



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

CURSO 2016-17

**Proyecto educativo para el estudio de las tipologías textuales y la  
expresión escrita en 1º de la ESO:  
“El parque de atracciones del futuro”.**

**ESPECIALIDAD:** LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

**APELLIDOS Y NOMBRE:** MATO CANO, PABLO

**DNI:** 51105112-D

**CONVOCATORIA:** JUNIO

**TUTOR/A:** CABEZAS HOLGADO, EMILIO

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación

# ÍNDICE

<b>1.</b>	<b>Resumen</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Abstract</b>	<b>2</b>
<b>3.</b>	<b>Justificación</b>	<b>3</b>
<b>4.</b>	<b>Marco teórico</b>	<b>6</b>
<b>4.1.</b>	<b>Didáctica de la escritura</b>	<b>8</b>
<b>4.2.</b>	<b>Metodologías aplicadas en este proyecto</b>	<b>14</b>
<b>5.</b>	<b>Objetivos</b>	<b>17</b>
<b>6.</b>	<b>Metodología</b>	<b>18</b>
<b>6.1.</b>	<b>Contexto de la investigación</b>	<b>19</b>
<b>6.2.</b>	<b>Diseño de los grupos de trabajo</b>	<b>19</b>
<b>6.3.</b>	<b>Diseño del proyecto: “El parque de atracciones del futuro”</b>	<b>23</b>
<b>6.4.</b>	<b>Fases del proyecto</b>	<b>30</b>
<b>7.</b>	<b>Resultados</b>	<b>31</b>
<b>7.1.</b>	<b>Cuestionarios de satisfacción</b>	<b>31</b>
<b>7.2.</b>	<b>Producciones textuales del alumnado</b>	<b>35</b>
<b>8.</b>	<b>Discusión de los resultados</b>	<b>39</b>
<b>8.1.</b>	<b>Análisis de los resultados de los cuestionarios de satisfacción</b>	<b>39</b>
<b>8.2.</b>	<b>Análisis de las producciones textuales del alumnado</b>	<b>42</b>
<b>8.3.</b>	<b>Relación de los resultados con la profesión docente</b>	<b>45</b>
<b>8.4.</b>	<b>Limitaciones del estudio</b>	<b>46</b>
<b>8.5.</b>	<b>Futuras investigaciones</b>	<b>47</b>
<b>9.</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>48</b>
<b>10.</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>50</b>

## 1. Resumen

La propuesta didáctica que se presenta fue desarrollada con un grupo de alumnos de 1º de la ESO durante las prácticas docentes del Máster. Surge de la observación en el aula y del interés del autor por el proceso de escritura y su desarrollo en los diferentes cursos de la ESO. El proyecto, inspirado en la metodología ABP, pretende que los alumnos se familiaricen con las características de la descripción objetiva, el texto instructivo y la exposición desde un punto de vista creativo y lúdico, incidiendo en la motivación inicial y en el trabajo en equipo.

En este trabajo se resumen, en primer lugar, los puntos principales de los diferentes enfoques en los que nos hemos inspirado para el diseño del proyecto. A continuación, se expone el proyecto detalladamente, así como la forma en que se conformaron los grupos de trabajo y el contexto en que se desarrolló. Posteriormente, se presentan y analizan los resultados del cuestionario de satisfacción cumplimentado por los alumnos sobre el proyecto y sobre los grupos de trabajo, y se analizan algunos errores habituales encontrados en los textos de los alumnos para finalmente abordar las limitaciones del estudio y las posibilidades de mejora que hemos encontrado.

**Palabras clave:** tipologías textuales, expresión escrita, Aprendizaje Basado en Proyectos, motivación, inteligencias múltiples.

## **2. Abstract**

This learning proposal was developed with a group of students from ESO's first course during the Practicum of the Master's Degree. It emerges from the observation of the classroom and due to the author's interest in the writing process and its development through the ESO courses. The project, inspired by PBL methodology, intends for the students to learn about the main characteristics of the objective description, instructive text and expository text in a creative and playful format, in order to motivate the students and promote team work.

Firstly, this paper intends to summarize the key points of the different didactic approaches that inspired us in the project's design. Afterwards, it explains the project in detail, as well as how work groups were created and the context where the project was developed. Then, we present and analyze the students' answers to the satisfaction survey about the project and the work groups; also, we analyze some of the common mistakes found in the students' texts and, finally, we consider the study limitations and the improvement possibilities.

**Key words:** Writing expression, PBL (Project based learning), Multiple intelligences, Motivation, Text typology.

### 3. Justificación

Conviene advertir, en primer lugar, que los elementos de análisis que se van a tener en cuenta en este trabajo no estaban previstos cuando propusimos llevar a cabo el proyecto, es decir, la génesis de este proyecto no fue comprobar una hipótesis teórica sino aprovechar una motivación previa del alumnado para elaborar un proyecto que permitiera abordar una serie de contenidos curriculares desde un punto de vista más o menos original o, al menos, llamativo para los alumnos. No hemos pretendido poner a prueba una metodología en concreto, sino que hemos apostado por una serie de intuiciones, que nos han servido de punto de partida para elaborar un proyecto, llevarlo al aula y, a continuación, presentar un análisis que trata de explicar, con apoyo de la teoría, una serie de actuaciones que se han llevado a cabo con un grupo en concreto durante el periodo de prácticas docentes.

Actualmente, hay un consenso educativo en la idea de que la programación de las actividades que se van a desarrollar en el aula tiene que partir de los intereses del alumno. Un proyecto puede surgir entonces por iniciativa pura de los alumnos, si tienen un interés muy acentuado por algún tema, o gracias a la capacidad de escucha del docente. En ambos casos, será este quien deba reflexionar y analizar “la potencia educativa que tiene ese interés y cómo se relaciona con los contenidos curriculares de cada área” (Vergara Ramírez, J.J. 2015, p.62), para realizar una propuesta. Durante la semana de las prácticas que dedicamos a la observación, pudimos conocer algunos de los intereses de los alumnos, ya que la profesora dedicaba mucho tiempo de sus clases a hablar con ellos. Una de estas conversaciones derivó en que los alumnos contaran sus experiencias en distintos parques de atracciones. Deseaban contar sus experiencias y hablaban entusiasmados de las atracciones, de sus preferencias, de lo que sintieron y experimentaron durante su visita a los parques. La primera motivación, entonces, que nos llevó a plantear este proyecto fue aprovechar un tema aparentemente lúdico y ajeno a lo académico para que aprendieran una serie de contenidos curriculares que nos interesaba relacionar.

No obstante, como afirma Bronckart (1999), “la didáctica se presenta de entrada como un proceso de crítica y acción. Crítica del “estado de cosas”, es decir, de formas de enseñanza en vigor (...). Acción que se desprende de estas críticas y que se traduce en propuestas de reforma e innovación” (p.63). La crítica principal que provoca la emergencia de este proyecto tiene como objeto el libro de texto que se utiliza en las clases de Lengua Castellana y Literatura de 1º de ESO (en este caso nos referimos a la

editorial SM, pero el análisis podría aplicarse a la mayoría de las editoriales). Observamos que trata en cada tema una tipología textual, y normalmente no está relacionada con el resto de contenidos de la unidad. Presenta los tipos de texto como un contenido teórico y, en consecuencia, expone los rasgos fundamentales de cada tipo de texto junto con un ejemplo; a continuación propone unos ejercicios de análisis sobre el ejemplo dado y luego alguna propuesta creativa. Nos resultó llamativo que no hubiera un vínculo entre los diferentes contenidos de la unidad didáctica (ya sea el contenido de literatura, un tema transversal o de reflexión lingüística) y que, por lo tanto, el tipo de texto no se presentara en relación a un contexto sobre el que los alumnos hayan reflexionado previamente. Para nosotros, como se verá a lo largo de este trabajo, es fundamental vincular el tipo de texto al contexto en que se produce y, por tanto, toda propuesta creativa, debe surgir o llevar aparejada una situación comunicativa real o imaginaria, que no sea ajena a los alumnos.

Por otro lado, al reflexionar sobre el libro de texto, observamos que todas las unidades tienen exactamente el mismo esquema, la misma estructura de actividades y contenidos. Nos surge la duda de si no resulta más conveniente buscar en nuestra labor docente antes la variación que la rutina, o si por el contrario, los alumnos prefieren conocer de antemano el orden lógico y equilibrado que presenta el libro de texto. No tendríamos ningún problema con esta última opción si el libro de texto fuera un libro de consulta y no el material que vertebra la asignatura que impartimos.

Este proyecto se asienta en la certeza de que es necesario buscar la originalidad y la variación en la forma en que se presentan los contenidos; buscar, en definitiva, la forma más adecuada para presentar un contenido determinado, siempre con el objetivo de motivar al alumno, despertar su creatividad, su imaginación y su curiosidad. Además, consideramos que las clases de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura tienen que tener como objetivo principal fomentar la adquisición gradual de “conciencia lingüística”, una comprensión profunda de la lengua materna que se alcanza trabajando paulatinamente desde distintas perspectivas (también desde el trabajo puramente gramatical), con la intención de que los alumnos sean capaces de reflexionar de manera crítica sobre el uso de la lengua y sobre cualquier elemento de la comunicación humana.

Podemos considerar que existe desarrollo de la conciencia lingüística cuando los aprendientes se fijan en cuestiones formales a fin de adquirir y desarrollar herramientas que les permitan tanto tener éxito en actividades de comunicación como adquirir mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje. (...) Este

proceso de reflexión implica una toma de conciencia sobre fenómenos tan diversos como la variación lingüística o los aspectos formales de la lengua, con el objetivo de que el aprendiente pueda participar de manera más efectiva en diferentes situaciones comunicativas, mejorar sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje, así como disponer de recursos suficientes a fin de poder formarse sus propios juicios y representaciones mentales sobre cualquier cuestión relacionada con la lengua y la comunicación” (Cots, J.M., Amengual, L. (et al.), 2007, pp. 20-21)

Es un lugar común, cuando hablamos de literatura, afirmar que el lenguaje es capaz de crear realidades, de generar mundos posibles, sin embargo, para que esto ocurra, no es necesario que el lenguaje utilizado sea literario, sino que podemos valernos de cualquier otro tipo de texto para generar algo que parezca real o que exista en nuestra imaginación. Esta concepción del lenguaje resulta esencial en un aula de secundaria, que es a su vez un espacio de diálogo, pues promueve que los alumnos utilicen “el lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos y su propia realidad y de la de su entorno, y como instrumento de exploración del mundo.” (Camps, A., 2003, p.8). Se trata de poner el énfasis en el uso constante de la lengua en el aula y en el trabajo de la escritura para que se convierta en hábito y no en un obstáculo para el aprendiente. Consideramos que los alumnos han de ser capaces, en suma, al terminar la ESO, de manejar diferentes tipos de discurso en función de las exigencias del contexto, y de reflexionar sobre ello de manera crítica. Por tanto, si hemos desarrollado talleres literarios para acercar a los alumnos a la creación de textos narrativos, líricos o teatrales desde una perspectiva más lúdica y, a la vez, más eficaz para la comprensión profunda de la literariedad, los géneros literarios y la historia de la literatura, creemos que se puede realizar algo semejante con la escritura académica, como en adelante trataremos de mostrar.

El análisis del proyecto y de las ideas que lo vertebran es una propuesta, un punto de partida para futuras investigaciones y una referencia para futuras actuaciones en el aula. A nivel personal, este trabajo nos sirve para ahondar en la reflexión sobre nuestra experiencia docente y para comenzar a conjugar el trabajo en el aula con la investigación teórica; a nivel colectivo, pretendemos compartir nuestra experiencia con la esperanza de que algún lector encuentre algo de provecho, alguna vía abierta, alguna idea sugerente, que provoque nuevas investigaciones. Creemos que la investigación sobre didáctica es un deber del profesor (no necesariamente en forma de publicación), puesto que el trabajo del docente consiste en buscar la forma más adecuada para presentar un contenido a un

grupo de personas determinado, en lugar de aceptar mecánicamente la forma que tradicionalmente se ha propuesto; esta actitud conlleva asumir riesgos, investigar, innovar, reflexionar constantemente sobre nuestra labor diaria y, sobre todo, compartir nuestra experiencia para que otros la puedan aprovechar.

#### **4. Marco teórico**

Antes de plantear el marco teórico conviene reseñar algunas cuestiones del marco legal vigente, sobre las que nos apoyamos para justificar la pertinencia de los presupuestos teóricos que vamos a asumir. Pues, como afirma Ana Camps (2003):

(...) la adopción de los marcos teóricos de referencia no es únicamente el resultado de la aplicación a la enseñanza de los estudios lingüísticos y psicológicos, sino que, muy a menudo, son los objetivos que la enseñanza se plantea, las necesidades que estos objetivos generan y las situaciones concretas en que se desarrollan las propuestas, los que, por una parte, orientan la selección de los marcos disciplinares de referencia y, por otra, abren nuevos horizontes a la misma investigación en estos diferentes ámbitos, además de que, en ocasiones, apelan a otros nuevos campos de estudio en un proceso cada vez más interdisciplinar. (p.2)

Actualmente, los objetivos generales de la educación se fundamentan en las llamadas competencias clave, “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, BOE de 29 de enero de 2015). En este sentido, los docentes no podemos contentarnos con el cumplimiento del currículo ministerial, sino que debemos tener en cuenta el resto de competencias tanto a la hora de programar secuencias didácticas o proyectos, como a la hora de desarrollarlos y evaluarlos. Las competencias clave de las enseñanzas no universitarias que marcan las recomendaciones del Consejo de Europa y el Parlamento Europeo (Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, BOE de 29 de enero de 2015) son ocho: Comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; Conciencia y expresiones culturales.

La asignatura de Lengua castellana y Literatura resulta particularmente propicia para programar de manera integrada, con actividades variadas que promuevan el

aprendizaje activo de los alumnos. No obstante, es lógico que tengamos que definir con mayor detenimiento los objetivos propios de la competencia lingüística y, en definitiva, de la asignatura que nos compete. El Real Decreto 1105/2014, en la descripción general de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sostiene:

la finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas.” (...) “El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares. La asignatura se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones, tanto relativos a los elementos formales como a las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios. (RD 1105/2014)

La propuesta que presentamos tiene como objetivo fundamental promover el uso de la lengua en el aula, tanto de forma oral dentro de los grupos, como de forma escrita en los textos propuestos; tanto desde el registro formal como desde el coloquial; describiendo varias tipologías textuales, no solo por las propuestas de creación textual, sino a través de los diferentes usos exigidos por las características del proyecto en sí (argumentación para defender las ideas propias dentro del grupo, exposición oral, etc.). Como luego veremos, se plantea también la integración de otras competencias clave en el diseño del proyecto.

A continuación, explicaremos los enfoques específicos que hemos tenido en cuenta a la hora de abordar la didáctica de la escritura y de las tipologías textuales, para posteriormente explicar brevemente los fundamentos del ABP (Aprendizaje basado en proyectos), que nos ha inspirado y que hemos tratado de implementar en el diseño de nuestro proyecto.

