

LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Maritza Arcia Chávez,
Sara Castellanos Quintero,
Gloria López Téllez*

Resumen

En el presente trabajo nos adentraremos en los estudios teóricos acerca del tratamiento que se le ha dado a la redacción dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos detendremos en los enfoques de investigación de la redacción en lenguas maternas y su influencia en las extranjeras; asimismo, se tendrán en cuenta los factores que intervienen en los procesos de redacción en lenguas extranjeras, así como los diferentes puntos de vista acerca de las relaciones entre el lenguaje escrito y el oral. Por otra parte, analizaremos los modelos didácticos que se han utilizado para desarrollar la redacción en lenguas extranjeras.

Introducción

Coincidimos con varios autores cuando expresan que no se cuenta aún con un cuerpo teórico coherente y sólido con respecto a las habilidades de redacción (Ferris & Hedgcock, 1998; Cassany, 2001; Hernández Martín y Quintero Gallego, 2001; Tolchinsky, 1993, Silva, 1997). Sin embargo, en este campo destacan algunos trabajos de psicólogos y lingüistas que han dedicado gran parte de su obra al análisis de los procesos de redacción, entre ellos Krashen (1984), Raimés (1991), Bereiter & Scardamalia (1987), Harris, 1993), Freedman, Pringle & Yalden (1989) y otros. La mayoría de estos autores han centrado sus estudios en la redacción en lenguas maternas, no obstante, sus aportaciones han constituido las bases para investigaciones sobre la redacción en lenguas extranjeras.

Con respecto al análisis de los diferentes enfoques metodológicos sobre la redacción, se observa que éstos han repercutido en el desarrollo de la currícula de lenguas, en los que se observa que el lenguaje escrito ha sido tratado prioritariamente como una herramienta de evaluación de los conocimientos lingüísticos y menos como un vehículo de comunicación con sus características propias e interdependientes de las demás. Es por ello que nos interesa presentar aquí un breve recorrido de la evolución

del lugar que ha ocupado la redacción en la didáctica de la lengua y los idiomas y presentar como en la actualidad esta habilidad va ganando espacio y consideración en los estudios lingüo-didácticos.

Desarrollo

En las diferentes escuelas lingüísticas, durante mucho tiempo, la redacción no ocupó una posición privilegiada. Ésta no estaba incluida dentro de los objetivos de indagación de los lingüistas. Desde Saussure, se situaba la escritura independientemente del habla. Se entendía que la composición era algo artificial que debía enseñarse partiendo de la concepción según la cual la función del lenguaje escrito era transcribir aquello que se había expresado antes oralmente.

Esta forma de interpretar la redacción repercutía en los métodos de enseñanza de lenguas, y era tratada entonces, como una herramienta para tratar los conocimientos y destrezas gramaticales de la lengua, ya fuera materna o extranjera. Se enseñaba a escribir para saber la correspondencia entre sonidos y grafemas, las normas de separación de las ideas, los diferentes roles que juegan los sustantivos, adjetivos, verbos, otros, dentro de la oración. No era preocupación de lingüistas y pedagogos estudiar la redacción con sus propias características como un proceso independiente de otras habilidades y consciente en el que ocurren diferentes operaciones mentales. Desde Saussure hasta Bloomfield y Chomsky, los lingüistas sostenían que su objeto de estudio era el lenguaje oral «que es el primario y universal» (Tolchinsky, 1993:8).

