

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2018-2019

El dominio de la escritura en la etapa final de Educación Primaria

Autora: Eva Santamariña Gómez

Directora: María del Mar Boillos Pereira

En Leioa, a 17 de mayo de 2019

ÍNDICE

Introducción.....	3
1. Marco teórico.....	4
1.1. La competencia comunicativa	4
1.2. La competencia escritora.....	6
1.3. Documentación referida a la escritura en Educación Primaria: Boletín oficial del País Vasco y Heziberri 2020	9
1.3.1. Heziberri 2020	9
1.3.2. Boletín Oficial del País Vasco.....	10
2. Metodología.....	11
2.1. Objetivos.....	11
2.2. Informantes	11
2.3. Instrumento para la recogida de datos	12
2.3.1. Instrumento para el análisis de los datos	13
3. Resultados y discusión	13
<i>¿Cuál es la Naturaleza de la producción escrita y las características comunes al alumnado de 6º de Primaria?</i>	14
<i>¿Cuál es el resultado del nivel de escritura en 6º de Primaria en comparación con lo que se menciona en el currículo del País Vasco en lo referente al dominio de la escritura en esta etapa? ¿Qué implicaciones didácticas se pueden extraer de esta comparación?</i>	19
4. Conclusión.....	22
Referencias bibliográficas	24
A N E X O S.....	26
ANEXO 1. <i>Carta de solicitud para la recogida de datos.</i>	26
ANEXO 2. <i>Autorización del centro.</i>	27
ANEXO 3. <i>Prueba de evaluación de la producción escrita.</i>	28
ANEXO 4. <i>Contenidos y criterios de evaluación del 2º ciclo de lengua castellana y literatura.</i>	29
ANEXO 5. <i>Rúbrica de análisis de las producciones escritas.</i>	30
ANEXO 6. <i>Carta representativa de adecuación del contenido a la finalidad y contexto.</i>	31
ANEXO 7. <i>Carta representativa del no uso de las partes prototípicas del género.</i> .	32
ANEXO 8. <i>Carta representativa del uso de las partes prototípicas del género.</i>	33
ANEXO 9. <i>Carta representativa del uso de párrafos sin ajustarse a las partes prototípicas del género.</i>	34
ANEXO 10. <i>Carta representativa sin fórmula de despedida.</i>	35

EL DOMINIO DE LA ESCRITURA EN LA ETAPA FINAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Eva Santamariña Gómez

UPV/EHU

Dominar la competencia escritora es una tarea compleja que requiere un uso correcto de la lengua, microhabilidades para reconocer los diferentes géneros textuales y una serie de procesos cognitivos. Este estudio se ha centrado en el dominio de la escritura en la etapa final de Educación Primaria y, en concreto, se ha analizado la naturaleza de la escritura de este alumnado y se ha comparado su dominio comunicativo-lingüístico con lo especificado en la documentación del País Vasco en referencia a la escritura en Lengua castellana. Los resultados demuestran que el alumnado no adquiere los contenidos del currículo en su totalidad una vez alcanzada esta etapa.

Competencia escritora, Lengua, Educación Primaria, currículo, género textual

Idatzizko konpetentziaren garapenak hizkuntzaren erabilera egokia, hitzez hitzeko genero testualak ulertzeko abilezia eta prozesu kognitibo anitzak erabiltzen dituen konpetentzia alor korapilatsu bat da. Ikerketa honek Lehen Hezkuntzako ikasleen idatzizko azken etapa zehaztu da eta, zehatz mehatz, ikasleen idazkeraren izaera aztertuz eta haien erabilera linguistikoa kontuan hartuta, gaztelararen idazkerakiko Euskal Herriko dokumentazioak aldarrikatutakoarekin konparatuz. Ikerketek agerian jarri dute ikasleak ez dituztela erabat curriculumeko eduki guztiak ulertzen behin etapa honetara heldu ostean.

Idatzizko konpetentzia, Gaztelera, Lehen Hezkuntza, curriculum, genero textuala

To master the written linguistic competence is a complex task which requires a correct usage of the language, microskills to acknowledge the different writing genres and a series of cognitive processes. This study is focused on the acquisition of the writing knowledge during the final period of Primary Education and, its concrete aim is to analyze the characteristics of the writing of this student body and to compare its linguistic communicative skill with the requirements specified in the Baque Country's documentation concerning the writing of the Spanish language. The results show that the students do not acquire the comprehension to the extent described in the curriculum once they reach this final period.

Written competence, Spanish language, Primary Education, curriculum, writing genre

Introducción

Los estudios actuales acerca de la escritura destacan la complejidad que implica adquirirla a lo largo de las etapas educativas debido a los diferentes procesos cognitivos que se activan cuando se realiza un escrito (Sánchez, 2016). Asimismo, hay que tener en cuenta que, a medida que se desarrolla la escritura, surgen dificultades que pueden llegar a generar carencias en etapas educativas superiores (Álvarez y Yániz, 2015). Según Cassany, “la experiencia comunicativa del individuo influye en su estilo de pensamiento y en sus capacidades cognitivas” (Cassany, 1999, p. 43), por lo que el individuo que se expresa de forma escrita adquiere destrezas para comunicarse y desarrolla sus capacidades cognitivas. Además, la escritura es la actividad comunicativa esencial que se desarrolla de manera transversal en todas las asignaturas del currículo (Boillos, 2017) y dota al individuo de un mayor desarrollo intelectual propio del razonamiento crítico (Cassany 1999).

Dada la importancia de la escritura, esta investigación tiene el fin de analizar la naturaleza de la producción escrita del alumnado en la última etapa de Educación Primaria. Del mismo modo, se busca comparar el dominio de escritura que posee este alumnado con los contenidos e indicadores de logro establecidos en la asignatura de Lengua castellana y literatura e indicar que implicaciones didácticas se pueden extraer de esta comparación.

Para dar respuesta a esos objetivos, este trabajo se compone de cuatro partes. Un primer capítulo que redacta el marco teórico, en el que se desarrolla el concepto de competencia comunicativa, se profundiza en el concepto de competencia escritora y se resume la documentación referida a la escritura en la última etapa de Educación Primaria. Un segundo capítulo que expone la metodología para llevar a cabo la investigación. Seguidamente, se incluyen los resultados obtenidos de la recogida y análisis de datos que responden a las preguntas de la investigación y, por último, se presentan las conclusiones del estudio.

1. Marco teórico

En el siguiente apartado, se define, en primer lugar, el concepto de competencia comunicativa desarrollado a lo largo de los años por varios autores. En segundo lugar, se profundiza en el término competencia escritora entendida la escritura como actividad de uso de la lengua y como actividad comunicativa. Consecutivamente, se alude a la complejidad que supone desarrollar la escritura y a su valor epistémico. Por último, se expone la documentación del País Vasco sobre los conocimientos de escritura que deben adquirirse en la Educación Primaria.

1.1. La competencia comunicativa

Según el *Diccionario ELE*, se define la competencia comunicativa como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (2019). Poseer esta capacidad implica conocer y respetar los diferentes niveles y normas lingüísticas en relación con el contexto sociohistórico y cultural de la situación de comunicación.

El concepto de competencia comunicativa (en adelante, CC) surgió a partir del término competencia lingüística que propuso Noam Chomsky en los años 60. Este autor planteó que la competencia lingüística se limitaba al conocimiento que tiene el emisor y el receptor de la lengua en una sociedad en la que todos son igual de competentes en esa lengua. El punto de vista de este autor sobre la competencia provocó que varios investigadores expresaran opiniones diferentes sobre su concepción y, finalmente, Hymes fue uno de los que realizó una aportación clave al concepto de CC. Hymes explicó que la CC no solo aludía al dominio de la gramática de la lengua, sino también al contexto social y cultural que relaciona a los interlocutores y donde se realiza la comunicación (Cenoz, 2004; Gálvez, 2012).