#### 4.1. Didáctica de la escritura y de las tipologías textuales

Cuando trabajamos en un centro de secundaria las tipologías textuales no podemos tratar exclusivamente las diferencias entre un tipo de texto u otro desde una perspectiva teórica, como a menudo sucede, sino que debemos intentar que los alumnos se expresen en diferentes situaciones, en contextos reales o imaginarios, que exijan la utilización de diversas formas discursivas. Los libros de texto, como ya hemos señalado, se limitan a exponer brevemente las características formales de las tipologías textuales, acompañadas de un ejemplo y algún ejercicio de creación habitualmente poco atractivo. Creemos que al trabajar las tipologías textuales el profesor debe distinguir claramente entre tres conceptos que aluden a la relación del lenguaje con el contexto comunicativo: registro lingüístico, género discursivo y tipo de texto. Como señala Josep M. Castellà (1996), estos tres conceptos se confunden con frecuencia en su aplicación didáctica, puesto que todos se fundamentan en “la existencia de unas *configuraciones discursivas arquetípicas*, que son la manera en que el lenguaje se adapta a unas *configuraciones contextuales* (sociales, culturales) también arquetípicas.” (p. 3). Este autor los caracteriza de la siguiente manera:

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

**Género:** forma discursiva estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que tiene asociadas otras internas, de tipo lingüístico. La sociedad establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y a los parámetros situacionales en los que se originan. Constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social. La cantidad de géneros existentes en una cultura puede ser elevada, aunque sea siempre difícil determinarla con exactitud. Son ejemplos de género la *clase*, la *conferencia*, el *debate*, la *noticia*, el *anuncio*, la *novela*, el *cuento*, el *examen*, etc.

**Registro:** conjunto de características lingüísticas que aparecen en los textos

como manifestación de su anclaje en la situación comunicativa. Los rasgos lingüísticos de los registros pertenecen al nivel fonológico, al morfológico, al sintáctico y, sobre todo, al léxico. Según el registro, los textos se adecuan al tema que tratan (campo), a la relación interpersonal (grado de formalidad), al canal de comunicación (modo) y al objetivo del intercambio (función). Cada texto constituye una combinación concreta de rasgos del registro. En ocasiones puede resultar práctico utilizar denominaciones como registro coloquial, administrativo, científico, etc. pero muchas veces estas etiquetas son una simplificación excesiva del conjunto de características del texto en cuestión.

En efecto, para la realización de este proyecto hemos tenido que hacer uso de los tres conceptos, aunque no se los explicásemos en detalle a los alumnos (siendo un curso de 1º de la ESO no lo consideramos necesario). Sin embargo, podríamos decir, como luego se comprobará, que los alumnos han escrito textos de distintas tipologías textuales (descriptivos, instructivos y expositivo, principalmente), han trabajado varios géneros, en tanto que por un lado han creado un dossier, que incluía textos publicitarios (eslóganes, merchandising, etc.), y han tenido que realizar una presentación oral del trabajo realizado, lo que implica una adaptación de los textos originales al género oral. En cuanto al registro utilizado se podría definir como pseudoformal o mixto.

Por otro lado, el currículo académico desarrollado en el Real Decreto 1105/2014, incluye en el “Bloque de comunicación escrita: leer y escribir”, entre sus contenidos:

- “Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.
- Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social.
- Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y escritura de textos dialogados.
- Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.”

El currículo obliga al docente a tener en cuenta diferentes cuestiones relacionadas con la escritura, que no se pueden trabajar por separado sino que es conveniente crear

secuencias didácticas que incidan en estos cuatro puntos, que vienen a sintetizar las diferentes corrientes y enfoques que han predominado en la didáctica de la escritura; en otras palabras: concebir la escritura como un proceso y atender a las diferentes fases del mismo (enfoque procesual); fomentar la escritura como forma de adquirir conocimiento (enfoque basado en el contenido) y como comunicación (enfoque comunicativo); y énfasis en la didáctica de los registros lingüísticos y sus ámbitos de aplicación y en las diferentes tipologías textuales.

En el artículo anteriormente citado, J.M. Castellà hace un recorrido sobre las diferentes propuestas que la lingüística textual ha realizado sobre las tipologías textuales y su aplicación didáctica. Entre todas, destaca tres: J-M. Adam (1992), la de J-P. Bronckart (1985) y la de D. Biber (1989). El primero distingue entre el texto descriptivo, el narrativo, el explicativo, el argumentativo y el dialogado, haciendo uso de términos “acuñados por una larga tradición retórica y ya asumido en la práctica escolar con anterioridad a la irrupción de la lingüística del texto” (p. 5). El segundo, Bronckart, propone cuatro tipos: discurso en situación, discurso teórico, relato conversacional y narración. Y el tercero distingue ocho clases: conversación informal, conversación formal, exposición científica, exposición humanística y periodística, narración de ficción, narración expositiva, narración en directo y argumentación implicada. Todos ellos, sin embargo, afirman que en la realidad se dan muy pocos casos de textos puros, la mayor parte de las veces nos encontramos con textos híbridos, textos que “participan”<sup>1</sup> de una tipología textual combinando elementos propios de otras. Así lo resume Castellà (1996):

“los autores que hemos citado han buscado soluciones teóricas que integren la naturaleza gradual de la diversidad. J-P. Adam, como hemos dicho, con la posibilidad de combinación de las secuencias prototípicas. Biber, presentando sus tipos de texto como agrupaciones estadísticas en un *continuum* de datos. J-P. Bronckart, postulando, como también hemos dicho, unos textos arquetípicos y otros intermedios. El propio J-P. Bronckart, al final de su trabajo, propone un cambio en la concepción de la diversidad:

“Estamos obligados a abandonar una visión tipológica estricta (...). Se podría sustituir la imagen de un espacio delimitado por tres polos por la de un espacio infinito estructurado por nubes de astros o por galaxias más o menos densas de tipos de textos. Ni la estructura de las nubes ni la relación entre las diferentes constelaciones son previsibles teóricamente, en la medida que

---

1 Utilizo aquí el término acuñado por Jean Marie Schaeffer para su teoría sobre los géneros literarios desarrollada en Schaeffer, J-M., (2006) ¿Qué es un género literario? Madrid: Akal.

resultan de un proceso histórico complejo. La exploración de las galaxias es una tarea esencialmente empírica”. (Bronckart, 1985: 136-137).” ( p. 7)

Desde el punto de vista de la didáctica de la escritura, este proyecto se inspira fundamentalmente en los dos enfoques: el enfoque basado en el contenido y el enfoque procesual. El primero de ellos ha derivado en el enfoque denominado Writing across the curriculum, es decir, escribir en las diferentes asignaturas sobre el contenido de la asignatura, de tal manera que “los escritores también aprendan cosas sobre lo que escriben cuando escriben” (Cassany, 1990, p.77). En nuestro caso, asumimos del enfoque basado en el contenido lo que se ha llamado “centro de interés del alumno”, puesto que hemos detectado un tema de su interés y a partir de él hemos tratado de crear un proyecto de escritura a partir y a través del cual los estudiantes han podido crear, reflexionar, imaginar, etc., cuestiones relativas, en este caso, al diseño de un parque de atracciones. Los que han trabajado con este enfoque didáctico proponen generar listas con los intereses de los alumnos, sean cuales fueren, que sirvan como base desde la cual crear las diferentes secuencias y proyectos didácticos. Sobre esto, Cassany (1990) afirma:

(...) detrás de este simple listado de temas, atractivo y ameno, los profesores han organizado un conjunto muy variado de actividades (tareas, proyectos, trabajos, ejercicios, etc.) que responden a una variada gama de objetivos: practican todo tipo de habilidades lingüísticas, desarrollan estrategias cognitivas varias (análisis, comprensión, síntesis, valoración, etc.), utilizan tipos de textos muy distintos (orales/escritos, argumentativos/informativos, etc.) u obligan a trabajar de maneras diversas (en clase, en casa, en grupo, solo, en la biblioteca, etc.). Y no cabe duda de que esta es la verdadera programación del curso: un conjunto extraordinariamente variado de ejercicios que requieren todo tipo de esfuerzos por parte del alumno. (p. 78)

Nuestros alumnos, como luego se explicará en el análisis de resultados, se mostraron desde el principio interesados por el tema que tenían que tratar y por la propuesta creativa. Consideramos que este punto es esencial, puesto que el enfoque basado en el contenido en ocasiones se simplifica, y se llega a pensar que basta con que el tema sea del interés del alumno para que este se implique en el proceso; sin embargo, si tenemos que trabajar el texto descriptivo, los alumnos no van a estar más motivados si

han de describir un teléfono móvil, por mucho que les gusten los teléfonos móviles. Creemos que no solo importa el tema propuesto sino la propuesta en sí. Los alumnos valoran la originalidad de la propuesta, así como las tareas que tendrán que realizar.

Este enfoque nos ha servido por lo tanto para explicar la propuesta en su conjunto, sin embargo, para tratar de explicar cómo hemos trabajado es necesario reseñar unas pinceladas teóricas del denominado “enfoque procesual”. Los creadores de este enfoque comprobaron, a través de una serie de tests, que la diferencia entre los alumnos que escribían buenos textos y los que no, no era solo una cuestión gramatical o funcional, es decir, los alumnos podían conocer las reglas gramaticales y aplicarlas con soltura y, sin embargo, no escribir textos eficaces. Detectaron entonces una serie de problemas en este segundo grupo de estudiantes que no tenían que ver con su competencia gramatical:

- Falta de motivación: abordan el ejercicio de redacción de manera rutinaria y, por tanto, como algo que se debe solucionar sin invertir demasiada energía.
- No consideran el contexto de producción. Los autores de estos estudios percibieron que este tipo de escritores no tenían en cuenta al receptor del texto, a la audiencia.
- Exceso de complacencia: en la mayoría de los casos, estos escritores trataban de producir el texto final desde el primer borrador. Por un lado, les da pereza revisar y, por otro, se fijan en la forma (elección de palabras, puntuación, etc.) desde la primera fase, cuando un escritor “competente” se centra en el contenido del texto. (Fassler, B. et al (1982), “Coaching the process of writting”, citado por Cassany, (1990), p.72)

Por ello, el enfoque procesual propone incidir no solo en el producto final, sino en las diferentes fases del proceso de escritura, es decir, se trata de “mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse para el proceso de creación y redacción” (Cassany, 1990, p. 72-73). Lógicamente, este enfoque precisa un trabajo cotidiano por parte del profesor que debe dedicar tiempo cada fase del proceso de creación de un texto y explicar las herramientas precisas para cada una de ellas. El enfoque procesual considera que el proceso de escritura se puede reducir a los siguientes pasos, sobre los que el profesor debe incidir en el aula para mejorar la competencia escrita de los aprendientes, guiándolos en cada fase:

Paso 1: Explorar el problema retórico.

Paso 2: Hacer un plan de trabajo.

Paso 3: Generar ideas nuevas.

Paso 4: Organizar tus ideas.

Paso 5: Conocer las necesidades de tu lector.

Paso 6: Transformar prosa del escritor en prosa del lector.

Paso 7: Repasar el producto y el propósito.

Paso 8: Evaluar y corregir el escrito.

Paso 9: Corrección de los conectores y la coherencia. (Cassany, 72-73)

En este proyecto hemos hecho hincapié permanentemente en la necesidad de crear borradores para cada texto: los alumnos han ido entregando diferentes versiones del texto, que han sido posteriormente revisadas y modificadas por los propios alumnos o por sus compañeros. Si bien el proyecto tiene un carácter lúdico y creativo, hemos sido extremadamente exigentes con los textos, hemos pedido una serie de características en función de la tipología textual correspondiente y hemos insistido a los alumnos en la revisión y modificación del texto hasta que se adecuara a los parámetros que pedíamos. Por otra parte, los alumnos han seguido estos pasos de manera individual (durante la realización escrita de sus textos) y colectiva (durante el proceso de creación del proyecto). El enfoque procesual incide en la importancia de que el profesor acompañe a los alumnos durante el proceso de escritura. Si consideramos la escritura como una tarea para realizar en clase, los profesores tendremos la oportunidad de atender individualmente a los alumnos con mayor facilidad, puesto que mientras unos escriben, otros pueden consultar dudas o repasar con el profesor las posibles mejoras del texto. Como afirma Ana Camps (2003):

Desde el punto de vista educativo la aportación más destacada es, sin lugar a dudas, haber hecho patente la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean. (p. 5)

Durante el desarrollo de este proyecto, este ha sido el trabajo del profesor, pues las explicaciones han sido breves y muy concretas, y la interacción con los alumnos en grupos reducidos o de manera individual ha sido constante. Además, al trabajar en grupo, muchos de los problemas o dudas que les surgían se resolvían preguntando a los compañeros, antes que al profesor.

## 4.2 Metodología aplicada en el proyecto

Haremos en este apartado algunos apuntes relacionados con la metodología de trabajo que hemos intentado implementar en clase. Por las limitaciones de este trabajo, no nos extenderemos demasiado en la explicación, definición y estado de la cuestión de los enfoques en los que nos hemos inspirado, sino que haremos unos breves apuntes que nos sirvan de marco teórico para la explicación posterior sobre el diseño del proyecto. Para el diseño de nuestra propuesta didáctica, nos inspiramos en la metodología ABP (aprendizaje basado en proyectos), que asume un nuevo marco de enseñanza que contrapone al tradicional, en tanto que se enfrenta al modelo de Enseñanza-Aprendizaje en que el profesor es transmisor del conocimiento y el alumno un mero receptor. Según Juan José Vergara Ramírez (2015) los tres ejes del marco de enseñanza, en que se inscribe el ABP, son:

1. “El aprendizaje es un *acto intencional* y debemos atender a los intereses que provocan esa intención.
2. El aprendizaje tiene sentido en la medida en que *permite conectar con la realidad* y compromete a nuestros alumnos con ella.
3. La estrategia de enseñanza *busca crear experiencias educativas* y no transmisión de contenidos.” (p. 33)

Nuestro proyecto entra parcialmente en contradicción con el segundo punto, puesto que la propuesta no conecta directamente con la realidad de los alumnos, sino con su imaginación y con su experiencia. Por ello, probablemente no podemos afirmar que seguimos este enfoque tal y como está concebido teóricamente. Sí asumimos, sin embargo, una serie de características básicas, de presupuestos fundamentales de este enfoque, como pueden ser el trabajo en grupos pequeños, el papel del profesor como guía y acompañante del proceso de aprendizaje, la participación activa de los alumnos en la creación de conocimiento y la programación de actividades variadas que tengan en cuenta los diferentes modos de aprendizaje de los alumnos, las inteligencias múltiples y la diversidad inherente a un aula de secundaria. (Vergara Ramírez, J. J., 2015)

Esta vocación de heterogeneidad en la programación de actividades didácticas, así como la necesidad de integración de contenidos y destrezas, resultan especialmente propicias si consideramos las recomendaciones europeas sobre el aprendizaje competencial, anteriormente citadas, ya que:

(...) el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser). (Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, BOE de 29 de enero de 2015)

Por otro lado, el ABP incluye por definición el trabajo en grupos cooperativos pues “las relaciones con los otros modelan el significado de todo lo que conocemos hasta determinar su misma existencia” (Vergara Ramírez, J.J., 2015, p.42). Sin embargo, la escritura siempre se ha considerado, también en la práctica docente, un trabajo solitario, individual y, de alguna manera, sujeto al talento del escritor. Es habitual que los ejercicios de escritura se realicen de manera individual y fuera del horario escolar. No obstante, como hemos visto en el apartado anterior, es esencial trabajar la escritura en el aula de secundaria desde distintas perspectivas y enfoques, con la certeza de que es un contenido que no depende solamente de la competencia lingüística del alumno o de su “talento natural”, sino que puede efectivamente ser aprendido a través de una práctica cotidiana guiada por el docente. Consideramos, además, que el aprendizaje y la práctica de la escritura pueden (y acaso deben) abordarse desde el trabajo en grupo y dentro del horario de clase:

Frente a modelos de enseñanza en los que la soledad era la condición habitual para el aprendizaje, actualmente sabemos que el aprendizaje se produce mejor en la colectividad. El trabajo en grupos cooperativos, la tutoría entre iguales, las comunidades de aprendizaje son algunas de las estrategias que demuestran que la construcción del conocimiento es un hecho fundamentalmente social.

