

## Tipologías textuales, géneros discursivos y procesos cognitivos en tareas de escritura de Lengua Castellana y Literatura (4º de ESO): ¿cómo integran los libros de texto el currículo oficial?

Sara González Berrio<sup>1</sup> y Nausica Marcos Miguel<sup>2</sup>

Recibido: 24 de enero de 2022 / Aceptado: 23 de mayo de 2022

**Resumen.** Las nuevas leyes educativas han mostrado un gran interés en fomentar que el alumnado de educación secundaria desarrolle las habilidades lingüísticas necesarias para expresarse por escrito en una amplia variedad de contextos y registros. Por eso, es preciso examinar cómo los libros de texto ponen en efecto los postulados que figuran en los documentos oficiales. Este trabajo analiza 220 tareas de escritura presentes en tres libros de texto de Lengua Castellana y Literatura, dirigidos al alumnado de 4º de ESO, para examinar cómo integran el currículo con el fin de promover el desarrollo de la escritura. Con esa finalidad, hemos diseñado una plantilla de análisis para verificar en cada tarea: la presencia de géneros discursivos y tipologías textuales, las descripciones del contexto discursivo y los procesos cognitivos implicados (planificación, textualización y revisión). Los resultados muestran que los géneros discursivos están lejos de constituir el eje vertebrador de las unidades didácticas, la tipología más frecuente es la argumentativa y, a pesar del evidente esfuerzo editorial por incluir actividades de planificación, la revisión queda relegada a un tercer plano.

**Palabras clave:** escritura; educación secundaria; libros de texto; Lengua Castellana y Literatura.

### [en] Textual Typologies, Genres, and Cognitive Processes in Writing Tasks of L1 Spanish Language Textbooks: How do Textbooks Enact the Official Curriculum?

**Abstract.** New Spanish laws have shown an increasing interest in promoting writing skills so that secondary school students can express themselves in a wide variety of contexts and registers. Nevertheless, it is not clear how textbooks implement the recommendations of the official curriculum. This study analyses 220 writing tasks presented in three L1 Spanish textbooks, addressed to 15-16-year-old students, to examine how textbooks enact the curriculum. In order to achieve this goal, a template was designed to verify each task: the presence of genres and textual typologies, the description of the discursive context provided, and the cognitive processes involved (planning, translation and reviewing). Results reveal that genres are far from being the focal point of the teaching units, while argumentative typology is the most frequent one. Despite the evident effort made by publishing houses to include planning activities in writing tasks, the reviewing process is still relegated to a third place.

**Keywords:** Writing; secondary education; textbooks; L1 Spanish.

### [fr] Typologies textuelles, genres discursifs et processus cognitifs dans des tâches d'écriture de langue espagnole et littérature à l'Enseignement secondaire: comment les manuels scolaires adaptent le programme officiel ?

**Résumé.** Dans l'Enseignement secondaire, les nouvelles lois éducatives ont montré un grand intérêt à promouvoir le développement des habiletés linguistiques nécessaires pour s'exprimer à l'écrit dans une panoplie de contextes et registres. C'est pourquoi il est important d'examiner comment les manuels intègrent les postulats des documents officiels. Ce travail analyse 220 tâches d'écriture dans trois manuels scolaires de langue espagnole et littérature, destinés à des élèves de Seconde (15 et 16 ans), afin d'évaluer comment ils adaptent le programme officiel concernant la maîtrise de l'écrit. Pour cela, nous avons conçu une fiche pour vérifier dans chaque tâche la présence de genres discursifs et typologies textuelles,

<sup>1</sup> Departamento de Lenguas Aplicadas  
Universidad Nebrija  
<https://orcid.org/0000-0003-3006-6126>  
[sgonzalezbe@nebrija.es](mailto:sgonzalezbe@nebrija.es)

<sup>2</sup> Department of Modern Languages (Denison University) y Universidad de Gante  
<https://orcid.org/0000-0003-0351-8174>  
[marcosn@denison.edu](mailto:marcosn@denison.edu)  
[marcosmiguel.nausica@ugent.be](mailto:marcosmiguel.nausica@ugent.be)

les descriptions du contexte discursif fournies et les processus cognitifs impliqués (la planification, la textualisation et la révision). Les résultats montrent que les genres discursifs sont loin d'être l'axe central des unités didactiques, la typologie la plus fréquente est l'argumentative et, malgré l'effort évident des maisons d'édition pour inclure des activités de planification, la révision est encore reléguée à un troisième plan.

**Mots-clés:** Écrit; enseignement secondaire; manuels scolaires; langue espagnole et littérature.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. La escritura en el currículo de la ESO. 2.2. De la tipología textual al género discursivo. 2.3. Los procesos cognitivos implicados en la escritura. 2.4. Implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. 2.5. Tareas de escritura en libros de texto de secundaria. 3. Preguntas de investigación. 4. Metodología. 4.1. Selección y características del corpus. 4.2. Plantilla de análisis. 5. Resultados. 5.1. Presencia de géneros discursivos y tipologías textuales. 5.2. Descripción del contexto discursivo. 5.3. Procesos cognitivos implicados. 6. Discusión. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía.

**Cómo citar:** González Berrio, S.; Marcos Miguel, N. (2023). Tipologías textuales, géneros discursivos y procesos cognitivos en tareas de escritura de Lengua Castellana y Literatura (4º de ESO): ¿cómo integran los libros de texto el currículo oficial?, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 27-41.

## Declaración de contribución de autoría

Para la firma del artículo, se ha optado por la categoría “*Sequence-determines-credit*” approach (SDC): el orden indica la importancia. Este estudio es una versión revisada y mejorada del TFM de Sara González Berrio en el Máster Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Nebrija. Nausica Marcos Miguel fue la tutora del TFM. Según la taxonomía CRediT, Sara se ha encargado de la conceptualización, la investigación, la metodología, la visualización y la redacción (borrador original, y revisión y edición). Nausica ha contribuido a la conceptualización, la metodología, la supervisión y la redacción (revisión y edición).

## 1. Introducción

Las nuevas leyes educativas han mostrado un gran interés en que el alumnado de secundaria desarrolle las habilidades lingüísticas necesarias para expresarse por escrito en distintos contextos y registros. Sin embargo, el paso del currículo oficial a los libros de texto suele suponer ciertos ajustes que no siempre reflejan la filosofía del currículo. El presente estudio se centra en los libros de texto, pues a menudo constituyen el principal recurso de los docentes en el aula y actúan como canalizadores de los contenidos que figuran en el currículo (Remillard y Heck, 2014). Por ese motivo, contribuyen a desarrollar profesionalmente a los profesores (Collopy, 2003; Hutchinson y Torres, 1994). Además, en clases de Lengua Castellana y Literatura sirven al profesorado de antología de textos (Negrín, 2009).

Esta investigación analiza 220 tareas de escritura en tres libros de texto de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para la asignatura Lengua Castellana y Literatura (en adelante, LyL). En concreto, los objetivos son: 1) identificar los géneros discursivos y las tipologías textuales de las distintas tareas; 2) examinar los parámetros del contexto discursivo; y 3) describir los procesos cognitivos implicados. De esta manera, veremos cómo el currículo oficial se integra en los libros de texto.

