

CONECTORES Y SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CONNECTORS AND DIDACTIC SEQUENCES IN THE FIRST CICLE OF ELEMENTARY-SCHOOL

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.04>

SANTOLÀRIA ÒRRIOS, ALÍCIA
FACULTAT DE MAGISTERI-UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (VALÈNCIA-ESPAÑA)
PROFESORA. MIEMBRO DEL GRUPO GIEL
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-5258-7742

Resumen

El punto de partida con el que iniciamos este artículo relaciona la enseñanza de elementos gramaticales, como los conectores, con la producción textual de escolares de segundo curso de Educación Primaria. En la investigación, que se lleva a cabo en aula, se elige como dispositivo una secuencia didáctica inspirada en el modelo de la escuela de Ginebra. La mediación elegida demuestra que resulta posible y eficaz introducir estos saberes gramaticales desde el inicio de la escolarización y que estos elementos ayudan, junto con el resto de la intervención, a mejorar los textos de los niños. Para ello aportamos el análisis de la producción inicial y final de un alumno y los resultados obtenidos de todo el grupo clase.

Palabras clave

Enseñanza de la gramática, conectores, secuencias didácticas, alfabetización inicial.

Abstract

The starting point with which we start this article relates the teaching of grammatical elements, such as connectors, with the textual production of second-year-elementary-school students. In this research, which was carried out in the classroom, a didactic sequence inspired in the Geneva school is chosen as a methodological instrument. The mediation chosen shows that introducing this grammatical knowledge from the start of schooling is possible and effective, and that these elements, along with the rest of the implementation, help to improve children's texts. For this, we provide the analysis of the initial and final productions of a student and the results obtained from the whole class.

Keywords

Teaching grammar, connectors, didactic sequences, initial literacy.

1. INTRODUCCIÓN

Los contenidos gramaticales que planteamos en este artículo se tratan dentro de una serie de talleres de una secuencia didáctica. Aunque este instrumento de intervención de enseñanza de la lengua escrita y oral está consolidado, no disponemos de un número importante de estudios con este tipo de mediación que se ocupe de los primeros años escolares y que, además, se centre en la enseñanza de elementos gramaticales. En este sentido, nuestro objetivo se centra en mostrar un estudio realizado en aula que gira en torno a la enseñanza de los conectores.

Lejos de ahondar en los debates sobre si se debe enseñar gramática o no, la cuestión que se plantea aquí estriba en explorar las formas de trabajar la gramática en el aula a partir de situaciones comunicativas (Camps, 1986; Rodríguez Gonzalo, 2012; Camps y Ribas, 2017). En concreto, en este artículo, nos centraremos en la conexión (Cuenca, 2006, 2008, 2010) en relación con la producción textual de niños de segundo curso de Educación Primaria. Pensamos que es posible y eficaz, para contribuir a la mejora de las producciones escritas de los niños, la enseñanza de los conectores desde el inicio de la escolarización (Ferrer y Miró, 1999; Santolària, 2014, 2015). La enseñanza y el aprendizaje de este contenido es un elemento clave, a tenor de los datos obtenidos, que enriquece las producciones escritas de los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria. Asimismo, nuestra investigación revela que la enseñanza de este contenido gramatical se ha de realizar desde la producción de textos aun cuando los niños pequeños se enfrentan al mismo tiempo a saberes tan complejos como son el aprendizaje del sistema de escritura y del texto sin tener todavía herramientas sólidas para abordar, entre otros aspectos, las convenciones del sistema de escritura.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para obtener los datos hemos diseñado una secuencia didáctica –SD en adelante– que hemos implementado. El contenido de la misma gira en torno al género ficha técnica, ya que se pretende elaborar las fichas técnicas que se usarán en una exposición escolar sobre cuentos –en este artículo nos centraremos en una narración de J. Amades: *La Dentd’or* (1982). En esta línea, nos proponemos estudiar los siguientes aspectos que formulamos mediante las siguientes preguntas:

- ¿De qué forma se puede introducir la enseñanza de elementos gramaticales en los primeros años escolares?
- ¿Por qué ponemos el foco en la enseñanza de los conectores?
- ¿Se pueden introducir estos saberes gramaticales tan temprano?
- ¿La mediación elegida ayuda a mejorar la producción escrita de los niños?

