

La carta informal argumentativa: una secuencia didáctica de expresión y comprensión escrita en Educación Primaria

Irene Martín Hidalgo¹; Rosa Ortiz de Santos²; Noelia Santamaría-Cárdaba³; Vanessa Ortega-Quevedo⁴

Fecha revisión: 15-01-2019 / Fecha aceptación: 30-04-2019

Resumen. Esta propuesta de intervención educativa nace de la importancia de promover el aprendizaje de la lengua en el ámbito escolar, con el objetivo de poner a disposición del estudiante aquellos recursos que permiten la comunicación. Con esta finalidad, se ha elaborado una secuencia didáctica que incide sobre dos vertientes principales: la comprensión lectora y la expresión escrita. Las actividades se confeccionan a partir de las microhabilidades formuladas por Cassany, Luna y Sanz (2005), para la mejora de la comprensión lectora y a través de las pautas de Camps (2003), en el caso de la composición escrita. Los resultados revelan la importancia de emplear métodos didácticos diversos que mejoren en los educandos su capacidad de comprensión y de composición de textos escritos, habilidades inherentemente relacionadas. Finalmente, se pone de manifiesto la utilidad de la secuencia didáctica después de su implementación en el aula.

Palabras clave: Educación Primaria; comprensión lectora; expresión escrita; microhabilidades; argumentación.

[en] The informal argumentative letter: a didactic sequence of expression and comprehension written in Primary Education

Abstract. This educative intervention proposal comes from the importance of promoting language learning in educational field, with the aim of making available to the student those resources that enable communication. To this end, a didactic sequence has been developed which focuses on two main aspects: reading comprehension and written expression. The activities are based on the micro-skills defined by Cassany, Luna and Sanz (2005), to improve reading comprehension and through the Camps (2003) guidelines for written composition. The results reveal the importance of using different teaching methods so as to improve learners' ability to understand written texts and to compose them, which are inherently related skills. Finally, the effectiveness of this didactic proposal is demonstrated by its application in the classroom, after having contributed to the learning of the language.

Keywords: Primary Education; reading comprehension; written expression; micro-skills; argumentation.

¹ Universidad de Valladolid
Irenemh_25@hotmail.com

² Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid
rosa.ortiz@uva.es

³ Departamento de Sociología, Universidad de Valladolid
noelia.santamaria.cardaba@uva.es

⁴ Universidad de Valladolid
vanessaortegaquevedo@gmail.com

[fr] Lettre informelle argumentatif: une séquence didactique d'expression et de compréhension écrite dans l'enseignement primaire

Résumé. Cette proposition d'intervention éducative découle de l'importance de promouvoir l'apprentissage des langues dans les écoles, dans le but de rendre les ressources disponibles aux étudiants qui permettent une communication. À cette fin, une séquence didactique a été développée qui se concentre sur deux domaines principaux: la compréhension en lecture et en écriture. Les activités sont faites sur les micro-compétences formulées par Cassany, Luna et Sanz (2005), pour améliorer la compréhension en lecture et par des lignes directrices Camps (2003), dans le cas de la composition écrite. Les résultats révèlent l'importance d'utiliser différentes méthodes d'enseignement qui améliorent la compréhension et les aptitudes à l'écriture des élèves. Enfin, il met en évidence l'utilité de la séquence d'enseignement après sa mise en œuvre en classe.

Mots-clés: Enseignement primaire, compréhension de la lecture, expression écrite, micro-compétences, argumentation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología de la experiencia didáctica. 3. Experiencia didáctica. 4. Resultados y análisis de la experiencia. 5. Conclusión. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Martín Hidalgo, I.; Ortiz de Santos, R.; Noelia Santamaría-Cárdaba, N.; Ortega-Quevedo, V. (2019). La carta informal argumentativa: una secuencia didáctica de expresión y comprensión escrita en Educación Primaria, *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 263-283.

1. Introducción

El creciente desarrollo de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación y su introducción en la sociedad ha desembocado en un evidente decaimiento de los medios de comunicación tradicionales. A pesar de ello, muchos de estos medios –la televisión, los periódicos y revistas o las cartas– siguen estando presentes y configuran el modo de comunicación entre las personas. Por este motivo, es necesario trabajar todas las formas de comunicación desde el ámbito educativo.

La comunicación es una de las funciones básicas del lenguaje, a través de la cual el ser humano puede desenvolverse en el ámbito personal, el familiar y de amistades, el académico, el laboral, el social, el gregario y el literario (Cassany, Luna y Sanz, 2005); por ello, el conocimiento y la valoración de todos los medios que permiten la comunicación se torna fundamental para lograr el pleno desarrollo de los individuos. La enseñanza integral y funcional de la lengua debe favorecer el dominio de registros, situaciones, documentos y formatos textuales de todos los ámbitos de uso.

Las escuelas son, por tanto, lugares esenciales para el aprendizaje de la lengua. Concretamente, desde la competencia en comunicación lingüística, que se ha de trabajar en todas las áreas y niveles educativos, se pretende transmitir la importancia de ser capaz de comunicarse de forma oral y escrita a través de cualquier medio. En este sentido, el propósito de la Educación Primaria consiste en ampliar la competencia lingüística, de modo que los discentes sean capaces de interactuar con los demás en los ámbitos sociales en los que se ven inmersos. El área de Lengua Castellana y Literatura es un ámbito privilegiado para desarrollar esta competencia, aunque todas las áreas, al emplear el lenguaje como medio de adquisición y transmisión del conocimiento, contribuyen a su desarrollo.

“Desde un punto de vista comunicativo nos movemos continuamente entre textos [...] tanto en la vida académica [...] como [...] en la interacción social de los individuos” (Álvarez, 1997, 23-24), por tanto, se torna fundamental un adecuado desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora desde los primeros niveles educativos.

La producción científica dirigida a evaluar el grado de comprensión lectora y de expresión escrita del alumnado de Educación Primaria, tanto del ámbito nacional como del internacional, es cuantiosa. Se pueden encontrar diversos artículos, como los que citamos a continuación por su relación con la aportación que presentamos y su reciente publicación. En Shapiro *et al.* (2017) se evalúa la comprensión lectora de textos narrativos; Fernández, Núñez y Fernández (2015) analizan las necesidades que presenta un grupo de niños y de niñas en cuanto a la comprensión lectora. Asimismo, desde el trabajo de Rojas y Cruzata (2016) se evalúa la comprensión lectora de estudiantes de Perú. Por otra parte, en la aportación de Hatcher, *et al.* (2017) se realiza un análisis de errores cometidos en materia de comprensión y expresión oral y escrita.