A partir de la década del 60 el lenguaje escrito



pasó a ser objeto de interés de lingüistas y pedagogos entre los que destacan los estudios de Vigotsky, Luria y Piaget. Ellos investigaron la escritura como un proceso consciente. Fue entonces cuando comenzaron a utilizarse nuevos términos, como «desarrollo del lenguaje escrito», «psicogénesis de la escritura», «early writing development», etcétera. Algunos autores acogieron los principios del aprendizaje planteados por Piaget (1975) para explicar los procesos del lenguaje escrito. Tolchinsky (1993: 193), por ejemplo, aplica estos principios a la redacción de la siguiente forma:

- § Si la escritura es parte de su medio, el sujeto no esperará a que alguien decida enseñársela, sino que, activamente buscará aprender acerca de ella;
- § Para entender cómo se conoce la escritura, hay que estudiar el desarrollo de ese conocimiento en el sujeto desde temprana edad;
- § Al estudiar su desarrollo, probablemente nos encontremos con modificaciones que el sujeto hace de las reglas del sistema. Debemos entender qué significan esas modificaciones desde el proceso de aprendizaje y no considerarlas solamente errores respecto de las propiedades convencionales del sistema.

Por su parte, Luria (1976, 1982) y Vygotski (1962, 1978), mediante sus investigaciones en el contexto infantil, fueron los primeros en reconocer que no es la comprensión del sistema de escritura lo que genera el acto de escribir, sino el acto de escribir el que dará origen a su comprensión. Los trabajos de Vigotsky motivaron investigaciones posteriores acerca de cómo los niños desarrollan las habilidades de lectura y escritura, siempre que estén influenciados fundamentalmente por los maestros y padres, quienes proveen el andamiaje necesario para el conocimiento del niño.

Las contribuciones de Vygotski, Luria y otros psicólogos a la comprensión de la lengua como sistema de comunicación social, que se desarrolla en la interacción con otros, caracterizaron la segunda mitad del siglo XX. En esta etapa se produjo un auge en los estudios acerca de los procesos de redacción que, a su vez, dieron lugar a la aparición de diferentes modelos didácticos y de investigación. Entre sus objetivos fundamentales destaca el énfasis en el análisis y desarrollo de la redacción en lenguas maternas, cuyos resultados, con posterioridad, constituyeron las bases para los estudios teóricos y empíricos de los procesos de redacción en lenguas extranjeras, tal y como ya se ha dicho. Los autores de estas investigaciones tratan de explicar sus puntos de vista desde diferentes perspectivas a lo que haremos referencia a continuación.

De acuerdo con las diferentes concepciones e interpretaciones que se le han dado a los procesos de redacción, los estudios en lenguas maternas recogen tres grupos fundamentales de modelos teóricos (Hernández y Quintero, 2001): los modelos de producto, los orientados al proceso y los ecológicos o contextuales.

- a) *Modelos de producto:* se basan en el análisis del texto escrito y tratan de describir sus características formales y estructurales desde una perspectiva

puramente lingüística. Dentro de este enfoque destaca el análisis del producto de la actividad de escritura, es decir, el texto escrito cuyo centro de interés lo constituyen los aspectos formales que lo componen (ortografía, gramática, vocabulario), así como el análisis de la estructura textual, es decir, la relación entre los significados. Su limitación fundamental radica precisamente en que ponen la gramática en el centro de interés como requisito fundamental para la redacción, sin tener en cuenta sus partes, lo que lleva a la descontextualización de los diferentes componentes lingüísticos (gramática, sintaxis, ortografía, puntuación, etcétera), que se tratan de forma independiente para que, con posterioridad, el alumno las integre en la composición.

Las actividades de redacción diseñadas para la investigación en las aulas, bajo el modelo de producto, han tenido un carácter artificial. Esto ha contribuido a que se pierda el fin comunicativo del aprendizaje. La práctica del enfoque de producto en la redacción en las aulas se ha caracterizado por la imposición de temas por parte del docente, quien determina la extensión, el número de párrafos y oraciones dentro de éste y las estructuras a utilizar por los alumnos mientras redactan. El producto es revisado por el maestro, quien busca, sobre todo, la corrección ortográfica, gramatical y la presentación de los trabajos escritos. El tipo de retroalimentación que se practica consiste en las notas escritas por el profesor acerca de lo que se debe corregir. En este caso no media un análisis posterior sobre los errores encontrados en los textos o con relación a lo que éstos expresan. De esta forma, la redacción constituye una tarea activa para el maestro y pasiva para los alumnos (Romero y Romero, 1988). A pesar de las deficiencias del modelo de producto, éste ha contribuido a los métodos de evaluación del texto escrito, siempre que éstos se comprendan desde una perspectiva más amplia de lo que implica la escritura y su enseñanza. (Hernández y Quintero, 2001).