Este concepto tuvo un impacto significativo en la lingüística aplicada, de tal manera que surgieron varios modelos de CC con ideas distintas de cuáles eran las dimensiones de las que se componía. A continuación, se exponen cuatro con mayor peso en el área.

El primero fue diseñado por Canale y Swain en 1980. En él la CC se desglosaba en competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. Se trataba de proponer un modelo que fuera más allá de la competencia gramatical, además de trabajar la enseñan-

za de las segundas lenguas. Fue el modelo pionero a partir del cual se trabajaron otros modelos centrados en la adquisición y la evaluación de las lenguas.

En 1990 surgió el segundo, el modelo de Bachman, donde se establecían las dimensiones de la CC de la siguiente manera: por un lado, se encontraba la competencia organizativa, que se componía de la competencia gramatical y textual y, por otro, la competencia pragmática, que se componía de competencia ilocutiva y sociolingüística. Cinco años después, Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu presentaron un modelo que descompuso a la CC en competencia discursiva, lingüística, pragmática, sociocultural y estratégica (Cenoz, 2004).

Años más tarde, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (2002) consideró un modelo que hoy en día es el que tiene mayor validez (ver Figura 1). Este modelo de CC comprende la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. La competencia lingüística implica “los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.13). La competencia sociolingüística “se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (p.13) y la competencia pragmática incluye “el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla)... dominio del discurso, la cohesión y la coherencia” (p.14).



Figura 1. Modelo de Competencia Comunicativa del Marco Común Europeo para las lenguas.

Las tres competencias previamente mencionadas se manifiestan en las diferentes destrezas de la lengua: expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita. Respecto a esto, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (2002) explica la primacía de la comprensión y expresión oral y escrita, ya que son necesarias para interactuar.

Cabe mencionar también que las actividades en las que se trabajan estas destrezas son importantes para el aprendizaje comunicativo-lingüístico del alumnado en diferentes contextos. Según Cassany (1989), estas destrezas no se deben tomar por separado, sino que se complementan. Este trabajo se centra en el estudio de una de ellas, la competencia escritora.

1.2. La competencia escritora

La competencia escritora se concibe como una habilidad compleja de adquirir debido a diferentes razones. En primer lugar, escribir implica utilizar la lengua de acuerdo con las normas formales de dicha lengua (Cassany, 1999 y Cassany, Luna y Sanz, 1994). En segundo lugar, existe una variedad muy amplia de géneros textuales que requieren microhabilidades determinadas por la situación de comunicación en la que se producen (Sánchez, 2016). Más aún, estos géneros textuales conllevan una variedad de procesos cognitivos que se involucran en la escritura (Cassany, 1999; Sánchez, 2016; Alvarado y Silvestri, 2003; Cassany, Luna y Sanz, 1994 y Hayes, 1996). Y, a pesar de su complejidad, es una destreza que posee valor epistémico (Serrano, 2014). A continuación, se profundiza en cada una de estas cuatro dimensiones.

Como ya se adelantaba, escribir supone dominar cada uno de los niveles que definen el código escrito. Uno de esos niveles es la corrección gramatical, es decir, las normas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lingüística. Además de las reglas gramaticales, se encuentran las normas de adecuación, coherencia y cohesión. La adecuación se basa en elegir la variedad y el registro que se ajusta al contexto en el que se escribe el texto. La coherencia hace alusión a la información escogida y la forma en la que se estructura en la composición y la cohesión se refiere a la conexión de las ideas que forman el texto, por ejemplo, la puntuación o las conjunciones. Por último, otro de los niveles es la disposición del texto, que incluye los aspectos referidos a la presentación como los márgenes o las convenciones (Cassany, 1989). En consecuencia, aprender a escribir supone dominar toda esta serie de microhabilidades asociadas al uso de la lengua.

Sin embargo, un escritor competente no es aquel que solo ha adquirido el código escrito, sino aquel que adquiere, de igual manera, estrategias de composición del texto. La suma de ambas proporciona al escritor la capacidad para desenvolverse de manera escrita en diferentes situaciones comunicativas (Cassany, 1989). La utilización de estra-

tegrías de composición implica que el escritor reflexione acerca de la situación de comunicación, es decir, que tenga en cuenta el receptor que recibe el mensaje, que considere el rol del emisor, que conozca el objetivo comunicativo con el que se lleva a cabo el acto de escribir, que utilice el registro adecuado al contexto y que adapte el mensaje al canal de transmisión.

Asimismo, en unión a la escritura como una actividad comunicativa, se encuentra la dificultad que supone el uso y aprendizaje de la amplia variedad de géneros textuales que existen. El género textual

comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo. (Swales, 1990, p.58)

El género textual (valga como ejemplo la carta) precisa diferentes microhabilidades que permitan identificar la estructura y la gramática con la que se debe escribir (Sánchez, 2016). Por consiguiente, cada género textual implica un ámbito de uso, una intención comunicativa determinada, un emisor, una relación concreta con el destinatario y unas convenciones que se deben respetar como el formato del texto (Rodríguez, 2009).

Como se ha mencionado previamente, la escritura requiere, también, llevar a cabo un complejo proceso cognitivo. Respecto a ello, los estudios destacan diferentes modelos cognitivos que postulan el proceso de escritura y el procedimiento que se lleva a cabo cuando se realiza una producción escrita. Entre estos modelos se encuentra el de Flower y Hayes de 1980. Este modelo indica que existen tres procesos cognitivos de escritura: planificación, traducción y revisión, y se muestran relacionados y organizados junto con el entorno de la tarea y los procesos que realiza el individuo (Santiago y García, 2010 y Hayes, 1996) (ver Figura 2). El entorno de la tarea se conoce como el primer componente e incluye aquellos elementos que influyen en la producción, por ejemplo, los factores sociales. El segundo componente constituye los procesos cognitivos. Estos son: la planificación, que implica decidir qué hacer y decir; la traducción, que se refiere a la generación del propio texto y la revisión que influye en la edición del texto. El último componente es la memoria a largo plazo, que implica conocer el tema, la audiencia y el género textual.

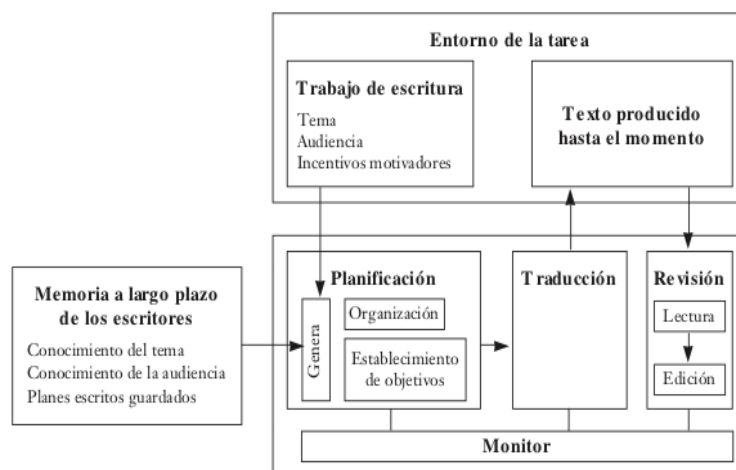


Figura 2: Modelo de Flower y Hayes de 1980

Durante este proceso cognitivo complejo, el escritor utiliza diferentes estrategias de composición del texto. Estas estrategias se basan en detectar la situación comunicativa, planificar mediante esquemas o borradores, releer lo que se va escribiendo para mantener el sentido del texto, realizar correcciones y, por último, aplicar la recursividad, es decir, no utilizar las estrategias de composición mencionadas de manera lineal (Cassany, 1989).