## 2. Marco teórico

En este apartado analizamos el lugar que ocupa la escritura en el currículo de ESO y abordamos el cambio de paradigma que se ha producido en la lingüística textual respecto a la noción de *tipología textual* y *género discursivo*. Asimismo, profundizamos en los procesos cognitivos implicados en la escritura y sus implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, revisamos trabajos que han analizado las tareas de escritura en libros de LyL dirigidos a la ESO.

### 2.1. La escritura en el currículo de la ESO

Para comprobar el lugar que ocupa la escritura en el currículo de ESO nos remitimos al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Tal y como figura en el artículo 6, la expresión escrita constituye un elemento transversal a todas las materias, al margen de que se aborde de forma específica en algunas de ellas. Asimismo, en el artículo 14 se

afirma que en secundaria “se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias y se fomentará la correcta expresión oral y escrita” (p. 180).

Al abordar específicamente la asignatura de LyL, este documento enfatiza que la organización de los contenidos responde a las distintas destrezas de comprensión y expresión (oral y escrita) y a la educación literaria. Además, describe la lectura y la escritura como elementos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo y, por tanto, esenciales para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En lo que respecta a las normativas autonómicas, tomaremos como referencia el Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Si bien asumimos que puede haber diferencias entre las distintas comunidades autónomas, es probable que sean mínimas. Por ejemplo, en Navarra, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluable para LyL coinciden plenamente con lo expuesto en el Real Decreto 1105/2014. La *Tabla 1* detalla dichos aspectos referidos a la expresión escrita para 4º de ESO.

Tabla 1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluable (4º ESO).

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión.</p> <p>Escritura de textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.</p> <p>Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y textos dialogados.</p> <p>Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.</p>	<p>Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales, etc.</li> <li>— Redacta borradores de escritura.</li> <li>— Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</li> <li>— Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación).</li> <li>— Evalúa, utilizando guías, su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.</li> <li>— Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita.</li> </ul>
	<p>Escribir textos en relación con el ámbito de uso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.</li> <li>— Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.</li> <li>— Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en sus escritos.</li> <li>— Resume el contenido de todo tipo de textos, recogiendo las ideas principales con coherencia y cohesión y expresándolas con un estilo propio, evitando reproducir literalmente las palabras del texto.</li> <li>— Realiza esquemas y mapas conceptuales que estructuren el contenido de los textos trabajados.</li> <li>— Explica por escrito el significado de los elementos visuales que puedan aparecer en los textos: gráficas, imágenes, etc.</li> </ul>

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
	Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.</li> <li>— Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.</li> <li>— Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la lectura y la escritura.</li> <li>— Conoce y utiliza herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.</li> </ul>

Fuente: Real Decreto 1105/2014 y Decreto Foral 24/2015.

En definitiva, podemos concluir que el currículo oficial tiene en cuenta las investigaciones actuales sobre escritura, pues pone de relieve el proceso cognitivo y la necesidad de abordar una amplia diversidad de géneros discursivos relacionados con distintos ámbitos (familiar, académico, administrativo, social y profesional). No obstante, al especificar los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (véase *tabla 1*), se hace referencia a las tipologías textuales en lugar de a los géneros discursivos. Por lo tanto, se percibe una ligera incoherencia entre la fundamentación teórica y su concreción.

## 2.2. De la tipología textual al género discursivo

Como hemos comprobado, el concepto de *género discursivo* ha desbancado, al menos en teoría, al de tipología textual. El *discurso* se ha convertido en la principal unidad de análisis y las prácticas discursivas se basan en el concepto de *género*. Según Bajtín (1992), los géneros discursivos son tipos de enunciados vinculados a situaciones típicas de comunicación social y relativamente estables. De esta forma, Bajtín define el lenguaje como un fenómeno social, histórico e ideológico que integra el tiempo, el espacio, los participantes, la finalidad discursiva y el soporte. Otros autores como Cassany (2005) y Marcuschi (2008) continúan en esta línea. Cassany (2005, p. 25) entiende *género discursivo* como “el grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales y recursos lingüísticos, reconocidos socialmente por los propios usuarios”.

Desde esta perspectiva, el género actúa como un modelo que representa, simultáneamente, un tipo de referencia y una restricción (Cristovão y Nascimento, 2011). O sea, su elección conlleva consecuencias formales y funcionales como la propia configuración textual. Como son productos culturales que generan unas expectativas y deben ser cumplidas para elaborar el significado (Reyes, 1999), resulta fundamental conocer sus características para participar con éxito en distintas comunidades discursivas. Además, se ha demostrado que trabajar con géneros discursivos fomenta el aprendizaje colaborativo y la interdisciplinariedad (Boillos, 2017).

## 2.3. Los procesos cognitivos implicados en la escritura

La psicología cognitiva nos ha permitido conocer las operaciones intelectuales que realizamos al escribir un texto. Gracias a esta disciplina, sabemos que escribir conlleva procesos y subprocesos cognitivos, que se suceden de forma recursiva y que afectan al diseño de las tareas, su ejecución y evaluación.

El modelo de composición más extendido es el de Flower y Hayes (1980, 1981) que consta de tres componentes: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y el proceso de escribir. La situación comunicativa hace referencia a los elementos externos. La memoria a largo plazo está relacionada con los conocimientos del autor sobre el tema y la situación comunicativa, pero también se incluyen recursos como fuentes de consulta, grabaciones, libros, etc.

El proceso de escribir, por su parte, incluye planificar, redactar y revisar. Planificar consiste en formarse una representación abstracta de los contenidos que van a incluirse en el texto. Este proceso, a su vez, incluye tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos (Cassany, 2011). Posteriormente, al redactar, el escritor convierte las ideas y representaciones abstractas en algo tangible y comprensible. En este momento, se toman decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico. Entre los subprocesos, Cassany

(2005) destaca: referenciar, ordenar y secuenciar los contenidos o transcribir. Cada uno de ellos se subdivide en tareas más concretas relacionadas con la cohesión, la coherencia o la tematización.

Por último, al revisar, el autor decide conscientemente releer el texto. En gran medida, el tipo de revisión dependerá de la finalidad, pero se distinguen dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En la primera, el autor valora lo que ha escrito, comprueba que se ajusta a la situación comunicativa y determina si cumple las funciones previstas o si existe la necesidad de reformular. En la segunda, el autor modifica elementos del texto en función de distintos criterios. Cassany (2005) presenta un modelo que consiste en *comparar — diagnosticar — operar*. El autor compara el texto con sus expectativas, diagnostica desajustes, decide estratégicamente cómo mejorarlo y aplica los cambios.

Además de estos componentes, cabe destacar el papel que desempeña un mecanismo de control llamado *monitor* (Cassany, 2005). Este se encarga de regular los diferentes procesos cognitivos durante la composición de un escrito.