- b) *Modelos orientados al proceso:* éstos surgieron como consecuencia de los intentos por explicar los procesos que tienen lugar cuando se produce un texto escrito. Los mismos, a su vez, han ido evolucionando hasta alcanzar en la actualidad una orientación cognitiva. De este modo se han desarrollado varios modelos: los modelos de traducción, los de etapas y los modelos cognitivos, los que trataremos de sintetizar de manera independiente, aunque tienen varios aspectos en común.

Modelos de traducción. Se parte de la concepción que identifica a los modelos procesuales, la cual entiende la escritura como proceso inverso al que se pone de manifiesto durante la lectura o al habla. Es decir, la lectura es entendida como un simple proceso de decodificación de grafemas en fonemas, y la escritura, de acuerdo con este modelo, es concebida como la simple codificación o traducción de fonemas en símbolos gráficos. Con este mismo modo de pensar se entiende que el habla constituye la traducción de los pensamientos en palabras, de manera que la expresión escrita implicaría la plasmación directa de una idea o conjunto de

ideas codificadas de forma gráfica (Hernández y Quintero, 2001: 57).

El objetivo fundamental de este modelo es aprovechar todos los atributos naturales de la competencia lingüística y de las habilidades adquiridas mediante la experiencia social, de ahí su nombre *knowledge telling*.

Los modelos de etapas, también llamados lineales, implican una serie de fases que ocurren de forma lineal y sucesiva: preescritura, escritura, reescritura y edición. Éstos tratan de precisar los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto, es decir, tienen en cuenta tanto el proceso de planificación, como de redacción, revisión y edición. Aunque dichos modelos no explican cómo el sujeto usa estos procesos, parten de la concepción de la existencia de un orden sucesivo en la realización de las operaciones. Sin embargo, estudios posteriores han demostrado que el proceso es recursivo e interactivo, pues se vuelve atrás y adelante mientras se escribe y se evoluciona en cada uno de estos movimientos. Bereiter & Scardamalia (1987) denominan este tipo de proceso *Knowledge transforming* e incluyen dentro del mismo, el *Knowledge telling*, ya mencionado, como parte constituyente.

Modelos cognitivos: éstos surgen en los años ochenta cuando se investigan los procesos mentales implicados en la composición para identificar los componentes cognoscitivos de dichos procesos. Hernández y Quintero (2001: 58) resumen las diferencias de este modelo con respecto a los anteriores en los siguientes puntos:

- La escritura se considera un proceso cognitivo constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico.
- Los procesos implicados en la escritura tienen carácter interactivo para integrar la información que se genera al nivel de procesamiento y entre los distintos niveles.
- La escritura es una actividad flexible, recursiva e interactiva, que requiere la reflexión constante sobre el proceso que se ha seguido y el producto que se va obteniendo.
- Las variables internas (conocimientos previos: lingüísticos; motivación; objetivos) y las externas (contexto comunicativo y audiencia) influyen y controlan el proceso de redacción.
- El uso de técnicas informales (análisis de protocolos verbales, cuestionarios o escalas para ayudar a la reflexión, estudios temporales del habla y de la escritura, análisis de tareas y transcripción de entrevistas con escritores expertos).