Con la finalidad de mejorar el nivel que los discentes tienen en la comprensión lectora y en la expresión escrita se han desarrollado experiencias y estudios didácticos orientados a perfeccionar la formación metodológica y teórica de los docentes. Un ejemplo lo encontramos en el trabajo de Correa y Méndez (2011), quienes tratan de contribuir a la mejora en el tratamiento metodológico de la expresión escrita en niveles de enseñanza primaria. De igual modo, existe una amplia producción de experiencias didácticas en comunicaciones a congresos y trabajos de fin de estudios; no obstante, es preciso dirigir la mirada hacia artículos científicos como el de Sánchez y Pacheco (2016), o los trabajos del Grupo de Investigación Didactext (2005, 2006, 2011), en el que sus integrantes han generado numerosas aportaciones en este sentido.

Contamos, por tanto, con un amplio marco de producción científica que justifica nuestra propuesta. El objetivo del artículo es diseñar, poner en práctica y analizar los resultados de una secuencia didáctica, orientada al desarrollo de la comprensión y de la expresión escrita del alumnado de un cuarto curso de Educación Primaria en el contexto español. Para ello, se ha empleado el género discursivo de la carta informal como medio para desarrollar en el estudiantado la capacidad argumentativa, la cual es muy importante en el proceso de adquisición de la lengua de escolarización puesto que

[...] pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, [...] no solo en la escuela, sino también en su vida cotidiana, aunque únicamente sea por el hecho de que es inseparable de su socialización y de su desarrollo intelectual. (Guy, 1995, 41)

En este sentido, la carta informal –lenguaje informal, destinatarios conocidos, estructura flexible, etc.– se complementa con las particularidades del estilo argumentativo, cuya finalidad principal es la de expresar las propias opiniones con respecto a un tema en concreto para persuadir al receptor. Este tipo de textos exige el empleo de conectores, como abordaremos posteriormente, y la organización de la información siguiendo una estructura lógica.

Los contenidos se han abordado como objeto de estudio, pero también como recursos para comprobar el nivel del desempeño del alumnado en las habilidades

relacionadas con la expresión y la comprensión escrita. De esta forma se favorece una posterior reflexión docente sobre la propia práctica, orientada a lograr un mejor diseño de las actividades posteriores para continuar entrenando estas capacidades en la población infantil, y favoreciendo así su desarrollo de la lengua.

2. Metodología de la experiencia didáctica

2.1. Fundamentación legal

La secuencia se ha diseñado en base a las directrices de la legislación que el docente debe conocer para programar las actividades en el marco escolar español. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), que modifica la anterior, reflejan entre las finalidades de Educación Primaria, “[...] facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura...” (LOMCE, 97870). La normativa que deriva de estas leyes son el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y la Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Esta última organiza los contenidos de comprensión lectora y composición escrita en el Anexo I-B, haciendo referencia a dos bloques: 1) Bloque 2. Comunicación escrita: leer. 2) Bloque 3. Comunicación escrita: escribir. Los contenidos de la secuencia desarrollada están, por tanto, de acuerdo con los planes de estudio.

2.2. Fundamentación teórico-metodológica

2.2.1. Actividad de comprensión lectora: las microhabilidades

Con razón advierte Prado (2004, 193) que la habilidad comunicativa “es una técnica [...] compleja, con desarrollo lento, que se aprende y domina con un método adecuado y práctica”. El marco de referencia que va a permitir la contribución al aprendizaje de la lengua es el propuesto por Cassany *et al.* (2005), quienes sugieren poner en marcha distintas microhabilidades para trabajar la comprensión lectora eficazmente, pues suponen una sucesión de diferentes niveles de comprensión de un texto. Aunque existen otras clasificaciones y posibilidades didácticas que pueden aplicarse con el alumnado, “esta taxonomía da ideas para trabajar aisladamente cada componente de la habilidad de la comprensión” (Cassany *et al.*, 2005, 210) pudiendo conseguir la adquisición de una buena comprensión lectora. A continuación, se presenta una enumeración teórico-metodológica de cada una de estas microhabilidades:

- a. Percepción visual
- b. Memoria a corto y largo plazo
- c. Anticipación
- d. Lectura rápida (*skimming*) y lectura atenta (*scanning*)
- e. Inferencia directa
- f. Ideas principales

- g. Estructura y forma
- h. Leer entre líneas
- i. Autoevaluación

Una vez el lector ha adquirido estas habilidades, se deduce que ha conseguido pasar de ser un lector principiante a un lector experto y podrá comprender cualquier tipo de texto.

2.2.2. *Actividad de composición escrita: la teoría del análisis de los errores*

La teoría referente a la metodología de la composición escrita se aborda en el apartado de “propuesta didáctica”, a fin de ejemplificarla mediante las actividades diseñadas. No obstante, recogemos una breve apreciación sobre la metodología que se emplea para el análisis de los errores, que ha inspirado nuestro proceso de actuación. Concretamente, hemos seguido la propuesta de Corder (1967), abordando, de forma adaptada, las fases que él mismo propone: a) Recopilación del corpus: el corpus que estudiamos está compuesto por las cartas informales argumentativas que han elaborado los 21 niños y niñas del grupo, como resultado de la puesta en práctica de la secuencia didáctica. b) Identificación de los errores y c) Catalogación de los errores: mediante los criterios recogidos en el Cuadro 5. d) Descripción de los errores y e) explicación de los errores: explicación de la naturaleza y de la causa del error. En la aportación se abordan estos dos apartados en el análisis de las producciones. f) Terapias propuestas para solventar los errores: esta tarea corresponde al profesor habitual del grupo. A partir de la evaluación de la actividad y del análisis de las dificultades, deberá trabajar los elementos que toda persona ha de desarrollar para componer textos escritos. En las conclusiones del artículo abordamos esta cuestión.

2.3. Contextualización

La secuencia didáctica se ha puesto en práctica en el cuarto curso de Educación Primaria de un colegio concertado de Segovia. El grupo está compuesto por 21 discentes de 9 y 10 años.

Conocer las características de los alumnos es fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora y de la composición escrita, pues en este proceso intervienen tanto factores sociales y contextuales (Rodríguez, 2015), como elementos perceptivos, lingüísticos, cognitivos y neuropsicológicos (Carballar, Martín-Lobo y Gámez, 2017). Por ello, se toma como referencia la clasificación del alumnado según su grado de aprendizaje con respecto a los contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura.

Esta clasificación se elaboró a partir de las capacidades de aprendizaje, de las competencias previas del alumnado y de la información de la que disponía el maestro tutor sobre cada uno de sus estudiantes. La agrupación efectuada por el docente, en base a criterios desconocidos por los investigadores de esta propuesta, desembocaron en tres grupos: a) grupo de nivel alto, al que pertenecen seis estudiantes, y que se diferencia del resto por su implicación en las tareas propuestas, así como por la comprensión de los contenidos relacionados con el género discursivo; b) grupo de nivel medio, compuesto por diez alumnos y cuyos distintivos principales son una participación activa pero no continua durante toda la clase y un empleo correcto de

las estrategias de comprensión lectora aplicadas al género discursivo; y c) grupo de nivel en proceso que, con cinco alumnos, es el más reducido de los grupos y en el cual se localiza un discente que necesita ayuda adicional para redactar y seguir la estructura organizativa propia de este género.