Incorporar esta dimensión al diseño didáctico exige la reorganización del espacio y el tiempo escolar adaptándolos a las necesidades de trabajo cooperativo. También cuestiona el papel del docente y el alumno en relación a muchas de las funciones que tradicionalmente tenían asignadas. (Vergara , J.J., 2015, p. 49)

Además, el enfoque del ABP tiene en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples a la hora de programar un proyecto, es decir, busca integrar en una misma propuesta actividades variadas que exijan el trabajo de las distintas capacidades de los alumnos,

así como propuestas que contemplen las diversas formas en que los alumnos aprenden los contenidos. Se pretende así fomentar la integración de competencias y atender a la diversidad de las aulas (Vergara Ramírez, J.J., 2015). Gardner formuló la teoría de las Inteligencias múltiples hace algo más de tres décadas, señalando que la inteligencia humana puede definirse en ocho conjuntos de capacidades que denomina “inteligencias”: inteligencia lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Si asumimos el interés pedagógico de esta teoría es porque nos indica que cada alumno aprende de forma distinta, de manera que el docente debe valorar y atender específicamente a cada una de ellas, o al menos intentarlo.

Finalmente, debemos tener en cuenta cuatro puntos clave en la teoría de Gardner, a la hora de programar y diseñar las actividades (Vergara Rodríguez, J.J., 2015, p.45):

Punto clave	Consecuencia educativa	Idea didáctica
1. Todos poseemos las ocho inteligencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nuestros alumnos aprenden de forma distinta según las inteligencias que pongan en juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluye actividades, materiales y propuestas de las ocho IM, de forma que cada alumno pueda aprender en función de su propio modelo</li> </ul>
2. Las inteligencias se pueden desarrollar a lo largo de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nuestros alumnos tienen una zona de desarrollo en todas las inteligencias que debe ser atendida por la educación en todas las etapas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica cómo usa cada inteligencia cada alumno y plantea actividades que estimulen y entrenen aquellas que utiliza menos.</li> </ul>
3. Las ocho inteligencias interactúan entre sí.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantear actividades de las distintas inteligencias no es suficiente, ya que el aprendizaje del alumno es algo global y complejo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca la relación de las actividades que plantees de las distintas IM, de forma que se vean integradas en el proyecto o la tarea concreta. Utiliza las producciones que hagan los alumnos para ello: exposiciones, actuaciones, encuentros, juegos, etc.</li> </ul>
4. Cada una de las inteligencias se puede desarrollar de distinta forma en cada individuo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada inteligencia es algo complejo que debe ser atendido educativamente de forma individualizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procura que las actividades que plantees para cada inteligencia no sean siempre similares (por ejemplo, para la musical utiliza unas veces música; otras, hacer un rap; otras, reconocimiento de sonidos ambientales, etc.)</li> </ul>

Figura 1: Puntos clave de la teoría de Gardner y su aplicación didáctica (Tomada de Vergara Ramírez, J.J., 2015, p.45)

## 5. Objetivos

Tras haber explicado el interés y los motivos por los que se ha llevado a cabo este proyecto, y haber repasado la bibliografía elemental que nos ha servido para su desarrollo y para el análisis de sus resultados, definiremos de manera concisa los objetivos del proyecto y de este TFM,

1. Fomentar la escritura en el aula.
2. Incidir en el proceso de escritura, especialmente en las fases de planificación y de revisión.
3. Fomentar la complementariedad de un enfoque basado en el contenido y el enfoque procesual en el desarrollo de proyectos de escritura.
4. Enseñar a los alumnos a escribir textos académicos desde una perspectiva lúdica.
5. Fomentar la creatividad y la imaginación de los alumnos.
6. Promover la iniciativa propia y la autonomía de los alumnos.
7. Fomentar el trabajo en grupo y el ABP.
8. Promover la utilización de los test de inteligencias múltiples como herramienta docente.
9. Poner en valor la interdisciplinariedad de los proyectos de escritura.
10. Identificar de manera intuitiva (a partir de las necesidades de la situación comunicativa y del contexto de producción) las diferentes tipologías textuales, los géneros y los registros lingüísticos.
11. Familiarizarse con los rasgos fundamentales de los textos descriptivos, instructivos y expositivos, así como, en un segundo nivel, del texto publicitario.
12. Producir, dentro de un mismo proyecto, textos descriptivos, instructivos, expositivos y publicitarios, para comprender sus diferencias y semejanzas, y aplicarlos en un contexto determinado y en una situación comunicativa concreta.

## 6. Metodología

Afirman Bronckart y Schneuwly (1996) que toda acción didáctica “debe desplegarse en tres fases”: la identificación y conceptualización de los problemas, el análisis de las condiciones de la intervención didáctica y la elaboración de propuestas didácticas. Estas tres fases representan el proceso previo a la acción didáctica, pero no la acción didáctica en sí. Cuando un docente desarrolla la propuesta didáctica en el aula ha de ser flexible y tratar de observar, detectar y solucionar posibles problemas imprevistos, que surjan durante el desarrollo del proyecto. Es esencial reflexionar sobre lo que sucede en el aula y establecer un diálogo constante entre los diferentes participantes del proyecto.

Las propuestas de innovación educativa promueven la reflexión constante y colectiva sobre la capacidad de adaptación del sistema educativo a las exigencias de la realidad, empezando por la labor cotidiana de cada docente. En ese sentido hemos de tener en cuenta que:

- a) Toda innovación, aunque ha de tener rasgos que permitan ser aplicables a otras situaciones, es siempre original del lugar donde se lleva a cabo (Beltrán, 2009).
- b) La aceptación de la innovación por parte de los agentes participantes es básico para llevarla a cabo; no depende solo de las nuevas ideas sino de su recepción por el tejido social (Beltrán, 2009).
- c) Para que haya innovación es imprescindible su evaluación, sin la cual resulta imposible, por un lado, ver los resultados de mejora a los problemas y, por otro, replicarla.

La propuesta que vamos a diseñar, aplicar y evaluar en este trabajo tiene como objetivo principal conseguir que el alumno sea partícipe activo de su propio aprendizaje. Pretendemos conseguirlo dando libertad creativa absoluta: el profesor va a guiar el proceso de escritura y el funcionamiento de los grupos, pero no va a intervenir en el diseño del parque de atracciones, a menos que sea necesario. Además, pretendemos que los grupos de trabajo funcionen de manera autónoma y traten de superar los obstáculos y solucionar sus dudas sin recurrir al profesor en un primer momento.

## **6.1. Contexto de la investigación**

Como ya se ha señalado anteriormente, el proyecto que presentamos ha sido desarrollado en un colegio concertado del distrito de Usera en Madrid. El grupo en que se ha llevado a cabo el proyecto es una clase de 1º de la ESO, con quince alumnos de entre doce y trece años. Se trata de un grupo reducido, debido a que en los cursos de 1º y 2º de la ESO, las clases de Lengua Castellana y Literatura se dividen en tres grupos de nivel: el grupo de Compensatoria, donde van aquellos alumnos con un desfase curricular de al menos dos cursos académicos; el grupo de Refuerzo, al que derivan a aquellos alumnos que muestran un nivel inferior a la media de la clase pero no llegan a tener desfase curricular de dos años; y, finalmente, el grupo regular, donde están los alumnos que van al día con el currículo académico.

El grupo es relativamente homogéneo tanto a nivel académico como en lo referente al nivel sociocultural de los alumnos. Sin embargo, no elegimos presentar el proyecto con este grupo por estas circunstancias, de hecho consideramos que el mismo proyecto podría ser idóneo para desarrollar estos contenidos en un aula con mayor diversidad. En cualquier caso, es razonable señalar que este grupo presenta un nivel alto de motivación hacia el trabajo, así como buenas relaciones entre los alumnos, que se conocen desde la etapa de Primaria. Estas circunstancias facilitaron el trabajo que se llevó a cabo en el aula, pero no limitan las posibilidades de éxito del proyecto implementado en otros grupos. De hecho, el profesor encargado del otro grupo de 1º de la ESO en el colegio en el que hemos desarrollado las prácticas, realizó el proyecto con sus alumnos. Evidentemente, aunque el profesor ha tenido acceso al material previo y ha conocido las características del proyecto, no parece razonable hacer una comparación de resultados ni del proceso de trabajo en sí, puesto que desconocemos cómo ha sido realmente el desarrollo del proyecto así como las características concretas del grupo en cuestión.

## **6.2. Diseño de los grupos de trabajo**

En primer lugar, nos gustaría aclarar que en este proyecto la metodología cooperativa ha sido más una aspiración que una realidad, puesto que en el centro en el que hemos desarrollado las prácticas docentes esta metodología se aplica de manera irregular. Los alumnos están familiarizados con ella puesto que en la etapa de Primaria han trabajado habitualmente así, pero ni la tutora ni la mayor parte de los profesores implementan el trabajo cooperativo en su día a día. Hemos aprovechado, sin embargo, los conocimientos previos sobre la metodología que los alumnos ya tenían para

establecer un marco desde el que explicar e incidir en las ventajas del trabajo en equipo durante el proyecto. Los alumnos han asumido los roles adjudicados con responsabilidad y seriedad. No obstante, a tenor de los resultados de los cuestionarios de satisfacción que más adelante se analizan, haría falta incidir, habituar y fomentar la cooperación en el aula con especial énfasis, puesto que hemos detectado amplio margen de mejora. Hemos utilizado los conceptos y recursos básicos de esta metodología para crear los grupos de trabajo. Existen numerosos trabajos que abordan este asunto con mayor profundidad, pero para nuestra investigación nos hemos basado en la hipótesis más extendida, que es la que propone Pujolàs (2006):

Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco. La composición de los equipos debe de ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento, autonomía...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características de todo el grupo clase. En cuanto a la capacidad-rendimiento-autonomía-interés-motivación, se procura que un alumno o una alumna tenga un nivel alto en estos aspectos, con relación al colectivo, dos alumnos o alumnas, un nivel mediano, y otro alumno u otra alumna, un nivel más bajo. (p. 35)

Para Pujolàs es importante que los profesores elijan los grupos teniendo en cuenta estos factores y también las preferencias e incompatibilidades de los alumnos. Propone para ello, un test sociométrico (instrumento que estudia las estructuras sociales mediante la medición de la atracción y la repulsión existentes entre los miembros de un grupo), o sencillamente preguntar a los alumnos con quién prefieren trabajar. En cualquier caso, el funcionamiento del grupo cooperativo no depende solamente de su composición, sino que es esencial trabajar cotidianamente las competencias necesarias para cooperar, es decir, es preciso que los alumnos reflexionen sobre cómo trabajan en grupo, qué aportan, qué actitudes tienen, cómo asumen las aportaciones de los demás, etc. En otras palabras, el trabajo cooperativo para ser realmente eficaz necesita una reflexión cotidiana y un ejercicio de mejora constante.

En este sentido, no podemos afirmar que nuestra propuesta haya desarrollado el grupo cooperativo de la manera más eficaz. Por un lado, los alumnos conocían el funcionamiento de la metodología porque era la habitual durante la etapa de primaria, sin embargo, al comenzar la secundaria la dinámica general es la clase magistral con ocasionales dinámicas de grupo. Nosotros, además, estábamos probando por primera

vez el oficio, y nuestros conocimientos en torno a nuevas metodologías se reducía a someras explicaciones durante la fase teórica del máster y a una escueta investigación previa al diseño del proyecto y de los equipos de trabajo. Sin embargo, sí hemos repartido los roles habituales de esta metodología entre los alumnos y estos han asumido que estaban trabajando siguiendo esta metodología. Consideramos necesarios estos apuntes en primer lugar por honestidad intelectual: sería erróneo decir que se ha implementado la metodología cooperativa, por lo que creemos mejor decir que hemos utilizado recursos del “aprendizaje cooperativo”, y en segundo lugar, porque no se deberían leer los resultados que presentaremos posteriormente desde un grupo ideal y dando por hecho el buen funcionamiento de la metodología, sino que presentamos una propuesta con una serie de limitaciones y carencias tanto por parte del grupo como por la del profesor.

Hechas estas salvedades, explicaremos la propuesta de creación de grupos: como ya se ha apuntado anteriormente, en la clase eran quince alumnos, por lo que los grupos debían tener cinco integrantes. Antes de comenzar el proyecto, los alumnos realizaron un test de inteligencias múltiples (Anexo 1). A continuación, creamos una tabla con los resultados de los test y decidimos constituir los grupos de trabajo tomando como referencia estos resultados.

<b>CLUB SONRISAS</b>	Lingüístico verbal	Lógico-matemática	Visual-espacial	Musical	Corporal-kinestésica	Naturalista	Interpersonal	Intrapersonal
CS1	11	9	4	6	7	8	8	11
CS2	9	7	11	11	11	3	9	6
CS3	8	7	9	9	9	6	12	8
CS4	9	7	10	4	11	8	8	8
CS5	4	4	5	5	8	11	7	8
<b>LOS MORENAZOS</b>	Lingüístico verbal	Lógico-matemática	Visual-espacial	Musical	Corporal-kinestésica	Naturalista	Interpersonal	Intrapersonal
LM1	8	7	2	9	5	12	7	7
LM2	10	6	9	3	12	6	9	11
LM3	6	7	2	9	8	7	7	6
LM4	8	8	8	6	7	12	8	12
LM5	6	5	12	10	12	1	8	9
<b>COMPAÑEROS ESPACIALES</b>	Lingüístico verbal	Lógico-matemática	Visual-espacial	Musical	Corporal-kinestésica	Naturalista	Interpersonal	Intrapersonal
CE1	10	9	7	9	8	7	10	9
CE2	8	5	9	8	7	9	9	8
CE3	8	9	9	11	4	4	5	12
CE4	8	4	10	6	12	2	6	8
CE5	6	5	7	4	10	9	9	9

Figura 2: Resultados del test de IM y grupos de trabajo creados a partir de ellos.

Decidimos, en este caso, crear grupos heterogéneos y compensados pero tomando como referencia la puntuación obtenida en diferentes tipos de inteligencia, que coinciden con las destrezas necesarias para el proyecto. Así, en cada grupo hay al menos un alumno que ha obtenido una puntuación alta o muy alta en inteligencia lingüístico-verbal, otro con una puntuación alta o muy alta en Inteligencia visual-espacial y otro con una puntuación alta o muy alta en interpersonal. El grupo que obtenemos está finalmente bien compensado, pero no ha sido realizado teniendo en consideración las calificaciones ni las evaluaciones que el profesor ha ido otorgando a lo largo del curso a los alumnos, sino las aptitudes que ellos mismos han reconocido. En este sentido, podemos evitar agravios comparativos y utilizar la teoría de las inteligencias múltiples para trabajar la autoestima de los alumnos así como el respeto a la diversidad, etc.

Por supuesto, las combinaciones de alumnos en los diferentes grupos pueden ser infinitas y las propuestas para aprovechar didácticamente estas herramientas inagotables, en función de la asignatura, la tarea o los objetivos que el profesor decida. A continuación presentamos a modo de ejemplo algunas posibilidades que podrían aplicarse en cualquier asignatura:

- Puede crearlos el profesor o los propios alumnos, sin necesidad de comparar notas y por tanto sin el elemento competitivo.
- Puede ser interesante que los alumnos compongan los grupos utilizando estos test sin saber a quién pertenecen, eliminando prejuicios y fomentando una actitud positiva hacia los compañeros.
- Los grupos pueden variar en función de las necesidades de cada proyecto, fomentando cierto dinamismo y quizás un elemento lúdico que puede motivar a los alumnos.
- El profesor, por supuesto, puede modificar las agrupaciones como considere y podrá además justificarlo con los datos que los mismos alumnos han proporcionado.
- Se pueden hacer grupos homogéneos y heterogéneos según las necesidades del trabajo, del grupo clase o del interés del profesor.

Con respecto al trabajo sobre la autoestima, un test de este tipo puede proporcionar al profesor muchos elementos interesantes, puesto que no pretende ser una prueba objetiva, sino un cuestionario en el que los alumnos valoran sus propias aptitudes.