## 2.4. Implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de la escritura

Tanto los estudios de psicología cognitiva como de lingüística textual han influido en la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Por un lado, al conocerse en mayor profundidad los procesos mentales, se ha pasado de centrarse en el resultado final a valorar el proceso. Esto conlleva, por ejemplo, que el docente corrija las versiones intermedias de un texto o analice las estrategias empleadas para resolver problemas de composición. Por este motivo, las actividades de expresión escrita se han trasladado al aula en vez de ser trabajadas fuera de clase. Así, el docente guía el proceso y proporciona los recursos necesarios para que el alumnado adquiera autonomía. Se ha demostrado que la interacción con el profesorado o sus pares durante la escritura, especialmente durante la planificación y revisión, promueve la reflexión y regulación metacognitiva (Camps, 2003; Reig, 2020; Tormo, 2017).

Por otro lado, desde la lingüística textual (véase epígrafe 2.2.), la mayor aportación ha consistido en abordar los textos de forma global, es decir, interpretados dentro de un contexto social y cultural específico que va más allá de la situación comunicativa inmediata. Por eso, las redacciones sobre un tema dirigidas al docente, tan frecuentes en clases de LyL, no responden a necesidades comunicativas reales. El modelo de secuencia didáctica debe estar vinculado a la producción de géneros discursivos (véase Camps, 2003). Entender el aula como un espacio comunicativo favorece emplear el lenguaje como un medio de exploración de uno mismo y del entorno. De ahí que las propuestas didácticas deban estar vinculadas a la realidad de los alumnos (Rodríguez, 2009) para ser significativas (Agosto, 2011).

En definitiva, la escritura entraña procesos cognitivos complejos que responden a una finalidad comunicativa. Cada texto se conecta con un género discursivo enmarcado en un contexto situacional y cultural delimitado. Por lo tanto, todo ello debe verse reflejado en las actividades de escritura.

## 2.5. Tareas de escritura en libros de texto de secundaria

A continuación, revisamos tres estudios recientes que analizan tareas de escritura en manuales de LyL. Situamos estos estudios, y por ende nuestra aproximación, dentro de las líneas de investigación de análisis de manuales al que se han aproximado también Bel y Colomer (2018) para las ciencias sociales y Harwood (2017, 2021) para la enseñanza-aprendizaje de inglés como L2.

En primer lugar, González (2014) analizó las tareas de escritura de dos manuales de 1º de ESO. En concreto, observó las tipologías textuales y los géneros discursivos, la autenticidad de los textos de referencia proporcionados, los objetivos de las tareas y el modelo de escritura subyacente. En la mayoría de las tareas analizadas no encontró referencias a la situación comunicativa, a excepción de alguna reflexión acerca del registro. Según la autora, predomina un proceso lineal de escritura, en detrimento de la escritura como proceso recursivo, y la ausencia de la autoevaluación. Además, abundaban los textos creados con fines didácticos en lugar de las muestras auténticas.

Aunque González (2014) reconoce el esfuerzo editorial que se está realizando para incluir los géneros discursivos, critica que se conceda mayor importancia a las tipologías textuales y no se establezca una diferencia clara entre ambos conceptos. Esta autora defiende los géneros discursivos como ejes vertebradores del currículo y propone trabajar en el aula de forma colaborativa con secuencias didácticas que contemplen actividades con fines específicos en las que aparezcan textos reales que sirvan de modelos.

Gómez (2011) también analiza la contribución de diez libros de texto de LyL al desarrollo de la competencia comunicativa en la ESO. En una parte de su trabajo, este autor analiza si los contenidos y las actividades de escritura se adecúan a los documentos oficiales y qué tipo de habilidades y estrategias incluyen. En sus resultados, destaca que cuatro de los diez libros no abordan las tipologías textuales básicas (narraciones, descripciones, diálogos, exposiciones y argumentaciones) y tampoco se aprecia una secuenciación clara de los contenidos de escritura. En los otros seis libros sí se incluyen todas las tipologías textuales, pero la secuenciación de contenidos sobre la expresión escrita también está ausente.

En cuanto al porcentaje de espacio destinado a esta destreza, en cuatro manuales no existe una sección específica para la expresión escrita, en cinco sí existe con múltiples tareas y únicamente en un libro la sección ocupa el porcentaje de espacio que le correspondería en una distribución equilibrada entre las diferentes destrezas comunicativas.

Entre los aspectos favorables de los manuales, Gómez (2011) señala que, en su mayoría, las explicaciones son claras y precisas; y valora positivamente que en seis libros de texto se hayan abordado posibles temas de interés para el alumnado. En cuanto a la variedad de tareas, cuatro editoriales presentan uno o dos tipos, mientras que otras tres aumentan la variedad a tres o cuatro y las otras tres incluyen cinco o seis propuestas diferentes. Finalmente, en lo que respecta al enfoque metodológico, en seis manuales predomina el funcional, con un amplio repertorio de géneros discursivos y situaciones comunicativas, y en cuatro, el tradicional o gramatical. No obstante, el investigador echa en falta la presencia de un enfoque procesual que tenga en cuenta la perspectiva cognitiva durante el proceso de escritura.

En un análisis centrado solo en tareas de escritura creativa, Martínez (2021) cuantifica su número y temática en nueve manuales de 4º de ESO. Además, diseña una codificación del tipo de tareas, sin diferenciar entre tipologías y géneros. Por ejemplo, cuantifica *argumentación* y *descripción* del mismo modo que *microrrelato* o *poesía*. En sus resultados, la autora indica que las tareas de escritura creativa no son las más destacadas en los libros de texto, pues rondan entre el 1,5% y el 4,8% del total.

Teniendo en cuenta los estudios mencionados, nuestra investigación pretende cubrir un vacío empírico respecto a las tareas de expresión escrita en manuales de educación secundaria para LyL. En concreto, nuestro trabajo contribuye al área de concreción del currículo en libros de texto. Es decir, siguiendo las propuestas de Remillard y Heck (2014), consideramos el análisis de manuales como un paso intermedio para entender cómo el currículo se implementa en el aula, ya que los libros de texto actúan como mediadores entre el currículo oficial y la práctica docente. Por lo tanto, esperamos abrir nuevos caminos de investigación para mejorar el desarrollo de la escritura con el alumnado de educación secundaria.

### 3. Preguntas de investigación

La principal pregunta de investigación que plantea este estudio es: *¿cómo reflejan los libros de texto los enfoques de escritura del currículo oficial? Es decir, ¿siguen los enfoques actuales de enseñanza de la escritura?* Para examinar los enfoques actuales de enseñanza, nos hemos centrado en tres áreas relevantes para la práctica de la escritura: la incorporación o no de tipologías textuales y géneros discursivos; el contexto discursivo proporcionado; y los procesos cognitivos implicados en cada tarea. Las preguntas específicas que planteamos son las siguientes:

- 1a) ¿Se indican en los enunciados de las tareas de escritura los géneros discursivos? En caso afirmativo, ¿qué géneros se trabajan?
- 1b) ¿Se indican en los enunciados de las tareas de escritura las tipologías textuales? En caso afirmativo, ¿qué tipologías textuales se trabajan?
- 1c) ¿Qué elementos del contexto discursivo proporcionan los enunciados?
- 1d) ¿Se incluyen los procesos cognitivos en las tareas de escritura? En caso afirmativo, ¿qué procesos se trabajan?

