Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

WRITING'S TEACHING MODELS IN PRIMARY EDUCATION TEXTBOOKS

Núñez Cortés, Juan Antonio¹; Barrado Mendo, Andrea²

¹Universidad Autónoma de Madrid, juanantonio.nunnez@uam.es;
<https://orcid.org/0000-0003-0494-3850>

²Universidad Autónoma de Madrid y Real Colegio Santa Isabel la Asunción,
a.barrado@santaisabel.es

RESUMEN

Los estudios sobre enseñanza de la escritura en los libros de texto no han abundado tanto como los de otros aspectos como la comprensión lectora o la ortografía. El objetivo de esta investigación es analizar el modelo de enseñanza de la escritura existente en los libros de texto del sexto curso de educación primaria, así como la incidencia de la legislación. La metodología utilizada es el análisis de contenido cualitativo y la recogida de información se realiza a través de categorías que contemplan estrategias propias del modelo de producto y proceso de escritura, con sus respectivas fases. Los resultados muestran un incremento en las actividades centradas en el proceso de escritura en los manuales posteriores a la LOMCE frente a los de la LOE. Se percibe, así, el impacto de la legislación en el cambio de la enseñanza de la escritura a través de los libros de texto.

AULA DE ENCUENTRO

no-educación
no-enseñanza
no-experiencias

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

PALABRAS CLAVE: escritura, libro de texto, educación primaria.

ABSTRACT

There are fewer studies on the teaching of writing in textbooks than on other aspects such as reading comprehension or spelling. The objective of this work is to analyse the model for teaching writing followed in sixth grade primary education textbooks, as well as the possible impact that legislation may have had. The methodology used is the analysis of qualitative content and the information is gathered through categories that involve strategies of the product and process models, with their respective phases. The results show an increase in the activities focused on writing as a process in textbooks subsequent to LOMCE compared to those of the LOE. Thus, it is perceived an impact of the legislation on the change in the teaching of writing in textbooks

Keywords: *writing, textbook, Primary Education.*

1. INTRODUCCIÓN

El libro de texto ha sido la herramienta fundamental de enseñanza en la escuela por lo que se hace pertinente reflexionar en torno a sus metodologías y contenidos (Moya, 2008). Sin embargo, tal y como afirma Mesa (2012), son escasas las investigaciones que analizan los libros de Lengua Castellana y Literatura; aunque haya estudios sobre la atención en los manuales escolares a la

AULA DE ENCUENTRO

no-educación
no-enseñanza
no-competencia
no-experiencia

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

enseñanza de la gramática, la comprensión lectora o la literatura (Lomas & Vera, 2004). Como se mostrará más adelante, tampoco proliferan los trabajos centrados en cómo se trabaja la competencia de expresión escrita en los manuales escolares.

Al respecto, comprender en qué consiste escribir y, en consecuencia, mejorar la didáctica de la escritura ha sido objeto de una continua y prolífera reflexión desde mediados del siglo pasado. Así, los primeros intentos de construcción de un modelo explicativo para dar respuesta a qué es la escritura estuvieron orientados por la idea de que era solo un resultado observable. Estos fueron denominados *modelos de producto* y se consideraron especialmente relevantes en la enseñanza y evaluación de la escritura (Camps, 1990). Por otro lado, si bien es cierto que han sido múltiples las propuestas de modelos de composición de textos (Cassany, 1990), cabe destacar la de Flower y Hayes (1981), que contempla la existencia de tres fases interrelacionadas: la planificación, la traducción o redacción y la revisión; y que es la esencia de los *modelos de proceso*, sobre los que se continúa reflexionado en la actualidad (Didactext, 2015; Abad Beltrán & Rodríguez Gonzalo, 2018; Gómez-Devís & Saneleuterio, 2020).

De estas propuestas se desprende la idea de que escribir es un proceso recursivo complejo en el cual el escritor lleva a cabo diversas operaciones. Por ello, su enseñanza no debe limitarse al control del producto final; también hay que atender a las diferentes fases del proceso y enmarcar esta enseñanza en la propia de los géneros discursivos de manera situada (Álvarez, 2010).