En muchas ocasiones podemos observar cómo la puntuación obtenida coincide con la asignatura que corresponde a un tipo de inteligencia (especialmente en Lengua y en Matemáticas), pero en otras podemos descubrir intereses desconocidos, potencias imprevistas, inseguridades, problemas de relación con el entorno, etc.

Consideramos interesante explicar aquí, a modo de ejemplo, un caso que nos llamó poderosamente la atención, confirmándonos el potencial de esta herramienta: un alumno, que en los últimos meses había tenido unos resultados académicos por debajo de su nivel habitual, al valorar el ítem de la inteligencia interpersonal “Doy buenos consejos y la gente de mi alrededor me lo reconoce”, tachó esta última frase y apostilló “esto no lo hacen”. De alguna manera, este test sirvió para que este alumno pidiera ayuda o reclamara una atención que quizás por otros medios no estaba consiguiendo. Creemos que es un buen ejemplo de cómo introducir abiertamente nociones como las inteligencias múltiples, la autoestima y, en general, la discusión sobre cuestiones más relacionadas con la emoción que con el esfuerzo académico, puede ayudar al profesor a conocer más a fondo las necesidades del alumnado.

### **6.3. Diseño del proyecto: “El parque de atracciones del futuro”**

Título: El parque de atracciones del futuro

Etapas y Curso: Educación secundaria obligatoria, 1º ESO

Área y Materia: Lengua castellana y literatura

Destreza principal: Expresión escrita

Destrezas secundarias: Expresión y comprensión oral, comprensión escrita, diseño gráfico y dibujo.

Tiempo de realización: 12 sesiones; 4 sesiones a la semana, la quinta sesión estaba dedicada al estudio del género lírico a través de la poesía para adultos de Gloria Fuertes.

Contenidos: tipologías textuales: textos descriptivos, textos instructivos y textos expositivos. La exposición oral. El trabajo en grupo.

Competencias básicas: competencia de comunicación lingüística, competencia de aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Cada grupo tiene que decidir en primer lugar la temática del parque de atracciones que van a desarrollar, poner un nombre al parque y otro a su grupo de trabajo. A menudo se afirma que los proyectos, en la metodología ABP, tienen que surgir de los propios alumnos, en este caso, les hemos dado un marco versátil (que surge de su

interés por el tema) y además les damos la posibilidad de que elijan la temática que consideren.

Por otro lado, la propuesta que se presenta tiene como objetivo fundamental conseguir que los alumnos se familiaricen con varias tipologías textuales y que comprendan sobre todo cuándo se debe utilizar un tipo de texto y cuándo otro. Por eso, nos parece interesante la realización de un proyecto en el que para crear el producto final, en este caso el diseño de un parque de atracciones, deben escribir varios textos de distinto tipo; no porque el profesor se lo pida, sino porque es la tipología adecuada para transmitir una información concreta. Explicaremos, a continuación, cómo planteamos la realización de cada texto, qué características pusimos de relieve y qué criterios de evaluación hemos considerado. El orden de las tareas, tal y cómo se lo entregamos a los alumnos, se puede consultar en el Anexo 2:

*-Texto descriptivo:* a cada alumno se le pide que invente al menos dos atracciones y que las describa en un texto, que servirá para que un compañero de grupo elabore un dibujo de la atracción. Previamente, todo el grupo ha tenido que consensuar una temática para el parque, un nombre y, en definitiva, una línea narrativa a la que las atracciones de cada uno (los textos descriptivos individuales) deben ceñirse. Esta tensión constante entre la escritura individual y el proyecto colectivo es probablemente uno de los elementos más productivos del proyecto, pues implica que la adecuación de los textos depende de un consenso y no del criterio del profesor, es decir, ellos han sido partícipes de la creación de las normas y del contexto del que surge el texto. Esto implica, siguiendo la explicación de Ana Camps (2003), que el contexto en que se produce la escritura trasciende la situación inmediata (la clase) para simular el funcionamiento de una empresa o de una agrupación ficticia que se propone crear algo donde no hay nada:

El contexto como *esfera de actividad humana* en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes. (p.6)

En este sentido, la descripción se convierte en la única tipología válida para transmitir la forma y el funcionamiento de la atracción que han inventado. De alguna

manera, los alumnos perciben que, cuando describen la atracción, esta comienza a existir: se convierte en realidad a través del lenguaje. Los alumnos comprenden entonces para qué y cuándo utilizamos los textos descriptivos, y además contrastan sus conocimientos o intuiciones previas sobre cómo redactar el texto con las características que expone el profesor. Esto, creemos, favorece la adquisición de conciencia lingüística, la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje de manera crítica.

Como ya se ha dicho, hicimos especial hincapié en la fase de revisión de los textos. Los alumnos realizaron varios borradores hasta llegar a la versión final. Estos borradores era corregidos por los compañeros, que cotejaban el texto con las características que debía cumplir. Además, la finalidad del texto era que un compañero dibujara la atracción a partir de la descripción realizada. Esto implica que la descripción debía ser lo más clara posible pues, si no lo era, el compañero no sabría cómo realizar el dibujo. Por lo tanto, las características del texto descriptivo dejan de ser una lista en el libro de texto para ser admitidas de manera razonada por las exigencias del contexto y en favor del producto final.

*Texto instructivo:* es probablemente el tipo de texto que menos problemas de comprensión genera. Sin embargo, tiene una serie de particularidades que es conveniente trabajar con los alumnos. Les explicamos las diferencias entre normas, instrucciones y consejos, que normalmente se consideran las tres categorías en que se divide el texto instructivo. Para el proyecto se les pidió que redactaran las normas generales del parque (al menos diez) y las específicas de cada atracción. Estos textos fueron realizados en grupo y por consenso (todos los miembros del grupo tenían que estar de acuerdo con cada una de las normas).

*Texto expositivo:* se presenta esta tarea como el culmen del proyecto, como la última tarea. Precisamente, el texto expositivo solo se puede escribir una vez se ha recogido toda la información que se va a presentar.

Un texto expositivo presenta siempre una sucesión de informaciones sobre un tema para hacer saber o dar a conocer algo. Supone, por tanto, un saber previamente elaborado, y de ahí que la calidad de la exposición dependa en buena parte de la profundidad del conocimiento sobre el tema en cuestión, aunque este no sea suficiente para garantizar que el texto producido resulte satisfactorio. (Martínez, A. y Rodríguez, C., 1989, p.79)

Creemos que es fundamental que entiendan el texto expositivo como una síntesis de todos los elementos del proyecto que han desarrollado, que tiene como finalidad presentarlo ante personas que no saben nada al respecto. En ese sentido, en los libros de texto nos encontramos con que el trabajo con el texto expositivo suele presentar varios problemas de base: en primer lugar, la falta de profundidad del conocimiento sobre el tema en cuestión, es decir, en el contexto de una investigación o de la mera repetición de lo explicado en clase por el profesor los alumnos escriben sobre un tema que no dominan; y, en segundo lugar, dirigen el texto al profesor, que sabe mucho más que ellos sobre el tema en cuestión (Martínez, A. y Rodríguez, C., 1989, p.80). Este falseamiento de las condiciones propias del texto expositivo es habitual (exámenes, trabajos de investigación, etc.) y a menudo productivo para que los alumnos investiguen o estudien un tema en concreto. Sin embargo, consideramos que, si pretendemos enseñar específicamente a escribir un texto expositivo, puede ser más eficaz crear una tarea que exija tener en cuenta las condiciones propias de este tipo de texto.

En la producción y comprensión de un texto expositivo, como en la de cualquier otro tipo de texto, intervienen tres tipos de saberes o sistemas de conocimiento: un saber social o interpersonal (de las relaciones entre los interlocutores y la forma de regularlas, sobre la situación de comunicación, en definitiva), un saber conceptual (de conceptos en relación con el mundo y con el tema del texto) y un saber lingüístico o textual (del repertorio de formas lingüísticas en general) y de formas características de este tipo de texto. (Martínez, A. y Rodríguez, C., 1989, p.79)

Efectivamente, si consideramos este texto como la culminación de un trabajo colectivo, relación de todos los saberes adquiridos y/o generados, podemos plantear la escritura colectiva, es decir, que la redacción del texto expositivo se realice en grupo. Cada miembro del grupo aportará su visión del parque y podrá sintetizar lo que haya realizado, resaltando lo esencial. La finalidad de este texto es la exposición oral.

Sin embargo, como ya hemos señalado anteriormente, los límites de los tipos de texto suelen ser difusos y quizás no conviene explicar en el aula los rasgos propios de una tipología como si fueran unidades indisolubles de rasgos, al contrario, conviene que expliquemos los rasgos diferenciales advirtiendo siempre de su variabilidad. Por eso, nuestra propuesta propone la realización de distintos tipos de texto dentro de un mismo proyecto, de tal manera que el alumno produce textos diferentes en el lapso de dos o tres semanas y puede observar en sus propios textos las diferencias y las semejanzas que

presentan entre sí, aunque sea de manera intuitiva. En este sentido, al proponer en este proyecto la creación de un texto expositivo, que sirviera como compendio de todo el diseño que habían realizado, contábamos con que el resultado no sería un texto expositivo puro puesto que les costaría presentar la información sobre el parque de manera objetiva: iba a tener un componente persuasivo, como lo tendría un folleto turístico. Decidimos centrarnos en los rasgos fundamentales desde el punto de vista formal, como una evolución del texto descriptivo que ya habían trabajado: uso de oraciones enunciativas, utilización de la tercera persona y del modo indicativo, claridad y precisión en el orden y en la presentación de la información. En definitiva, como afirma el profesor Castellà (1996): “El enfoque comunicativo no consiste en que los alumnos sepan clasificar los textos en tipos y en registros (¡en la vida nunca tendrán que hacerlo!), sino en que sean capaces de entenderlos y de producirlos.” (p.10)

*Otros textos:* es necesario fundamentar la escritura en la necesidad de comunicar. Por eso consideramos imprescindible que este trabajo se realizara en grupos, pues en el aula los alumnos no solo escriben sino que realizan todo tipo ejercicios verbales, o si se quiere, trabajan la expresión escrita a la vez que la expresión oral, negocian, debaten, alaban, critican, matizan, etc., para lograr un producto final del que se sientan orgullosos. El trabajo sobre las tipologías textuales tiene potencial para abarcar otras áreas de la vida de los alumnos, aplicaciones cotidianas que debemos aprovechar. Si tenemos que enseñar el consejo como texto instructivo, no solo debemos introducirlo en dicha categoría y explicar sus características sino incidir en el tono, la cortesía, la intención, etc. que debemos tener en cuenta a la hora de dar un consejo. En este proyecto lo hemos hecho en la fase de revisión de los textos: cuando un compañero corregía el texto de otro, debía sugerirle mejoras y señalarle errores sin intentar quedar por encima ni ridiculizarlo, sino ayudándolo a mejorar el texto, entre otras cosas porque formará parte del proyecto final, que tendrá una nota común.

Por otra parte, la finalidad de los textos que han escrito es dar a conocer un contenido que los alumnos no han tenido que explorar previamente, sino uno que han creado ellos mismos: lo han imaginado y lo han descrito. La necesidad de transmitir el contenido a los lectores concretos (el profesor, pero sobre todo sus compañeros) es mucho más exigente puesto que ellos son los que mejor conocen el contenido que intentan transmitir y tienen una vinculación creador-obra antes con el contenido, con lo imaginado, con la idea, que con el texto en sí. Creemos que esto es fundamental para la motivación generada en el alumno. No tienen una relación experiencial con el contenido

del texto, como en los clásicos ejercicios de redacción sobre el fin de semana, las vacaciones de verano, la descripción de un amigo, etc., tampoco una vinculación establecida a partir de la investigación, es decir, una vinculación relacionada con el descubrimiento, sino una relación basada en la creación, en la imaginación y en la satisfacción por transmitir una idea propia, verdaderamente original.

*Otros aprendizajes y destrezas necesarias:* por otro lado, al igual que en el enfoque basado en el contenido, en esta propuesta también se da un aprendizaje por medio de la escritura, es decir, “los escritores también aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben” (Cassany, 1990, p. 77). Sin embargo no todo lo que aprendan será previsto por el profesor, puesto que su curiosidad dependerá de una necesidad expresiva, creativa, técnica, etc. En nuestro caso, por ejemplo, durante el proyecto, los alumnos han aprendido nuevas palabras en inglés, puesto que consideraban importante que los nombres de las atracciones y del parque estuvieran escritos en inglés en lugar de en castellano. De tal manera que, sin nosotros haberlo planeado, han aprendido a decir “pecera”, “trineo”, alguna estructura gramatical, etc., en inglés.

Asimismo, como han tenido que hacer un mapa, se han enfrentado por primera vez a elaborar una leyenda. Para la exposición, dos de los grupos elaboraron Power Points con la herramienta de “Google Drive”. Todos estos aprendizajes surgen de la iniciativa de los propios alumnos, no del profesor. Hay quien pudiera pensar que la escuela no está para aprender según qué contenidos y confía en delimitar a priori los contenidos que el estudiante debe aprender, acotando un tema y conociendo de antemano el texto ideal que el alumno debería producir; en ocasiones este procedimiento solo consigue la desmotivación del alumno que, a pesar de todo, tratará de cumplir con el objetivo del trabajo (por razones poco deseables, como la necesidad de aprobar la asignatura o complacer a sus padres o al profesor), pero nunca querrá ampliar o desbordar los límites de la tarea descrita a priori. Nos contentamos entonces con que el alumno cumpla con un porcentaje de lo exigido, que se mide a partir de un ideal preconcebido por el profesor. En este proyecto, sin embargo, los alumnos han hecho más de lo que se les pedía, han considerado que lo exigido no era suficiente para realizar un buen proyecto o para explicarlo al resto de la clase. No queremos atribuirnos el mérito de que esto se haya producido, puesto que sabemos que el grupo con el que hemos trabajado tenía un alto nivel de motivación, capacidad, rendimiento, autonomía, interés, etc. Pero sí que constatamos, de alguna manera, que cuando un alumno está implicado con aquello que está haciendo, es mucho más creativo y exigente con el resultado.

### *Evaluación del proyecto:*

Durante el desarrollo del proyecto los alumnos han escrito varios textos, elaborando al menos un borrador previo. Hemos tratado de poner el foco en el proceso de corrección de un texto, de tal manera que nosotros comentábamos al conjunto de la clase los errores que estábamos observando en los diferentes textos (sin corregir individualmente ninguno), para que todos los miembros del grupo trabajaran en la corrección de los mismos. El borrador escrito por cada alumno era corregido por el resto de miembros del grupo, incluido su autor, y se responsabilizaba a todo el grupo del resultado final. Esta concepción de la corrección está inspirada en el enfoque procesual, tal y como lo entiende Cassany (1990):

(...) no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o estilo cognitivo, las técnicas o destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento. (p. 75)

Una parte de la evaluación del proyecto corresponde a la valoración de los textos finales. Hemos tenido en cuenta tres calificaciones de carácter grupal: texto instructivo (normas del parque y de las atracciones), texto expositivo y producto final (parque de atracciones completo); y cuatro calificaciones individuales: textos descriptivos (cada alumno habrá escrito al menos dos textos), participación en el proyecto (teniendo en cuenta los cuestionarios de trabajo en grupo que hemos pasado a los alumnos y las aportaciones concretas de cada uno) y la exposición oral del proyecto.

Los criterios de evaluación de los textos se podrían resumir en:

- Adecuación del texto a las exigencias del proyecto.
- Claridad y precisión expresiva.
- Originalidad del contenido.
- Proceso de revisión y corrección, es decir, se ha evaluado si el texto ha mejorado desde el primer borrador hasta el texto final.