### 4. Metodología

El presente estudio analiza cuantitativa y cualitativamente las tareas de escritura de tres libros de texto de LyL para 4º de ESO con el fin de descubrir el tratamiento que se hace de la escritura en este curso.

#### 4.1. Selección y características del corpus

La selección del corpus se ha limitado a 4º de ESO, pues el currículo oficial de este curso contempla un amplio abanico de géneros discursivos del ámbito personal, académico, social y profesional. Además, este es el último curso del segundo ciclo de ESO y, por tanto, resulta fundamental que el alumnado que supere dicha etapa haya alcanzado una competencia comunicativa suficiente para desarrollar con éxito actividades sociales propias de la(s) comunidad(es) discursiva(s) a la(s) que pertenece.

El primero de los libros de texto seleccionado fue el de la editorial SM y que Gómez (2011) sitúa como un ejemplo típico del enfoque de escritura en los libros de texto de secundaria, pues no destaca por mostrar especial preocupación hacia la escritura. Tomando ese manual como referencia, aumentamos el corpus con otros dos manuales del mismo curso académico publicados en el mismo año (2016): Oxford y McGraw Hill.

## 4.2. Plantilla de análisis

A continuación, la *tabla 2* presenta la plantilla de análisis empleada. Con esta herramienta se ha registrado cada tarea de escritura y se ha analizado tanto el género discursivo y la tipología textual como la información sobre el contexto discursivo y los procesos cognitivos.

Tabla 2. Plantilla para analizar las tareas de escritura en libros de texto.

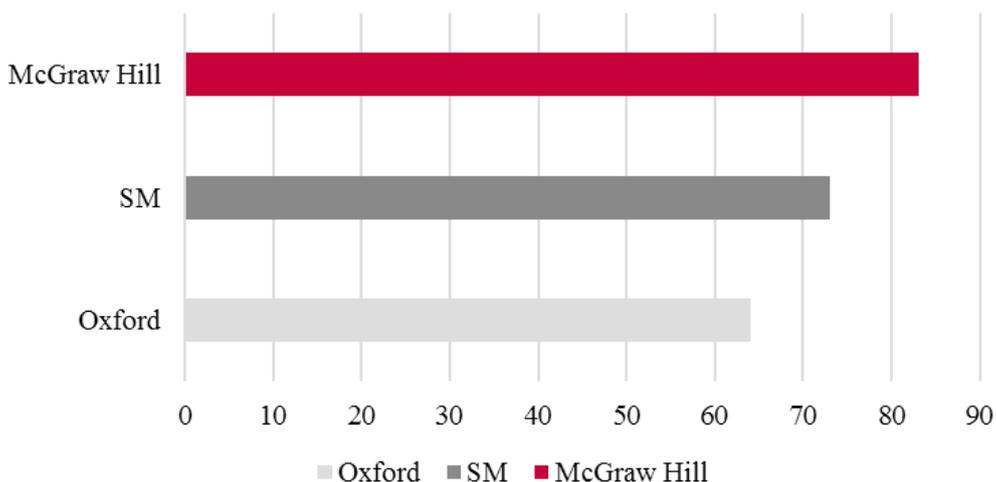
Aspectos observados		Sí / No
Editorial:		----
Unidad didáctica:		----
Género discursivo	Sin especificar (S/E)	
	Literario	
	No literario	
Tipología textual	Sin especificar (S/E)	
	Narrativa	
	Descriptiva	
	Expositiva	
	Argumentativa	
	Instructiva	
	Dialógica	
Descripción del contexto discursivo	Sin especificar (S/E)	
	Tema	
	Situación	
	Emisor	
	Destinatario	
	Intención	
Procesos cognitivos	Sin especificar (S/E)	
	Planificación	
	Textualización	
	Revisión	

Fuente: elaboración propia

## 5. Resultados

En primer lugar, conviene mencionar que el libro de la editorial Oxford tiene 14 unidades didácticas (263 pp.), el de McGraw Hill consta de 12 (255 pp.) y el de la editorial SM contiene 12 (367 pp.). Asimismo, cada libro de texto dedica un número diferente de tareas al desarrollo de la escritura (véase *ilustración 1*). El libro que presenta un mayor número de tareas de escritura es el de la editorial McGraw Hill (83), seguido de la editorial SM (73) y, por último, Oxford (64). La media de este tipo de tareas en cada unidad didáctica sigue el mismo orden: siete (McGraw Hill), seis (SM) y cinco (Oxford).

Ilustración 1. Número total de tareas de escritura.

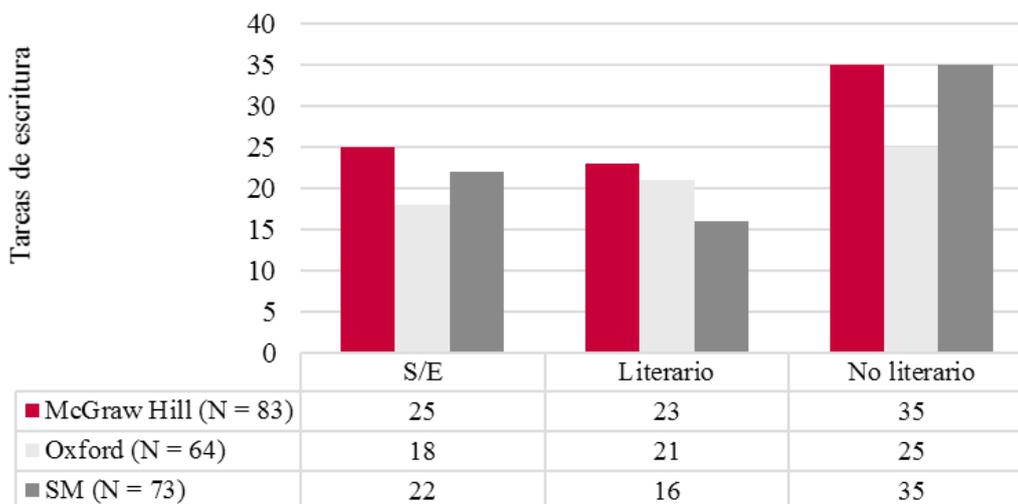


Las siguientes secciones de este apartado profundizan en: la presencia de géneros discursivos y tipologías textuales; la descripción del contexto discursivo; y la incorporación de los procesos cognitivos en cada tarea de escritura.

### 5.1. Presencia de géneros discursivos y tipologías textuales

La *ilustración 2* muestra que en prácticamente un tercio de las tareas de escritura no se especifica (S/E) ningún género discursivo: 25/83 McGraw Hill; 22/73 SM; 18/64 Oxford. Suelen ser tareas del tipo “redacta un texto breve para explicar...” o “redacta un escrito en el que recojas...”. Es habitual indicar únicamente la tipología textual con enunciados como “escribe un texto en el que argumentes...” o “redacta un texto expositivo en el que expliques...”.