Respecto a la escritura como práctica epistémica, Henao y Ramírez D (2006) explican que escribir es “una poderosa herramienta para desarrollar el pensamiento, para mejorar la capacidad de aprender, para transformar el conocimiento, para cualificar la habilidad de comprender y razonar sobre una teoría, un fenómeno natural o un hecho social” (Henao y Ramírez, 2006, p. 225). El valor epistémico de la escritura se entiende como el uso de la lengua para desarrollar los conocimientos y el pensamiento. Además, integra el nivel ejecutivo, instrumental y funcional, es decir, implica dominar el código, saber comunicar y saber resolver con el uso de la lectura y escritura. Asimismo, la función epistémica también alude a los procesos cognitivos que utiliza la persona al realizar un uso del lenguaje (Wells, 1990, citado en Serrano, 2014). De esta manera, la propia actividad de escritura es para el escritor un instrumento de aprendizaje, ya que permite modificar la comprensión sobre un tema y generar conocimientos nuevos (Castelló, Pozo y Pérez-Echeverría, 2009).

1.3. Documentación referida a la escritura en Educación Primaria: Boletín oficial del País Vasco y Heziberri 2020

1.3.1. Heziberri 2020

El modelo educativo propuesto por el Departamento de Educación, Heziberri 2020, explica que para ser competente se deben desarrollar, por un lado, las competencias transversales: competencia para aprender a aprender, para la iniciativa personal, para la autonomía, social, digital y para la comunicación lingüística. Respecto a la competencia lingüística, se busca que la persona se comunique, interprete el lenguaje y se exprese tanto de forma escrita como de forma oral con eficacia. Por otro lado, la persona debe desarrollar las competencias disciplinares entre las que se encuentra la competencia para la comunicación lingüística y literaria. En cuanto a esta competencia disciplinar, se busca que el alumnado emplee de forma adecuada la lengua escrita y oral de acuerdo con las diferentes situaciones de su vida.

En referencia al tratamiento de lenguas, este documento explica que el alumnado debe desarrollarse socialmente y plantea, en lo que respecta al aprendizaje lingüístico, que el alumnado se comunique con el objetivo de poseer “un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (Gobierno Vasco, 2014, p.34). Igualmente, el desarrollo lingüístico se debe realizar en todas las asignaturas, de tal manera que “el planteamiento de integrar contenido y lengua conllevará el desarrollo de la competencia comunicativo-lingüística” (Gobierno Vasco, 2014, p.35), ya que “se alude a ella como una competencia indispensable para poder desarrollar el resto de competencias que son básicas en el desarrollo de la persona durante su formación integral” (Boillos, 2017, p.83).

Por ello, para desarrollar tanto la competencia transversal como disciplinar referidas a la comunicación lingüística, el marco educativo, Heziberri 2020, explica el carácter comunicativo que deben tener las actividades académicas. Se debe favorecer tanto el enfoque comunicativo de aprendizaje de las lenguas como el uso social y académico de estas en los diferentes ámbitos de la vida. Así, Heziberri 2020 plantea el uso necesario de la lengua para desenvolverse socialmente.

Por todo lo mencionado en este documento, la expresión escrita entre el resto de destrezas lingüísticas es importante para el alumnado, ya que el aprendizaje de la lengua se realiza con su uso y la escritura permite el desarrollo de la lengua en los ámbitos so-

ciales, es decir, cuando la persona interactúa en sociedad, y en los ámbitos académicos de su vida. Se convierte, por tanto, en una herramienta indispensable para el día a día.

1.3.2. Boletín Oficial del País Vasco

En consonancia con el Plan Heziberri 2020, se establece bajo las mismas bases el Boletín Oficial del País Vasco (Gobierno Vasco, 2016). En referencia a la Educación Básica, se expresa como objetivo de la etapa de Educación Primaria respecto a la Lengua castellana y literatura que el alumnado logre comunicarse de forma adecuada a través de la expresión oral o escrita en un contexto cercano a su experiencia. En los criterios de evaluación el BOPV expone que se evaluarán las producciones escritas sencillas de géneros textuales diversos.

Según el currículo de carácter orientador que completa el BOPV (2015), en referencia a los contenidos del segundo ciclo de Educación Primaria del bloque 3. Comunicación escrita: leer y escribir y a los criterios de evaluación, se formula que el alumnado debe realizar composiciones escritas de diferentes géneros textuales y situaciones comunicativas “propios de los ámbitos de uso de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación, del aprendizaje y de la literatura” (Gobierno Vasco, 2015, p. 118). De igual forma, se hace alusión al uso de estrategias para la producción del texto, así como a las fases explicadas anteriormente que plantea el modelo de Flower y Hayes de 1980 (Planificación, textualización y revisión). En último término, se expone que el alumnado debe identificar la situación comunicativa, realizar una estructura del texto y utilizar el léxico, la morfosintaxis y ortotipografía adecuadas.

Con todo ello, al finalizar la etapa de Educación Primaria, de acuerdo con el currículo, se espera que el alumnado logre desenvolverse y comunicarse en diferentes situaciones comunicativas de su entorno próximo, no solo de forma oral, sino también de manera escrita.

En definitiva, ser competente implica dominar la escritura, una habilidad compleja que requiere de microhabilidades y procesos cognitivos además del resto de destrezas lingüísticas para su ejecución. Escribir de forma correcta implica adquirir el código escrito y las habilidades estratégicas de composición del texto. Del mismo modo, su dominio se basa en conocer la variedad de géneros textuales que existen y que implican habilidades concretas. Asimismo, la escritura tiene valor epistémico, de tal manera que

se considera una destreza con la que el alumnado desarrolla su aprendizaje. Para dominar esta habilidad lingüística, en la última etapa de Educación Primaria se menciona como contenidos e indicadores de logro saber escribir, de manera guiada, diferentes géneros escritos y adquirir estrategias de composición del texto para responder a las situaciones comunicativas que se presenten a lo largo de su vida en su entorno próximo. Por ende, el dominio de las destrezas lingüísticas, entre las que se encuentra la escritura, se convierte en indispensable para el desarrollo comunicativo y social del alumnado.

2. Metodología

En este capítulo se van a presentar todos los aspectos vinculados a la metodología del trabajo de investigación. Para ello, en primer lugar, se explican los objetivos de la investigación. En segundo lugar, se concretan los informantes que van a tomar parte junto con la descripción del contexto donde se va a realizar y, por último, se detallan los instrumentos empleados para la recogida de datos.

2.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo de investigación es doble. En primer lugar, tiene el fin de describir la naturaleza de la producción escrita y características comunes al alumnado en la etapa educativa 6º de Educación Primaria en un centro del País Vasco. En segundo lugar, es objetivo de este estudio realizar una comparación de los resultados obtenidos con lo que se espera del alumnado en esta etapa de acuerdo con el currículo del País Vasco en lo referente al dominio de esta destreza lingüística. De igual modo, se busca indicar las implicaciones didácticas que se pueden extraer de esta comparación.

2.2. Informantes

En esta investigación los informantes que tomarán parte será el alumnado de 6º de Primaria de un centro del País Vasco. En concreto, este centro está situado en un pueblo llamado Loiu que acoge alumnado proveniente de Bilbao, Margen Derecha, Mungía, Galdakano y cercanías del propio pueblo. Por ello, su entorno sociolingüístico es castellanoparlante.

El Colegio es un centro privado concertado en el que se imparten los modelos lingüísticos “A” y “B”. En el curso 6º de Primaria se encuentran seis clases de las cuales cinco son de modelo B y una es de modelo A. En el modelo A, las asignaturas principales son en castellano exceptuando los idiomas, Inglés y Euskera. En el modelo B, las asignaturas Lengua castellana y literatura y Matemáticas se imparten en castellano y el resto de las asignaturas se imparten en euskera a excepción de la asignatura de Inglés. Debido a los diferentes modelos lingüísticos del curso, se realizará la investigación con aulas de modelo B y se recogerán los datos de tres de las cinco clases para obtener una muestra representativa de la realidad del curso. De este alumnado, se descartarán las producciones de aquellos alumnos y alumnas con altas capacidades o necesidades educativas especiales, ya que implican variables que no se han considerado en esta investigación. Por tanto, el estudio se realiza con 72 alumnos y alumnas, 30 chicos y 42 chicas.