El grupo-clase tiene un nivel conductual correcto y positivo en el aula, y gran capacidad para trabajar en equipo, virtud que se ha visto reflejada durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica y que ha favorecido la fluidez de las actividades.

3. Experiencia didáctica

La secuencia didáctica, diseñada para contribuir al desarrollo de la expresión y la comprensión escrita desde la escuela, está compuesta por una actividad de comprensión lectora y otra de composición escrita. En el Diccionario de términos clave de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2017) se especifica que una secuencia didáctica ha de contener las siguientes fases: 1) Presentación. 2) Comprensión. 3) Práctica. 4) Transferencia.

Estas fases se han adaptado a la naturaleza de la propuesta. La fase de presentación del tema se aborda en la actividad de comprensión lectora, ya que es un modelo introductorio de lo que se trabajará posteriormente. Por su parte, se aborda la fase de comprensión en los momentos de enseñanza explícita de los contenidos del área –partes de una carta informal y técnicas de argumentación–, pues el conocimiento que los discentes adquieren en este proceso les permite llevar a cabo de modo satisfactorio actividades posteriores. Las fases de práctica y transferencia se corresponden con la fase de composición escrita, donde el alumnado debe aplicar los conocimientos aprendidos, elaborando una carta informal argumentativa (Ilustración 1).

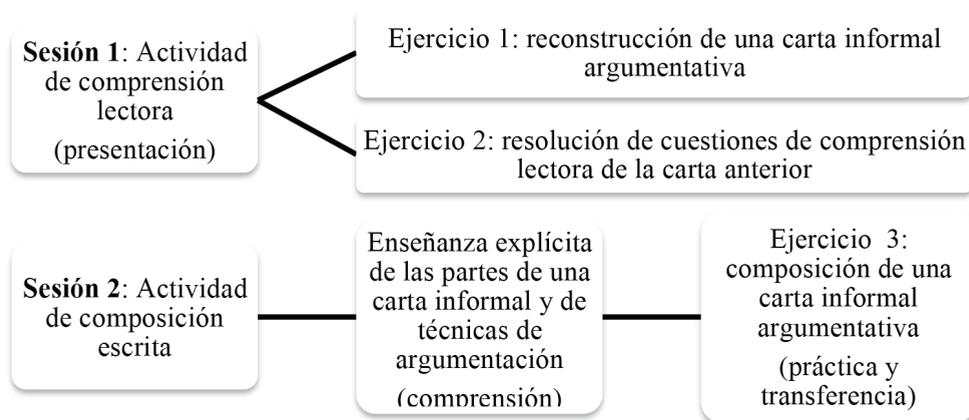


Ilustración 1. Esquema general de la secuencia didáctica.

Fuente: propia.

3.1. Actividad de comprensión lectora

La primera actividad está compuesta por dos ejercicios. En el primero, los estudiantes deben ordenar un modelo de carta informal (Ilustración 2), leyendo para ello todas las partes que la componen, recortándolas y colocándolas coherentemente sobre un folio en blanco, partiendo de sus conocimientos previos.

Mediante este primer ejercicio se trabaja la microhabilidad “estructura y forma del texto”, propuesta por Cassany *et al.* (2005), dado que los escolares deben distinguir y organizar las partes de una carta informal –encabezamiento, cuerpo, saludo, despedida y firma, posdata–, siendo conscientes de que este tipo de texto tiene una estructura determinada.

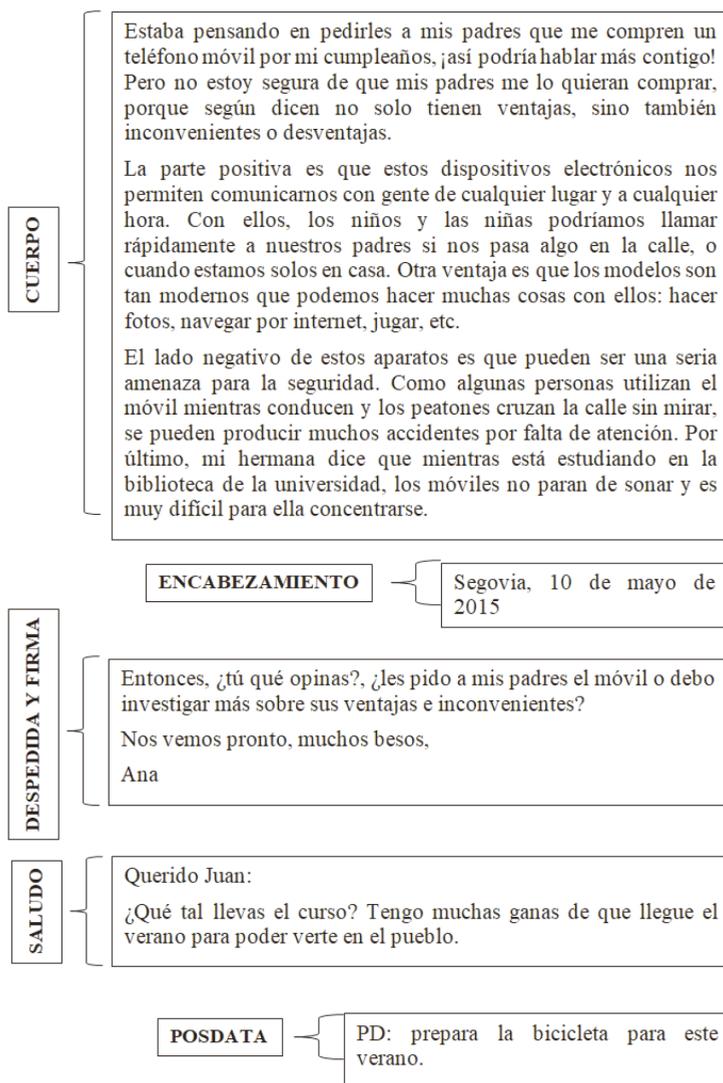


Ilustración 2. Carta informal argumentativa desordenada.

Fuente: propia.

Es importante resaltar que en la ficha aparecen reflejados los nombres de cada una de las partes –términos metalingüísticos–, lo cual ayudará a los discentes a interiorizar conceptos propios de la lengua castellana. Por otra parte, en el texto se aborda un tema de actualidad y cercano a la realidad de los educandos: el empleo del teléfono móvil. Es un aspecto de relevancia, pues tal y como explica Camps (1993), la actividad argumentativa deberá estar ligada al contexto.

La segunda tarea consiste en dar respuesta a siete preguntas de comprensión lectora. Cada una de las cuestiones está orientada al desarrollo y la evaluación de las microhabilidades establecidas por Cassany *et al.* (2005), para trabajar aisladamente todos los componentes de la comprensión lectora (Cuadro 1).

Cuadro 1. Relación de preguntas de comprensión lectora con las microhabilidades que evalúan y desarrollan.