- c) *Modelo ecológico o contextual*: este modelo constituye más bien un complemento a los modelos cognitivos, pues contextualiza la actividad de escritura no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino además como proceso comunicativo social, condicionado por el contexto físico, social y cultural para la construcción de los significados. En este caso el contexto posee una influencia equiparable a la que se atribuye a los procesos subjetivos de la composición en los modelos cognitivos. De ahí que las investigaciones acerca de los procesos de escritura se centren en

precisar las influencias que pueden ejercer el medio familiar, social y escolar en tales procesos. Sin embargo, cabe señalar que las investigaciones realizadas hasta el momento en este campo, se centran, principalmente, en el contexto de aula y en los factores que puedan condicionar la producción escrita (profesorado, programas, espacio, relaciones interpersonales, etcétera).

Estos modelos de investigación de la redacción en lenguas maternas tuvieron una gran repercusión en los estudios en lenguas extranjeras, los cuales comienzan a desarrollarse en los años cuarenta con el auge de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Estados Unidos y Gran Bretaña. En esta época surgieron métodos que luego perdieron popularidad, aunque nunca desaparecieron por completo. Silva (1990), por ejemplo, ve los estudios acerca de la redacción en segundas lenguas paralelos a los de lenguas maternas, aunque éstos poseen unas características distintivas y precisan que la enseñanza de la redacción en inglés como lengua extranjera, necesita un espacio propio. Sin embargo, no se cuenta con estudios teóricos que conformen una teoría coherente y completa de la enseñanza de la composición escrita en lenguas extranjeras con una identidad propia e independiente de las existentes en lenguas maternas.

Silva (1997: 12-17) explica la existencia de cuatro enfoques didácticos de la redacción en inglés: *Controlled Composition*; *Current – Traditional Rhetoric*; *The Process Approach* y *English for Academic Purposes*. Por su parte, Bueno (1990: 127-138) a partir de criterios de diferentes autores, dentro de los que se incluyen características del análisis llevado a cabo por Silva, recoge un grupo de nueve enfoques: *The Controlled Approach*; *The Free Approach*; *The Grammar – Syntax – Organization Approach*; *Teaching Grammar and Paragraph Structure*; *The Functional Communicative Approach*, *The Process Approach*; *A Focused Efficient Method for Teaching* y *An Imaginative Approach to Teaching Writing*.

Otros autores como Raimes (1983), Harris (1993), Elbow (1981), Widdowson (1979), entre otros, realizan, también, aportaciones destacadas.

Nos vamos a detener en la propuesta que realiza Silva porque nos parece que sus aportaciones son básicas para comprender los principales enfoques sobre la redacción.

The Current – Traditional Rhetoric o The Paragraph – Pattern Approach. Este enfoque centraba su atención en la redacción de párrafos, para practicar las oraciones tópicos, las oraciones que expresan ideas secundarias y las oraciones concluyentes o de transición. Se practica la redacción de ensayos haciendo énfasis en la introducción, el desarrollo y las conclusiones (sobre todo para practicar la descripción, la narración, la exposición y la argumentación). La atención se centra en la forma, mediante las actividades de lectura de textos, para luego aplicar el conocimiento adquirido a un texto paralelo a éste. Este modelo partía del principio, según el cual distintas culturas organizan su comunicación de formas diferentes, por lo que la imitación de patrones nativos debería contribuir al desarrollo de una buena redacción. .

The Free Approach: (o enfoque comunicativo) encuentra uno de sus mayores representantes en Peter Elbow (1981). Este autor propone la redacción libre, sin crítica, para

que las palabras e ideas broten tanto como sea posible sin la preocupación de su nivel de corrección: se busca que los alumnos desarrollen la fluidez por encima de la exactitud (Jacobs, 1987). Este enfoque hace énfasis en el lector y en el contenido del texto y se presta poca atención a la corrección de los errores, en aras de que el alumno se exprese con entera libertad. Se pretende que el escritor realice su labor partiendo de audiencias reales a quien va dirigido el texto, el tema, el propósito de su tarea, el grado de formalidad o informalidad, etc. En las actividades de enseñanza de la redacción, los compañeros de aula comparten los trabajos escritos en su papel de audiencia, que sugiere y aporta ideas, aunque puede existir otra audiencia externa como son los directivos de la escuela, otros profesores, hablantes nativos, alumnos de otros grupos, etc. En este enfoque se practica la redacción libre acerca de temas seleccionados por los alumnos con el objetivo de que hagan visibles las ideas que luego ellos mismos organizan en un tiempo extra, fuera de la clase.