Para responder estas cuestiones, mostraremos algunos elementos relacionados con la secuencia: la situación de comunicación, aspectos relativos al contexto y los participantes, el desarrollo de la SD y su implementación. Posteriormente, ofreceremos un ejemplo en el que compararemos la producción inicial y la final realizada por uno de los niños en relación con los talleres que se han llevado a cabo y finalmente, mostraremos los resultados de todo el grupo clase.

3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Los cuentos son el hilo conductor del proyecto en el que participan 170 niños de entre cinco y ocho años. A partir de la escucha de las narraciones, los niños escriben dos géneros textuales –se diseñan dos SD para ello– una de patrón expositivo –una ficha técnica– y otra de argumentativo –una nota crítica. Los dos resultan indispensables para el propósito final: realizar la exposición en la que es necesario ofrecer información detallada sobre los cuentos y sus protagonistas, así como manifestar la opinión que de estas historias tienen los niños. Para la realización de la tarea de escritura cada aula –de las siete que participan en el proyecto– elige un cuento diferente, de manera que los alumnos de un grupo clase desconocen el cuento que los otros grupos han trabajado. Este hecho resulta fundamental porque dota de sentido al trabajo global e incide en el por qué y para qué escribir bien: los niños se muestran autoexigentes con sus producciones textuales ya que consideran que la presentación de los trabajos ha de ser clara y eficaz en tanto que los demás niños de las otras clases, la comunidad educativa, los padres, las madres, etc. deberán entender bien sus escritos.

La investigación se realizó en una escuela pública de Catarroja –València– durante el curso 2011-2012. En el proyecto participó todo el primer ciclo de Educación Primaria –dos aulas de primer curso y tres de segundo– y dos aulas de Preescolar –con niños de cinco años. Hay que añadir que se estuvo presente como investigadora externa en un aula de segundo curso y en otra de Educación Infantil. En este artículo nos centraremos en un aula de segundo de Educación Primaria, compuesta por 20 alumnos. La lengua del aula –atendiendo al programa lingüístico de la escuela– es el catalán, razón por la que los textos originales de los niños están escritos en esa lengua, aunque para facilitar su lectura los hemos traducido al castellano en el cuadro 3.

4. MÉTODO

Si bien para el análisis de los datos usamos procedimientos distintos –anotaciones personales, análisis de las interacciones, grabaciones de audio, etc. –en este trabajo estudiaremos las producciones iniciales –PI– y las producciones finales –PF– escritas por el alumnado. Nos detendremos, habida cuenta de la extensión del artículo, en algún ejemplo –Alumno 1–, y a continuación expondremos dos gráficas que muestran el grupo seleccionado para la investigación. En la primera se revela el uso de conectores del grupo clase antes y después de la intervención y en la segunda, cuales son los que utilizan.

Usaremos niños como genérico en el sentido que explica la RAE. Recuperado 25.04.2017 de <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

La literatura revisada sobre alfabetización inicial explicita que la enseñanza del sistema de escritura se ha de acometer paralelamente a la enseñanza de la producción textual aunque en edades tan tempranas los niños comienzan a iniciarse en estos dos aprendizajes (Tolchinski, 1993, 2001; Bigas y Correig, 2000; Ribera, 2006, 2008, 2013; Fons, 1999, 2006, 2010; Fons y Gil, 2011; Ríos, 2010).

4.1. Desarrollo de la SD

El dispositivo de enseñanza en el que se enmarca la investigación es una SD inspirada en el modelo de la escuela de Ginebra (Bronckart, 1999; Dolz, 1994, 1995; Dolz y Schneuwly, 2006; Dolz, Noverrazy Schneuwly, 2001; Schneuwly Bain, 1994). En nuestro caso, gira alrededor de la elaboración de las fichas técnicas que formaran parte de la exposición escolar a la que antes hemos aludido.