#### 6.4. Fases del proyecto:

	<b>Fases</b>	<b>Actividades</b>
1	Observación en el aula y consultas con la tutora.	Esta primera fase no puede considerarse, estrictamente, parte del proyecto, sin embargo, es fundamental para su desarrollo. Durante la primera semana de clase, nuestro papel fue el de observadores, de tal manera que íbamos conociendo los intereses de los alumnos y las dinámicas de la clase y del grupo sin participar en el proceso. Durante esta fase fueron habituales las conversaciones con la tutora del centro, que nos sirvieron para recabar información pertinente para la planificación del proyecto. En estos primeros días decidimos pasar un cuestionario de Inteligencias Múltiples a los alumnos con la intención de conocerlos mejor y tener una breve charla con ellos sobre la teoría de las inteligencias múltiples.
2	Creación de los grupos de trabajo y presentación del proyecto a los alumnos	Durante la planificación del proyecto se nos ocurrió crear los grupos de trabajo utilizando el test de IM. En esta fase creamos los grupos, contando con la opinión de la tutora, y presentamos el proyecto a los alumnos.
3	Realización del proyecto	A partir de este momento los alumnos trabajaron en grupos de cinco. Imaginaron su parque de atracciones ideal y fueron construyéndolo a través de los textos que debían componer. El trabajo del profesor se centró en acompañar a los grupos en el proceso y a explicar las características de cada tipología textual en el marco de este proyecto, es decir, poniéndolas en relación con la intención de cada texto. Además, durante esta fase el profesor evaluó las actitudes de los alumnos, su nivel de participación en su grupo y su implicación con el proyecto. Además, fuimos guiando a los alumnos en el proceso de escritura, leyendo los borradores y proponiendo mejoras.
4	Exposición del proyecto	Una vez terminaron los proyectos, cada grupo tuvo una sesión para preparar una exposición oral. Por iniciativa propia dos de los grupos realizaron Power Points, con la herramienta Google Drive para acompañar su presentación oral. Los trabajos finales se colgaron en los pasillos del colegio para que el resto de compañeros pudieran verlo. Esta difusión supuso que el otro grupo de 1º de la ESO realizara también el proyecto con su profesor. Asimismo el director del centro llevó el proyecto a una reunión de padres como ejemplo de actividad.
5	Evaluación del proyecto y de los grupos de trabajo.	Dedicamos una sesión a rellenar los cuestionarios de satisfacción y la evaluación de los equipos de trabajo. Tras haberlos cumplimentado realizamos un debate oral en el que los alumnos pudieron explicar cómo se habían sentido y qué opinaban sobre el proyecto realizado.

Figura 3: Fases del proyecto

## 7. Resultados

Este proyecto tiene como objetivo principal motivar a los alumnos mientras aprenden a escribir y a diferenciar textos académicos de tipo descriptivo, instructivo y expositivo. En este apartado presentaremos los resultados de los cuestionarios que miden la satisfacción de los alumnos con el proyecto; de sus respuestas podremos analizar si, efectivamente, este proyecto ha cumplido con ese objetivo. A la hora de evaluar los textos, como ya hemos señalado, hemos tenido más en cuenta el proceso de escritura que el resultado final, así como la implicación de los alumnos en el proyecto. Lógicamente, podríamos establecer diferencias entre los resultados de unos y de otros, pero difícilmente podríamos extraer conclusiones interesantes de la exposición de los resultados en forma de calificaciones. Por tanto, expondremos los errores más comunes encontrados en los textos, pues consideramos que son los que nos marcan las posibilidades de mejora sobre las que hemos de reflexionar.

### 7.1. Cuestionarios de satisfacción sobre el proyecto y sobre el trabajo en grupo.

Una vez terminado el proyecto y habiéndolo expuesto ante sus compañeros, los alumnos contestaron a once de preguntas (en origen eran doce pero hemos invalidado una, puesto que su formulación era ambigua) que tratan de medir su satisfacción tanto con el proyecto como con el trabajo en grupo, en sí. Estos cuestionarios junto con las rúbricas de trabajo en grupos cooperativos (Anexos 3 y 4) que no vamos a comentar aquí, fueron tenidos en cuenta para la evaluación, pues, como afirma Pujolas (2006):

(...) el trabajo en equipos cooperativos –y la solidaridad, la ayuda mutua y el respeto a las diferencias que la cooperación conlleva en el seno de estos equipos de trabajo- no es sólo un *recurso para aprender*, ni mucho menos deben de considerarse sólo un medio para obtener una mejor calificación (en el sentido de que un alumno no tiene más remedio que ayudar a sus compañeros si quiere mejorar su “nota”), sino también, y sobre todo, un *contenido –una competencia- que hay que enseñar*. El trabajo en equipo, la solidaridad y la ayuda mutua, así como el respeto a las diferencias, la convivencia, son valores en sí mismos, algo bueno que los estudiantes y sus familias, y la sociedad en general, deben de valorar, y los maestros y las maestras hemos de contribuir a que los estudiantes los desarrollen y, por lo tanto, hemos de enseñárselos y, de alguna forma, evaluárselos. (p. 22)

Al ser una muestra muy reducida (tan solo quince alumnos, resulta como mínimo arriesgado extraer conclusiones estadísticas o generales, sin embargo, las respuestas que nos han dado señalan las posibilidades de mejora del proyecto. Sus respuestas sirven para formular nuevas preguntas y reflexiones que, aunque pueden resultar interesantes, creemos, para cualquier investigador, son extraordinariamente importantes para el profesor que ha desarrollado el proyecto en el aula. Por esta razón preferíamos que los alumnos se expresaran con mayor libertad, que escribieran y argumentaran sus respuestas, en lugar de diseñar un test al uso con respuestas cerradas. En futuras investigaciones sin embargo, y con la intención de extraer una estadística más completa, planteando el proyecto en grupos más amplios, podría ser interesante realizar un test con respuestas cerradas, utilizando la escala Likert o alguna similar.

A continuación expondremos los datos recogidos, algunos de los cuales serán analizados en el apartado siguiente:

1. “En general, ¿prefieres trabajar en grupo o de manera individual? ¿Por qué?”

La mayoría (ocho alumnos) prefiere trabajar en grupo porque, afirman, aprenden de los demás y se lo pasan mejor. Tres alumnos prefieren, en general, trabajar de manera individual porque trabajan más rápido y no dependen del trabajo de los demás. Otros cuatro afirman que depende del tipo de trabajo y del grupo que les toque.

2. “¿Cómo te has sentido en tu grupo de trabajo?”

En general, la percepción de los alumnos sobre su grupo es positiva, la mayoría responde que se han sentido bien, aunque algunos aluden a cierto agobio y estrés por falta de tiempo para realizar el trabajo.

3. “¿Has tenido algún problema con tus compañeros? ¿Cómo lo has resuelto?”

Nueve alumnos afirman que ha habido algún problema con algún compañero, pero todos ellos fueron resueltos, de una manera u otra. Seis alumnos no han detectado ningún problema reseñable.

4. “¿Has aportado ideas interesantes al grupo?”

Todos los alumnos menos uno afirman haber aportado al menos una idea interesante al grupo.

5. “¿Has cumplido con las tareas que te tocaba realizar? ¿Cuál ha sido el resultado?”

Todos los alumnos responden positivamente a la primera pregunta y se muestran satisfechos con el resultado.

6. “¿Te has sentido a gusto en el rol que se te ha asignado?”

Trece de los quince afirman haber estado a gusto con el rol asignado y haber desarrollado bien las tareas que implicaba. Otros dos alumnos habrían preferido un rol distinto.

7. “¿Crees que tus compañeros han valorado positivamente tu aportación al grupo?”

Trece de los quince afirman que los compañeros han valorado positivamente su aportación, uno afirma que depende de cuál y otro no se ha sentido valorado.

8. “¿Cómo definirías tu actitud ante el trabajo en grupo? Respuesta múltiple”

La mayoría han definido su actitud positivamente, como cooperativa y activa. Solo una alumna ha destacado una actitud competitiva y otro alumno, una actitud ocasionalmente pasiva.

9. “¿Qué es lo que más te ha gustado del trabajo que hemos realizado?”

Las respuestas aquí son variadas pero hay dos elementos en los que coincide la mayoría: que el trabajo se realizara en grupo y la originalidad del proyecto que les incitaba a utilizar la imaginación y a compartir sus ideas con otros compañeros.

10. “¿Qué es lo que menos te ha gustado del trabajo que hemos realizado?”

Las respuestas más habituales hacen referencia a la falta de tiempo para realizar el proyecto y a algún problema con compañeros del equipo y a las discusiones.,

11. “¿Qué crees que has aprendido en este proyecto?”

La mayoría de los alumnos destacan aprendizajes sociales o emocionales, sobre el trabajo en grupo, por encima de aprendizajes académicos. Debemos tener en cuenta a la hora de valorar esto que es la última pregunta de un cuestionario diseñado especialmente para evaluar su trabajo en equipo.

A continuación mostramos una tabla que recoge las respuestas que tienen que ver con el trabajo en equipo, especificando las respuestas de cada uno de los grupos, de tal manera que en un análisis detenido se pueda comparar la formación de cada grupo con los resultados obtenidos.

	Los morenazos	Club sonrisas	C. Espaciales
<b>1ª Pregunta</b>			
<b>En Grupo</b>	2	3	4
<b>Individualmente</b>	2	0	1
<b>Depende</b>	1	2	0
<b>2ª Pregunta</b>			
<b>Positivo</b>	4	4	5
<b>Negativo</b>	1	1	0
<b>3ª Pregunta</b>			
<b>Sí</b>	4	5	1
<b>No</b>	1	0	4
<b>4ª Pregunta</b>			
<b>Sí</b>	5	5	5
<b>No</b>	0	0	0
<b>5ª Pregunta</b>			
<b>Sí</b>	5	5	5
<b>No</b>	0	0	0
<b>6ª Pregunta</b>			
<b>Sí</b>	3	5	5
<b>No</b>	2	0	0
<b>7ª Pregunta</b>			
<b>Sí</b>	5	4	4
<b>No</b>	0	1	0
<b>Depende</b>	0	0	1
<b>8ª Pregunta (Respuesta múltiple)</b>			
<b>a) Competitiva</b>	0	1	0
<b>b) Cooperativa</b>	3	3	4
<b>c) Activa</b>	3	3	2
<b>d) Pasiva</b>	0	1	0
<b>e) Irregular</b>	0	0	0

Figura 4: Respuestas de los alumnos al cuestionario de satisfacción.

Asimismo, los alumnos cumplieron una rúbrica de evaluación de sus compañeros (Anexo 4) que, en una escala de 1 a 4 (siendo 1, “excelente” y 4, “deficiente”), valoraron cinco ítems: “actitud”, “trabajo en equipo”, “roles y liderazgo”, “participación” y “uso del tiempo”. La tabla que presentamos a continuación recoge la media de las valoraciones recibidas por cada alumno (incluyendo su propia opinión). Cada alumno está identificado de la misma manera que en la tabla de Inteligencias múltiples, con la intención de facilitar el análisis.

CLUB SONRISAS				
C.S.1	C.S.2	C.S.3	C.S.4	C.S.5
1,52	1,76	1,68	1,72	3,04

LOS MORENAZOS				
L.M.1	L.M.2	L.M.3	L.M.4	L.M.5
1,6	2,28	1,72	2,48	1,56

COMPAÑEROS ESPACIALES				
C.E. 1	C.E.2	C.E.3	C.E.4	C.E.5
1,28	1,96	1,84	2	2,52

Figura 5: Media de las valoraciones de los alumnos en las rúbricas de evaluación.

## 7.2 Producciones textuales del alumnado

Citando de nuevo a Cassany (1990), desde el enfoque procesual “ya no se habla de corrección sino de asesoramiento”, es decir, para medir la eficacia del proyecto tendríamos que realizar un seguimiento más dilatado en el tiempo en aras de evaluar la mejora de la escritura. Por ello, vamos a presentar los errores más comunes encontrados en los textos finales (después de haber realizado y corregido al menos un borrador) de los alumnos. En el apartado siguiente, analizaremos estos errores comunes tomando como referencia la bibliografía existente. Pretendemos también, con este planteamiento, reivindicar el error como una oportunidad de mejora, tanto para el alumno como para el profesor.

- **Uso de la segunda persona del singular con valor impersonal:** es muy frecuente en estos textos encontrarnos con este error. Como avisamos a los alumnos al devolverles los primeros borradores que habíamos debían corregirlo y escribir los textos en tercera persona del singular (“este parque...”.) o con fórmulas impersonales (“se puede visitar...”), encontramos textos en los que este uso alterna con el uso correcto.
  - **Ejemplos:** “Después, una subida en la que entras en una cueva...”  
 “Al principio se sube en un telesilla real que te sube a una montaña donde *hay* vagones  
 “Seguimos, con cuidado, y seguimos las flechas que están marcadas en el suelo. A continuación pasarás por debajo de un puente...” (además, repetición innecesaria)
- **Solecismos:** aquí incluimos errores sintácticos de distinto tipo. Son muy habituales, ya sea por desconocimiento de la norma, por falta de atención, por contaminación del discurso oral, etc.

- Ejemplos: “Cuando llega al punto más alto para dejando ver todo el parque, después se produce...”  
“Después se puede ver búhos”.
- **Palabras baúl**: es un error de propiedad, de registro; tiene que ver con la adecuación y es muy habitual. Llamamos así a aquellas palabras que se utilizan con un significado múltiple e inespecífico. Son propias del discurso oral, ya que a menudo podemos completar el significado con pistas paralingüísticas, prosódicas, etc.
  - Ejemplos: “Para los más valientes están las siguientes atracciones”  
“Es un laberinto donde hay varias épocas”
- **Repeticiones innecesarias**: también un error habitual en los borradores, sin embargo, no encontramos tantos casos en los textos finales, tras la revisión.
  - Ejemplos: “Cuando hace mucho frío hay como una capota para no pasar frío”
- **Ausencia o uso erróneo de conectores**: podemos encontrar bastantes ejemplos de este tipo de error.
  - Ejemplos: “Te puedes tirar por otra montaña que tiembla. Por esa montaña te puedes tirar en trineo o con esquís.”

Estos errores son habituales en los textos de la mayoría de los alumnos, sin embargo, muchos de ellos no se deben al desconocimiento de la norma, sino al mero despiste o a la falta de hábito. La mayoría de estos errores podrían ser subsanados por los alumnos si realizaran una escrupulosa revisión de los textos. En nuestro proyecto intentamos poner el foco en esta fase de la escritura, por lo que la comparativa entre los borradores y los textos finales nos desvela que en muchos casos, los errores han sido corregidos. Como nos resulta imposible en este trabajo analizar todos los textos y borradores, tomaremos como ejemplo las tres versiones de un texto de un alumno que se ha esforzado en la corrección y mejora del texto pero que aún así comete errores como los que hemos señalado. Nos parece interesante tomar a un solo alumno como ejemplo precisamente para pergeñar un perfil y una posible actuación individual. Se trata de dos textos descriptivos en el que el alumno diseña las atracciones “El barco pirata” y “Catarata”. Añadimos aquí la transcripción de los textos (se intenta reproducir fielmente, de manera que las palabras tachadas y las faltas de ortografía o gramática aparecen así en el original) (Anexo 5):

### *“El barco pirata”*

1ª versión: “Un barco que va muy fuerte para arriba y para abajo y que hay dos brujas dentro y la gente tiene que ir corriendo para no pillarlas. El barco es de color azul madera, con el escudo y rayas negras.

2ª versión: “Es un barco que va ~~yende~~ para arriba de una forma brusca y para abajo de una manera brusca. Cuando ~~va para arriba y para abajo~~ el barco se queda quieto los pasajeros tienen que ir moviéndose porque hay dos piratas que les van persiguiendo por todo el barco y encontrar un sitio rápido para que no te pillen. Y si te pillan tienes que bajar de la atracción. Quién gane tendrá un vale de 4 entradas gratis para distintas atracciones”.