Para la recogida de datos se obtuvieron los permisos correspondientes de acuerdo con la política del centro (ver Anexos 1 y 2).

2.3. Instrumento para la recogida de datos

Para realizar la investigación, la herramienta empleada es una actividad de escritura (ver Anexo 3) con la que se han elicitado las producciones escritas de los estudiantes. La actividad de producción que deben realizar se basa en la escritura de una carta formal a la alcaldesa de un pueblo para explicar por qué la programación de las fiestas del año pasado no tuvo éxito y para sugerir nuevas propuestas de cara a las próximas fiestas. La situación que se les plantea es a partir de una programación real de fiestas del pueblo Mecerreyes y cercana al alumnado, ya que la mayoría ha vivido los festejos de su propio pueblo o de alrededores.

Se ha decidido utilizar un género textual, ya que su uso en las actividades de escritura según Dolz y Gagnon (2010) permite que el alumnado asocie la escritura a situaciones comunicativas concretas que se realizan en un contexto concreto. De esta manera, se da sentido al aprendizaje del alumnado. Cabe mencionar también que el uso de géneros textuales facilita la enseñanza de los contenidos, ya que ciertos componentes lingüísticos se pueden aprender a través de ellos.

Asimismo, se ha seleccionado el género carta, ya que, según el currículo de carácter orientador que completa el BOPV (2015), el alumnado, al llegar a 6º curso, debe haber trabajado la “producción de textos escritos en diferentes soportes, propios de los

ámbitos de uso de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación, del aprendizaje y de la literatura: cuentos, noticias, reportajes, entrevistas, instrucciones, críticas, cartas al director, solicitudes etc” (Gobierno Vasco, 2015, p.118).

El ejercicio está redactado con el objetivo de que el alumnado invierta el menor tiempo posible en pensar el contenido de la carta. Por ello, se destaca en negrita el contenido que deben introducir, se les sugieren preguntas de ayuda para justificar y proponer nuevas actividades y se les plantean una lista de posibles actividades para las próximas fiestas. Asimismo, para que el alumnado discierna el registro que debe utilizar, no se le indica qué tipo de carta debe escribir (formal o informal), sino que el enunciado narra que deben dirigirse a la alcaldesa del pueblo. Con esta actividad se busca que el alumnado logre detectar la situación de comunicación y sepa escribir de acuerdo con ella.

La recogida de datos se ha realizado al final de la segunda evaluación de 6º de Primaria, en concreto, a principios de marzo en la asignatura de Lengua castellana. Para mantener el anonimato del alumnado los folios donde han realizado la producción escrita están codificados con un número y la letra correspondiente a la clase A, B o D.

2.3.1. Instrumento para el análisis de los datos

En esta investigación el tratamiento que se le da a los datos recogidos es un análisis cualitativo. La herramienta utilizada es una rúbrica para analizar los diferentes niveles de escritura. Para su creación, se han tenido en cuenta los contenidos y criterios de evaluación del currículo respecto a la asignatura de Lengua castellana y literatura (ver Anexo 4). A partir de estos contenidos y criterios de evaluación se han concretado cinco niveles de análisis: situación de comunicación, léxico, estructura del texto, ortotipografía y morfosintaxis (ver Anexo 5). En cada apartado se encuentra una serie de indicadores que se utilizarán para evaluar los escritos recogidos.

3. Resultados y discusión

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de acuerdo con las preguntas de investigación.

¿Cuál es la Naturaleza de la producción escrita y las características comunes al alumnado de 6º de Primaria?

En cuanto al primer bloque de la rúbrica de análisis, la situación de comunicación, se analiza, en primer lugar, que el alumnado adopte el rol de la persona emisora, identifique al receptor e identifique el contexto en que se produce la situación de comunicación. Al respecto, en todas las producciones se observa que el alumnado adopta el rol del emisor e identifica al receptor, en este caso un vecino y la alcaldesa, respectivamente. Asimismo, el alumnado identifica el contexto en que se produce la comunicación, ya que adopta el rol de vecino o vecina del pueblo y se dirige a la alcaldesa para explicarle el motivo de su desconformidad y sus sugerencias para las próximas fiestas.

Por lo que respecta a la concordancia del discurso con su finalidad y la adecuación del contenido a la finalidad y contexto, el alumnado en su totalidad ha detectado cuál es la finalidad de la carta y, por tanto, su contenido concuerda con lo que debía incluir en la producción escrita. De la misma manera, el alumnado en su totalidad ha adecuado el contenido a la finalidad y contexto (ver Anexo 6).

Por último, se observa, que el alumnado ha adaptado correctamente el discurso al canal de transmisión.

En el segundo bloque, el del léxico, se constata que el alumnado ha utilizado el registro formal de la lengua, ya que se aprecia de manera más reiterada la utilización del *usted* frente a un uso menos frecuente del *tú*.

1. “Le escribo para informale” (inf. B16)

2. “quiero que sepa” (inf. A4)

De igual manera, se observa una tendencia a utilizar en mayor medida expresiones de saludo formales frente al uso de expresiones de saludo informales.

3. “Querida alcaldesa (inf. D2, D14, D23, B3, A6)

4. “Hola alcaldesa” (inf. D1, D15, D24)

Lo mismo ocurre con el enunciado de la despedida. Tienen mayor tendencia a despedirse de manera formal que de manera informal.

5. “Un cordial saludo” (inf. B21, D12, D13, B4)

6. Adiós (inf. D5, D10, D21)

Por otro lado, se constata el uso del tiempo verbal condicional para dirigirse a la alcaldesa de un modo cortés y expresarle un deseo o ruego.

7. “me gustaría que hubiera” (inf. B18)

Aun así, en todas las ocasiones no han hecho un buen uso de este tiempo verbal, ya que han utilizado el condicional simple en vez del pretérito imperfecto del subjuntivo (quisiera) para expresar cortesía. Esto se comprueba en el siguiente ejemplo:

8. “quería informale” (inf. D7)

En cuanto al empleo de vocabulario, el alumnado utiliza, en ocasiones, expresiones coloquiales que son inadecuadas para la situación de comunicación debido a su informalidad.

9. “el torneo de fútbol bua me encanta pero no fue porque ganamos ni de broma” (inf. D19)

10. “queremos que el último día halla mogollón de música y una fiesta de la espuma” (inf. B15)

Sin embargo, aunque con menor frecuencia, en algunas producciones escritas se aprecia el uso de vocabulario rico y adecuado al receptor al que se dirigen.

11. “En mi opinión, las actividades nombradas son aptas para todos los públicos” (inf. B17)

Respecto al tercer bloque, la estructura del texto, es necesario analizar el empleo de las partes prototípicas de la carta formal. La mayoría del alumnado no ha incluido la dirección del remitente y destinatario, a pesar de que una pequeña parte del alumnado sí lo ha escrito. En lo relativo la fecha de la carta, solo la ha introducido una pequeña parte del alumnado, aunque no todos en la parte superior derecha. En tercer lugar, todas las cartas cuentan con un saludo inicial a la alcaldesa.

En lo que concierne a la estructura del contenido, las partes prototípicas exigen un primer párrafo en el que se explica el motivo de la carta, unos párrafos centrales con las diferentes sugerencias a mencionar y un párrafo final de despedida. Respecto a esto, se han observado diferentes tendencias. La primera de ellas es que parte del alumnado ha escrito de forma seguida sin diferenciar párrafos y su contenido en la mayoría no se ajusta a las partes prototípicas de la carta (ver anexo 7). La segunda tendencia que se observa es que el alumnado ha diferenciado párrafos para estructurar el contenido. Sin embargo, solo la mitad de este se ha regido por las partes prototípicas (ver anexo 8), mientras que el resto ha distribuido el texto en párrafos sin ajustarse a esas partes (ver anexo 9).

Por último, respecto a la despedida final, varios alumnos y alumnas no han incluido ningún tipo de fórmula para despedirse de la alcaldesa (ver anexo 10).