La SD se implementa al final del curso escolar –del 15 al 31 de mayo de 2012– y cuenta con tres talleres distribuidos en 12 sesiones con una duración variable –entre 30, 45 y 90 minutos. Los talleres y las actividades diseñadas están organizados en relación con los saberes pragmáticos, discursivos y lingüísticos expuestos en el currículum (Santolària, 2013: 4). A continuación, mostramos la producción inicial de uno de los niños. El texto inicial resulta primordial para observar las dificultades y logros a partir de los que se podrá esbozar la SD en relación con el género elegido ya que: “es sobre todo en la identificación de los problemas específicos a cada género textual donde el profesor encuentra una mayor fuente de inspiración para su trabajo” (Dolz, 2009:11).

a) La producción inicial –PI–

A continuación mostramos el texto inicial de uno de los niños, cuya huella podremos seguir en las siguientes gráficas bajo la abreviatura A1 –Alumno 1–. Con el ánimo de no sesgar la mirada, hemos preferido transcribir el texto de acuerdo con las convenciones ortográficas, ya que en los niveles iniciales la lectura de los textos escolares suele verse empañada por cuestiones relacionadas con el sistema de escritura y la adquisición de las convenciones ortográficas.

Producción inicial: A1, 14/05/2012
Títol: La Dent’or
 La mare li va donar moltesriqueses i li va dir que es casara amb un home que tinguera un dentd’orperquè si no seria desgraciada i li va donar una potada (xxx) al príncep. Amb la ferradurad’or se li va eixir i al príncep li va eixir una dentd’or i la princesa i el príncep es varen casar.

Cuadro 1

Algunos de los aspectos que llaman la atención después de leer el texto están relacionados con la falta de reconocimiento del género demandado y la identificación que se hace entre ficha técnica y resumen. Recordemos que el género que han de confeccionar los niños es una ficha técnica sobre una narración y debe contener, por tanto, no solo datos objetivos como la autoría, la fecha de publicación, el número de páginas, etc., del cuento sino también un resumen de la obra. Otro aspecto que debemos destacar es que en el resumen que escribe el Alumno 1 no aparece ningún conector. Teniendo en cuenta este hecho nos hemos tenido que preguntar, a la hora de diseñar el taller, cuáles son los conectores pertinentes en un resumen que forma parte de una ficha técnica de un cuento tradicional.

Se sabe que los estudios sobre los conectores se han abordado desde diversas perspectivas⁴ y que esta heterogeneidad “pot desencoratjar els ensenyants o fer-los pensar que es tracta d’un fenomen excessivament complex per ser introduïts en una aula de primària” (Ferrer y Miró, 1999: 32)⁵.

Dichos autores sostienen que abordar los conectores en textos producidos por alumnos de segundo curso de Educación Primaria es posible y eficaz, como hemos señalado al principio, si se tienen en cuenta algunas ideas previas como que el interés didáctico no radica en clasificarlos, que la mirada ha de estar centrada en el manejo de estos elementos y se ha de organizar en relación con los usos discursivos. Asimismo, el trabajo con conectores en el aula no se ha de centrar en el estudio aislado de estas unidades sino que la identificación se ha de hacer desde la perspectiva del reconocimiento de las marcas que ayudarán a acceder a la compleja red de relaciones del texto. Por último, apuntan que pueden ser útiles las listas de conectores (Ferrer y Miró, 1999: 33).

Por consiguiente, a la hora de pensar nuestro dispositivo hemos seguido estas ideas, como también las expuestas por Zayas (2004) en tanto en cuanto las actividades de observación, análisis y manipulación de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional, y en la SD hemos diseñado un taller donde se trabajan específicamente los conectores (Santolària, 2015). En dicho taller se aporta una lista con algunos que ayudarán a enriquecer la producción final del texto. Hay que señalar que en el taller que precede la enseñanza de los conectores, los niños se han de enfrentar al resumen, aunque se trate de una actividad textual compleja (Álvarez, 2007: 14), ya que este forma parte de la ficha técnica demandada. En la tarea posterior, a partir de un modelo, los niños tendrán que detectar los conectores y posteriormente usarlos en sus resúmenes, a pesar de que, como apunta Bernárdez (en Álvarez, 1998: 5-6), la elaboración de este género textual es intrincado, sobre todo en una edad tan temprana.

Con todo, antes de aportar la relación de los conectores mostrados en el taller de la SD y, si bien al inicio hemos indicado que desde un punto de vista didáctico, en los primeros niveles de escolarización, no es necesario clasificar y categorizar estos elementos, conviene indicar que nos hemos tenido que preguntar cuáles son los conectores más adecuados para resumir un cuento y cuáles son los que, a partir de las dificultades que mostraban los textos de los niños, convenía enseñar.