3ª versión: “Es un barco que va para arriba de una forma brusca y para abajo de una manera brusca. Cuando el barco se queda quieto los pasajeros tienen que ir moviéndose porque hay dos piratas que les van persiguiendo por todo el barco y encontrar un sitio rápido para que no te pillen. Y si te pillan tienes que bajar de la atracción. Quién gane *tendrá* un vale de 4 entradas gratis para distintas atracciones. Esta atracción es para mayores de 12 años. Los menores de 12 años tienen que montar con un adulto”.

En la evolución de una versión a otra, más allá de las correcciones que pudiéramos realizar, se pueden observar los cambios que sufre el texto desde su planificación hasta el producto final. El primer texto es sencillamente un suceso de ideas (se puede observar en la secuencia de conjunciones copulativas), parece que escribe según se inventa la atracción. El texto se transforma completamente desde la primera versión a la segunda, mientras que los cambios de la segunda a la tercera son menores. Vemos que muchos de los errores que hemos señalado anteriormente se mantienen en las diferentes versiones. Las revisiones que ha realizado el alumno pretenden hacer el texto más comprensible, pero no existe todavía una conciencia lingüística desarrollada que le lleve a poner el foco en la corrección gramatical.

### *“Catarata”*

1ª versión: “Pensaba como iba de vehículos una ~~montaña rusa~~ catarata pero que los vagones fueran barcos, que estuvieran ~~cayendo~~ bajando porque les persiguen otros barcos que tiran agua a presión. (Los otros barcos son los demás vagones). La fuerza del agua (que es poca) le darían en la espalda al de adelante.”

2ª versión: “hacer una catarata que los vagones fueran barcos de color marrón. Cuando bajen, tienen que bajar muy deprisa porque los barcos de atrás les van tirando chorros de agua fría (no con mucha presión). Y así sucesivamente.

Cuando lleguen al acabe la atracción los chorros de agua pararán y ~~al fi~~ caerá una ráfaga de agua que mojará a todos los que estén montados.

Los pasajeros para que no se caigan al bajar tan fuerte llevarán un cinturón bien agarrado. Pueden montar los mayores de 12 años. Y los menores tendrán que montar con adultos.”

3ª versión: “Catarata que los vagones fueran barcos de color marrón. Cuando bajen, tienen que bajar muy deprisa porque los barcos de atrás les van tirando chorros de agua fría (no con mucha presión). Y así sucesivamente.

Cuando lleguen al acabe la atracción los chorros de agua pararán y caerá una ráfaga de agua que mojará a todos los que esten montados. Los pasajeros para que no se caigan al bajar tan fuerte llevarán un cinturón bien agarrado.

Pueden montar los mayores de 12 años solos.

Los menores de 12 años tendrán que montar con adultos.”

Este texto nos resulta interesante sobre todo por la evolución del comienzo. Es visible la influencia de la oralidad: básicamente, la escritura reproduce la introducción que el alumno le diría de modo coloquial al compañero para contarle la idea que ha tenido. Aunque en las revisiones modifica el comienzo, no consigue eliminar las huellas gramaticales del primer texto: mantiene el subjuntivo, al principio de la oración, que en la primera oración rige la construcción gramatical, en la exposición de un caso hipotético. Vemos como corrige el texto eliminando lo que le resulta inadecuado: “pensaba que como iba de vehículos”, es típica frase introductoria de una idea en la comunicación oral, en tanto que el parque de atracciones que están diseñando tiene como tema común “vehículos y velocidad”. Podemos interpretar que esta evolución proviene de una reflexión sobre su propia producción lingüística que afecta de manera efectiva a la generación de la conciencia lingüística crítica (Cots, J.M., Amengual, L. (et al.), 2007), al comprobar que esa frase introductoria no era adecuada para el registro escrito. Por otro lado, observamos como añade léxico más correcto o especializado: de “la fuerza del agua (que es poca)” ha pasado a “no con mucha presión”. Además cambia la organización de los párrafos.

Parece que en ambos textos el paso de la primera versión a la segunda es bastante más transformador, mientras que en el segundo paso solo encontramos diferencias de matiz. Esto nos indica que necesitamos seguir incidiendo en cada una de las fases de la escritura para que el alumnado aprenda a dedicarle el tiempo y el esfuerzo preciso a cada fase.

Por otro lado, al comparar los textos de los diferentes grupos podemos constatar lo que ya habíamos percibido en el aula: en dos de los grupos cada alumno revisó sus propios textos, mientras que en otro los textos pasaron al menos dos revisiones, primero cada alumno revisó sus textos y, después, la encargada de pasar los todos los textos del grupo a ordenador, realizó otra revisión. Los textos de este grupo presentan menos diferencia de nivel que los de los otros.

En este mismo sentido podemos ver cómo los textos expositivos son en los tres grupos mejores que los descriptivos. Son textos colectivos en los que han debido participar todos pues incluye un resumen de las descripciones de cada atracción. Sin embargo es lógico que quien toma la iniciativa a la hora de escribir este texto es quien tiene mayor dominio de la expresión escrita. No obstante, durante la sesión dedicada a la escritura del texto expositivo el grupo entero se centró en exclusiva a su composición, se comprobó que no se repartieran las tareas.

## **8. Discusión de los resultados**

### **8.1. Análisis de los resultados de los cuestionarios de satisfacción**

En primer lugar, podemos advertir tanto por las respuestas de los cuestionarios como por la actitud observada en el aula por el profesor, que el proyecto ha motivado a los alumnos tanto por lo original del planteamiento como por el desarrollo del mismo y por los grupos de trabajo. Sin embargo, cuando se pregunta a los alumnos si prefieren “en general” trabajar de manera individual o en grupo, la mitad de la clase apuesta por la segunda modalidad mientras que la otra mitad se divide entre los que siempre prefieren trabajar individualmente y los que supeditan el modo de trabajo al tipo de proyecto que se les proponga. Hemos de destacar además que dos de los tres alumnos que prefieren el trabajo individual son aquellos que habitualmente obtienen calificaciones más altas en la mayoría de asignatura. Además, otra de las alumnas con mejores calificaciones afirma que depende del trabajo, pero que a menudo debe hacer más trabajo que el resto. Este es uno de los problemas habituales sobre el que reflexiona Pujolàs (2006) en el texto ya citado:

Desde un punto de vista psicológico se afirma –con razón- que para *colaborar*, en sentido estricto (o en el sentido etimológico de “trabajar conjuntamente”), no puede haber grandes diferencias entre los integrantes de un mismo equipo. A partir de una revisión de las investigaciones realizadas sobre este aspecto, Martí y Solé concluyen que “los resultados de diversos estudios apuntan una tendencia bastante clara: la conveniencia de escoger alumnos cuyo nivel de competencia (o de habilidad para resolver la tarea que se propone) sea ligeramente diferente. Todo parece indicar pues, que las situaciones más provechosas para un trabajo colaborativo no son ni las que emparejan alumnos con idéntico nivel ni tampoco las que emparejan alumnos con niveles demasiado diferentes” (Martí y Solé, 1997, p. 61)

No obstante, no podemos afirmar de manera tajante que la disconformidad de estos alumnos con el trabajo en grupo se deba exclusivamente a los grupos formados en esta ocasión. Como ya se ha comentado, el trabajo cooperativo es una metodología que hay que implementar poco a poco y de manera constante para que se obtengan los resultados esperados. Durante el desarrollo del proyecto observamos actitudes competitivas en estos alumnos que, lógicamente, no han emergido en este proyecto por primera vez. Además, podemos observar en la tabla de respuestas distribuidas en los grupos que hay ciertos desequilibrios entre unos y otros:

- El grupo llamado “Compañeros espaciales” tiene un grado de satisfacción y de acuerdo muy alto, las únicas respuestas disonantes (a la pregunta 1 y 3) las proporciona el alumno más aventajado, que prefiere trabajar individualmente porque no “depende del trabajo de los demás”, y el problema que señala tiene que ver con la presentación del trabajo final (una compañera hizo agujeros en las cartulinas), pero en ningún momento se señala un problema grave. En las rúbricas de trabajo cooperativo (escala del 1 al 4, en la que 1 es “excelente” y 4, “deficiente”), la valoración que hacen los compañeros de este alumno es excelente y, aunque uno de los alumnos tiene una media algo más baja, sigue siendo “satisfactoria”
- El grupo de “Los Morenazos” también muestra un alto grado de satisfacción y acuerdo en las preguntas relacionadas con sus impresiones tras el trabajo. En la rúbrica de trabajo en grupo podemos observar que dos de los alumnos están valorados de manera algo más negativa, sin embargo todos afirman haberse sentido valorados dentro

del grupo. Han demostrado, en efecto, mayor tensión interna, lo que afectó a su trabajo.

- Si analizamos el cuestionario y la rúbrica del grupo llamado “Club Sonrisas” podemos observar que hubo un alumno que no encajó con el resto de compañeros. Él mismo asume que sus compañeros no valoraron positivamente su trabajo y en la rúbrica muestran un rechazo unánime a este alumno. Efectivamente, es un alumno que demuestra un rendimiento bajo en comparación con sus compañeros en las calificaciones de la asignatura de Lengua castellana y literatura, sin embargo, los textos descriptivos de sus atracciones, el trabajo individual, son especialmente buenos. Asimismo durante el desarrollo del proyecto se mostró interesado e implicado, pero ajeno y apartado del grupo.

El trabajo en grupos cooperativos es, como afirma Pujolàs (2006), “un contenido -una competencia- que hay que enseñarles”, por lo que consideramos que conviene seguir trabajando con los alumnos para que se habitúen a cooperar más que a competir y a asumir la diversidad como riqueza a través del respeto y la colaboración entre compañeros. Observamos, además, que la mayoría de los alumnos se ha sentido bien en sus grupos de trabajo y creen que han aportado ideas interesantes, que han sido bien recibidas por sus compañeros. La mayoría de los alumnos han realizado comentarios positivos sobre el hecho de trabajar en equipo, en este proyecto, tanto en la segunda como en la novena pregunta del cuestionario. Otro dato positivo y elocuente lo encontramos en las respuestas a la tercera pregunta, pues aunque la mayoría de los alumnos reconocen haber tenido algún problema con otros compañeros durante la realización del proyecto, todos afirman haberlo solucionado a través del diálogo. Estos resultados sumados a las impresiones recogidas durante la observación en el aula nos llevan a valorar positivamente el rendimiento de los equipos de trabajo.

La descripción de cada uno de los proyectos nos daría para interpretar la eficacia de los presupuestos teóricos y metodológicos en los que nos hemos inspirado, sin embargo las limitaciones de este trabajo no nos permiten extendernos en exceso. Nos gustaría, no obstante, realizar una reflexión en torno a la temática del proyecto y el resultado que ha tenido en la motivación de los alumnos, partiendo de que muchos de ellos responden a la pregunta de qué es lo que más les ha gustado del proyecto: la originalidad o la necesidad de utilizar la imaginación. Creemos que esto tiene que ver en primer lugar con el origen de la temática, que como ya hemos dicho proviene de una conversación entre toda la clase en la que hablaban sobre parques de atracciones, y en segundo lugar, de la temática elegida para el parque de atracciones de cada grupo, que surge de la negociación entre los miembros del grupo. Vergara Ramírez (2015) señala en

su libro anteriormente citado que la temática de un proyecto puede surgir de varias maneras, ya sea por el interés espontáneo de los alumnos o de una “intersección de intereses”. Así, el origen del proyecto surge de una intersección de intereses, puesto que nosotros vimos potencia educativa en un tema interesaba a los alumnos. Parte de esa potencia era precisamente que los alumnos crearan un universo propio en el que pudieran desarrollar un tema de su interés. Según Vergara Ramírez (2015) cuando esto ocurre “el alumnado está altamente motivado” (p. 62). El grupo “Club sonrisas” eligió como temática del parque “las cuatro estaciones del año”, de manera que el parque se dividía en cuatro zonas que contaban con atracciones inspiradas en la estación del año (en la zona de “otoño” inventaron una atracción llamada “Hojas caídas”, en la zona de verano estaban las atracciones de agua, etc.). El grupo “Los morenazos” eligió como temática “el universo”, de manera que sus atracciones tenían nombres como “Saturn”, “Time machine”, “Plane simulator”, etc. Y, finalmente, el grupo “Compañeros espaciales” eligió como temática la velocidad y los vehículos (el parque se llama “Velocity park”), así tienen atracciones como “El barco pirata”, “Circuito de Karts” o “Sillas voladoras”.

Esto, que podría parecer anecdótico, en realidad apunta hacia uno de los elementos más interesantes de trabajar por proyectos, que es la integración de distintas disciplinas, puesto que si este mismo proyecto hubiera sido desarrollado en las asignaturas de Plástica y Biología, los profesores podrían haber aprovechado el interés de los alumnos y añadir al proyecto contenidos curriculares de su asignatura.

## **8.2. Análisis de las producciones textuales del alumnado**

La mayoría de los errores que hemos detectado y reseñado entre los resultados de la propuesta pueden tener como origen la contaminación en sus textos del discurso oral. Los alumnos de estas edades no tienen, por norma general, contacto habitual con textos escritos, mucho menos textos académicos, más allá de alguna lectura literaria y, por supuesto, los que provienen de relaciones telemáticas por distintas plataformas digitales. Estos últimos son meras reproducciones del discurso oral, por lo que no intentan, en ningún caso, hacer uso de las convenciones propias del discurso escrito. Como señala Amparo Tusón (1991), la competencia comunicativa en una situación concreta depende, básicamente, de los contactos previos con situaciones similares que hayan tenido los alumnos para “interiorizar esquemas y guiones cognitivos”. Las experiencias comunicativas de los alumnos son, según Tusón, las siguientes:

- “1.La conversación informal con la familia y los amigos, es decir, el registro coloquial de la variedad dialectal de su zona.
- 2.La recepción de producciones orales a través de los medios de comunicación (sobre todo, la TV).
- 3.El discurso académico, no muy especializado, producido por ellos mismos y por los profesores, y que incluiría tanto textos orales como escritos.
- 4.Lecturas académicas, tales como libros de texto, y algunas lecturas literarias.
- 5.Otros textos escritos, como revistas, *cómics*, cartas y notas personales, diarios, etc.” (p.2)

En cualquier caso, el único uso discursivo que dominan es la conversación informal con familia o amigos. La autora señala esto como la causa de muchos de los errores habituales en las producciones escritas de los alumnos. Sabemos, por ejemplo, que el uso de la segunda persona con valor de impersonalidad es bastante habitual en las producciones de los alumnos del primer ciclo de secundaria:

En español, el uso de la segunda persona con un significado impersonal es típico del registro coloquial en el que, al mismo tiempo, sirve para implicar al oyente en aquello que se está diciendo. Muy raramente los estudiantes usan las estructuras que serían adecuadas en la prosa explicativa, es decir, SE +V (3p), la primera persona del plural, o la tercera persona del singular. (p.4)

Aunque esta explicación podría aplicarse perfectamente a nuestro proyecto, creemos conveniente señalar otras posibles causas que tienen que ver con el diseño del proyecto, de cara a mejorar las explicaciones en una futura aplicación del mismo. Pensamos por ejemplo que al estar realizando un parque de atracciones tienden a formular las descripciones tomando como referente textos publicitarios, con los que, lógicamente, tienen contacto habitualmente. Desde el punto de vista estricto de la enseñanza de las tipologías textuales esto podría ser un problema, sin embargo, al darnos cuenta de este error, pudimos sacarle partido en clase al comentar las diferencias entre un texto y otro, de manera que entendieron la intención persuasiva de un uso (la segunda persona del singular, dirigiéndose a un posible consumidor) en el que no habían reparado. Otra posible causa de que este error haya sido habitual es que pudo despistarles que les indicáramos que el destinatario del texto era el compañero que debería dibujar la atracción. Podemos entonces entender que las marcas de oralidad en la escritura de los textos tienen que ver con que se lo están contando a un amigo. Esto

tiene también su vertiente positiva pues, en la mayoría de los casos encontramos descripciones bastante detalladas, escritas con un tono que revela cierta pasión. Además, rompemos con las típicas situaciones de la clase de Lengua en que el estudiante que escribe un texto académico tiene como único objetivo lograr una buena nota del profesor, puesto que el éxito del producto final depende también del dibujo que haya hecho su compañero. Por otro lado, en un texto académico “los participantes no deben confiar en el conocimiento compartido y en presuposiciones, y no se tiene que esperar que se hagan inferencias para proporcionar al texto el significado adicional que no está explícitamente expresado en él.” (Tusón, 1991, p.3).