Dentro de las ventajas de la escritura libre, Bueno (1990) menciona las de carácter psicológico y práctico, pues los alumnos escriben para aprender, de forma personal, expuestos a probar su creatividad. Sin embargo, no todos los profesores son dados a la práctica de la redacción libre por temor a perder el control de los errores de los alumnos, en este sentido retomamos la contradicción entre el papel de audiencia y el de evaluador del profesor, lo que conlleva a evitar la opción por este tipo de enfoque.

The Grammar – Syntax Approach: trata de ser un complemento del enfoque basado en el párrafo incorporando elementos gramaticales. Busca la combinación entre el propósito de la redacción con las formas de expresarlo y se basa en los principios del discurso escrito en inglés. En este sentido se trabaja con guías de subtópicos a tratar, o con planes, sobre la base del análisis de textos modelos. Se centra también, en la diferenciación de elementos tales como las generalizaciones, clasificaciones y definiciones.

Este enfoque conjuntamente con el de redacción de párrafos se funden en un nuevo intento que se conoce como *Teaching grammar and Paragraph structure*, que trata de combinar las técnicas de la redacción libre con la enseñanza de las estructuras gramaticales y la distribución de los párrafos. Aunque el objetivo global es la redacción de productos correctos tanto desde el punto de vista gramatical como organizativo, este modelo tiende a centrar la atención de los alumnos y del profesor hacia la corrección más que a la generación fluida de ideas. Consideramos que este enfoque sería útil en los niveles avanzados, cuando los alumnos ya tienen conocimientos sólidos de estos aspectos y quieren trabajar sobre ellos con el fin de perfeccionarlos.

The Functional Communicative Approach: derivado del enfoque nocional-funcional de Finocchiaro y Brumfit (1983), busca enfatizar las funciones que desempeña la redacción en la vida real, por lo que el lector es un elemento de importancia a tener en cuenta. El enfoque se basa en la práctica de actividades de aula en las que se propicie la redacción de mensajes, cartas, peticiones, quejas, solicitudes, otros. Este tipo de redacción siempre exige una respuesta que puede ser escrita u oral. Se apoya, también, en la lectura, la audición y la conversación, por lo que se le conoce como enfoque interaccional. Asimismo, se estimula a los alumnos a participar

activamente tanto en la búsqueda de oportunidades para la autoexpresión, como para controlar el proceso.

Este enfoque contribuye a la motivación en cuanto presta atención a los intereses y necesidades de los alumnos y se propician oportunidades para la redacción de textos reales con propósitos reales (Bueno, 1990).

The Process Approach: hace énfasis en el proceso por el que transcurre el alumno para el desarrollo de la redacción, cómo éste descubre las ideas, frases y palabras mientras piensa lo que debe escribir. En este proceso se evoluciona desde la selección del tema, la organización de las ideas, la redacción de diferentes versiones que se apoyan en la retroalimentación recibida del colectivo y del profesor y de la propia autorevisión, hasta llegar a la elaboración de una versión final. En este sentido se plantea que este es un proceso recursivo y consciente. Es decir, se comprende el producto de la redacción como algo que siempre puede ser mejorado en un movimiento de avance y regreso para incorporar nuevos elementos o sintetizar los existentes.