⁴ Cuenca (2006) ofrece una explicación extensa sobre los problemas de definición y de clasificación de los conectores al tiempo que recoge las diferentes catalogaciones y comenta sus dificultades.

⁵ “Puede desanimar a los enseñantes o inducirlos a pensar que se trata de un fenómeno excesivamente complejo para ser introducido en un aula de primaria”.

Los conectores parentéticos

Comenzaremos esta parte con la definición de la conexión textual entendida “como la relación cohesiva que se establece entre dos oraciones o unidades textuales superiores y un conector, que manifiesta la relación semántico-pragmática que hay entre aquellas” (Cuenca, 2010: 68). Esta autora explica que tradicionalmente el estudio de los conectores se ha identificado con el de las conjunciones pero existen otros elementos que ejercen una función conectiva (Cuenca, 2006: 27). Por supuesto, distingue entre conjunciones y conectores parentéticos. Los primeros son palabras o locuciones invariables que típicamente introducen una cláusula: conectan “en el nivel oracional, donde siempre manifiesta una relación estructural tradicionalmente identificada con la coordinación o la subordinación” (Cuenca, 2010: 65). Los segundos son “palabras o estructuras variadas y heterogéneas formalmente, cuyo significado y comportamiento sintáctico se han modificado a partir de un proceso de gramaticalización” (Cuenca, 2010: 65).

En efecto, los conectores parentéticos, que son los que hemos elegido para realizar la SD, se pueden clasificar según su significado, que corresponde a cuatro relaciones semánticas básicas: adición, disyunción, contraste y consecuencia (Cuenca, 2010: 68). Hemos podido notar, como resultado de la implementación de los talleres de la secuencia, que todos los niños necesitaban aportar más información porque escribían más palabras después de la intervención didáctica (Santolària, 2013:7), de manera que los niños necesitaban elementos lingüísticos que les ayudaran a añadir más contenidos. Es por este motivo que las piezas gramaticales más coherentes y adecuadas para llevar a cabo la tarea de añadir información son los conectores parentéticos de adición ya que desde un punto de vista semántico, “la funció que té un connector és explicitar la relació de significat que hi ha entre les unitats textuales per tal de facilitar la interpretació del text” (Cuenca, 2006: 143)⁶. Los elegidos en nuestra SD fueron: **Hi havia una vegada, Al final, Mentres, Després, Tot d’una**⁷.

Hay que señalar que el primero que aparece en la lista –**Hi havia una vegada**– no se apunta en ninguna clasificación a pesar de su uso sobre todo en las aulas de Educación Infantil, primeros cursos de Primaria, libros de narraciones, manejo social, etc.⁸. Pensamos que podemos catalogar esta expresión tan utilizada como un conector parentético ya que se trata de una estructura que ha modificado su significado y que ha sufrido un proceso de gramaticalización (Cuenca, 2008: 99; 2010: 65). Además, hay que decir que este conector se convierte en fundamental en la situación de comunicación creada, porque justamente nos sitúa, por una parte, en un género textual único como es el cuento y lo separa del resto de géneros y, por otra, se coloca únicamente al inicio solo de las narraciones. Por todo esto lo llamamos conector de incoación. Conviene añadir que a menudo este elemento conecta las fórmulas de inicio de los cuentos en catalán –**rondalla va, mentida corre; l’any de la picor, quan tothom gratava; un conte us explicaré, tan bé com jo sabré**, etc.⁹ – con las narraciones. El resto de elementos está clasificado de acuerdo con Cuenca (2008; 2010).

⁶ “La función que tiene un conector es explicitar la relación de significado que hay entre las unidades textuales para facilitar la interpretación del texto”.

⁸ Aunque no aparece en el inventario de Cuenca (2008) sí que está presente (aunque no está clasificado) en la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Recuperado 25.04.2017 de <http://www.xtec.cat/~dcoromin/connectors.pdf>.

⁹ En la Xarxa Telàtica Educativa de Catalunya se encuentra una lista muy extensa de fórmulas de inicio de los cuentos. Recuperado 25.04.2017 de <http://www.xtec.cat/~averge3/primer/formules.htm>.