En los resultados analizados, hemos señalado varios errores que tienen que ver con la coherencia textual como las repeticiones innecesarias, la ausencia de conectores y los ya mencionados errores de alternancia de persona verbal.

En el discurso oral, la coherencia se consigue la mayoría de las veces, tal como he dicho, a través del uso apropiado de pistas prosódicas. paralingüísticas y no verbales, así como a través del uso de elementos deícticos que se refieren directamente al contexto situacional (tú, eso. aquí, ahora, etc.). En el discurso escrito de tipo expositivo, sin embargo, la coherencia se consigue gracias al uso de elementos lingüísticos, tales como conectores, que sirven para organizar el flujo de información, así como a través de la organización iconográfica del texto (título, párrafos, apartados, tipos de letra, etc.). (Tusón, 1991, p. 3)

En este sentido, los alumnos, como han tenido que presentar un proyecto conjunto que incluyera todos sus textos y reuniera en un mismo “dossier” o cartulina todos los elementos que conforman el parque, han trabajado de manera natural la “organización iconográfica del texto” (si entendemos todo el proyecto como un gran texto) puesto que cada uno de los textos que compone el proyecto tiene un título propio y un lugar lógico en la distribución visual.

En la oralidad son muy comunes errores de coherencia que tienen que ver con la sintaxis, puesto que habitualmente no planificamos el texto que pronunciamos. Es fundamental por tanto que los alumnos entiendan que en la escritura este tipo de errores no son admisibles, puesto que la escritura exige planificación y revisión. Lo mismo ocurre con el uso de conectores y con la puntuación. En nuestras propuestas didácticas debemos abordar este tipo de problemas de manera específica.

Resulta conveniente conocer este tipo de errores para advertir a los estudiantes

de ello antes de que los cometan. Aún así, lo más probable, sobre todo en el primer ciclo de la ESO es que nos los encontremos. Sin embargo, en los casos que estamos analizando se puede observar el esfuerzo realizado para su corrección. Los alumnos no tienen aún la soltura necesaria para buscar alternativas y además, se despistan fácilmente, de tal manera que, en una misma oración, nos podemos encontrar con diferentes formas verbales, algunas de las cuales han sido corregidas. El hecho de que podamos identificar este tipo de problemas y de que veamos que ha habido una evolución desde el primer borrador hasta el texto final, nos indican que la metodología aplicada es probablemente la correcta, si hacemos caso de las palabras de Tusón (1991):

normalmente, los profesores no toman parte en el proceso de escritura de los estudiantes, trabajando con ellos en sus borradores; simplemente leen el producto final, corrigiéndolo y poniendo, como mucho, algunos comentarios de tipo general como "A este texto le falta coherencia", "No usas las palabras apropiadas", etc. y poniendo la nota. Tal como he dicho antes, las correcciones en los textos son muchas veces poco claras e incluso desorientadoras y no ayudan a los estudiantes a que comprendan realmente qué es lo que resulta inapropiado en sus textos. (p.5)

Es significativo de esto que decimos que, en la mayoría de los textos, han sido corregidas las faltas de ortografía que había en los primeros borradores. Esto se debe probablemente a que antes de este trabajo, pocas veces han corregido un texto por su adecuación a una tipología o a un contexto comunicativo concreto. Seguramente los textos que han escrito antes de realizar este proyecto han sido corregidos por sus profesores atendiendo casi de manera exclusiva a la ortografía.

Para cada tipo de error se podrían enunciar distintas propuestas didácticas que trataran de solucionarlo, pero quedará para otro trabajo. Consideramos, en suma, que este tipo de proyectos suponen una alternativa que incide en los problemas habituales, ya detectados, de la enseñanza tradicional de la escritura. Especialmente si consideramos que un alumno motivado con el trabajo que está realizando no tiene como único objetivo contentar al profesor, sino que se implica en que el trabajo cumpla las expectativas que él mismo deposita en él.

### **8.3. Relación de los resultados con la profesión docente**

En este apartado de nuevo, hemos de distinguir entre los resultados del cuestionario de satisfacción y el que evalúa el trabajo en grupo, y los proyectos finales de los alumnos. Las respuestas a los cuestionarios de satisfacción nos demuestran que este proyecto ha servido para motivar al alumnado y, por tanto, ha facilitado nuestra tarea como docentes. Durante el desarrollo del proyecto los alumnos trabajaban de manera autónoma, nos hacían preguntas relevantes y los momentos de distracción eran gestionados entre los compañeros (recordemos que buena parte de la calificación es grupal). Además, la dinámica de trabajo que aplicamos en este proyecto hizo que fuera más fácil impartir clases con un componente teórico mayor los viernes (durante tres semanas dedicamos cuatro sesiones a este proyecto y una sesión al género lírico), puesto que el alumnado suele responder bien ante los cambios de dinámica y resisten mejor una clase magistral si saben que el resto de la semana trabajarán en grupo.

Además, el alto nivel de motivación no se veía solamente en aquellos alumnos con mejores resultados en la asignatura de Lengua sino que es notable también en aquellos con resultados más irregulares. Si bien podemos afirmar que hemos trabajado con un grupo que obtiene generalmente resultados satisfactorios, la unánime implicación y alto grado de satisfacción con el proyecto nos señalan el camino para trabajar la atención a la diversidad desde la integración, el trabajo en grupos cooperativos y la alternancia de proyectos (ABP) y otro tipo de metodologías.

Finalmente, hemos de señalar la evidencia de que el profesorado de la asignatura que nos ocupa debe trabajar la escritura de manera sistemática, paulatina y concienzuda, atendiendo a las diferentes fases del proceso y fomentando situaciones comunicativas en las que el alumnado tenga la necesidad y la motivación suficiente como para implicarse en la transmisión del contenido y en la reflexión sobre la forma.

### **8.4. Limitaciones del estudio**

Como ya se ha señalado, sería interesante probar este proyecto en grupos más amplios y/o con mayor diversidad. Incluso, habría sido idóneo plantearlo de manera simultánea en dos grupos diferentes, para medir los diferentes resultados y obtener una visión más amplia de las distintas propuestas que se han desarrollado en el aula.

Hemos de tener en cuenta que este proyecto se ha desarrollado dentro de un limitado periodo de prácticas, en el que hemos tenido que improvisar y pensar sobre la marcha posibles actuaciones dentro del aula, analizando primero los grupos que teníamos a nuestra disposición, los contenidos que debían estudiar y las necesidades

que detectamos durante el tiempo dedicado a la observación. Comenzamos a trabajar el proyecto en el aula la tercera semana de prácticas, impulsados por nuestras ganas de impartir clase y hacernos con el grupo. Esto, sin embargo, unido a nuestra falta de experiencia, implicó que el diseño previo del proyecto pasó por alto, con toda seguridad, muchos elementos importantes y desatendió cuestiones metodológicas que habrían enriquecido y clarificado los resultados.

El trabajo sobre el proceso de escritura debe ser una acción constante en un aula de Lengua y Literatura; es por definición un trabajo lento y minucioso, que no permite fórmulas mágicas sino que precisa objetivos concretos que se deben perseguir desde distintas perspectivas. Este trabajo pretende ser una propuesta más.

### **8.5. Futuras líneas de investigación**

Ya hemos señalado que, cuando pusimos en marcha esta propuesta, no pretendíamos realizar un estudio de campo sobre las diferentes cuestiones que hemos desarrollado; sin embargo, tras haber realizado el proyecto en el aula, haber reflexionado sobre nuestras propias impresiones y sobre la opinión de los alumnos, consideramos que existen una serie de elementos interesantes que en un futuro podrían tener mayor desarrollo y, sobre todo, una aplicación más sistemática y focalizada. Este trabajo podría considerarse como un estudio piloto que podría devenir en investigaciones mejor diseñadas, con un ámbito de aplicación más amplio, contrastado y continuado en el tiempo.

Pensamos, por ejemplo, que la propuesta de creación de grupos a partir del test de inteligencias múltiples es fácilmente aplicable al aula y un estudio más extenso y ambicioso podría tener resultados interesantes. Sería interesante además probar diferentes dinámicas para la creación de los grupos. Esta propuesta tiene interés en varios sentidos: por un lado, es una forma distinta de crear los grupos de trabajo, versátil y que nos proporciona mucha información, académica y personal, sobre nuestros alumnos; por otro lado, podemos aprovechar la creación de los grupos para trabajar valores transversales y para proponer dinámicas en las que sean los propios alumnos quienes configuren los grupos de trabajo.

A la vista de los errores cometidos por los alumnos y las evidencias recogidas por Amparo Tusón, una vía interesante de investigación tiene que ver con idear estrategias concretas para trabajar en el aula las diferencias entre la expresión oral y la expresión escrita.

## 9. Conclusiones

Este trabajo es en primer lugar una propuesta didáctica. No pretende demostrar de manera taxativa ninguna hipótesis sino compartir una experiencia docente y la reflexión en torno a ella. Por tanto, las conclusiones que vamos a presentar son fruto de un análisis cualitativo de los resultados del proyecto y de la reflexión personal derivada de la experiencia docente y del análisis del proyecto en su conjunto. Una de las primeras conclusiones que podemos extraer tanto de la observación de los alumnos en el aula, como de los trabajos producidos, como de la evaluación que realizaron es que el proyecto que les hemos presentado les ha motivado para trabajar y para realizar el trabajo con ganas. La motivación de los alumnos puede venir de diferentes lugares, pero el nivel de implicación que hemos visto en este proyecto responde a varios elementos que hemos analizado en este trabajo y que han sido destacados en las encuestas de evaluación por los propios alumnos. De su análisis podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Aunque hemos podido observar que hay alumnos que han trabajado más que otros, la mayoría de ellos han sentido que su trabajo era valorado por sus compañeros. Es importante destacar que para que este trabajo funcione es preciso que haya una parte de responsabilidad colectiva del grupo y otra de responsabilidad individual, es decir, debe haber tareas individuales e intransferibles, y otras grupales. La responsabilidad colectiva puede, además, llevar a que los alumnos más motivados aporten más de lo que se les pide. Sin embargo, hemos detectado conatos de competitividad que implican que habría que trabajar de manera más habitual dinámicas de trabajo en grupo.
2. La composición de los grupos basado en las IM demuestra potencial tanto para la mejora de la metodología cooperativa como para detectar y resolver problemas de autoestima y de educación emocional, sin que implique un esfuerzo mucho mayor para el profesor.
3. No se puede demostrar que los alumnos hayan captado mejor las diferencias entre los tipos de texto que hemos planteado, sin embargo, hemos conseguido que la escritura y la composición de textos sea el eje principal de nuestras clases durante tres semanas sin que los alumnos se desmotivaran. Este tipo de proyectos implican condensar en poco tiempo lo que, siguiendo una metodología tradicional, se trabaja a lo largo de varias unidades didácticas. Hay mucho margen de mejora en los textos, como hemos señalado en la discusión, ya que el dominio

de la expresión escrita precisa de un trabajo lento y constante que lógicamente no hemos podido realizar.

4. La realización de borradores, como hemos visto en el análisis de los resultados, no es positivo solamente para el alumno sino que lo es también para el profesor. Leer los diferentes borradores de un texto puede resultar más laborioso pero al mismo tiempo nos va a resultar más fácil entender el origen del error y por tanto será más sencillo idear una estrategia para corregirlo. Si, como hemos visto, la mayoría de los errores tienen que ver con las marcas de oralidad debemos atender específicamente en el aula a las diferencias entre la expresión escrita y la expresión oral.
5. No es solo que haya que trabajar la escritura para eliminar las marcas de oralidad, sino que con el trabajo sobre la escritura mejora también la expresión oral, en tanto que el alumno adquiere mayor conciencia lingüística cuando se expone a la creación de textos escritos y a la reflexión sobre sus producciones.

## 10. Bibliografía

- Bronckart, Jean-Paul & Schneuwly, Bernard (1996). “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable”. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 61-78.
- Camps, A. (1990). “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”. En *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (2003). “Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”. *Lectura y vida*, 4, 1-11.
- Camps, A. (2009). “Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria”. Disponible en [www.leer.es](http://www.leer.es)
- Camps, A. (2012). “La investigación en didáctica de la lengua una encrucijada de muchos caminos”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Casamiglia Blancáfort, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Castellà, Josep M. (1996). “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, 23-31.
- Cots, J.M., Amengual, L. (et al.) (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*. Barcelona: Grao.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Izquierdo Andreu, Almudena, (2015) “Taller de Romancero para 2º de la ESO” (Trabajo final de Máster). Obtenido de UCM-Prints.
- Martínez Beltrán, José M<sup>a</sup>. (2010). “La innovación educativa, pregunta y respuesta de futuro”. En *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 11, 79-92.
- Martínez, A. & Rodríguez, C. (1989). “Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 77-87.
- Pérez Sánchez, L. & Beltrán Llera, J. (2006). “Dos décadas de “Inteligencias múltiples”: implicaciones para la psicología de la educación”. *Papeles del psicólogo*, 27, 147-164.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coord.). (2006). *El programa CA/AC (“Cooperar para*

*Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Universidad de Vic.*

- Schaeffer, J-M. (2006). *¿Qué es un género literario?* Madrid: Akal.
- Tusón Valls, A. (1991). “Las marcas de oralidad en la escritura”. *Signos y práctica de la educación*,3, 14-19.
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso.* Madrid: Ediciones SM.