Otro de los ítems que analizar dentro de este tercer bloque, es el empleo de elementos de cohesión. Solo una pequeña parte del alumnado ha utilizado conectores en su producción que cohesionen de forma lógica las ideas del texto.

12. “Primero hablemos del (...) En segundo lugar hablemos del (...) Por último me gustaría hablarle del último (...)”
(inf. D7)

Y, en los casos en los que se han utilizado conectores, estos se han empleado de forma repetitiva como se aprecia en el ejemplo número 13.

13. “(...) y podríamos poner un campeonato de baloncesto y el que gane le damos una copa y esa se jugara a la tarde”
(inf. A21)

De igual manera ocurre con el uso de catáforas; el alumnado las ha empleado en pocas ocasiones.

14. “Aquí tengo algunas propuestas: el 18 de agosto me gustaría que a las (...)” (inf. D1)

La ausencia de conectores da lugar a textos en los que las ideas están únicamente separadas por punto y seguido.

15. “no me gustaron tambien porque hubo poca variedad de actividades. Embede de ir a misa vamos al monte por la mañana, tambien a la noche un concierto, a la mañana talleres como manualidades (...)” (A21)

En cuanto al empleo de elementos de cohesión, esto es, la sustitución léxica y pronominal, la tendencia a repetir palabras en la producción escrita

16. “Y por último, la cantidad de actividades: no había muchas actividades para pasar el día. Por eso, te quiero proponer alguna que otra actividad (...)” (inf. D11)

es mucho mayor a la utilización de sinónimos, hiperhónimos, hipónimos, o paráfrasis indicados en los siguientes ejemplos:

17. “Tengo unas ideas para nuevas actividades...si acepta las propuestas respondame” (inf B7)

18. “y el torneo de fútbol es un buen juego, pero tantos eventos repartidos no gustan” (inf. D7)

19. “Se podría poner uno de los dos campeonatos el domingo ya que no hay ninguno de frontenis ese día.” (inf. A14)

20. “...los campeonatos los queremos jugar todos y todas a la vez porque no importa que seamos chicos o chicas. Propongo que este año el campeonato lo vayamos a jugar sin importar el género de cada persona.” (inf. D6)

La sustitución pronominal aunque haya sido escasa, es más frecuente que la sustitución léxica.

21. “Anualmente se hacen diferentes actividades en el pueblo y a la gente le gustan mucho pero las del año pasado (...)”
(inf. A26)

En este tercer bloque sobre la estructura del texto, también se busca observar si las producciones están escritas con una disposición lógica y de forma clara. En cuanto a ello, todas las cartas expresan las ideas en un orden concreto: se introduce el motivo por el cual las fiestas del pueblo pasadas no fueron de su agrado y, a continuación, nuevas sugerencias para las próximas fiestas del pueblo. En general, en todas las producciones se entiende el contenido que el emisor quiere expresar y en su gran mayoría las ideas

están ordenadas. De todas formas, en ocasiones, aunque las ideas se entiendan, no están expresadas correctamente como se ejemplifica a continuación:

22. “me pareció la cantidad de personales que había: en varias ocasiones me perdí y no encontraba personal” (D11)

Por lo que respecta al cuarto apartado, la ortotipografía, en primer lugar, es necesario observar cuál es el uso que se hace de las normas ortográficas básicas. A este respecto, el alumnado tiene tendencia a no escribir los dos puntos en el saludo inicial y por el contrario escribir coma.

23. “Querida alcaldesa,” (inf. D5, D12, B13, B12)

24. “Señora alcaldesa” (inf. 13A, 1A)

Asimismo, se percibe una tendencia a escribir de forma incorrecta la tilde en las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

25. “las actividades duraban muy poco (...) concurso de ajedrez (...) al comenzár y acabar las fiestas” (inf. D12)

26. “Fernando Rodriguez” (A12)

27. “Piensatelo bien y escribame de vuelta” (inf.B12)

En general, el alumnado escribe de forma incorrecta la tilde en los hiatos y este error se aprecia con más frecuencia que el resto de normas de acentuación.

28. “las familias se aburrían en la misa porque no había diversion” (inf.D4)

En ocasiones, no escriben la tilde diacrítica en las palabras interrogativas y exclamativas.

29. “mis hijos no sabían donde estaban los merenderos” (inf. B24)

En cuanto al uso de las comas, el alumnado, generalmente, cuando utiliza la expresión de saludo con el nombre de la alcaldesa o su título no escribe la coma del vocativo.

30. “Buenos días alcaldesa” (inf. A15, B22, D12)

31. “Hola alcaldesa” (inf. A18, B18, D1, D4)

Del mismo modo, se ve una tendencia a usar de manera incorrecta la coma en sus otros usos: numeración, antes de “pero”, después de las locuciones conjuntivas o conjunciones, en aposiciones u en las oraciones subordinadas.

32. “podrían ser: eventos musicales; concursos de cocina, disfraces o talentos,; teatros para todos (...) ,fuegos artificiales (...)” (inf. D10)

33. “hacer un concurso de disfraces pero por la tarde” (inf. A14, D14, A24 entre otros)

34. “En primer lugar el campeonato de brisca (...)” (inf. B22)

35. “y para que los adultos disfruten de las fiestas podriamos poner (...)” (inf. A15)

36. “Y si no fuera demasiado meter un dia más (...)” (inf. B8)

En ocasiones, el alumnado emplea la coma en contextos innecesarios y el punto y coma es un signo que se evita a pesar de que conocen su existencia. Así se percibe en el ejemplo 37.

37. “en el campeonato de brisca, solo dejaron participar a dos equipos; cuando llegó la hora del campeonato de frontenis femenino, la pista (...)” (inf. A6)

Cuando el alumnado utiliza signos de exclamación o interrogación, el alumnado tiende a escribir solo el signo de cierre.

38. “tampoco pueden faltar!” (inf. D11)

39. “podría haber barracas en la plaza del ayuntamiento por favor? (inf. D9)

En cuanto al uso de la mayúscula, el alumnado la utiliza después de los dos puntos

40. “(...) sugerencias para las de este año: Para empezar (...)” (inf. B7)

41. “Primero hablemos del Sábado: La brisca es un juego divertido pero (...)” (inf. D7)

42. “(...) si son más divertidas: Podría haber un (...)” (inf. A3)

y, en algunas producciones, se han escrito con mayúscula los meses del año y días de la semana.

42. “Febrero” “Domingo” “Agosto” “Lunes” (inf. B6, B24, D20, D10, D6, A7)

Por lo que concierne al uso de b, v, c, z, h, y, ll, g y j, se constata que el alumnado realiza faltas ortográficas, aunque son errores poco frecuentes.

43. “eso sería dibertido” (inf. D3, D1)

44. “uvo” (inf. D12, D20)

45. “a las 21:30 que empieze el concierto (...)” (inf. D1, D12)

46. “inchables” (inf. B14, B19, D16)

47. “que halla (...)” (inf. B3, B4, B15)

48. “jente” (inf. D15, B7, D23)

En segundo lugar, dentro del bloque de ortotipografía, es necesario analizar si la presentación del texto es correcta y adecuada, en concreto, que se hayan respetado los márgenes. En este caso, el alumnado respeta los márgenes de la hoja de líneas que se les entregó para hacer la redacción.

Como último apartado de análisis, se encuentra la morfosintaxis de las producciones escritas. En concreto se debe observar las normas morfosintácticas básicas: declinación y concordancia. Respecto al primero de los elementos, el alumnado, en la mayoría de las producciones, ha realizado correctamente la declinación.

49. “si acepta las propuestas respondame” (inf. B7)

50. “te escribo para decirte que las fiestas del año pasado (...)” (inf. A24)

En cambio, en alguna producción se encuentran errores de este tipo:

51. “los talleres los podrían ponerlos a mediodía o a la mañana” (inf. A24)

Respecto al segundo elemento, el alumnado en su mayoría ha realizado de forma correcta la concordancia. Sin embargo, en algunas producciones se aprecian errores debido al uso incorrecto del plural del verbo impersonal “haber”.