Llegados a este punto, mostraremos la producción final para ver cuáles son los elementos del taller que se han asumido y comprobar si la mediación ha servido para ayudar a mejorar la producción escrita de los niños.

b) La producción final –PF–

Hemos mostrado antes un ejemplo de la producción inicial de uno de los niños donde hemos podido observar que no aparecía ningún conector en el resumen. Mostramos ahora la producción final del mismo niño –también transcrita con convenciones ortográficas. Observemos las diferencias:

<p>Producción final: AI, (31/05/2012) FITXA TÈCNICA "EL CONTE DE LA MEUA CLASSE" Títol: La Dent d’or Autor/autora: Joan Amades Editorial: Adaptació Nomdelspersonatges: La dent d’or, el cavallet, el dimoni, l’animeta del seuiaio i el príncep. Comés la protagonista del conte?: La Dent d’orés: valenta, amigable, llesta. Quèfa la protagonista del conte?: Cavalcava, se disfressava i tocava la guitarra. Resum: Hi havia una vegada una xica que sa mare s’havia mort i li va dir que es casara amb un xic que tinguera una dent d’or si no tindria mala sort. Primer el dimoni es volia casar amb ella però el cavallet li va rescatar. Després el príncep també volia casar-se amb ella però el cavall la va ajudar i el cavall li va donar una potada amb la ferradurad’or al príncep i se li va ficar el clau. Al final es varen casar i varen ser feliços.</p>

Cuadro 2

A continuación, mostramos los dos textos completos –el inicial y el final– del mismo niño. Como hemos anunciado antes, lo traducimos al castellano para agilizar su lectura y para poder observar con detenimiento los escollos de la PI y los logros conseguidos en la PF.

Producción inicial (PI) y final (PF)

<p>• PI (A1) 14.05.2012 La madre le diom uchaz riquezas y le dijo que se casara con un hombre que tuviera un diente de oro porque sino sería esgraciada y led io una patada al príncipec on una herradurad e oro y se les alió y al príncipel es alió un diente de oro y la princesa y el príncipe se casaron.</p>	<p>• PF (A1) 31.05.2012 Título: La Dent d’or. Autor/autora: Joan Amades. Editorial: Adaptación. Nombre de los personajes: La Dent d’or, el caballito, el demonio, el alma del abuelo y el príncipe. ¿Cómo es la protagonista del cuento?: La Dent d’or es: valiente, amigable, lista. ¿Qué hace la protagonista del cuento?: Cavalgaba, se disfrazabay tocabal a guitarra. Resumen: <u>Había una vez</u> una chica que sum adre se habíam uertoy led ijo que se casara con un chico que tuviera un diente de oro si no tendría mala suerte. <u>Primero</u> el demonio se queríac asar con ella pero el caballitot a rescató. <u>Después</u> el príncipet ambién queríac asarse con ella peroe l caballitot a ayudó y el caballitot ed io una patadac on la herradurad e oro al príncipe y se le pusoe l clavo. <u>Al final</u> se casaron y fueron feliçes.</p>
--	---

Cuadro 3, Los subrayados son nuestros.

Podemos observar que si bien antes de la intervención este niño no usaba ningún conector, tras la mediación utiliza cuatro: **Hi havia una vegada, primer, després, al final**. Hay que decir que este niño utiliza un conector –**primer**– que no aparece en la lista –ver apartado Los conectores parentéticos.

5. RESULTADOS

Hasta ahora hemos observado los conectores que ha usado un niño, observemos ahora los que utiliza todo el grupo clase. De los cinco conectores aportados en la SD, los niños usan cuatro: **Hi havia una vegada, al final, mentres i després**. Veamos, en primer lugar, en la tabla siguiente cuáles son –descartamos los que no aparecen en los contenidos de enseñanza de la SD. Seguidamente pasaremos a examinar las gráficas que aportan información sobre el uso de los conectores que utiliza el grupo clase.