En cuanto al tratamiento dado a la escritura en la legislación educativa, en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) no se presta atención al proceso de escritura ni se hace referencia a ninguna de sus fases como contenido

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A. y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto

fundamental de la etapa o como elemento de evaluación. En la Ley Orgánica de Educación (LOE) se indica en la introducción de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que su enseñanza se debe centrar en la adquisición de destrezas discursivas. Esto implica procedimientos y conocimientos explícitos sobre el funcionamiento del lenguaje, «la planificación y estructuración de los textos, la articulación de los enunciados mediante procedimientos de cohesión y la organización de las oraciones de acuerdo con reglas léxico-sintácticas» (Real Decreto 1513/2006, p. 43083). Asimismo, en la evaluación se determina que los estudiantes han de lograr «redactar y reescribir diferentes textos [...], utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y los aspectos formales» (Real Decreto 1513/2006, p. 43085).

Por último, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se establecen las fases del proceso de escritura tanto en los contenidos como en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje. Así, la evaluación atiende tanto al producto final como al proceso de escritura, y se considera la revisión por pares. Asimismo, se propone la enseñanza de mecanismos que permitan distinguir y hacer uso de los géneros discursivos.

En cuanto al análisis de la enseñanza de la escritura en los manuales escolares, se ha llamado la atención sobre la ausencia de coherencia entre los objetivos planteados en la legislación educativa y las propuestas de enseñanza de la escritura en los primeros, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (Camps, 2009; Gallardo & Carrasco, 2004). De otra parte, con relación al espacio que ocupa la escritura frente a otras destrezas comunicativas, Vargas (2001) destaca que predomina frente a la oralidad (46,9 % *versus* 12,4 %), si bien

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

su análisis es de manuales de 1º de Educación Primaria. Destaca también el autor la ausencia de propuestas de trabajo colaborativo.

Dicho esto, el objetivo de esta investigación es analizar qué tipo de modelo de enseñanza de la escritura, y su frecuencia, proponen los libros de texto de 6º de Educación Primaria y qué incidencia tiene la legislación educativa en ellos.

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

2. MÉTODO

2.1. Descripción de la muestra

La muestra está formada por seis libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de 6º de Educación Primaria; tres de ellos publicados con posterioridad a la LOE y otros tres con posterioridad a la LOMCE. El motivo por el cual se escogieron manuales de 6º de primaria es la mayor atención que en este curso se le concede al proceso de escritura, frente a los cursos iniciales de la etapa más centrados en la alfabetización inicial, tal y como se refleja en la LOE y la LOMCE. Los criterios de selección de los manuales (Tabla 1) han sido el carácter de distribución nacional y la tradición de edición de materiales educativos de las editoriales analizadas (Braga Blanco & Belver Domínguez, 2015).

Tabla 1. Libros de texto seleccionados

	Año	Editorial	Título
LT1	2006	Edelvives. Proyecto <i>Alavista</i> .	<i>Lengua: primaria curso 6</i>
LT2	2007	SM. Proyecto <i>Planeta amigo</i> .	<i>Lengua: Primaria 6º curso</i>
LT3	2007	Santillana. Proyecto <i>Un paso más</i> .	<i>Plural 6: Lengua Castellana</i>
LT4	2013	SM. Proyecto <i>Savia</i> .	<i>Lengua 6 Primaria Savia</i>
LT5	2015	Santillana. Proyecto <i>Saber hacer</i> .	<i>Lengua Castellana 6</i>
LT6	2015	Edelvives	<i>Lengua Castellana y Literatura: 6 Primaria SuperPixéPolis.</i>

Fuente: elaboración propia

Todos los libros de texto analizados cuentan con 12 unidades didácticas (UD), salvo LT1 y LT2 que tienen 15. En todos los casos, las unidades se dividen en subapartados (entre 5 y 8 en función del libro) y destinan uno de ellos a la escritura, que recibe nombres similares (p. ej.: “Taller de escritura” o “Expresión escrita”). La dinámica de trabajo de la escritura se presenta en ocasiones al comienzo de los libros de texto. Así, en LT3 y LT6 se hace referencia al apartado de escritura; en LT3 se hace explícita la relevancia de las tres fases que

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

constituyen el proceso de escritura. Con relación a las secuencias didácticas, su estructura es parecida y responde al esquema tradicional deductivo: conceptualización o reflexión del género discursivo, presentación de un texto modelo y actividades de escritura.