52. “el día 18 de agosto hubieron actividades de campeonatos de brisca y de frontenis femenino” (inf. D14)

53. “y a parte habían demasiados campeonatos” (inf. D25)

Finalmente, otro error común en las producciones es el uso del plural en el verbo cuando el sujeto es un sustantivo colectivo.

54. “estaría bien que usted contratara una compañía para que tiraran unos fuegos artificiales” (inf. B4)

55. “y que las puedan realizar toda la familia” (inf. A1)

¿Cuál es el resultado del nivel de escritura en 6º de Primaria en comparación con lo que se menciona en el currículo del País Vasco en lo referente al dominio de la escritura en esta etapa? ¿Qué implicaciones didácticas se pueden extraer de esta comparación?

En este apartado se comparan los resultados obtenidos sobre la naturaleza de la escritura del alumnado de 6º de Primaria con el nivel de escritura que se espera de este de acuerdo con los contenidos y criterios de evaluación del currículo del País Vasco.

En primer lugar, el currículo de carácter orientador que completa el BOPV (2015) explica que el alumnado de 6º de Educación Primaria debe conocer y trabajar los diferentes géneros textuales como las cartas al director. En este caso, el género escrito por el alumnado implica un registro formal y una estructura concreta. Respecto a esto, se ha comprobado que no todo el alumnado asocia este tipo de carta a un registro formal de la lengua y que, entre un alumnado y otro, existen diferencias en la forma en que han desarrollado la escritura de este género.

El currículo también expone que se debe identificar la situación comunicativa y se ha analizado que el alumnado es capaz de adoptar el rol de emisor e identificar al receptor y el contexto en que se produce la comunicación. Asimismo, se ha observado que el alumnado concuerda el discurso con la finalidad de este y adecua el contenido a la finalidad y contexto de forma correcta, a pesar de que en lo referente al registro y léxico haya diferencias entre producciones. De igual manera, el alumnado adapta el

contenido al canal de transmisión, que en este caso es la carta, aunque en algunas de ellas se han detectado errores de estructura. Esta estructura debe realizarse acorde con cada género y es otro de los objetivos que debe lograr el alumnado. En este caso, no todo el alumnado del curso conoce las partes prototípicas de la carta formal y es, tal vez, un aspecto importante que mejorar.

Por todo lo comentado hasta ahora, se interpreta que el alumnado conoce el género carta y sus características y es capaz de expresar sus ideas con eficacia. Sin embargo, se ha percibido que para cuando llega a la última etapa de Educación Primaria, no ha podido interiorizar todos los elementos que se deben tener en cuenta para realizar una correcta producción escrita. Así, se observa la necesidad de que se trabajen no solo las características básicas de los géneros, sino también lo referente a las partes prototípicas y la distribución del contenido en sus párrafos correspondientes. De igual manera, es necesario profundizar en el uso de registros acordes con la situación de comunicación y el género textual y dotar al alumnado de mayor riqueza expresiva apropiada para cada contexto.

Por ende, se constata la idea de Sánchez (2016) que explica que la escritura es compleja debido a que existe una variedad muy amplia de géneros textuales que requieren microhabilidades determinadas por la situación de comunicación en la que se producen, ya que a pesar de que el alumnado detecte la situación comunicativa y sepa adecuar el contenido de la carta a su finalidad y contexto, existen ciertas convenciones que todavía desconoce, no se han trabajado lo suficiente o no ha conseguido interiorizar.

Por lo que respecta al uso de elementos de cohesión como conectores y sustitución léxica, se ha percibido escasez en las producciones, de manera que las ideas se encuentran escritas separadas por puntos y se aprecia una tendencia a repetir palabras. Aun así, no todo el alumnado evita estos elementos, ya que en algunas producciones se han utilizado conectores que cohesionan las ideas de manera adecuada. Asimismo, el alumnado no tiene dificultades para establecer un orden del contenido y expresar sus ideas. Esto demuestra, por un lado, que no todo el alumnado cumple con el currículo, ya que en él se explica que se debe utilizar elementos de cohesión básicos y, por otro lado, que el alumnado es capaz de realizar una producción escrita clara y ordenada como se formula en los indicadores de logro del currículo.

En lo que respecta al léxico utilizado por el alumnado en este género, se ha observado que a pesar de que la mayoría emplea el registro adecuado con expresiones

formales y saludo inicial y final formal, en algunos escritos se han utilizado expresiones informales e incluso se han dirigido a la alcaldesa con el uso de la segunda persona del singular. En unión a esto, el vocabulario no siempre concuerda con la situación de comunicación que se les ha presentado porque el alumnado en su mayoría utiliza expresiones coloquiales no adecuadas al formalismo de la carta, a pesar de que en otras ocasiones utiliza vocabulario rico. Esto indica que todavía hay ciertos aspectos a mejorar sobre lo que indica el currículo en referencia a la riqueza léxica y al registro que se debe utilizar en los diferentes contextos.

Además de lo mencionado, el currículo expone que se debe hacer un uso adecuado de la ortotipografía. En esta investigación se han apreciado diferentes errores ortográficos en la acentuación de los diferentes tipos de palabras y en la acentuación diacrítica en las palabras interrogativas y exclamativas. En algunos escritos, el alumnado ha escrito los días de la semana y meses del año con mayúscula y, en pocos casos, se han constatado errores de ortografía relacionados con el uso correcto de la b, v, c, z, h, y, ll, g y j. Respecto a la puntuación, en parte de las producciones escritas se ha observado tendencias como la falta de uso de los dos puntos en el saludo inicial; la no utilización de la coma del vocativo, antes de “pero”, después de las locuciones conjuntivas, en aposiciones u en las oraciones subordinadas; el empleo de la coma en momentos innecesarios, la tendencia a evitar el punto y coma y el uso único de cierre de los signos de exclamación e interrogación. Por otro lado, el alumnado en su totalidad respeta los márgenes de la producción escrita.

Por último, en lo que respecta a lo que menciona el Currículo sobre el uso correcto de la morfosintaxis, en su mayoría el alumnado de 6º de Primaria utiliza de forma adecuada la declinación y concordancia, aunque se aprecia un error común a algunas producciones: la utilización del plural en el verbo impersonal “haber” y el uso del plural en el verbo cuando el sujeto es un sustantivo colectivo.

De acuerdo a lo citado en el marco teórico, Cassany (1989) expone que escribir supone dominar cada uno de los niveles que definen el código escrito y, por tanto, supone dominar toda una serie de microhabilidades asociadas al uso de la lengua. Estos niveles se han podido analizar en las producciones y, de esta manera, se ha argumentado que el alumnado en la última etapa de Primaria no adquiere el código escrito en su totalidad. Por ello, se ve la necesidad de trabajar y reforzar, además de la cohesión por la escasez en el uso de conectores y sustitución léxica, la ortotipografía debido a que el alumnado no ha interiorizado el uso correcto de los signos de puntuación y algunas

normas ortográficas como la acentuación de las palabras agudas, llanas, esdrújulas, hiatos y acentuación diacrítica. Sin embargo, Cassany (1989) dice que además del código escrito, un escritor es competente cuando desarrolla estrategias de composición, es decir, cuando tiene en cuenta la situación comunicativa y los elementos de las que se compone: emisor, receptor, contexto, finalidad, registro y canal. Por lo que, aunque el alumnado no haya desarrollado completamente el código escrito, sí se ha demostrado que reflexiona sobre los elementos de la situación comunicativa.