Hi havia una vegada	Conector de incoación
Al final	Conector adición distributivo
Mentres	Conector adición de continuidad
Després	Conector adición de continuidad (no temporal)

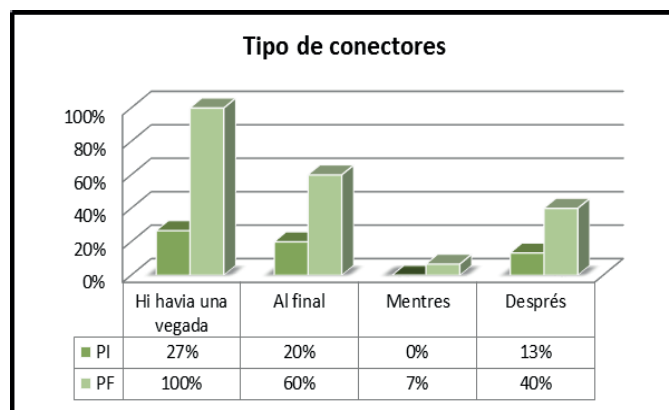
Cuadro 4

a) Tipo de conectores

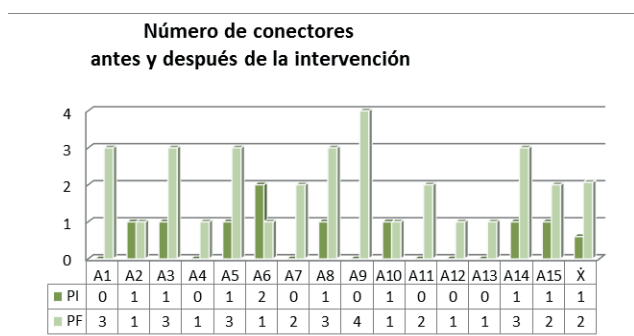
extuales resulta incontestable a tenor de los datos obtenidos, y esto ya supone una mejora en la escritura, hay que ver si se usan los conectores adecuados y si este uso responde a las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas que exige el discurso. Con la gráfica siguiente podemos observar cuál es el tipo de conectores que usan y en el cuadro que sigue la relación de conectores trabajados en las actividades de la SD y la elección de cada niño.

Conectores P	roducción inicial Sujetos	Producción final Sujetos
Hi havia una vegada	A3, A8, A10, A15	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15
Al final	A2, A5, A14	A1, A3, A5, A8, A9 (lo usa dos veces), A11, A14, A15
Després	A6 (lo usa dos veces)	A1, A3, A5, A8, A9, A14
Mentres	A	7

Cuadro 5



Gráfica 2



Gráfica 1

En el eje horizontal de la gráfica se pueden ver los indicadores de productividad de cada niño –A1, A2, A3... sucesivamente –así como el número de conectores que usan antes y después de la implementación de la SD –PI/PF . Vemos que en la producción inicial las puntuaciones oscilan entre cero y uno, es decir, el conjunto de los niños o bien utiliza un conector o bien no usa ninguno. Hay que decir que el A6 usa dos –repite dos veces el mismo: **després**. Un 46,6% del total de los 15 alumnos emplea un conector, otro 46,6%, ninguno y un 6,6 %, dos. La media de productividad se sitúa en uno. En cambio, en la producción final, después de la realización de los talleres, los valores oscilan entre uno y cuatro y la media aumenta a dos. El indicador más alto recae sobre el A9, que gasta cuatro –tenemos que decir que usa dos veces el mismo: **Al final**. Un 33,3% usa tres conectores, un 20%, dos; un 33,3% uno y un 6,6%, cuatro. Hemos de destacar que solo un niño disminuye en cuanto al número de indicadores en la producción final, A6. Este niño usa dos veces **al final** en la producción inicial y **Hi havia una vegada** en la final. El aumento más significativo recae sobre los alumnos 1 y 9 que pasan de cero en la PI a tres y cuatro respectivamente en la PF. Podemos atribuir el crecimiento en el uso general de conectores a la eficacia de la realización de las actividades y del taller de revisión de los contenidos.