En el presente trabajo se han analizado las actividades del apartado centrado en la escritura de cada una de las UD, salvo en el LT4, al contemplar este la enseñanza del proceso de escritura en los apartados de “Expresión oral y escrita” y de “Literatura” (este apartado en 8 de las 12 UD).

Para el análisis se establecieron dimensiones, categorías e indicadores vinculadas con los modelos de enseñanza de la escritura presentados y sus correspondientes estrategias (Didactext, 2015). Dadas las fases del proceso de investigación y su carácter recursivo, durante el análisis se procedió a la recategorización de algunos de los indicadores (Tabla 2). Posteriormente, se contabilizó la frecuencia de aparición de cada uno de ellos, además del número de las actividades analizadas y si estas se relacionaban con un modelo u otro de enseñanza de la escritura.

El principal criterio de distinción que se ha tenido en cuenta ha sido el relacionado con el modelo de escritura. Así, cuando una actividad plantea la escritura de un texto y no se hace referencia ni hay actividades propias de las diferentes fases del proceso de escritura, esta se considera de producto (p. ej.: «Escribe una instancia al Consejero de Deportes de tu Comunidad solicitando una ayuda económica para comprar nuevas camisetas para tu equipo del colegio.» [UD15-LT1, p. 210]). Por el contrario, si la consigna de escritura ofrece

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

orientaciones y actividades como, entre otras, la búsqueda de información, la escritura de un borrador o la revisión de la ortografía se adscribe a la dimensión «Proceso». Finalmente, se muestran otras actividades presentes en las secuencias didácticas: a) Lectura del texto y comprensión lectora («Lee este texto y contesta.» [UD12-LT2, p. 174]); b) Análisis del género discursivo («Explica cuáles de estos titulares son de noticias y cuáles de artículos de opinión.» [UD12-LT4, p. 266]); c) Búsqueda y análisis de modelos («Si tienes planos con itinerarios turísticos de algún lugar, tráelos a clase para analizar más ejemplos.» [UD13-LT1, p. 182]); d) Comprensión y expresión oral («Representa la entrevista con un compañero.» [UD6-LT5, p. 99]); e) Aprendizaje situado («No os olvidéis de comunicar la celebración de este acto a vuestros familiares, amigos y vecinos.» [UD8-LT5, p. 131]).

Tabla 2. Dimensiones, categorías e indicadores de las actividades de enseñanza de la escritura.

	Producto
Contextualización	Autor
	Destinatario
	Finalidad
	Género discursivo (GD)
	Tema
	Proceso
	<i>Planificación</i>
Contextualización	Autor
	Destinatario
	Finalidad
	Género discursivo
	Tema
Generación de ideas	Lluvia de ideas
	Ficha/tabla
	Búsqueda de información
	Selección de la información
	Toma de notas
	Reflexión sobre información
Organización	Esquema
	Guion
	Paratexto
	<i>Redacción</i>
	Adecuación de párrafos

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

Borrador
Características GD
Claridad
Coherencia
Edición
Estructura
Paratexto
Título

Revisión

Contenido	Adecuación de párrafos
	Características GD
	Claridad
	Coherencia y cohesión
	Paratexto

Norma lingüística
Edición

Otras

Lectura de texto y comprensión lectora
Análisis del género discursivo
Búsqueda y análisis de modelos
Comprensión y expresión oral
Aprendizaje situado

Fuente: elaboración propia a partir de Didactext (2015).