Ilustración 2. Géneros discursivos en los libros de texto analizados.



Entre las tareas en las que sí se especifica el género, predominan los no literarios, muy por encima de los literarios: 23 frente a 35 en la editorial Mc Graw Hill, 16 frente a 35 en SM y 21 frente a 25 en Oxford. Sin embargo, esta última editorial es la que presenta un mayor equilibrio entre ambos tipos de géneros. A continuación, la *tabla 3* recoge los géneros de las tareas, organizados por libro de texto.

En la *tabla 3*, el libro de SM es el que presenta una mayor variedad de géneros discursivos, sobre todo, de los no literarios. Sin embargo, algunos, como las cartas o los eslóganes, son más recurrentes que otros como el microrrelato o el folleto turístico. Del mismo modo, se ha constatado una aparente falta de criterio al priorizar géneros, pues se ha optado por incluir algunos casi obsoletos, como la carta, antes que otros más actuales como el correo electrónico.

Para organizar las categorías textuales, hemos incluido aquellas tipologías que aparecían especificadas en los enunciados o que no generaban dudas en cuanto a su naturaleza, a pesar de no indicarse en los enunciados. Somos conscientes de que en la mayoría de las ocasiones las tipologías textuales aparecen combinadas, pero si no estaban detalladas, se han clasificado como S/E (sin especificar). Por ejemplo, hemos considerado *argumentativos* los ensayos o las cartas al director, *narrativos* los cuentos o relatos, *expositivos* los folletos turísticos o las fichas técnicas de novelas, *instructivos* las recetas o los carteles con consejos y *dialógicos* los textos teatrales. En la *tabla 4* mostramos ejemplos de enunciados que hacen referencia a la tipología textual, pero no especifican el género discursivo.

Tabla 3. Géneros discursivos presentes en las tareas.

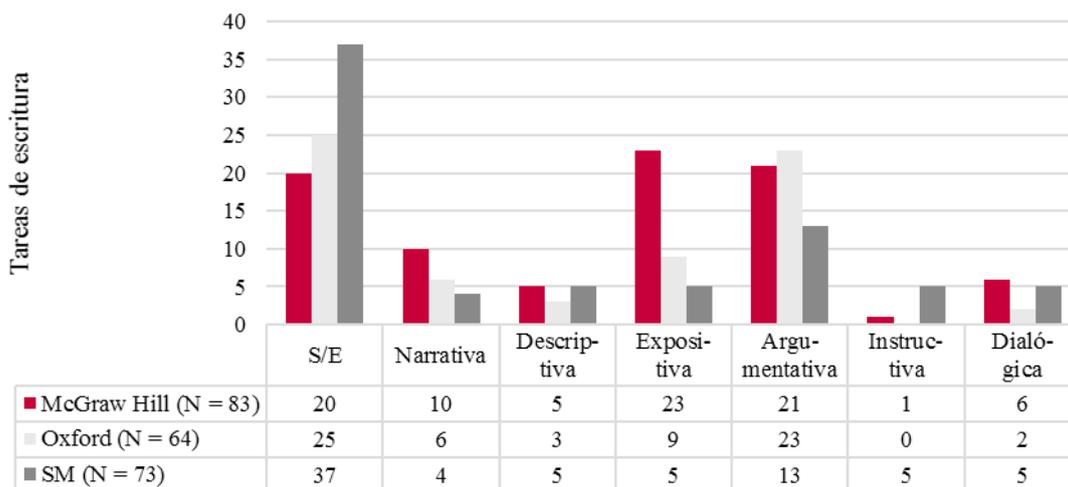
McGraw Hill		SM		Oxford	
Literarios (n= 23)	No literarios (n=35)	Literarios (n=16)	No literarios (n=35)	Literarios (n=21)	No literarios (n=25)
Biografía	Artículo de opinión	Canción	Anuncio	Carta	Anécdota
Diálogo	Artículo de prensa	Carta	Campaña publicitaria	Correo literario	Artículo de opinión
Ensayo	Carta	Cuento experimental	Carta al director	Dedicatoria poética	Carta
Greguerías	Columna de prensa	Diálogo cómico	Carta de presentación	Ensayo	Carta al director
Historia	Correo electrónico	Historia	Cartel	Greguería	Cartel
Poema	Curriculum vitae	Narración	Columna periodística	Micropoema	Catálogo de pinturas
Relato breve	Definición	Poema	Conversación	Microrrelato	Comentario en un post
Relato fantástico	Entrevista periodística	Relato	Crónica periodística	Narración	Comentario sobre una fotografía
Relato surrealista	Escrito al ayuntamiento	Sinopsis de una leyenda	Curriculum vitae	Narración fantástica	Decálogo
	Eslogan	Sinopsis de una novela	Decálogo	Poema	Diagrama de flujo
	Esquema	Texto teatral	Diálogo	Poesía visual	Diálogo
	Informe		Entrevista	Texto teatral	Entrada de blog
	Instancia		Eslogan		Eslogan
	Póster		Ficha técnica		Folleto turístico
	Presentación en PPT		Glosario		Guion de una performance
	Redacción		Guion de un vídeo		Intervención en un foro
	Reglamento		Guion de una conversación		Lista
	Resumen		Infografía		Mapa conceptual
	Sinopsis y ficha técnica		Invitación		Programa teatral
	Trabajo monográfico		Mensaje en foro		
			Noticia		
			Presentación de entrevista		
			Presentación en PPT		
			Programa de actividades		
			Receta		
			Reportaje		
			Resumen		

Tabla 4. Ejemplos de tareas que incluyen la tipología textual.

Ejemplos	Referencia
<i>¿Crees que nuestro aspecto exterior puede revelar rasgos de nuestro carácter? Escribe un texto argumentativo en el que razones tu opinión.</i>	SM, p. 113, tarea 56
<i>Con la información que conoces, escribe una breve exposición sobre los riesgos del consumismo. Utiliza el vocabulario aprendido.</i>	Oxford, p. 28 tarea 10
<i>Elabora tú un texto argumentativo sobre la influencia de las nuevas tecnologías en los jóvenes.</i>	McGraw Hill, p. 141, tarea 4

Respecto a las tipologías textuales, en la *ilustración 3* vemos que predomina la argumentativa, seguida de la expositiva y la narrativa. Las que reciben una menor atención en los manuales de texto consultados son la descriptiva, la dialógica y la instructiva. No obstante, la *ilustración 3* refleja que un elevado número de tareas no incluye la tipología textual, sobre todo, en el libro de la editorial SM.

Ilustración 3. Tipologías textuales en las tareas de escritura.