PREGUNTA	MICROHABILIDAD
1. ¿Qué duda tiene Ana?	Memoria a corto plazo
2. ¿Podrías añadir una ventaja y una desventaja más de los teléfonos móviles?	Memoria a largo plazo
3. Busca en la carta todas las palabras que se refieran al teléfono y subráyalas.	Anticipación explícita
4. Haz una búsqueda rápida de la fecha en la que Ana escribe la carta.	Lectura rápida (<i>skimming</i>)
5. ¿Crees que la hermana de Ana es mayor o menor que ella? ¿Por qué lo sabes?	Inferencia
6. ¿Crees que Juan tiene móvil? ¿Por qué lo sabes?	
7. Pon un título a cada párrafo de la carta	Ideas principales

Fuente: elaboración propia.

A través de las cuestiones anteriores se pretende comprobar el grado de comprensión del texto del primer ejercicio. En el momento de formular los enunciados, además de tener en cuenta el tratamiento de todas las microhabilidades, se ha tomado como referencia la tipología de las preguntas que establece el informe *Progress in International Reading Literacy Study* (en adelante, PIRLS) de 2016.

Mediante la primera cuestión, “¿Qué duda tiene Ana?”, se trabaja la estrategia referente a la memoria a corto plazo. Los estudiantes deben retener datos del texto durante un periodo corto de tiempo para poder dar así una respuesta correcta al interrogante. Según PIRLS (2016), estas preguntas, junto a las relacionadas con la microhabilidad de “lectura rápida”, están destinadas a la evaluación y el desarrollo de la capacidad de localización y obtención de información explícita. El tipo de comprensión lectora que se aborda en estos casos se corresponde con la comprensión literal.

Mediante lo requerido por la pregunta “¿Podrías añadir una ventaja o una desventaja más de los teléfonos móviles?”, se aborda la habilidad relativa a la memoria a largo plazo; para poder responder adecuadamente a la cuestión, el discente deberá activar los conocimientos previos que de forma consciente o inconsciente tiene interiorizados.

La propuesta “Busca en la carta todas las palabras que se refieran al teléfono móvil y subrayálas”, está orientada al tratamiento de la “anticipación explícita”, en el sentido en que los estudiantes toman conciencia de las relaciones semánticas entre las palabras (Martín, 2015). Esta cuestión no solo permite evaluar el grado de comprensión literal del alumnado, sino que favorece el aprendizaje directo de contenidos del área.

La estrategia relacionada con la lectura rápida (*skimming*) se desarrolla desde el enunciado “Haz una búsqueda rápida de la fecha en la que Ana escribe la carta”; los discentes deben seleccionar los datos que se piden, obviando toda la información irrelevante.

Las cuestiones anteriores estaban dirigidas a trabajar la comprensión literal y la comprensión crítica. A continuación, se presentan dos preguntas destinadas a comprobar la capacidad de comprensión inferencial del alumnado, es decir, la habilidad para deducir información no expresada explícitamente en el texto. En la primera, “¿Crees que la hermana de Ana es mayor o menor que ella? ¿Por qué lo sabes?”, tienen que deducir que la hermana de la protagonista es mayor que ella, dado que es una estudiante universitaria, y se dice explícitamente que Ana es una niña. Por este motivo, dicho interrogante está enfocado a la comprobación de la inferencia directa.

Por su parte, en la pregunta “¿Crees que Juan tiene móvil? ¿Por qué lo sabes?”, han de inferir que Juan sí que tiene móvil, dado que la remitente expone que, si la comprasen un móvil, podría hablar más con su amigo. En este sentido, se relaciona con la capacidad de interpretar, pues los discentes deducen la información apoyándose en sus conocimientos previos y en los datos del texto.

La actividad de comprensión lectora finaliza con el enunciado “Pon un título a cada párrafo de la carta”, diseñado para comprobar el grado de desarrollo de la microhabilidad “ideas principales”; para generar un título adecuado en cada apartado, se ha de localizar la idea fundamental de cada párrafo.

3.2. Actividad de composición escrita

La siguiente actividad está dirigida al trabajo de la composición escrita. Concretamente, se ha planteado desde el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura denominado “escribir y aprender a escribir como actividades discursivas”, propuesto por Camps (2003). Esto es así dado que se trabaja el género discursivo de la carta informal, partiendo de unos contenidos específicos reflejados en el apartado de metodología de la presente aportación.

A juicio de Zayas (2012), el trabajo de los géneros discursivos es importante desde dos dimensiones: “como producto de la actividad social y medio para interactuar en los diversos ámbitos sociales [...] y [...] como un enunciado con unas características [...] que reflejan el tipo de intercambio verbal [...] en una determinada situación discursiva” (2012, 72). En consonancia con esto, también se identifica el enfoque estructuralista (Camps, 2003), ya que el trabajo explícito de la estructura de una carta informal y sus particularidades se lleva a cabo en un momento específico de la sesión, empleando una ficha-guía con los contenidos teóricos (partes de una carta informal y contenidos del destinatario y del remitente de un sobre). Además, durante la explicación teórica, se abordaron técnicas y contenidos relacionados con la argumentación (Cuadro 2). Investigaciones como la de Llamazares, Alonso-Cortés y Sánchez (2015), nos permiten afirmar que la mejora en las habilidades de compren-

sión lectora, así como los momentos previos de explicación explícita de contenidos de lengua, favorecen una mejor realización de composiciones escritas.

Cuadro 2. Texto de la ficha teórica de la argumentación.

En el cuerpo de la carta vamos a trabajar la **argumentación**. Para ello necesitamos una idea principal de la que debemos comentar sus **ventajas** y **desventajas**, también llamados pros y contras o ventajas e inconvenientes.

Para escribir una argumentación nos podemos ayudar de los siguientes conectores:

- Conectores o nexos para enlazar ideas parecidas: además, también, y, etc.
- Conectores para contrastar ideas: la parte positiva – la parte negativa, sin embargo, aunque, pero, etc.

Fuente: elaboración propia.

La fundamentación en el enfoque sociocognitivo (Camps, 2003) se debe a que la actividad de composición escrita se encuentra contextualizada dentro de una situación comunicativa concreta, asociada a un registro lingüístico determinado. El empleo de la carta informal supone una situación social de comunicación en la que existen un remitente, un mensaje y un destinatario particulares.

Son estas las dimensiones que marcan la actividad de composición escrita, excluyendo el enfoque cognitivo (Camps, 2003), pues desde la sesión no se pretende abordar de forma explícita los subprocesos del procedimiento de escritura.

Después de la explicación teórica se llevó a cabo el tercer ejercicio práctico de la secuencia didáctica (Cuadro 3). Como puede observarse, se estableció un destinatario concreto –familiar o amigo–, indicando que la carta debía ser de carácter informal. Asimismo, se ofrecieron dos temas diferentes cercanos a la realidad de los educandos, contextualizando y otorgando una mayor veracidad y funcionalidad al ejercicio. La tarea con la que se cierra la secuencia consiste en dibujar y cumplimentar un sobre, y crear un sello propio, favoreciendo la creatividad y la motivación de los discentes.