2.3. Procedimiento

La metodología es el análisis de documentos. En concreto, el análisis de contenido cualitativo de las actividades presentes en los libros de texto, que supone la recogida de información de manera objetiva y sistemática para interpretarla posteriormente mediante la realización de inferencias (Ruiz, 2012). Esto se ha hecho a través de la sistematización de las categorías expuestas en el apartado anterior, que fueron sometidas a un proceso de retroalimentación constante durante el proceso de investigación. Se han tenido en consideración las etapas propias de la investigación cualitativa basada en el análisis de contenidos (fase teórica, fase descriptiva-analítica y fase interpretativa) (Arbeláez & Onrubia, 2014).

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto

3. RESULTADOS

En primer lugar, es importante recordar que se han analizado las actividades de los apartados centrados en la expresión escrita de los libros de texto. Estas suponen alrededor del 8 % del total de las actividades de los seis manuales objeto de estudio (487 actividades del total de 6045 actividades). Este 8 % coincide con el número de actividades centradas en la escritura en los libros editados con posterioridad a la LOE (199 actividades del total de 2635) y la LOMCE (288 actividades del total de 3410).

Del conjunto de actividades que conforman las secuencias didácticas de escritura, las menos numerosas son las correspondientes con un modelo de producto (9 %), mientras que las centradas en el modelo de proceso y las adscritas a la dimensión “Otras” constituyen un 46 % y 45 %, respectivamente. No obstante, esta cantidad varía al atender específicamente a los modelos y la legislación (Figura 1). Así, las actividades de proceso incrementan en los manuales posteriores a la LOMCE (59 %) frente a los de la LOE (26 %). Por el contrario, es superior el porcentaje destinado a las actividades centradas en el producto en la ley anterior (20 %) a la LOMCE (2 %).

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Figura 1. Actividades en el apartado de expresión escrita en función de la legislación (en %)
Fuente: elaboración propia

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

Con relación a las actividades propias del modelo de proceso, se han diferenciado en función de sus fases. De esta manera, en los seis libros las actividades que atienden a la planificación constituyen un 47 %, a la redacción un 30 % y a la revisión un 23 %. De nuevo, estos datos varían al tener en cuenta la legislación (Figura 2). Las actividades de la fase de planificación predominan en los libros de texto correspondientes con la LOE (67 %), frente a las otras dos fases a las que se atiende en menor medida. Sin embargo, en los manuales publicados tras la LOMCE la atención a las fases del proceso de escritura es más homogénea.

Figura 2. Atención a las fases del proceso de escritura en función de la legislación (en %)

Fuente: elaboración propia

Como se indicó anteriormente (Tabla 2), la fase de planificación consta, a su vez, de tres componentes: contextualización, generación de ideas y organización de la información. De ellas, a la que más referencia se hace en las

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A. y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto

actividades de planificación es a la contextualización (50 %), seguida de la generación de ideas (38 %) y, finalmente, de la organización de la información (12 %). En cuanto a los indicadores de esta fase (Tabla 3), aquellos a los que se presta más atención son el género discursivo o tipología textual (19 %), el tema (16 %) y la lluvia de ideas (16 %). Es decir, las actividades más frecuentes en este caso son del tipo: «Piensa en una flor que te guste y escribe un poema en el que describas su parecido con otros elementos. Haz una lista con los elementos con los que es posible compararla.» (UD9-LT4, p. 213).

Por otro lado, al comparar los indicadores respecto de cada una de las categorías de la fase de planificación, los que predominan en la contextualización son el género discursivo y el tema, de manera similar que en las actividades propias del modelo de producto; la lluvia de ideas en la categoría de generación de ideas; y el guion y el esquema en la categoría de organización de la información. En esta última categoría destaca la ausencia de referencias al uso de mapas conceptuales, índices o resúmenes (esta última estrategia solo se propone en una ocasión, en la UD4-LT3). Por último, con relación a la planificación, cabe apuntar que en tan solo cuatro actividades (UD12-LT1 y UD8-LT4) se sugiere una actividad de escritura colaborativa entre pares. En el resto de las actividades analizadas de todos los libros se propone la escritura individual salvo aquellas en las que se trabaja la escritura colaborativa a lo largo de toda la secuencia didáctica y que se mencionarán más adelante.

