidentemente, se puede añadir información (si es para cursos superiores a 4º) o quitar información (si es para cursos inferiores).

Aunque, creemos que sería conveniente empezar a utilizarlo en los primeros cursos de Educación Primaria. Se debería hacer con algunas modificaciones, puesto que a lo mejor la cantidad de información es demasiada para niños de 6 o 7 años. Se podrían explicar las mismas estrategias, pero con menos información a tener en cuenta a la hora de llevarla a cabo, y sobre todo, con una duración del proyecto más extensa; podría llevarse a cabo durante todo un curso escolar, por ejemplo.

Creemos importante que, desde los primeros cursos de Educación Primaria, los alumnos sean capaces de enfrentarse a la creación de textos con algunas estrategias que les puedan ayudar y que hagan la tarea menos ardua. Así, al llegar a

cursos superiores como cuarto de primaria, ya los tendrían asimilados; ya serían conocimientos adquiridos por los alumnos.

Por último, otra puesta en marcha podría ser realizar el mismo proyecto pero en vez de que cada alumno haga su propio texto, que lo hagan en pequeños grupos. El profesor podría dividir a los alumnos en grupos reducidos y el procedimiento del proyecto sería el mismo, con la diferencia que deberán ponerse de acuerdo en todo lo que hagan. De este modo, se potencia aún más el trabajo cooperativo entre compañeros, algo muy importante en educación.

5.3. Valoración personal

La realización del presente trabajo no ha tenido nada que ver con el resto de trabajos que hemos realizado durante los cuatro años de carrera universitaria. Le hemos dedicado horas, horas y más horas, y nunca parecen suficientes. Siempre parece que falta algo más, que se pueden añadir cosas, quitar otras, en definitiva, hacer mil cambios, con un único objetivo, escribir un texto, en este caso, un texto académico.

Pero también es verdad que nunca nos habíamos sentido tan satisfechas con un trabajo. Hemos cumplido el objetivo que antes de iniciarlo nos marcamos, hemos dicho todo lo que queríamos decir.

Antes de empezar, nos sentimos perdidas, indefensas, sin saber qué decir, ni qué hacer; teníamos mil ideas en la cabeza, pero no sabíamos cómo plasmarlas en el papel. Hasta que empezamos a leer *La cocina de la escritura* de Daniel Cassany (2000). Cada paso que daba él en el libro, lo dábamos nosotras: que hablaba de la importancia del torbellino de ideas, hacíamos uno para sacar nuestras propias

ideas; que luego nos hablaba del mapa conceptual o del esquema, nosotros hacíamos lo que él decía; seguíamos sus consejos como si se hubiese convertido en nuestro guía. Y casi sin darnos cuenta, estábamos realizando los mismos pasos que queríamos plasmar en la propuesta didáctica: planificamos, escribimos y revisamos una y otra vez todas las frases, las palabras, los puntos, las comas, absolutamente todo.

Por ello, creemos en que la propuesta se pudo llevar a cabo en cualquier aula de Educación Primaria; que es una gran herramienta que puede ayudar no solo a niños, sino a estudiantes universitarios como nosotros, o a cualquier persona que quiera producir su propio texto. Además, el poder elegir el tema sobre el que escribir, creemos que es un factor motivacional importantísimo, puesto que si alguien nos hubiese impuesto un tema, es cierto que no le hubiésemos dedicado ni la mitad de tiempo ni de ganas como las que hemos dedicado en este.

En definitiva, ha sido un trabajo muy costoso, donde las emociones parecían que estaban en una montaña rusa, pero al final, siempre volvían a su sitio, gracias también a la dirección minuciosa y cuidada de este trabajo; un trabajo con el que nos hemos sentido cómodas porque hablaba de cosas que a la vez nos gustan y preocupan a todos los docentes y, en especial a los de Lengua castellana y Literatura. Y, en definitiva, lo que queremos conseguir es que los alumnos disfruten también escribiendo como lo hemos hecho nosotras en esta andadura.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. Bibliografía

- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (1a ed.). Madrid: Cambridge University Press.
- Camps, A., & Colomer, T. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Carpio Castaño, E., Álvarez Angulo, T., & España. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura* (Vol. 6). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la comunicación de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Galí Herrera, J. (1979) *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: Teide.
- Nemirovsky, M. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.
- Pozuelos Estrada, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias* (1ª ed.). Morón de la Frontera, Sevilla: Cooperación Educativa Kikiriki.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona. Argos Vergara.
- Serafini, M. T. (2006) *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

6.2. Webgrafía

- Aguilar Ródenas, C. (1993). Escuchar, hablar, leer y escribir: una aproximación desde la opción crítica. *El Guiniguada*, (4), 29-48. Recuperado el 19/07/2014 de: http://repositorio.ulpgc.es/bitstream/10553/5338/1/0235347_01993_0003.pdf
- Aguirre de Ramírez, R. (2003). Leer y escribir al inicio de la escolaridad. *Educere*, 6(20), 384-388. Recuperado el 19/02/2014 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19741/1/articulo4.pdf>
- Aguirre de Ramírez, R. (2010) *Orientaciones didácticas*. Recuperado el 06/08/2014 de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33344/1/orientaciones_didacticas.pdf
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14. Recuperado el 18/02/2014 de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/447>
- Bravo, R. R., & Angulo, T. Á. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60. Recuperado el 08/09/2014 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20047>
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368. Recuperado el 18/02/2014 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, 20, 24-33. Recuperado el 17/09/2014 de: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad9/documentos/Escribir_Camps.pdf
- Caso-Fuertes, A. M. D., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. Recuperado el 08/09/2014 de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-

05342006000300003

- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, 15(3), 15-32. Recuperado el 19/02/2014 de:
http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/educacionprimaria/didactica/06_Escribir_en_la_escuela_que_como_y_para_quien.pdf
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario. México *Fondo de cultura económica*. Recuperado el 18/02/2014 de:
http://scholar.google.es/scholar?q=Leer+y+escribir+en+la+escuela+lo+real%2C+lo+posible+y+lo+necesario&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Martí, J. A., et al.(2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. Recuperado el 09/09/2014 de:
http://cetis58.net/media/nfiles/2014/05/user_2_20140520165027.pdf
- Papert, S. (1995). La máquina de los niños replantearse la educación en la era de los ordenadores. Barcelona: Paidós. Recuperado el 19/02/2014 de:
<http://es.scribd.com/doc/26568218/Papert-La-maquina-de-los-ninos>
- Perrenoud, P. (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*, 115-122. Recuperado el 17/09/2014 de:
http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/EstrategiasFavorecerPensamientoCientifico/vector2/documentos/Ciencias_Antologia.pdf#page=115
- Pozuelos Estrada, F. J. y Rodríguez Miranda, F. (2008). Trabajando por proyectos en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la escuela*. 66, 5-27. Recuperado el 20/09/2014 de:
http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/66/R-66_1.pdf
- Ramos, J.L., Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*. 17 (3), 239-251. Recuperado el

18/02/2014

de:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564005774462627#.VA3p4kCf9>

K8

Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía. Didáctica de la Educación Musical*, 2012, núm. 55, pp. 7-15. Recuperado el 08/09/2014 de: http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf

6.3. Sitios web

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.).

Recuperado el 09/06/2014 de: <http://www.rae.es>

Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura (Julio, 2013)

Recuperado el 28/06/2014 de: <http://www.escuelaenlanube.com/lectura-y-escritura/>

6.4. Órdenes y leyes consultadas

LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre)

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.