Cuadro 3. Enunciado del ejercicio de composición escrita.

3. Escribe una **carta a un familiar o a un amigo** argumentando uno de los siguientes temas:

- **Ventajas y desventajas** de tener una mascota.
- **Ventajas y desventajas** del uso de videojuegos.

¡Recuerda! En las páginas anteriores tienes el modelo de una carta y una explicación que puede ayudarte a hacer el ejercicio.

Fuente: elaboración propia.

Durante toda la actividad se fomentó la interacción oral docente-discente, ya que tal y como afirman autores como Camps (1993), Mendoza (2003) o Gutiérrez-Fres-

neda y Díez-Mediavilla (2017) verbalizar y dialogar sobre aquello que se pretende redactar es muy positivo en el proceso de intercambio de información, dado que supone la propia exteriorización de pensamientos. La lengua es tanto un objeto de conocimiento, como un instrumento de mediación del aprendizaje.

3.3. Puesta en práctica de la experiencia didáctica

La secuencia didáctica se llevó a cabo en dos sesiones. La primera sesión tuvo una duración de treinta minutos y se destinó a la realización de las actividades de comprensión lectora. Como paso previo al inicio de la dinámica, se reservó el tiempo suficiente para contextualizar la actividad y explicar a los educandos los ejercicios programados. Seguidamente, los escolares reconstruyeron el texto propuesto y respondieron a las preguntas de comprensión lectora relacionadas con él. Durante este proceso el docente intervino lo menos posible para no influir en las respuestas y así obtener producciones lícitas y originales.

La segunda sesión ocupó una hora. Se trabajó la parte de enseñanza explícita de la lengua –la carta informal y las nociones propias de la argumentación–, explicando a los discentes la teoría. Posteriormente, dio comienzo el ejercicio de composición; durante su explicación, se comunicó al alumnado la necesidad de reflexionar sobre lo que se va a escribir, poniendo especial énfasis en la extracción previa de las ideas principales antes de dar comienzo a la redacción. A continuación, realizaron sus propias producciones, pero, en esta ocasión, sí existió una interacción puntual con el alumnado que lo demandaba.

4. Resultados y análisis de la experiencia

Tras la puesta en práctica de las actividades y la posterior recogida de las composiciones del alumnado, se ha realizado un análisis de las mismas con el fin de verificar su utilidad y eficacia en el aula. Antes de reflejar los resultados más significativos del análisis del producto final, es decir, de las respuestas a las preguntas de comprensión lectora en el primer caso y de las composiciones escritas en el segundo, destacamos que en la evaluación se tuvieron en cuenta, además, los estándares de aprendizaje evaluables que marca la normativa, adaptados a la actividad (Cuadro 4) y que fueron organizados posteriormente para la creación de una rúbrica.

Cuadro 4. Estándares de aprendizaje evaluables referentes a la comprensión lectora y a la composición escrita.

Estándares de aprendizaje evaluables para la comprensión lectora
Amplía su vocabulario y mejora su ortografía mediante lectura de la carta informal y del texto argumentativo.
Activa los conocimientos adquiridos previamente ayudándose de ellos para comprender el contenido del texto.
Reflexiona sobre el contenido del texto y procesa su información, con el fin de comprender la intención del texto y sacar conclusiones.

Ubica la información principal, las ideas esenciales, los detalles, el punto de vista del autor, etc. del texto.
Formula hipótesis y realiza inferencias para localizar información que no se muestra de forma explícita en el texto.
Hace uso de estrategias para aprender y mejorar la lectura entre líneas comprendiendo que existe información no formulada explícitamente en el texto, pero que se encuentra parcialmente presente o dada por entendida.
Desarrolla la memoria a corto y largo plazo con el objetivo de retener en menor o mayor tiempo la información contenida en el texto y lo más importante del mismo.
Pone interés en perfeccionar la anticipación a través de la cual pueda prever el contenido de un texto gracias a la información previa que posee.
Pone en práctica métodos de lectura rápida (<i>skimming</i>) y de lectura atenta (<i>scanning</i>) imprescindibles para leer con rapidez y eficacia.
Mejora la percepción visual mediante ejercicios de lectura mecánicos que le permitan leer de forma automática y así incrementar su eficiencia lectora.
Es capaz de autoevaluar el propio proceso de comprensión, siendo capaz de gestionar la rapidez de lectura del escrito, saber cuándo releer algún fragmento confuso o cuándo inferir su sentido partiendo del contexto.
Estándares de aprendizaje evaluables para la composición escrita
Produce una carta argumentativa con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas adecuadas, teniendo especial cuidado en la caligrafía, el orden y la presentación.
Adecúa el lenguaje a las características del texto, apoyándose del texto modelo.
Escribe las ideas con claridad, respeta las normas gramaticales y ortográficas de puntuación y acentuación estudiadas.
Planifica y redacta el texto siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora con la ayuda de la guía del docente.
Se esfuerza por reflejar en su composición lo adquirido en el aula mientras incorpora, a su vez, sus opiniones, desarrollando su capacidad creativa.
Siente curiosidad por mejorar el uso de la lengua con el fin de mejorar la creatividad y el sentido estético en el texto

Fuente: adaptación de la Orden EDU/519/2014.

4.1. Actividad de comprensión lectora

En la primera actividad, en la cual se trabaja la microhabilidad de la estructura y forma del texto, todo el alumnado fue capaz de estructurar las partes de una carta, utilizando sus conocimientos previos y la lógica. Avanzando a la segunda parte de la actividad, se obtienen los siguientes resultados.

El análisis de la primera cuestión, “¿Qué duda tiene Ana?” donde la respuesta esperada es la síntesis del motivo por el que se escribe la carta, permite confirmar que diez alumnos han contestado correctamente, de los cuales tres han argumentado correctamente con sus propias palabras la respuesta dada, aludiendo así a un proceso de comprensión global complejo. Un ejemplo de respuesta correcta y argumentada es: “*Que si les pide el móvil a sus padres o debe investigar más sobre sus ventajas e inconvenientes*” (A5).

En contraposición, los once alumnos restantes no fueron capaces de identificar de forma idónea la respuesta correcta. Se deduce que esto ha ocurrido puesto que han interpretado la solución cuando esto no era necesario, pues la respuesta estaba reflejada en el texto. En esta ocasión, se presenta un ejemplo de respuesta incorrecta: “*Que si sus padres le dejaban tener móvil*” (A1).

En la siguiente pregunta del ejercicio, “¿Podrías añadir una ventaja o una desventaja más de los teléfonos móviles?” se han encontrado 17 respuestas adecuadas. Dentro de las mismas, unas están más completas y mejor argumentadas que otras, como por ejemplo la que muestra A6: “*Si te pierdes, puedes llamar a tus padres a que vengan a recogerte. (Ventaja). Si pierdes el móvil y alguien lo encuentra, puede saber tus datos. (Desventaja)*”. Por su parte, un educando que no ha argumentado su respuesta es A20: “*No*”. En consecuencia, se ha relacionado el amplio número de aciertos con la cercanía de la temática al contexto del discente, lo que les ha ayudado a activar los conocimientos previos sobre el uso de los móviles.