El papel del profesor cambia totalmente con respecto a los enfoques de redacción controlada, pues deja de ser evaluador para convertirse en colaborador, el que ofrece sugerencias y contribuye con ideas, el que busca estrategias para no pasar por alto los errores de estructuras y forma, aunque hace énfasis en el contenido y en el efecto que el texto causa en el lector y en el escritor. A estos elementos, en el enfoque de proceso, se suman los relacionados con el tiempo y la retroalimentación como aspectos importantes a tener en cuenta por el profesor. Esto se explica si consideramos que el proceso incluye etapas de descubrimiento de ideas y de formas para expresar las mismas (Ann Raimes, 1983) lo que puede resultar agotador y desmotivante sobre todo en los casos en que la selección del tema y de los procedimientos no coincida con los intereses y características de los alumnos. Otro inconveniente con respecto a este enfoque lo señala Bueno (1990), quien considera que con la retroalimentación por parte de los alumnos compañeros de aula se corre el riesgo de aprender modelos incorrectos.

Consideramos que este enfoque presenta características que lo hacen particularmente interesante: permite la reflexión y lleva al escritor a pensar y adoptar una posición crítica para introducir nuevos aspectos con el objetivo de mejorar su texto por lo que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, consideramos que la redacción con el enfoque de proceso favorece la motivación, siendo la oportunidad que tienen los alumnos de rectificar antes de ser censurados por el profesor (Harris, 1993). Otra cuestión que consideramos influye en la motivación hace referencia a las etapas por las que transcurre el alumno durante el proceso en que se desarrolla la redacción, que aunque, como ya hemos visto, puede resultar prolongado y agotador. También puede ser una fuente de motivación al permitir a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre lo escrito y volver a ello para rectificarlo.

Con respecto a las tres etapas que caracterizan la redacción de proceso, Harris (1993: 45) las define de la siguiente forma:

- Prerredacción (*prewriting*): combinación de las estrategias. Cualquier tipo de redacción requiere

pensar antes de colocar el lápiz en el papel. Se necesita tiempo para seleccionar y desarrollar las ideas, paso que ha sido usualmente olvidado. El autor recomienda varias actividades útiles en esta primera etapa: planificación o tormenta de ideas, lista de preguntas, diagramas, mapas de conceptos, cuadro de la historia, otros.

- Creación y desarrollo del texto (*while writing*). Escritura de la primera versión, revisión, re – redacción.
- Edición (*post writing*). Este paso involucra una revisión cuidadosa teniendo en cuenta los errores de ortografía, puntuación, gramática, selección del vocabulario, orden de las palabras dentro de la oración, etcétera.

Estas etapas, si se ven por separado, constituyen peldaños en la preparación de los alumnos en cuanto a los conocimientos que necesitan para su redacción, tanto de tipo lingüístico como del tema, lo que les proporciona confianza. También, la necesidad de nueva información para completar el texto lleva al conocimiento profundo del tema, lo que puede constituir un aspecto a favor de la motivación, si tenemos en cuenta el principio constructivista que plantea que unos conocimientos proporcionan a los alumnos la necesidad de nuevos (motivación instrumental), (Gadner, 1979).

English for Academic Purposes. Este enfoque tiene el propósito de ayudar a los alumnos a escribir textos relacionados con los contenidos y géneros académicos, sobre todo en los estudios universitarios. El mismo surge ante la crítica que autores como Horowitz (1986) hacen al marcado énfasis en el aspecto psicológico individual que se hace en el enfoque de proceso y que, en su opinión, no presta atención a los aspectos relacionados con los contextos socioculturales, en este caso, la realidad académica del alumno. Este enfoque se basa en el desarrollo del discurso académico teniendo en cuenta este tipo específico de audiencia, por lo que el alumno ha de desarrollar un vocabulario relacionado con los contenidos disciplinares del currículo. Este enfoque tiene lugar en contextos académicos, es decir, en instituciones educativas de nivel superior, por lo que el alumno que escribe debe desarrollar habilidades que estén en correspondencia con el lenguaje y las habilidades profesionales de la audiencia (profesores e investigadores).