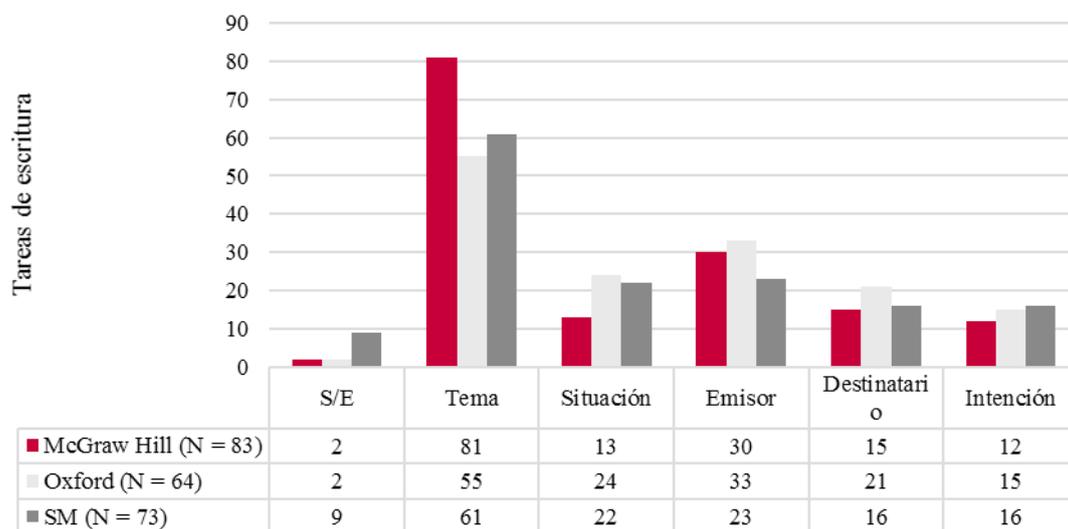


## 5.2. Descripción del contexto discursivo

Para la descripción del contexto discursivo se analizó si se presentaba información acerca de la situación, las características del emisor y receptor del texto y la intención que subyacía a la elaboración de un determinado texto. Aunque en la mayoría se especifica el tema sobre el que deben escribir, se aporta muy poca información acerca de la situación, el emisor, el destinatario o la intención.

Los datos de la *ilustración 4* revelan que el libro de texto que manifiesta una mayor preocupación por definir las distintas características contextuales es el de Oxford. Sin embargo, en general, los enunciados aportan escasa información y son numerosas las actividades en las que únicamente se especifica el tema sobre el que se debe escribir. Asimismo, no se asignan diferentes papeles al alumnado para redactar los textos, pues en la mayoría de las ocasiones solo se pide su opinión sobre un determinado asunto.

Ilustración 4. Contexto discursivo en las tareas de escritura.



En la *tabla 5* presentamos tres ejemplos de tareas en las que únicamente se presenta el tema, lo más habitual en las tareas de escritura, y otros tres en los que aparece una descripción más pormenorizada del contexto discursivo. Estas últimas son más comunicativas e incluyen una finalidad real, que promueve la interacción en una determinada comunidad de habla. En las primeras tareas, en cambio, la ausencia de un anclaje contextual genera cierta dificultad para vincular la actividad con el mundo real del alumnado. Además, al no asignar un género discursivo al texto, los estudiantes carecen de información acerca de la estructura, las tipologías textuales o el tipo de léxico más adecuado para ese determinado escrito.

Tabla 5. Descripción del contexto discursivo en las tareas de escritura.

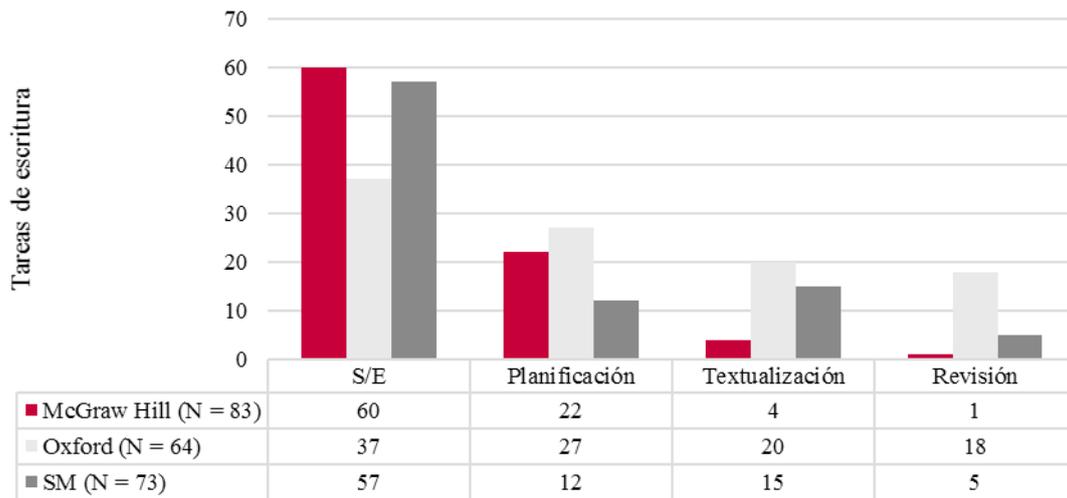
	Ejemplos	Referencia
Solo se presenta el tema	Escribe un pequeño texto fantástico sobre un caballero que viaja en busca de la respuesta a una misteriosa pregunta. Utiliza los términos de la actividad anterior.	McGraw Hill, p. 27, tarea 9
	¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el periodismo 3.0? Escribe un breve texto en el que argumentes tu opinión.	Oxford, p. 62, tarea 10
	Elige una profesión que te llame la atención y redacta un texto argumentativo sobre cómo y por qué habrá cambiado dentro de cincuenta años.	SM, p.177, tarea 15
Se describe el contexto discursivo	Tras la corrección del último examen, estás enfadado porque crees que te mereces más nota. Redacta una instancia para solicitar la revisión de tu examen. Recuerda indicar el destinatario.	McGraw Hill, p. 80, tarea 1
	Ponte en el lugar de Dora Llosa Ureta, madre de Mario, y escribe una carta dirigida al escritor en la que responda de forma muy personal a lo que este dice en su discurso. ¿Qué le diría? Ten en cuenta cómo imaginas a esta mujer a partir de las palabras de su hijo.	Oxford, p. 107, Crear y Componer
	Imagina que a tu centro llegan de intercambio estudiantes extranjeros. ¿Qué podrías decirles para que su estancia en tu país fuera más agradable? En este taller vas a realizar una infografía con los mejores consejos para un alumno de intercambio.	SM, p.134, Taller de comunicación

### 5.3. Procesos cognitivos implicados

Si bien todos los aspectos analizados tienen importancia, quizá los procesos cognitivos sean los más relevantes para promover las habilidades de escritura, pues a partir de ellos, el estudiante desarrolla sus estrategias como escritor. El análisis de los procesos cognitivos incluidos en los enunciados de las tareas muestra que, en más de la mitad, no se alude a ninguno de ellos (S/E). Este valor es especialmente elevado en los libros de texto de McGraw Hill y SM, pues se traduce en 60 (de 83) y 57 (de 73) tareas respectivamente. Sin embargo, el libro de Oxford no considera los procesos cognitivos en 37 de las 64 tareas, un dato ligeramente más positivo.