La tercera cuestión, “Busca en la carta todas las palabras que se refieren al teléfono móvil y subráyalas en el texto”, la cual pretendía que los discentes practicasen las relaciones semánticas, no ha tenido unas respuestas aceptables de manera generalizada. Esto fue motivado por la falta de atención del alumnado durante la explicación de la actividad, visto que han subrayado, no sólo las palabras relativas al objeto en particular, sino también el resto de los contenidos relacionados con los teléfonos móviles. En la ilustración 3 se recoge el ejemplo de A15, debido a que era el que más se acercaba a lo que se pedía en el ejercicio:

CUERPO

Estaba pensando en pedirles a mis padres que me compren un teléfono móvil por mi cumpleaños, ¡así podría hablar más contigo! Pero no estoy seguro de que mis padres me lo quieran comprar porque según dicen no solo tienen ventajas, sino también desventajas.

La parte positiva es que estos dispositivos electrónicos nos permiten comunicarnos con gente de cualquier lugar y a cualquier hora. Con ellos, los niños podríamos llamar rápidamente a nuestros padres si nos pasa algo en la calle, o cuando estamos solos en casa. Otra ventaja es que los modelos son tan modernos que podemos hacer muchas cosas con ellos: hacer fotos, navegar por internet, jugar,...

El lado negativo de estos aparatos es que pueden ser una seria amenaza para la seguridad. Como algunas personas utilizan el móvil mientras conducen y los peatones cruzan la calle sin mirar, se pueden producir muchos accidentes por falta de atención. Por último, mi hermana dice que mientras está estudiando en la biblioteca de la universidad, los móviles no paran de sonar y es muy difícil para ella concentrarse en los estudios.

Ilustración 3. Respuesta de A15.

Fuente: propia.

En cuanto a la pregunta relacionada con la lectura rápida, cabe destacar la idoneidad de todas las respuestas. Esto puede deberse a dos motivos principales: al poco esfuerzo que les supone a los educandos de este nivel la ejecución de esta microhabilidad y al grado de facilidad del ejercicio, siendo la fecha el dato a encontrar.

Continuando con el interrogante dedicado a la inferencia directa, “¿Crees que la hermana de Ana es mayor o menor que ella? ¿Por qué lo sabes?”, afirmamos que, a

pesar de su complejidad, se han obtenido unos resultados muy positivos, pues casi la totalidad del grupo ha respondido correctamente; por ejemplo: “*Mayor. Porque dice que estudia en la biblioteca de la universidad*” (A4).

La sexta pregunta, “¿Crees que Juan tiene móvil? ¿Por qué lo sabes?”, trata de comprobar la capacidad de interpretar información procedente del texto para llegar a una solución coherente. A pesar de haber encontrado más resultados erróneos que en la anterior, resulta sorprendente la cantidad de respuestas aceptables, como la de A3 (“*Si, porque Ana dice que si le compran el móvil podría hablar más con Juan*”).

Se da por finalizado el análisis de la actividad de comprensión lectora con la cuestión dirigida a la capacidad de extracción de las ideas principales que subyacen de cada párrafo. Existe una gran diversidad en la consecución del ejercicio debido a que se presentan dos puntos de vista principales en las respuestas: unos emplean el metalenguaje referido a la estructura de una carta informal, mientras que otros utilizan las partes de un texto argumentativo.

Dos alumnos (A7 y A12) han utilizado incorrectamente las partes de una narración en el momento de poner títulos a los párrafos (Ilustración 4).

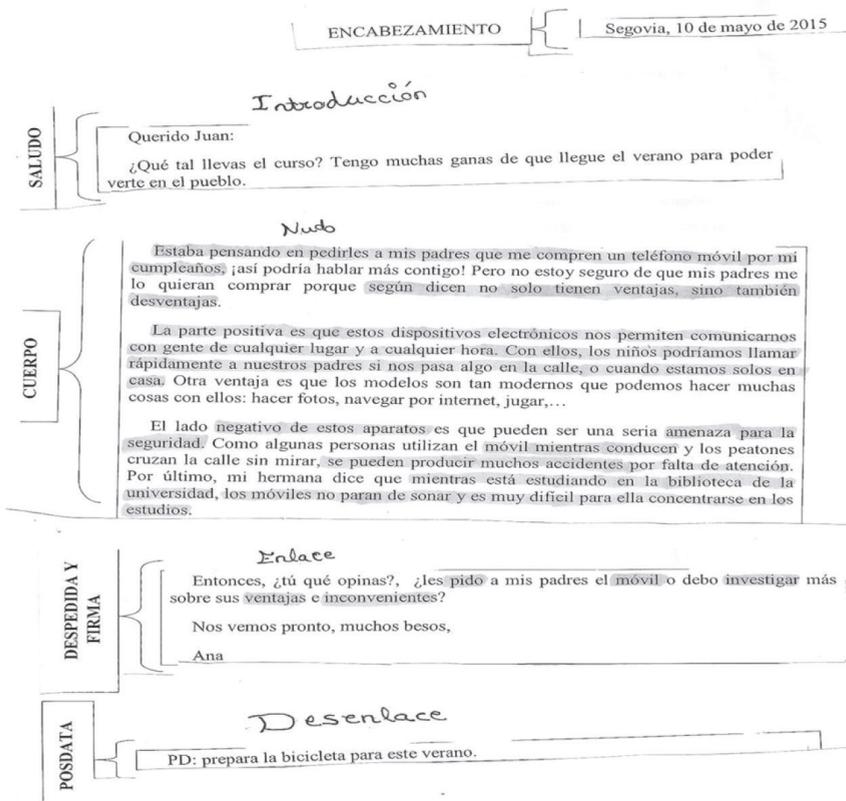


Ilustración 4. Respuesta de A7.

Fuente: propia.

Otros estudiantes han utilizado adecuadamente su propio lenguaje para dar nombre a los párrafos (Ilustración 5).

¿Les pido el móvil o no?

Estaba pensando en pedirles a mis padres que me compren un teléfono móvil por mi cumpleaños, ¡asi podría hablar más contigo! Pero no estoy seguro de que mis padres me lo quieran comprar porque según dicen no solo tienen ventajas, sino también desventajas.

Parte positiva de los móviles

La parte positiva es que estos dispositivos electrónicos nos permiten comunicarnos con gente de cualquier lugar y a cualquier hora. Con ellos, los niños podríamos llamar rápidamente a nuestros padres si nos pasa algo en la calle, o cuando estamos solos en casa. Otra ventaja es que los modelos son tan modernos que podemos hacer muchas cosas con ellos: hacer fotos, navegar por internet, jugar...

Parte negativa de los móviles

El lado negativo de estos aparatos es que pueden ser una seria amenaza para la seguridad. Como algunas personas utilizan el móvil mientras conducen y los peatones cruzan la calle sin mirar, se pueden producir muchos accidentes por falta de atención. Por último, mi hermana dice que mientras está estudiando en la biblioteca de la universidad, los móviles no paran de sonar y es muy difícil para ella concentrarse en los estudios.