Conclusiones

Como puede apreciarse, los enfoques acerca de la redacción podrían clasificarse en



dos grandes grupos: los basados en el producto y los basados en el proceso.

El grupo de enfoques basado en el producto se asemeja tanto en sus objetivos como en los procedimientos, es decir, buscan el desarrollo de las estructuras gramaticales, el vocabulario, la sintaxis, la organización de las ideas y las oraciones dentro del párrafo. Los mismos se interesan más por el producto escrito que por el proceso por el que trascurren los alumnos mientras escriben. La audiencia es el profesor quien se convierte, además, en el único lector, quien lee y corrige los trabajos teniendo en cuenta los elementos incluidos en sus objetivos.

Entre los objetivos comunes de estos enfoques basados en el proceso destaca el énfasis en el contenido y los significados del texto escrito, es decir, en el tema en sí. Se interesan más por el proceso por el que transcurre el alumno para llegar al producto escrito. El profesor y los compañeros de grupo constituyen la audiencia, que lee para colaborar con ideas y sugerencias, de tal manera que los alumnos escriban para audiencias reales. Se busca la evaluación del proceso, el centro de interés en la corrección de los errores es el contenido y el significado, sin dejar de considerar los errores lingüísticos y de coherencia.

En la actualidad la redacción ha reivindicado su lugar y papel dentro de las competencias comunicativas necesarias para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Constituye una habilidad importante que conforma un proceso de acciones y operaciones mentales y cognitivas, acompañado además de estrategias para la realización de tareas comunicativas.



Bibliografía

- Cassany, D. (2001) *Construir la escritura*. Papeles de Pedagogía, Piados.
- Finocchiaro, M. , Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bueno, A. (1990). *Análisis de errores de la enseñanza del inglés: Un estudio experimental sobre las dificultades encontradas en la escritura del inglés en alumnos de Bachillerato y C. O. U.* Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York. Rinehart and Winston.
- Bereiter, C. Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey – London.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace and World.
- Elbow, P. (1981). *Writing with Power: Teaching For mastering the the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Freedman, A., Pringle, I., Yalden, J. *Leraning to write: First language/Second language. Applied Linguistics and Language Study*. Longman. London and New York.
- Gadner, R., Smith R., Clement, L., Gliksman, O. (1976). *Second Language Learning: A social psychological perspective*. The Canadian Modern Language Review.No. 32, 198 – 213.
- Hernández, M.A. , Quintero, G.A. (2001) *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Aplicación en el aula*. Editorial Sintesis, 16: 49 – 80.
- Harris, J. (1993). *Introducing writing. Penguin English applied linguistic*. Series Editors. Ronald Carter, David Nunan. England.
- Horowitz, D. (1986) *Preliminary evidence for the reliability and validity aa a foreign language anxiety scale*. TESOL Quarterly 20: 559 – 562.
- Jacobs, G. (1987) *First experiences with peer feedback on compositions: student and teacher reaction*. System 15/3: 325-333.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and implication*. Oxford: Pergamon.
- Luria, A. R. (1982) *Language and Cognition*. New York, Jonh Wiley and Sons.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI. México.
- Raimés, A. (1991). *Out of the woods:Emerging traditions in the teaching of writing*. TESOL Quarterly, 21: 87 – 111.
- Romero, A. y Romero, F. (1988) *Método activo y enseñanza de la composición escrita*. Revista de Educación, 2, 135-144.
- Saussure, F. (1973). *Curso de lingüística general*. La Habana, Editora Ciencias Sociales.
- Silva, T. (1997). *Second language composition instruction: Developments, issues and directions in ESL*. In KROLL (Ed) *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Tlochinsky, L.L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthopos. Editorial del Hombre. Barcelona.
- Vigotsky, L.S. *Thought and language*. Cambridge, MA.
- Widdowsom, H (1979). *Rules and procedures in discourse analysis*. Corder and Roulet.