Podemos observar que en la producción inicial usa el conector de incoación –**Hi havia una vegada**– solamente un 27% de los alumnos mientras que en la producción final lo hace el 100%. Cabe decir que los niños conocían, antes de la implementación de la SD algunos conectores específicos de los cuentos porque se trata de un género muy usado en los primeros niveles escolares. Aun así llama la atención que solo cuatro de los 15 niños usara **Hi havia una vegada** para iniciar el resumen del cuento La Dent d’or en la producción inicial . El resto de conectores también se incrementa. En segundo lugar, podemos observar el uso de **Al final** –que pasa de un 20% a un 60%–, seguido de **Després** –de un 13% a un 40%– y finalmente **Mentres** –de un 0% a un 7%. Además, tenemos que aclarar que A13 es el único niño que no realiza el taller de las actividades de los conectores –ya que ese día no acude a la escuela–, a pesar de ello incluye uno: **Hi havia una vegada**. Cabe destacar el caso de A6, que en la producción inicial usa dos veces **Després** y en la producción final no mantiene este conector y, en cambio, incorpora **Hi havia una vegada**. Pasa lo mismo con A2, que usa **Al final** en la PI y, contrariamente, utiliza **Hi havia una vegada** en la PF. A14, usa en la PI y en la PF **Al final**. Es decir, que los cuatro alumnos que en la PI usan **Hi havia una vegada**, lo mantienen en la PF pero, en cambio, los que usan otros conectores a veces los cambian.

6. RECAPITULACIÓN

Después de aportar los datos referidos a la investigación y al contexto en que se desarrollan, intentaremos responder a las preguntas que nos planteábamos al inicio. En primer lugar, podemos constatar que la enseñanza de los conectores al principio de la escolarización resulta pertinente siempre y cuando este saber gramatical esté insertado en una situación de comunicación real. La elección de las circunstancias de enunciación resulta fundamental para diseñar el dispositivo.

La elección de los conectores parentéticos resulta idónea para distribuir la información en el resumen de la ficha técnica. Los datos encontrados avalan esta información: en la producción inicial usan Hi había una vezada solo un 27% de los niños mientras que en la producción final lo hace el 100%. Al final, pasa de un 20% a un 60% seguido de Después –de un 13% a un 40%– y finalmente Mientras –de un 0% a un 7%. El resumen del cuento fuente queda enmarcado por un inicio –Hi había una vezada– y un final –Al final. En medio, los niños usan dos conectores, que permiten sumar información o tramas narrativas –Después y Mientras.

En segundo lugar, se puede firmar que la mediación elegida ha resultado eficaz: el uso de secuencias didácticas, organizadas a partir de los usos de los géneros textuales resulta una vez más pertinente para establecer dispositivos de enseñanza que faciliten el aprendizaje y la investigación. Este modelo, por lo tanto, se revela desde los años noventa como una propuesta válida para el aprendizaje de la lengua y la literatura a partir de las aportaciones teóricas de los principios socioculturales, pedagógicos y didácticos que se consideraban innovadores en aquel momento (Milian, 2012: 8).

En resumen, la investigación manifiesta que la mediación ha resultado fundamental para mejorar las producciones escritas de los niños de segundo de Educación Primaria, que no solo han identificado los conectores sino que también los han incorporado y utilizado en sus textos escritos, con la mejora de la calidad textual que esto representa.

Para acabar, hay que decir, que la tarea realizada se suma al deseo de generar conocimiento didáctico sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita para que ayude a mejorar la actuación docente (Barrio, Sánchez, Díaz: 2012: 471).

7. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2007): “A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador”, Madrid, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 13-30.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1998): *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- AMADES, J. (1982): “La Dent d’or”, en *Folklore de Catalunya* (vol. I, 524-531), Barcelona, Editorial Selecta.
- BARRIO, L.; SÁNCHEZ, S.; DÍAZ, L. (2012): “Repercusiones de las metodologías de investigación en la construcción del conocimiento didáctico: una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita”, *Cultura y Educación*, 24 (4), 461-474.
- BIGAS, M.; CORREIG, M. (2000): “Ensenyar encara el codi?”, Barcelona, *Articles*, 21, 87-97.
- BRONCKART, J. P. (1999): “L’enseignement des langues; pour une construction des capacités textuelles”, en GARCÍA, M.; GINER, R.; RIBERA, P.; RODÍGUEZ, C. (eds.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Universitat de València, 17-26.
- CAMPS, A. (1986): *La gramàtica a l’escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*, Barcelona, Barcanova Educació.
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (coords.) (2017): *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática en la actividad reflexiva*, Madrid, Octaedro.
- CUENCA, M.J. (2006): *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*, Vic, Eumo.
- CUENCA, M.J. (2008): *Gramàtica del text*, Alzira, Bromera.
- CUENCA, M.J. (2010): *Gramàtica del texto*, Madrid, Arco libros.
- DOLZ, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura”, Barcelona, *Articles*, 2, 21-34.
- DOLZ, J. (1995): “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-77.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001): *Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit*, Bruxelles, Editions de Boeck.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2006): *Per a un ensenyament de l’oral. Iniciació als gèneres formals a l’escola*, València/Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- DOLZ, J. (2009): “Los cinco grandes retos de la formación del profesorado”, Comunicación presentada en el V SIGET (*Símpoio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais Internacional –O Ensino em Foco*. Agosto de 2009, Caxias do Sul, RS, Brasil).