Con todo ello, al finalizar la etapa de Educación Primaria, el currículo y Heziberrri 2020 explican que se pretende que el alumnado logre desenvolverse y comunicarse con eficacia en diferentes situaciones comunicativas de su entorno próximo de forma escrita. A través del análisis, se concluye que el alumnado es capaz de hacerlo, aunque en ocasiones se presente una falta de trabajo o interiorización de algunos contenidos analizados en los apartados anteriores. Aun así, es preciso señalar que la escritura es una destreza que se desarrolla a lo largo de las diferentes etapas educativas, por lo que ser un escritor competente conlleva tiempo.

Cabe mencionar también que no todas las producciones escritas han reflejado los mismos errores analizados, de forma que se concluye que, a nivel individual, entre todo el alumnado del curso, una parte consigue adquirir una serie de conocimientos del currículo mientras que otra desarrolla otros. Sin embargo, se detecta un perfil homogéneo debido a que existen unos errores compartidos. Estos errores se refieren a la estructura del texto, en concreto, la distribución adecuada del contenido en párrafos; a la riqueza léxica y registro que requiere cada género escrito y a la ortotipografía, ya que presentan errores comunes en la acentuación de las palabras y en el uso correcto de la puntuación. Por todo ello, se confirma que el alumnado no logra interiorizar de forma completa todos los contenidos que plantea el currículo en esta última etapa de Primaria.

4. Conclusión

En definitiva, en este trabajo se verifica que, al finalizar la etapa de Educación Primaria, el alumnado no consigue lograr todo lo formulado en el currículo debido a una falta de interiorización de los diferentes géneros que existen y de su estructura. En cuanto al código escrito, el alumnado tampoco es capaz de interiorizar en su totalidad las

normas ortotipográficas que se exigen en la documentación del 2º ciclo de Educación Primaria. A pesar de ello, es necesario mencionar que el alumnado, al finalizar la etapa, logra desenvolverse y comunicarse con eficacia en diferentes situaciones comunicativas de su entorno próximo de forma escrita, ya que se tiene en cuenta que los errores ortotipográficos y de estructura no anulan el acto comunicativo.

Cabe mencionar de igual manera que los errores de escritura analizados presentan un perfil homogéneo, aunque se aprecian también tendencias generales que realizan alternativamente unos y otros. Esto indica que, a excepción de los errores comunes, a nivel individual cada alumno adquiere varios contenidos del currículo, pero no logra interiorizar todos ellos.

Como consecuencia, los resultados demuestran que escribir es una habilidad compleja de comunicación que implica interiorizar una serie de conocimientos relacionados con los diferentes géneros textuales y el código escrito. También se constata que para ser un escritor competente, no solo basta con conocer el código escrito, sino que es necesario detectar la situación en la que se produce la comunicación. Junto a esto, el acto de escribir conlleva un proceso cognitivo complejo donde se reflexiona sobre estos aspectos de composición. De esta manera, se alude a la necesidad de, por un lado, trabajar de forma reiterada los géneros escritos junto con sus convenciones y estructura así como las normas ortotipográficas y, por otro, que la escritura se desarrolle a lo largo de las diferentes etapas educativas para lograr ser un escritor o escritora competente.

De cara a futuras investigaciones, este estudio sirve como base para aquellas que busquen profundizar en el conocimiento de la competencia escritora y la enseñanza de la escritura a la hora de elaborar posibles propuestas didácticas para el alumnado. A modo de limitación de esta investigación, se contempla el foco en alumnado de un único centro educativo, por lo que en futuras investigaciones sería interesante realizar un estudio con mayor rango. Asimismo, esta investigación puede dar pie a analizar qué estrategias son las que permiten que la mayor parte del alumnado consiga interiorizar de la mejor manera la mayor parte de los contenidos que menciona el currículo o qué aspectos se deben reforzar a lo largo de la etapa educativa de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., y Yániz, C. (2015). Writing practices in Spanish universities/Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628.
- Alvarado, M., y Silvestri, A. (2003). Introducción La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15(1), 7-15.
- Boillos Pereira, M. D. M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo*, (26), 63-90. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6828>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Argentina: Paidós
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Argentina: Paidós
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graò
- Castelló, M., Pozo, J. I. y Pérez-Echeverría, M. P. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?* Madrid, España: Morata
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Centro Virtual Cervantes (1997-2019). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527. Recuperado de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37208>
- Gálvez, P. (2012). *El desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del profesor de lenguas extranjeras desde su formación inicial* (Tesis doctoral), Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Morales, Villa Clara. Recuperado de: <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/7464/EIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gobierno Vasco (2014). Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco (2015). Currículo de la Educación Básica: Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015.
- Gobierno Vasco (2016). Boletín Oficial del País Vasco. Disposiciones generales.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 1-27. Recuperado de: <https://des->

for.infed.edu.ar/sitio/upload/OBLIGHayes._Nuevo_marco_para_la_comprension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf

- Henao, O. & Ramírez, D. A. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 223-238. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6959>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya.
- Rodríguez, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (52), 97-107.
- Sánchez, M. J. F. (2016). Género y escritura creativa: estudio comparativo entre alumnado de educación primaria y estudiantes universitarios. *INFAD de Psicología*, I(1), 93-104. Recuperado de: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/352>
- Santiago, M. A. y García, M. G. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica Lengua y Literatura*, (22), 15-33. Recuperado de: <https://go.galegroup.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&u=googlescholar&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA309793537&sid=googleScholar&asid=cbb280f4>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1). Recuperado de: <http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4980>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press

ANEXOS

ANEXO 1. *Carta de solicitud para la recogida de datos.*

Estimada coordinadora del centro:

Yo, Eva Santamariña Gómez, alumna de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU, con el presente escrito pido permiso para recoger datos de contenido lingüístico de las aulas de 6º de Primaria a través de una actividad de escritura.

En este momento estoy realizando mi Trabajo de Fin de Grado acerca del dominio de la escritura en la última etapa de Educación Primaria. El objetivo de la investigación es, en primer lugar, describir la naturaleza de la producción escrita y características comunes al alumnado en la etapa educativa. En segundo lugar, realizar una comparación de los resultados obtenidos con lo que se espera del alumnado en esta etapa de acuerdo al curriculum del País Vasco en lo referente al dominio de esta destreza lingüística .

El material recogido está exclusivamente sujeto a un uso educativo y no comercial. Las acciones y productos derivados de su utilización no podrán, en consecuencia, generar ningún tipo de lucro. Asimismo, los datos estarán codificados, de tal manera que se asegura el anonimato para garantizar los requerimientos éticos durante todo el proceso.

Agradezco de antemano la atención que le brinde a esta solicitud.

Atentamente,

Eva Santamariña

ANEXO 2. Autorización del centro.



ANEXO 3. Prueba de evaluación de la producción escrita.



ACTIVIDAD DE ESCRITURA

El año pasado los habitantes de Mecerreyes no quedaron muy contentos con las fiestas del pueblo. Este año la alcaldesa del pueblo ha pedido nuevas sugerencias a los vecinos.

Escribe **una carta de entre 20-25 líneas de extensión** a la alcaldesa de Mecerreyes y explícale **por qué no te gustaron las fiestas pasadas**. Además, sugiérele **nuevas actividades** para las fiestas de este verano. El programa de fiestas del año pasado fue el siguiente:



Ayúdate de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué no te gustaron las fiestas pasadas? Aquí tienes algunas ideas: - poca variedad de actividades, no ofrecen eventos musicales, ...
- ¿Qué actividades te gustaría que hubiera en las fiestas? ¿Por qué?
- ¿En qué momento quieres que se realicen esas actividades?
- ¿Para quién van dirigidas esas actividades que has sugerido? Para toda la familia, jóvenes, adultos, niños...

Lista de sugerencias festivas para las próximas fiestas:

- Concursos: de cocina, de disfraces, de talentos...
- Conciertos de artistas famosos
- Teatros callejeros
- Fiesta de la espuma
- Fuegos artificiales y barracas
- Talleres: manualidades, deportivos, de magia

Dispones de unos 40 minutos para realizar la tarea. No olvides revisar el escrito antes de entregarlo.