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

Tabla 3. Referencias en las actividades de planificación (en %)

Categoría	Indicador	Número de referencias	Porcentaje respecto de:		
			Categoría	Dimensión	Referencias totales
Contextualización		176		50 %	30 %
	Autor	18	10 %	5 %	4 %
	Destinatario	14	8 %	4 %	2 %
	Finalidad	20	11 %	6 %	3 %
	Género discursivo	67	38 %	19 %	11 %
	Tema	57	33 %	16 %	10 %
Generación de ideas		131		38 %	22 %
	Lluvia de ideas	55	42 %	16 %	9 %
	Ficha / tabla	12	9 %	3 %	2 %
	Búsqueda información	29	22 %	8 %	5 %
	Selección información	14	11 %	5 %	2 %
	Toma de notas	15	11 %	4 %	3 %
	Reflexión información	6	5 %	2 %	1%
	Organización de la información		42		12 %
Esquema		15	36 %	4 %	3 %
Guion		17	40 %	5 %	3 %
Paratexto		10	24 %	3 %	1 %

Fuente: elaboración propia

Nota: El número de referencias totales es de 596 y el de planificación es de 349.

En la segunda fase, la redacción, el indicador más frecuente es el borrador (33 %), seguido de la estructura del texto (15 %) y de las características propias del género discursivo (13 %). En cambio, aquellos a los que menos se atiende son la claridad del texto (2 %), la adecuación de párrafos, y la coherencia y cohesión (7 % en ambos). Es decir, los enunciados más comunes son similares a: «Realiza el borrador de una primera versión de tu reportaje. Organiza su contenido según esta estructura y siguiendo las recomendaciones. En un reportaje, además de la información, aparece la visión personal del autor. Asegúrate de incluir tus sensaciones, tus sentimientos...» (UD7-LT5, p. 117).

En la fase de revisión, atender al contenido es lo que en más ocasiones se plantea (65 %), seguido de revisar la norma lingüística (22 %) y la edición (13 %).

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A. y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto

Sin embargo, teniendo en cuenta el total de referencias de las tres fases, estos dos últimos datos no tienen tanta relevancia pues solo destaca la revisión del contenido con un 14 %. Considerando los indicadores de la categoría contenido, el más frecuente es la claridad del contenido (18 %) y, posteriormente, la revisión relacionada con las características propias del género discursivo (12 %). Por el contrario, los indicadores que menos se sugiere revisar son los elementos paratextuales (8 %) y la coherencia y la cohesión (9 %). A su vez, es relevante la forma en que se pauta la revisión de los géneros discursivos en el LT6, pues se emplea una lista de comprobación que atiende a las categorías mencionadas. En cuanto a la norma lingüística, es importante señalar que, aunque el indicador haga referencia a la revisión de cuestiones ortográficas y gramaticales, los casos encontrados solo se refieren a la ortografía.

Por otro lado, cabe destacar también la presencia de actividades que contemplan la revisión por pares y la reescritura del texto después de la revisión. Al primer aspecto se hace referencia en 22 ocasiones (un 4 % del total de referencias) y la mayoría de ellas se encuentran en el LT5 y en el LT6. En cuanto a la reescritura de la versión revisada, solo se menciona explícitamente en 4 ocasiones (LT3 y LT5), un 1 % del total de referencias.

Como se ha mencionado anteriormente, las secuencias didácticas analizadas no solo están formadas por actividades de escritura, sino que también contemplan otras. Entre ellas, con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con el género discursivo o el tipo de texto trabajado en la unidad, una vez que se han presentado sus características y su definición, las actividades más frecuentes son las de lectura de un texto modelo con preguntas para comprobar su comprensión (52% del total), así como las de análisis del género discursivo (29 % del total). De hecho, hay una unidad didáctica entre todas las analizadas (UD10-LT2) cuyo

AULA DE ENCUENTRO

experiencias
intercambios
comunicación

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

apartado de expresión escrita se compone únicamente de actividades de comprensión lectora. Por el contrario, las menos habituales son las actividades de comprensión y expresión oral (11 % del total), las relacionadas con el aprendizaje significativo (6 % del total) y aquellas que suponen la búsqueda y análisis de textos modelo (2 % del total).