Ilustración 5. Respuesta de A3.

Fuente: propia.

4.2. Actividad de composición escrita

Con el fin de establecer los principios a partir de los cuales se va a analizar la actividad de composición escrita, se ha tomado como referencia a Cassany (1993), además de la tabla elaborada por Martín (2015), que se muestra en el cuadro 5, como criterios de análisis que conforman el procedimiento metodológico para el estudio de las producciones del alumnado.

Cuadro 5. Criterios de análisis de las actividades de composición escrita.

Pautas de elaboración		
Textualidad	Aceptabilidad	Produce una carta argumentativa. Registro del lenguaje adecuado.
	Coherencia	Partes de una carta. Jerarquización de ideas, orden lógico.
	Cohesión	Adecuación en el uso de conectores. Puntuación
Párrafo	Relaciones morfosintácticas	Concordancia sujeto-verbo y sustantivo-adjetivo. Correlación verbal.
Oración	Relaciones intraoracionales	Orden de elementos oracionales.
	Construcción sintáctica del texto argumentativo	Oraciones simples y compuestas. Oraciones argumentativas.
Palabras	Vocabulario	Uso del propio lenguaje (vocabulario activo). Adecuación de las palabras. Variedad en el uso de sinónimos.
Normativa	Ortografía	Normas ortográficas Acentuación
	Presentación	Calidad y legibilidad Tipografía Disposición del texto en la hoja

Fuente: adaptación de Martín (2015).

Conviene destacar que, de los veintiún alumnos, las composiciones de trece de ellos se ajustan a la estructura de una carta argumentativa. Esto se puede observar en el ejemplo de A2 y de A6 (Ilustración 6), que se corresponden con dos de las mejores composiciones obtenidas, puesto que cumplen todos los criterios de la tabla anterior.

Segovia, 18 de Mayo de 2015

Querida Virginia:

¿Qué tal todo? Le quería preguntar algo a mis padres:

No sé si pedirles a mis padres que me compren un perrito, porque tiene sus partes buenas, y las malas.

Por el lado bueno tendría compañía cuando mis padres se fueran a algún sitio.

Pero por el lado malo tendría que sacarlo de paseo, darle de comer y mantenerlo limpio.

Bueno, ¿tú que opinas, ¿se lo pido o no?

Nos vemos pronto un abrazo,

Lucía

P.D: Voy a verte el día 1 de Junio,

Ilustración 6. Composición de A6.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, dentro de este grupo, se han encontrado una serie de dificultades:

- a. Ortografía: las composiciones de A7, A20, A14, A3, A15 y A4 muestran errores de acentuación: “*Que tal las vacaciones de verano*” (A3) o “*las ventajas son que te hacen compañía*” (A14).
- b. Cohesión: algunas producciones como las de A20, A19, A13, A11 y A5, muestran problemas para utilizar conectores y establecer una correcta puntuación del texto: “*Que tal estas yo bien. Alguna vez as pensado en comprarte un perro yo si pero no me dejan*” (A5). No obstante, mención especial merece A6, que utiliza la teoría proporcionada en la parte de enseñanza explícita para realizar su composición (Ilustración 7).
- c. Relaciones morfosintácticas: existen errores de concordancia sujeto-verbo en las producciones de A8 y A5: “*Las ventajas es que así tienes otro compañero con el que jugar y disfrutar*” (A8).

No se han comentado el resto de los criterios establecidos en la tabla de la figura 9, pues se considera que se trabajaron de una forma idónea por la totalidad del grupo.

Por otro lado, los ocho discentes restantes adecúan su producción a una carta informal, aunque algunos no siguen los criterios establecidos para la estructura de una carta argumentativa. La producción de A17 (Ilustración 7) no se adecúa al género discursivo ni a la tipología textual requerida de forma completa, debido a que le faltan partes de la carta informal y no realiza ningún tipo de argumentación.

Segovia 18 de Mayo de 2015

Querido X Fernando: espera que llegen las vacaciones pronto. tengo muchísimas ganas de verte.

La buena de estas vacaciones es que estaré contigo un mes, (también nos vaia) también tenemos mucho tiempo para jugar a los videojuegos. La mala es que no me llega el juego hasta 8 julio.

Buena que te diviertas adios mil abrazos
Santi

Ilustración 7. Composición de A17.

Fuente: elaboración propia.

El resto de criterios en los que se han apreciado dificultades son:

- a. Cohesión: se encuentran errores referidos a la escasez o repetición de conectores, así como a la incorrecta utilización de los signos de puntuación. Esto se puede observar en las producciones de A21, A10 (Ilustración 8) y A1.

Segovia / 18 / Mayo.

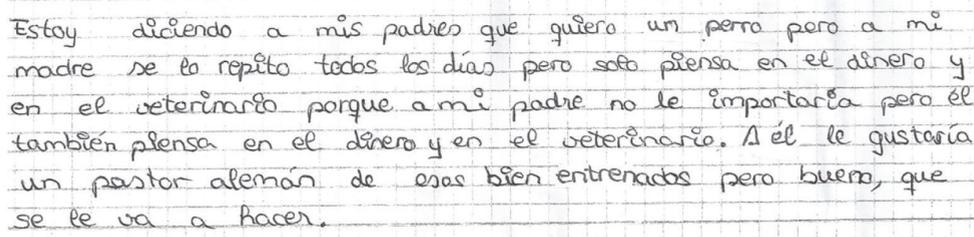
Hola María, ¿Qué tal estás?,
Hace mucho que no te veo, quiero un perro, y su ventaja es que son muy cariñosos, pero su desventaja es que dan mucho trabajo, al lavarlos, al darles de comer...

Buena, me lo pensaré mejor, muchas gracias de ~~A10~~.

Ilustración 8. Composición de A10.

Fuente: elaboración propia.

- b. Dificultades ortográficas: A18, A16 y A9 presentan algunas faltas graves: “*Nunca te e bisto con trencitas si binieras con migo te enseñaría a patinar*” (A18).
- c. Construcción sintáctica del texto argumentativo: se distingue a A1, quien no sabe enlazar de forma correcta las oraciones compuestas (Ilustración 9).



Estoy diciendo a mis padres que quiero un perro pero a mi madre se lo repito todos los días pero solo piensa en el dinero y en el veterinario porque a mi padre no le importaría pero él también piensa en el dinero y en el veterinario. A él le gustaría un pastor alemán de esas bien entrenados pero bueno, que se le va a hacer.

Ilustración 9. Composición de A1.

Fuente: propia.

- d. Es preciso señalar errores en los aspectos de relaciones morfosintácticas, más concretamente en los referidos a la concordancia entre sujeto-verbo, como por ejemplo A9: “*Las desventajas es que le tendría que pasear*”.