La *ilustración 5* revela que el proceso abordado con mayor frecuencia en los libros de McGraw Hill y Oxford es la planificación. Sin embargo, el libro de SM concede un mayor protagonismo a la redacción. Los ejercicios de planificación más habituales consisten en promover la búsqueda de información o plantear preguntas previas de reflexión acerca del tema sobre el que deben escribir. En menor medida, y especialmente en las secciones dedicadas a la escritura, también se fomenta la reflexión acerca de la intención, las características del texto o del destinatario.

Ilustración 5. Procesos cognitivos implicados en las tareas de escritura.



A continuación, en la *tabla 6* presentamos dos ejemplos de tareas de escritura que incluyen la fase de planificación:

Tabla 6. Ejemplos de tareas de escritura con una fase de planificación.

Ejemplos	Referencia
<i>A partir de la lectura del poema, reflexiona sobre la libertad, que es una de las claves que están presentes en él. ¿Te parece que la figura del pirata refleja bien el concepto de libertad? ¿Qué otros personajes crees que podrían emplearse como modelos de la libertad? Según el poema, ¿la libertad que representa el pirata puede ser dañina para otras personas o, por el contrario, se basa más en la idea de «vive y deja vivir»? Haz una redacción razonada a partir de las preguntas que te planteamos; no se trata de contestarlas una a una, sino de usarlas como base para tu reflexión.</i>	McGraw Hill, p. 129, tarea 14
<i>En pequeños grupos, elaborad un artículo de opinión sobre los nuevos canales informativos. Planificad el escrito:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidid a partir de vuestra lectura crítica de los distintos medios, el propósito de vuestro artículo y pensad en las características de vuestros lectores.</li> <li>• ¿Cuál es vuestra postura sobre el tema? Formulad una pregunta o un enunciado que ayude a enfocar vuestra opinión.</li> <li>• Organizad en un mapa conceptual o esquema las ideas que genere la pregunta y los posibles argumentos y contraargumentos.</li> </ul>	Oxford, p. 87, tarea 3

Los ejercicios de redacción están presentes, casi de forma exclusiva, en las secciones de la unidad didáctica dedicadas a la escritura. Por eso, como el libro de la editorial McGraw Hill no incluye un apartado específico para trabajar esta destreza, la presencia de actividades de textualización y revisión son meramente anecdóticas. En el apartado “escribir” de la editorial Oxford podemos encontrar propuestas de textualización como las que figuran en la *tabla 7*:

Tabla 7. Tareas de escritura que incluyen textualización.

Ejemplos	Referencia
<i>Realiza individualmente una primera versión del escrito explicativo del cartel. Estructúralo en dos o tres párrafos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Introducción:</i> presenta el tema, el título de la campaña, los emisores y posibles receptores, y su intención.</li> <li>• <i>Desarrollo y conclusión:</i> incluye tu opinión con las ideas que has inferido de los elementos connotativos y denotativos del cartel.</li> <li>• <i>Conclusión:</i> incluye una síntesis final en una oración</li> </ul>	Oxford, p. 95, tarea 4
<i>Poned un título a cada poema y componedlos a partir de la descripción de las imágenes, utilizando procedimientos creativos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomad estructuras poéticas que conozcáis (soneto, lira, etc.) o estructuras de otros géneros textuales (diálogo, narración, etc.).</li> <li>• Cread metáforas a partir de las imágenes iniciales del texto.</li> <li>• Cread realidades ilógicas a través de técnicas vanguardistas: la escritura automática, el collage dadaísta o el cadáver exquisito.</li> </ul>	Oxford, p. 181, tarea 5

La gran olvidada es la revisión, a pesar de que Oxford la integra en varias de sus tareas de escritura (véase *ilustración 5*). Tampoco hemos identificado ninguna herramienta de evaluación que pueda auxiliar a los alumnos a desarrollar sus propias estrategias de revisión. En la *tabla 8* presentamos ejemplos de enunciados que mencionan la fase de revisión en las tareas de escritura.

Tabla 8. Ejemplos de tareas de escritura que incluyen revisión.

Ejemplos	Referencia
<i>Revisa el texto leyéndolo en voz alta. ¿Transmite una respuesta clara con un registro apropiado?</i>	Oxford, p. 127, tarea 6
<i>En parejas, revisad la coherencia, la cohesión y la adecuación de cada escrito. Podéis incluir recursos expresivos para hacerlo más atractivo.</i>	Oxford, p. 163, tarea 5
<i>Revisad la ortografía y la corrección gramatical.</i>	SM, p. 135.
<i>Crea con tus compañeros un concurso de relatos. Cuando los hayáis escrito, intercambiaoslos en parejas y proponed algunos cambios para que el vocabulario que habéis empleado sea más preciso. Después, comentad los cambios entre los dos y redactad las conclusiones.</i>	SM, p. 174, tarea 8.

## 6. Discusión

En este estudio se han analizado 220 tareas de escritura de 4º de la ESO (83 de un libro de la editorial McGraw Hill, 73 de SM y 64 de Oxford). Hemos asumido que el currículo oficial, a pesar de algunas incoherencias, refleja las tendencias actuales de enseñanza de escritura propuestas por la lingüística textual y la psicología cognitiva. Para responder a la pregunta principal de este estudio, *¿cómo reflejan los libros de texto los enfoques de escritura del currículo oficial?*, constatamos que en algunos casos la escritura ocupa un lugar destacado en los libros de LyL. Aunque Gómez (2011) había sugerido que no todos los manuales dedican un apartado específico al desarrollo de esta destreza, de los tres libros de texto analizados, esto solo ocurre con el libro de la editorial McGraw Hill. Los manuales de Oxford y SM sí conceden a esta destreza una sección concreta en cada unidad didáctica.

En nuestro análisis de enunciados, en el que examinamos si las tareas de escritura incluyen géneros discursivos (pregunta 1a) y tipologías textuales (pregunta 1b), un elevado número de tareas no incluye ni géneros discursivos (*ilustración 2*) ni tipologías textuales (*ilustración 3*). Además, al igual que González (2014), hemos constatado que no se establece una clara diferencia entre tipologías y géneros, pues se suelen mezclar y abordar de manera intercambiable. Es posible que el no especificar la tipología (véase *Ilustración 3*) responda al esfuerzo editorial de organizar las tareas en función de los géneros discursivos. En este caso, nos encontraríamos en plena transición de un modelo de enseñanza centrado en el texto y sus tipologías a otro que considera el contexto discursivo y la intención del autor a partir de los géneros discursivos, en la línea de lo que proponen Boillos (2017) y Tormo (2017). Por otro lado, esta situación también refleja la incongruencia principal del currículo oficial que hace referencia a tipologías textuales en lugar de géneros al especificar los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Por lo tanto, los géneros están todavía lejos de constituir el eje vertebrador de las unidades didácticas.