ANEXO 4. *Contenidos y criterios de evaluación del 2º ciclo de lengua castellana y literatura.*

1.1.2. CONTENIDOS

1.1.2.3. Contenidos de 2º ciclo de Educación Primaria

BLOQUE 3. Comunicación escrita: leer y escribir

- Producción de textos escritos en diferentes soportes, propios de los ámbitos de uso de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación, del aprendizaje y de la literatura: relatos, cuentos, noticias, reportajes, entrevistas, instrucciones, exposiciones, comentarios, críticas, descripciones, cartas al director, solicitudes...
- Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión para la producción de textos escritos.
- Uso y transferencia de estrategias en el proceso de producción de textos escritos.
- Características fundamentales de los géneros escritos trabajados: interlocutores, finalidad, registro, estructura, elementos lingüísticos específicos.

1.1.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO

1.1.3.2. 2º ciclo de Educación Primaria

5. Producir, de manera guiada, en soporte papel o digital, textos escritos sencillos, de géneros diversos propios de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación, del aprendizaje y de la literatura.

- Analiza, de manera guiada, las características de la situación de comunicación: persona receptora, finalidad del texto...
- Toma decisiones pertinentes en función de la situación de comunicación: selecciona el registro adecuado, soporte...
- Produce textos escritos de forma clara y ordenada.
- Organiza la información del texto en párrafos.
- Utiliza elementos de cohesión básicos: conectores básicos, sinónimos...
- Respetar las normas morfosintácticas y ortográficas básicas.
- Presenta el texto de manera adecuada y correcta: respeta márgenes...

ANEXO 5. Rúbrica de análisis de las producciones escritas.

Tabla 1.

Situación de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Adopción del rol de la persona emisora - Identificación del receptor de la situación de comunicación - Capacidad para identificar el contexto en que se produce la situación de comunicación - Se deja clara la concordancia del discurso con la finalidad del mismo - Adecuación del contenido a la finalidad y contexto - Adaptación del discurso al canal de transmisión
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo del registro adecuado al contexto: uso formal de la lengua - Empleo de vocabulario adecuado al contexto
Estructura del texto	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de la estructura/partes prototípicas del género discursivo: carta formal - Organización de la información del texto en párrafos - Empleo elementos de cohesión: conectores temporales, sustitución léxica y pronominal. - Producción de textos escritos de forma clara y ordenada
Ortotipografía	<ul style="list-style-type: none"> - Uso y respeto de las normas ortográficas fundamentales. - Presentación del texto de manera adecuada y correcta: respeta márgenes
Morfosintaxis	<ul style="list-style-type: none"> - Uso y respeto de las normas morfosintácticas básicas: declinación, concordancia en sus producciones.

ANEXO 6. *Carta representativa de adecuación del contenido a la finalidad y contexto.*

Carta 17A

Juan Pablo
Mecerreyes
B230S

Alcaldesa
Mecerreyes
B2305

Señora alcaldesa,

Le escribo esta carta para decirle que no me satisficieron las actividades del año pasado y le sujiero otras.

Las actividades del año pasado eran solo para niños de 4 años y eso que no hay muchos niños de 4 años en el pueblo asi que le sujiero que este año haya para todas las edades hasta para los más mayores.

Estas pueden ser algunas de mis ideas: para los niños puede haber concurso de cocina, concurso de disfraces y Fiesta de espuma, para los jovenes concurso de frontenis y para los más mayores habrá todo eso y más como partida de brisca bingo...

Las Barracas ruego que sean para todos no solo para los más mayores o los más pequeños que sean para todo el mundo.

Espero que mis sujerencias hayan servido de ayuda para hacer todas las actividades tambien espero que se hayan tenido en cuenta a la hora de decidir que hacer.

Un saludo.

Juan Pablo

ANEXO 7. *Carta representativa del no uso de las partes prototípicas del género.*

Carta D4

Hola señora alcaldesa, me llamo Lucas y le escribo para comunicarle de que las fiestas del año pasado no fueron del todo agradables. Me gustaria proponer unas nuevas actividades para que los niños, jovenes, adultos... En general a todas las familias para que disfruten con sus hijos con las nuevas actividades que si no le importa las dictare ahora: Me gustaria quitar la Santa Misa dominical en la ermita de nuestra señora del Camino y bajada de la Virgen y la previa de campeonato de futbolín, por que me di cuenta que todas las familias se aburrían, en la misa porque no habia diversion y el campeonato de futbolin porque vi a muchos niños y adultos hacerse daño con las barras de metal que controlan a los jugadores.

Y ahora me gustaria proponer algunas actividades que yo creo que mejoraran mucho las fiestas del pueblo y convenceran a la gente y querran volver otra vez a las fiestas de nuestro queridísimo pueblo. Y las atracciones son: Fuegos artificiales, barracas, concurso de comer donuts con las manos atadas a la espalda... Alcaldesa espero que por favor esta carta con las actividades que he propuesto sirvan para la diversion del pueblo.

ANEXO 8. *Carta representativa del uso de las partes prototípicas del género.*

Carta 4A

Hola alcaldesa;

Quiero que sepa que estoy muy disgustado con las fiestas del año pasado y que tengo buenas ideas para las siguientes.

Mis quejas son las siguientes: la duración tanto de los días que duraron las fiestas como de cuánto tiempo por día. Me pareció bastante corta. También quiero comunicarle la variedad y el tipo de actividades que se realizaron: las actividades que no eran deportivas no eran adecuadas (en cuanto a diversión) para los niños menores de edad, no había actividades aptas para la gente a la que no le guste el deporte, las cartas o que incluso no sea religiosa pero lo peor es que una de las actividades era solo masculina.

Para el año que viene propongo lo siguiente: que haya un parque de atracciones apto para todo tipo de edades (adultos, jóvenes...etc), se podrían convocar campeonatos por ejemplo de gastronomía, de talentos de cualquier tipo ..., O incluso talleres de manualidades para los más pequeños o los que no puedan hacer el resto.

Gracias por su atención.

ANEXO 9. *Carta representativa del uso de párrafos sin ajustarse a las partes prototípicas del género.*

Carta 14A

Querida Alcaldesa:

Ya que no estoy muy satisfecha con las fiestas del año pasado e decidido poner algunas sugerencias.

Para los niños podría poner algun taller para pintar la cara o hacer u concurso de disfraces pero por la tarde.

Tambien estaría genial que hubiese unas actividades para todos los miembros de la familia como un concurso de guineana por ejemplo.

A parte no vendria mal poner otro tipo de variedades en el campeonato de cartas como el burro o la escoba.

El lunes os niños tienen el frontenis y los chicos tambien, se podría poner uno de los dos campeonatos el domingo ya que no hay ninguna de frontenis ese día.

El ultimo día por la tarde-noche estaría bien unos fuegos artificiales y por la tarde fiesta de la espuma.

Espero que le gusten mis ideas y que haya alguna de mis propuestas.

Gracias: Maya

ANEXO 10. *Carta representativa sin fórmula de despedida.*

Carta D6

Querida alcaldesa de Mecerreyes:

Las fiestas pasadas no fueron de agrado, pues cuyas actividades no fueron muy divertidas. A mí no me gustaron por ejemplo, que el deporte frontenis se realizara por separado los géneros y no chicos y chicas juntas.

Además no tuvo eventos musicales y eso me fastidio bastante, y me gustaría mas, si en vez de Agosto se celebraran en Julio. Me han comentado que os sugiera alguna otra actividad, me gustaría que hubiera alguna que otra atraccion, como un tiovivo o una montaña rusa.

Yo creo que si hubiera algun concurso como de cocina, disfraces o Talentos, sería mejor si en vez de que la mayoría de actividades se celebraran por la tarde fuera todo el día, y que empezara a las 8:00 y terminase a las 12:00 de la noche. Y el último día hubiera fuegos artificiales y talleres de manualidades o de magia.

Que las actividades fueran para todos los públicos, así todos pueden divertirse como mas les guste, y algun lugar para comer no estaría mal.