- DOLZ, J.; GAGNON, R; RIBERA, P. (2013): *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*, Barcelona, Graó.
- FERRER, M.; MIRÓ, M. (1999): "Connectors i producció escrita en primer cicle de primària", Barcelona, *Articles*, 17, 31-41.
- FONS, M. (1999): *Llegir i escriure per viure*, Barcelona, La Galera.
- FONS, M. (2006): "Aprendre a llegir i a escriure amb sentit", Barcelona, *Papers d'educació*, 4, 1-15.
- FONS, M. (2010): "Ensenyar a llegir i a escriure per viure". *txt suplement educatiu de la revista illa*, Alzira, 14. Recuperado 25.03.2017 http://www.bromera.com/tl_files/revista/txt14/files/txt_14.pdf
- FONS, M.; GIL, R. (2011): "La lectura i l'escriptura al cicle inicial de primària. Propòsits i reptes", Barcelona, *Articles*, 55, 5-8.
- MILIAN, M. (2012): "El model de seqüència didàctica vint anys després", Barcelona, *Articles*, 57, 8-21.
- RIBERA, P. (2006): *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*. Tesis doctoral. Universitat de València. Recuperado 05.03.2017 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9626/ribera.pdf>
- RIBERA, P. (2008): *El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*, València, Perifèric edicions.
- RIBERA, P. (2009): "Los aspectos textuales en la producción de géneros escritos con alumnos de educación infantil", en *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 399-409.
- RIBERA, P. (2013): "Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura", en ÁLVARES PEREIRA, L.; CARDOSO, I. (coords.): *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*, Aveiro, U. de Aveiro, 95-106.
- RÍOS, I. (2010): "Més enllà de la lectoescriptura i dels mètodes: ensenyar a llegir i a escriure". *txt suplement educatiu de la revista illa*, 14, Alzira, Recuperado 05.03.2017 de http://www.bromera.com/tl_files/revista/txt/txt-14/files/txt_14.pdf
- RODRÍGUEZ, C. (2012): "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico", en: ZAYAS, F. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura. Revista iberoamericana de educación*, 59, 87-118. Recuperado 05.03.2017 de www.rieoei.org/RIE59.pdf
- RODRÍGUEZ, C. (2015): "Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en Educación Primaria", en MATA, J. y otros (coords.): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid,
- SANTOLÀRIA, A. (2013): "Una secuencia didáctica para aprender a exponer en segundo de Educación Primaria", en CANCELAS, L.P. y otros (coords.): *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*, Granada, Editotial GEU, 18, 1-9.
- SANTOLÀRIA, A. (2014): "Ensenyar els connectors al primer cicle de l'escola Primària", en RODRÍGUEZ GONZALO, C.; GARCÍA FOLGADO, M.J. (eds.): *La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática*, Tejuelo, 10, VII, 101-121. Recuperado 05.03.2017 de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/>
- SANTOLÀRIA, A. (2015): *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuals i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària*. Tesis doctoral. Universitat de València. Recuperado 05.03.2017 de <http://roderic.uv.es/handle/10550/48528>
- SCHNEUWLY, B., BAIN, D. (1994): "Mecanismos de regulación de les activitats textuals. Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques", Barcelona, *Articles*, 2, 87-104.
- TOLCHINSKI, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Antropos.
- TOLCHINSKI, L. (2001): *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE- Horsori.
- XTEC (*Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*): Recuperado 05.03.2017 de <http://www.xtec.cat/~dcoromin/connectors.pdf> <http://www.xtec.cat/~averges3/primer/formules.htm>
- ZAYAS, F. (2004): *Cap a una gramàtica pedagògica*, Barcelona, *Articles*, 33, 9-26.