## ANEXO 1: Test de Inteligencias Múltiples

INTELIGENCIA													TOTAL			
Lingüístico-verbal	Uso un vocabulario rico al hablar y al escribir.			Me gusta jugar con las palabras: crucigramas, rimas, trabalenguas...			Me gusta leer sobre temas de mi interés.			Dicen que lo que escribo está bien contado						
	0	1	2	0	1	2	3	1	2	3	0	1		2	3	0
Lógico-matemática	Me gustan los jugos de números y de lógica (ajedrez ...).			Entiendo bien las matemáticas.			Me gusta hacer experimentos de ciencias.			Se me da bien hacer mapas conceptuales, para ordenar lo que aprendo.						
	0	1	2	0	1	2	3	1	2	3	0	1		2	3	0
Visual-espacial	Me gusta hacer actividades artísticas y plásticas.			Estudio mejor con dibujos, fotografías, gráficos ...			Hago bien los dibujos; coloreo, diseño con gusto.			Muchas veces estoy haciendo dibujitos, casi sin darme cuenta.						
	0	1	2	0	1	2	3	1	2	3	0	1		2	3	0
Musical	Me resulta fácil aprender las melodías de las canciones.			Participo con gusto en algún grupo, cantando o tocando un instrumento.			Enseguida noto si alguien da una nota desafinada.			Me gusta crear ritmos con materiales o con mi cuerpo.						
	0	1	2	0	1	2	3	1	2	3	0	1		2	3	0
Corporal-kinestésica	Se me da muy bien algún deporte o actividad física.			Prefiero estar moviéndome a estar sentado.			Tiendo a tocar las cosas que veo.			Me gusta hacer trabajos manuales.						
	0	1	2	0	1	2	3	1	2	3	0	1		2	3	0
Naturalista	Me gusta mucho todo lo relacionado con la naturaleza, animales, las plantas ...			Paso tiempo cuidando o mirando animales, plantas, rocas ...			Disfruto en el campo, los parques, las granjas ...			Me informo sobre temas relacionados con la naturaleza.						
	0	1	2	0	1	2	3	1	2	3	0	1		2	3	0
Interpersonal	Prefiero hacer actividades con otros a hacerlas individualmente.			Normalmente mis compañeros me llaman o se acercan para estar conmigo.			Suelo dar buenos consejos a los demás y me valoran por ello.			Me preocupo por los demás y me pongo en su lugar para entenderlos.						
	0	1	2	0	1	2	3	1	2	3	0	1		2	3	0
Intrapersonal	Sé qué se me da bien y qué es lo que me cuesta más.			Me gusta pasar tiempo a solas, haciendo lo que me apetece.			Soy capaz de describir qué siento y cómo me siento.			Cuando hago algo mal, me doy cuenta e intento mejorarlo la siguiente vez.						
	0	1	2	0	1	2	3	1	2	3	0	1		2	3	0

(0-nunca; 1-a veces; 2-muchas veces; 3- siempre)

## **ANEXO 2: Orden de las tareas**

### **“DISEÑAMOS EL PARQUE DE ATRACCIONES DEL FUTURO”**

Tarea general: diseño de un folleto turístico de un parque de atracciones diseñado por cada grupo. Orden de las tareas:

- 1.- Pensad una temática y un nombre para el parque de atracciones.
- 2.- Inventad al menos 8 atracciones de diferente tipo (de agua, montañas rusas, etc.): cada miembro del grupo deberá escribir la descripción de dos atracciones acompañada de un dibujo realizado por otro compañero. Las atracciones deberán tener un nombre propio y estarán relacionadas con la temática general del parque.
- 3.- Acordad y redactad las normas generales del parque (al menos 10) así como las normas e instrucciones de cada atracción, los precios de entrada (diferentes según el grupo de edad y precios especiales para grupos). Esta tarea se realizará en grupo.
- 4.- Realizad un mapa del parque, dibujando las zonas de jardines, servicios (restaurantes, tiendas, lavabos, etc.), así como las atracciones, las diferentes entradas y salidas, etc.
- 5.- Describid los servicios de restauración, tiendas, etc., con los que cuenta el parque.
- 6.- Diseñad el logotipo del parque.
- 7.- Diseñad el “merchandising” del parque (gorras, camisetas, folletos, etc.)
- 8.- Escribid en grupo un texto en el que expliquéis las características del parque y sus opciones de ocio para los posibles turistas. Debe ser un texto extenso (1 o 2 folios) que cumpla las características propias del texto expositivo.
- 9.- Organizad todos los materiales para crear el folleto que recibirán los futuros asistentes al parque. Pasad a limpio los textos y los dibujos.
- 10.- Preparad una exposición de unos cinco minutos en la que presentéis el parque que habéis diseñado a vuestros compañeros.

#### **CONSEJOS PARA TRABAJAR EN GRUPO**

- 1.- Respetad y escuchad siempre a los compañeros, hablad y discutid tranquilamente.**
- 2.- No tengáis miedo a equivocaros, una mala idea puede ser el principio de una idea genial.**
- 3.- Cuidad la presentación, la escritura (redacción, ortografía y caligrafía) y las imágenes.**

### **ANEXO 3: Cuestionario de evaluación**

#### ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

NOMBRE DEL ALUMNO:

1. En general, ¿prefieres trabajar en grupo o de manera individual? ¿Por qué?
2. ¿Cómo te has sentido con tu grupo de trabajo? Justifica tu respuesta.
3. ¿Has tenido algún problema con tus compañeros? Si lo has tenido, ¿cómo lo has resuelto?
4. ¿Qué ideas has aportado al trabajo grupal? Pon algún ejemplo.
5. ¿Has cumplido con las tareas que te tocaba realizar? ¿Cuál ha sido el resultado?
6. ¿Te has sentido a gusto en el rol que se te ha asignado? ¿Por qué?
7. ¿Cómo crees que han valorado tus compañeros tu aportación al grupo? ¿Por qué?
8. ¿Cómo definirías tu actitud ante el trabajo en grupo? Selecciona una o varias posibilidades y justifica tu respuesta:
  1. Competitiva: he tratado de destacar entre mis compañeros.
  2. Cooperativa: he hecho mi trabajo y he ayudado a los compañeros cuando lo necesitaban.
  3. Activa: he propuesto ideas y he sacado adelante el trabajo que tenía que hacer.
  4. Pasiva: he esperado a que me dijeran lo que tenía que hacer.
  5. Irregular: ha habido días en que he propuesto muchas ideas y otros en que he esperado las directrices de mis compañeros.
9. ¿Qué funciones has realizado en el grupo? Justifica tu respuesta.
10. ¿Qué es lo que más te ha gustado del trabajo que hemos realizado? ¿Por qué?
11. ¿Qué es lo que menos te ha gustado del trabajo que hemos realizado? ¿Por qué?
12. ¿Qué crees que has aprendido en este proyecto? Justifica tu respuesta.

## ANEXO 4: Rúbrica de evaluación del trabajo en equipo

Evaluación del trabajo en grupo

Nombre del alumno:

	<b>Actitud</b>	<b>Trabajo en equipo</b>	<b>Roles y liderazgo</b>	<b>Participación</b>	<b>Uso del tiempo</b>
<b>1. Excelente</b>	Su actitud es siempre positiva ante el trabajo en equipo y el proyecto. Busca alternativas ante los problemas	Escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los demás. Mantiene a los miembros trabajando juntos.	Asume eficazmente los roles y temas de los cuales se hace cargo. Su participación es clave para el desempeño del grupo	Siempre proporciona ideas útiles para el desempeño del grupo	Siempre es organizado y cumple con los plazos establecidos por el grupo
<b>2. Bueno</b>	Su actitud es generalmente positiva hacia el grupo y el proyecto	Generalmente escucha y apoya el esfuerzo del resto. No es conflictivo en el grupo	Asume los roles asignados y debate adecuadamente	Generalmente proporciona buenas ideas al grupo	Es organizado en su uso del tiempo aunque a veces se ha retrasado
<b>3. Satisfactorio</b>	A veces muestra una actitud positiva. Limita sus respuestas al mínimo exigible.	A veces escucha y apoya la intervención de los demás. Sus contribuciones son escasas	Asume roles determinados por el grupo. Toma pocas veces la iniciativa	En ocasiones proporciona ideas al grupo. Hace solo lo que se le pide.	Tiende a retrasarse, pero siempre tiene la tarea hecha en el límite del tiempo.
<b>4. Deficiente</b>	Critica el trabajo de los demás sin proponer alternativas, solo por hacerse notar.	Rara vez escucha a los demás	No cumple los roles ni se compromete con el trabajo.	Rara vez aporta ideas o participa en las decisiones del grupo.	El equipo tiene que adaptarse a sus tiempos pues retrasa la acción de los demás


Nombre del alumno (incluido el evaluador)	Actitud (1 a 4)	Trabajo en equipo (1 a 4)	Roles y liderazgo (1 a 4)	Participación (1 a 4)	Uso del tiempo (1 a 4)
1.-					
2.-					
3.-					
4.-					
5.-					

**ANEXO 5: Textos y borradores analizados**

Descripción

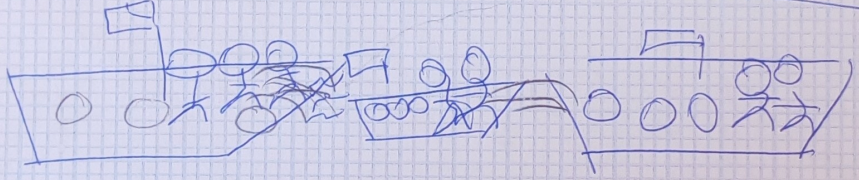
Pensaba como iba de vehículos una ~~montaña~~ ~~casca~~ catarata pero que los vagones fueran barcos, que estuvieran ~~cajones~~ bajando porque les persiguen otros barcos que tienen agua a presión. (Los otros barcos son los demás vagones). La fuerza de agua (que es poca) le darían en la espalda al de adelante. + ~~10~~ + 12 - MENOR

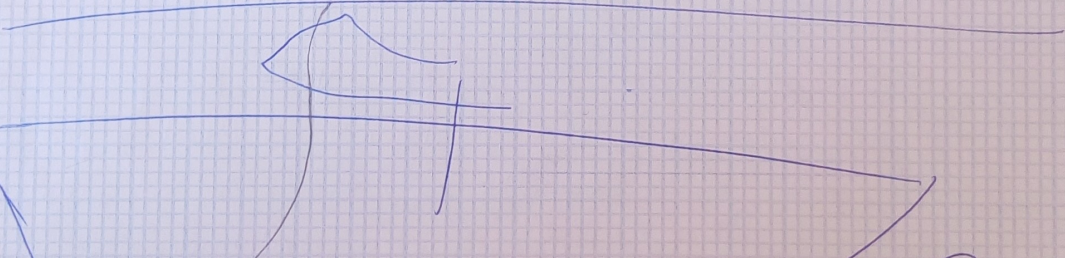
---

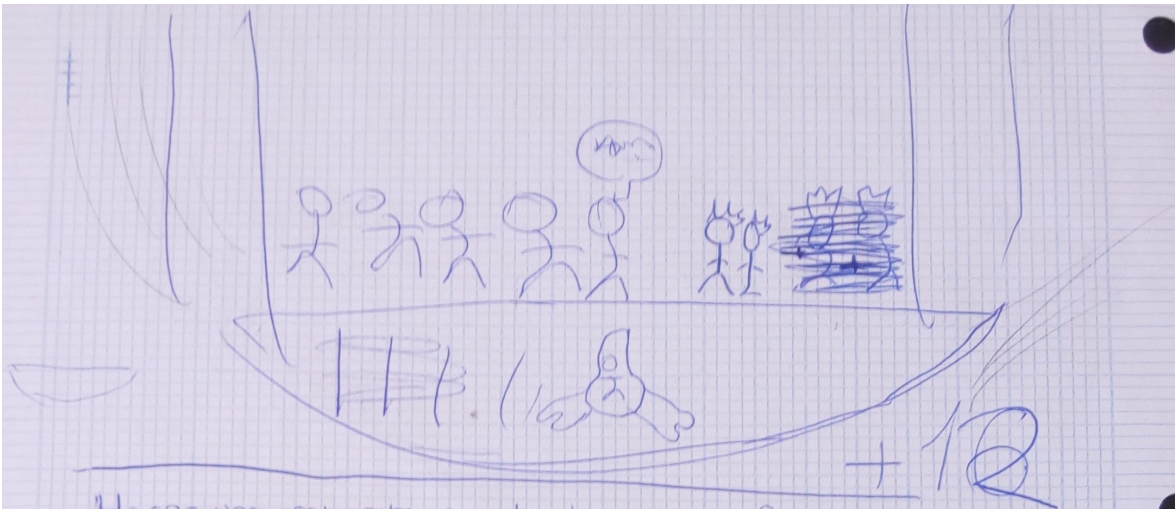
El barco pirata  CONDUCTO

Un barco que va muy fuerte para arriba y para <sup>ME</sup> ~~abajo~~ <sup>abajo</sup> y que hay dos brujas dentro y la gente <sup>ME</sup> ~~tiene~~ <sup>tiene</sup> que ir corriendo para no pillarlas. El barco es de color azul ~~maelere~~ <sup>maelere</sup>, con el escudo y rayas negras

---

① 





Hacer una catarata que los ~~ba~~ vagones fueran barcos de color mamá. Cuando bajen, tienen que bajar muy de prisa porque los barcos de atrás les van tirando chorros de agua fría (no con mucha presión). Y así sucesivamente. Cuando lleguen ~~al~~ acabe la atracción los chorros de agua pararán y ~~el~~ caerá una ráfaga de agua que mojará a todos los que estén montados.

Los ~~pasaj~~ pasajeros para que no se caigan al bajar tan fuerte llevarán un cinturón bien agarrado. Pueden montar los mayores de 12 años. Y los menores de 12 años tendrán que montar con adultos.

## ② El ~~ba~~ ~~vech~~ barco pirata:

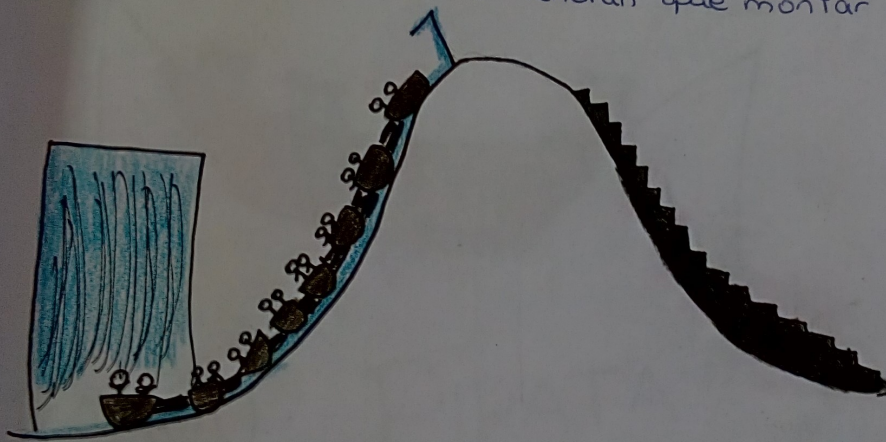
Es un barco de color azul que va ~~para~~ para arriba de una forma brusca y para abajo de una manera brusca. Cuando ~~con para arriba y para abajo~~ el barco se queda quieto los pasajeros tienen que ir moviéndose porque hay dos piratas que les van persiguiendo por todo el barco y encontrar un sitio rápido para que no te pillen. Y si te pillan te tienes que bajar de la atracción. Quién gane tendrá un vale de 4 entradas gratis para distintas atracciones. + 12 años.

**Catarata** que los vagones fueran barcos de color marrón. Cuando bajen, tienen que bajar muy deprisa porque los barcos de atrás les van tirando chorros de agua fría (no con mucha presión). Y así sucesivamente.

Cuando acabe la atracción los chorros de agua pararán y caerá una ráfaga de agua que mojará a todos los que estén montados. Los pasajeros para que no se caigan al bajar tan fuerte llevarán un cinturón bien agarrado.

Pueden montar los mayores de 12 años solos.

Los menores de 12 años tendrán que montar con adultos.



CATARATA

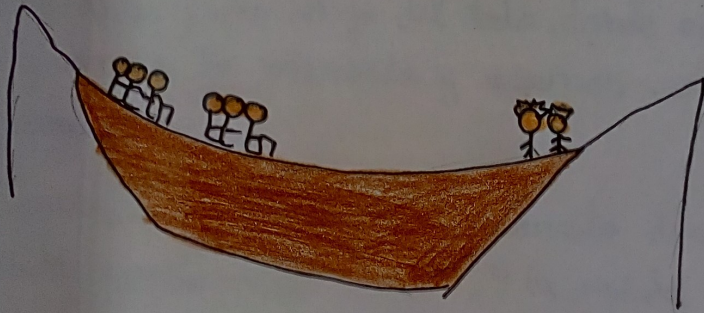
### 1) El barco pirata:

Es un barco de color azul que va para arriba de una forma brusca y para abajo de una manera brusca. Cuando el barco se queda quieto los pasajeros tienen que ir moviéndose porque hay dos piratas que les van persiguiendo por todo el barco y encontrar un sitio rápido para que no te pillen.

Y si te pillan te tienes que bajar de la atracción.

Quién gane tendrá un vale de 4 entradas gratis para distintas atracciones. Esta atracción es para mayores de 12 años.

Los menores de 12 años tienen que montar con un adulto.



# BARCO PIRATA