Por último, prestando atención a un aspecto importante que no se había contemplado antes del análisis de las producciones, como es la extensión de los textos, se han localizado producciones con escasa extensión que no se prestaban al análisis en profundidad, lo cual es apreciable en los ejercicios de A10, A12, A17 y en el A16, transcrito a continuación: “*Querida madre ami me gustan las mascotas luego por la tarde vamos a la tienda de mascotas a por una. Me gustaría tener un perro y una perra pero tantas no que sino se llena la casa. Y yo cuido a los dos los cuido adios mamá Nos vemos pronto besos*”.

Es necesario poner en conocimiento del lector que muchos de los errores o carencias de las composiciones se deben, principalmente, a errores ortográficos que deslucían los escritos. Sin embargo, los fallos más graves que se destacan en las producciones son la falta de adecuación al texto argumentativo, la escasa presencia de conectores y las dificultades en la puntuación. Tal y como afirma Tusón (1997)

[...] la escritura no es nada más que una técnica que todo el mundo puede llegar a dominar en niveles diversos, según la densidad y la bondad del aprendizaje, la época de la vida en que se han comenzado a ejercitar las técnicas apropiadas y el caudal de lecturas que cada uno haya podido reunir a lo largo de su vida. (117)

5. Conclusión

Tras la puesta en práctica y el análisis de la secuencia didáctica programada comprobamos que aquellos estudiantes que presentan carencias en comprensión lectora muestran, a su vez, dificultades a la hora de elaborar composiciones escritas. Al tratarse de una asignatura pendiente dentro del sistema educativo español, sería reco-

mendable seguir poniendo en marcha dinámicas que mejoren y refuercen el aprendizaje de la lengua, con el fin de alcanzar datos más positivos y tranquilizadores. Por su parte, aquellos alumnos que no presentan errores en uno de estos aspectos, tampoco los presentan en el otro.

En los ejercicios escritos se resaltan positivamente los aspectos caligráficos, aunque se han de considerar otros errores que se han identificado en las composiciones. Es este uno de los objetivos de esta aportación: reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión y de la comprensión escrita y proponer soluciones de mejora adecuadas a cada una de las dificultades que muestre el grupo o los estudiantes en particular. Diseñar las actividades tomando como base las microhabilidades trabajadas o los procesos de la escritura, nos permitirá planificar sesiones de refuerzo y de recuperación en las que se trabajen sistemáticamente y de forma más específica aquellas dimensiones en las que se han detectado más dificultades.

Es destacable, por otro lado, la idoneidad en la comprensión teórica relativa a la carta y su modo de empleo. Asimismo, la mayoría del alumnado ha adquirido las características elementales de la argumentación, pues a pesar de no ser objeto de estudio para ellos, son capaces de producir textos con argumentaciones sencillas. Esto, según Cassany *et al.* (2005), es muy común en trabajos que ofrecen una metodología sistemática, por lo que una vez más se verifica la utilidad que puede tener dentro del contexto educativo una experiencia que presente estas características.

En definitiva, y fruto de los resultados consistentes producto de la intervención didáctica que aquí se ha descrito, el diseño de secuencias didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión escrita, así como el análisis de su puesta en práctica, nos permite tomar decisiones y nos invita a proponer soluciones atendiendo a las dificultades. En consecuencia, se mejora el proceso y el resultado de la intervención educativa. Lo que sí parece claro, y así lo afirma Mac (1999), es que

[...] leer y escribir no se reduce al dominio de una técnica de lectoescritura, sino que el desafío consiste en formar lectores inteligentes, voluntariosos, [...] y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas, y que, además, puedan producir textos coherentes y adecuados. [...] [E]sto es una tarea prioritaria de la escuela (1999, 107).

6. Bibliografía

- Álvarez, Teodoro (1997): “El texto argumentativo en Primaria y Secundaria”, en *Didáctica*, 9, 23-37.
- Camps, Anna (1993): “La enseñanza de la composición escrita: una visión general”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.
- Camps, Anna (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.
- Carballar, R., Martín-Lobo, P., y Gámez. A. M. (2017): “Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 67-77. doi: 10.18861/cied.2017.8.2.2686
- Cassany, Daniel (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó.

- Corder, S. P. (1967): "The significance of Learner's errors", en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. doi: <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Correa, C. M., y Méndez, M. (2011): "El tratamiento metodológico de la expresión escrita en la escuela primaria", en *Revista Electrónica EduSol*, 11(36), 1-16.
- D. Cassany, M. Luna, y G. Sanz (2005): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- Diccionario de términos clave de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2017): *Secuencia didáctica*. <https://goo.gl/5ryiAD> [consulta: 12 enero 2018].
- Fernández, E, Núñez, R. y Fernández, M. (2015): "Contributions of an analysis of needs on the current situation of the level of the reading comprehension in the students of Primary Education, in a college of Granada", en *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 288-302.
- Grupo Didactext (2005): *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria*. Madrid, Editorial Complutense.
- Grupo Didactext (2006): "Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 43, 97-106.
- Grupo Didactext (2011): *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles de enseñanza*. Barcelona, Graó.
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2017): "Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de primaria", en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 41-59. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2924159>
- Guy, Dominique (1995): "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 41-50.
- Hatcher, R. C. et al. (2017): Analysis of children's errors in comprehension and expression. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1-2), 57-73.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, pp. 97858-97921.
- Llamazares, M. A., Alonso-Cortés, M. D., y Sánchez, S. (2015): "Factors that influence in the learning of reading comprehension and written composition: three studies carried out in the classrooms of Kindergarten Education and Primary Education", en *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 67-82.
- Mac, María Alejandra (1999): "Propuesta de lectura intensiva", en *Textos*, 20, 107-115.
- Martín, María Ángeles. (2015): *Didáctica de la Lengua Castellana*. Conferencia llevada a cabo en el Grado de Educación Primaria. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Mendoza, Antonio (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, PrenticeHall.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2016). *PIRLS 2016. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA*. Recuperado de <https://goo.gl/XibjqU> [consulta: 16 enero 2018]
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la comunidad de Castilla y León, pp. 44181-44625.
- Ospina, Angélica (2015): *Influencia de la escuela y las características sociales y familiares en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora de niños de 5º grado de educación básica primaria*. Colombia: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.

- Prado, Josefina (2004): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el Siglo XXI*. Madrid, La Muralla.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 19349-19420.
- Rojas, M., y Cruzata, A. (2016): “La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú”, en *Revista de Educación*, 9, 337-356.
- Sánchez, J. A., y Pacheco, M. C. (2016): *Hacer periodismo en la escuela: una experiencia didáctica para el desarrollo de competencias en comprensión y producción textual*. III Simposio Internacional y IV Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica. 5, 6 y 7 de octubre de 2016, Montería, Colombia.
- Shapiro, E. S., et al. (2017): “Development and validity of the rating scales of academic skills for reading comprehension”, en *School Psychology Quarterly*, 32(4), 509-524. doi: 10.1037/spq0000193
- Zayas, Felipe (2012): “Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.