En cuanto a las tipologías textuales que se trabajan, existe un claro predominio de la argumentativa y la expositiva (véase *ilustración 4*). No obstante, somos conscientes de la dificultad que conlleva abordar todas las tipologías textuales en un curso académico. Respecto a los géneros preferidos, todos los libros trabajan el diálogo, la carta, el poema y el eslogan. Llama la atención, sin embargo, la falta de un criterio consistente al seleccionarlos, pues predominan los ámbitos de uso personal (o familiar) y social en detrimento de otros como el académico o laboral.

Respecto al contexto discursivo que aparece en los enunciados (pregunta 1c), en la mayoría de las tareas únicamente se especifica el tema, pero son pocas las tareas que ofrecen un contexto discursivo rico y variado. Además, son escasos los enunciados que indican el papel que el alumnado debe asumir. Proporcionar únicamente un tema como estímulo para la escritura no es una estrategia apropiada; resulta imprescindible detallar al máximo las características del contexto discursivo, la intención que subyace a la elaboración del texto o la relación que existe entre el emisor y los posibles destinatarios. Para ello, serían apropiadas tareas inductivas que tomen como punto de partida textos auténticos y pertenezcan al género discursivo que queramos trabajar con los estudiantes.

Al analizar si se indican los procesos cognitivos implicados en las tareas de escritura (pregunta 1d), hemos comprobado que, tal y como destaca Gómez (2011), en los tres manuales prevalece un enfoque lineal de la escritura, más que procesual, algo que contrasta llamativamente con los avances en el ámbito de la psicolin-

güística. A pesar de que no se presta especial atención a los procesos cognitivos, la fase de planificación es la más presente en las tareas mientras que la revisión apenas aparece. Esta situación contradice las recomendaciones actuales que enfatizan la necesidad de abarcar el proceso de escritura en su conjunto, incluidas las fases de planificación, redacción y revisión (véase Agosto, 2011; Tormo, 2017). Asimismo, estamos de acuerdo con Tormo (2017) en la necesidad de que las tareas vayan más allá de la corrección ortográfica y superficial del texto para abordar aspectos internos como la coherencia y la cohesión.

## 7. Conclusiones

La presente investigación surgió con la finalidad de analizar cómo las tareas de libros de texto de LyL para 4º de ESO reflejan las prácticas de escritura que se enfatizan en el currículo oficial. Como objetivos específicos, nos planteamos identificar los géneros discursivos, las tipologías textuales, las descripciones proporcionadas sobre el contexto discursivo de cada tarea y los tipos de procesos cognitivos implicados de forma explícita en su desarrollo. A la hora de plasmar el currículo, los libros de texto se encuentran con la misma dificultad que plantea el documento oficial: el enfoque en el género discursivo no siempre está presente. Aunque no podemos reprochar a las editoriales una falta de fidelidad al currículo oficial, tampoco hemos constatado un esfuerzo por plantear tareas de escritura basadas en géneros discursivos. A raíz de estos resultados, consideramos necesario enfatizar la necesidad de seleccionar una variedad de géneros, de diversos ámbitos de uso, para que vertebrén las tareas de escritura. No debemos perder de vista que la escritura siempre se expresa mediante un género discursivo específico y enmarcado en un contexto cultural y situacional delimitado. Por lo tanto, todo ello debe verse reflejado en las tareas que se propongan al alumnado. Otro aspecto primordial para promover el desarrollo de la escritura consiste en incluir los procesos cognitivos en las distintas fases de planificación, textualización y revisión de una tarea.

Siguiendo el enfoque de Remillard y Heck (2014), este análisis de libros de texto nos ha servido para entender mejor cómo las discrepancias del currículo oficial se reflejan en los manuales de LyL. Como Harwood (2021) indica, la perspectiva de los “productores” de libros de texto también es necesaria para entender por qué las editoriales realizan determinadas adaptaciones. De ahí que necesitemos futuros estudios que expliquen la tensión entre la teoría y la práctica presente tanto en el currículum como en los libros de texto. Del mismo modo, será necesario explorar cómo el profesorado adapta estos materiales en su práctica docente y si se acerca más a las recomendaciones pedagógicas actuales o si se vale de otros criterios para trabajar con ellos en el aula.

Mientras tanto, hacemos un llamamiento a las editoriales, a los docentes e incluso a los especialistas que trabajan en el currículo oficial para que sean aún más conscientes de la importancia de trabajar con géneros discursivos. Asimismo, enfatizamos la necesidad de incluir las fases de planificación, textualización y revisión en las tareas de escritura dirigidas al alumnado de 4º de la ESO.

## 8. Bibliografía

- Agosto, Silvia Eva (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto de la enseñanza secundaria obligatoria* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/14017/>
- Bajtín, Mikhail (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Boillos, Mari Mar (2017). Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 11-28. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57127>
- Boyano, Ricardo; García, Ángel; Pérez, Pilar y Zayas, Felipe (2016). *Lengua castellana y literatura. 4 ESO*. Madrid: SM.
- Camps, Anna (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, Daniel (2011). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Collopy, Rachel (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 287-311.
- Cristovão, Vera Lúcia y Nascimento, Elvira (2011). Géneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. En A. M. Karwoski, B. Gaydeczka y K. S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 33-52). São Paulo: Parábola.
- Del Río, Mercedes; Espí, Laura; González, Beatriz; Mateos, Esperanza; Pantoja, Juan Carlos y Sales, Emilio (2016). *Lengua castellana y literatura. 4º ESO*. Madrid: McGrawHill.
- Bel Martínez, Juan Carlos y Colomer Rubio, Juan Carlos (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Flower, Linda y Hayes, John (1980). The Dynamic of Composing. Making Plans and Juggling Constraints. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flower, Linda y Hayes, John (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.

- Flower, Linda y Hayes, John (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Harwood, Nigel (2021). Coda: An expanding research agenda for the use of instructional materials. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 175-184.
- Harwood, Nigel (2017). What can we learn from mainstream education textbook research? *RELC Journal*, 48(2), 264-277.
- Gómez, Jesús (2011). *Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria obligatoria* [tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Zeguan. <https://zaguan.unizar.es/record/5747/files/TESIS-2011-028.pdf>
- González, Gema (2014). Tareas de escritura y géneros discursivos en libros de texto. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature*, 7(2), 70-83. <https://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/298199/0>
- González, José Manuel, González, Begoña y Portugal, Juana (2016). *Lengua castellana y literatura. 4º ESO*. Madrid: Oxford.
- Hutchinson, Tom, y Torres, Eunice (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.1187&rep=rep1&type=pdf>
- Marcuschi, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Martínez León, Patricia (2021). La escritura creativa en los manuales de secundaria recientes (2016-2020). *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 41(2), 1-36.
- Negrín, Marta (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación Lengua y Sociedad*, 6(6), 187-208.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el Estado español. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Reig, Aina (2020). Actividad metalingüística y reflexión durante la escritura cooperativa en Secundaria. *Didacticae*, 8, 40-58. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/31192>
- Remillard, Janine y Heck, Daniel (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *Zdm*, 46(5), 705-718.
- Reyes, Graciela (1999). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros S. L.
- Rodríguez, Carmen (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 52, 97-107. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/28703>
- Tormo, Elisa (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/188077>