En cuanto a las secuencias didácticas, suelen estar planteadas para que la escritura de los textos se haga individualmente. Sin embargo, algunas de ellas instan a la escritura colaborativa en las tres fases del proceso de escritura en LT4 y LT5. También se ha observado la presencia de actividades en las que se pide la realización de un texto de manera individual, pero que acabará formando parte de otro más amplio: «Haced entre todos un archivo de juegos. Para ello, cada uno de vosotros escribirá en una ficha el nombre de un juego que conozca y sus reglas.» (UD3-LT3, p. 35).

Finalmente, hay apartados dedicados a la expresión escrita cuyas actividades están relacionadas entre sí, ya sea en la propia secuencia didáctica (LT1; UD6-LT2; LT5 y LT6), con otros apartados de la unidad (UD3,4,7,8,11,12-LT4) o con otras asignaturas (UD9-LT3). No obstante, predominan los primeros casos en los que, gracias al vínculo entre actividades, se atiende al proceso de escritura a través de las secuencias didácticas en las que se plantea la redacción de distintos géneros discursivos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, el modelo de escritura que prevalece en los libros de texto analizados atiende, en mayor o menor medida, al proceso; salvo en el LT2 en el

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A. y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto

En todo caso, este trabajo refleja cómo las reformas legislativas, junto con la investigación y la innovación educativa, permearían en los manuales escolares

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

y, por ende, en las prácticas de aula. En el caso de la enseñanza de la escritura supone un avance respecto a leyes anteriores, si bien cabe señalar dos ideas. En primer lugar, el modelo de proceso que comienza a implantarse en las aulas se había planteado teóricamente hace más de cuatro décadas y otros países ya lo habían integrado en su currículo (Grabe y Kaplan, 1996). En segundo lugar, todavía es necesario seguir haciendo hincapié en las ventajas que tienen iniciativas como el trabajo colaborativo, la revisión entre pares o el uso de rúbricas específicas de cada uno de los géneros discursivos así como en las diferentes estrategias de evaluación de los textos (Álvarez, 2010). Por último, conscientes de que el trabajo se ha centrado en los apartados de escritura, se considera oportuno ampliar la investigación al conjunto de los apartados de las unidades didácticas de los libros de Lengua Castellana y Literatura de diferentes editoriales así como mostrar atención a la expresión escrita en otras disciplinas.

5. REFERENCIAS

- Abad Beltrán, V., & Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión de una reseña de lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 11-21.
- Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 353.
- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación

Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.

Camps, C. (2009). *El enfoque comunicativo en los libros de texto de Lengua Castellana para Educación Primaria. Análisis de los materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco: San Sebastián.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.

Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27, 219-254.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Gallardo, M. C., & Carrasco, A. (2004). Los libros de texto: objetos de deseo.

AULA DE ENCUENTRO

no-
con-
ciencia
de
la
experiencia
de
la
experiencia
de
la
experiencia

Núñez Cortés, J.A., y Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación primaria. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 6-26.

Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 36, 33-42.

Gómez-Devís, M. B., & Saneleuterio, E. (2020). Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. *Evaluar para aprender en la universidad. Research in Education and Learning Innovation Archives*, 24, 72-88.

González, G. (2014). Tareas de escritura y géneros discursivos en los libros de texto. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(2), 70-83.

Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing. An applied linguistic perspective*. Londres: Longman.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre.

Lomas, C., & Vera, M. (2004). Los libros de texto. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 36, 7-14.

Mesa, M. D. P. (2012). Una propuesta para la mejora de la adecuación en la

experiencia
reflexión
intercambio
educación
investigación