

El “correo electrónico” en la enseñanza de la escritura en ELE. Una propuesta didáctica

María del Mar Boillos Pereira
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
mariadelmar.boillos@ehu.eus

Licenciada en Filología Hispánica (Universidad del País Vasco), Máster en Lingüística Aplicada (Universidad Antonio de Nebrija) y en Formación del Profesorado (Universidad de Deusto) y Doctora Internacional en Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida (Universidad de Deusto - 2016). En la actualidad, imparte clases de formación del profesorado de lenguas en la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad del País Vasco. Ha impartido seminarios de formación para el profesorado de ELE y ha participado como ponente en numerosos congresos internacionales, coloquios y jornadas en torno a la enseñanza de ELE. Asimismo, acumula experiencia en la enseñanza de ELE y ha realizado estancias en diversas universidades internacionales (Holanda, Emiratos Árabes, etc.). Autora de artículos acerca de la enseñanza de la escritura en L1 y L2.

Resumen

El acto de escribir supone poner en marcha una serie de conocimientos, saberes de tipo cultural, social y lingüístico, así como todo un entramado de procesos cognitivos que conllevan una gran dificultad para el hablante. De ahí que no sorprenda la complejidad que entraña el llevar a cabo esta tarea en una segunda lengua. En este trabajo, de forma acorde a esta realidad, se ofrece una propuesta de intervención pedagógica para la didáctica de esta competencia en el aula de ELE. El fin es sacar a un primer plano los diferentes avances producidos en el área de la investigación en didáctica de la escritura y ver un modelo de aplicación de los mismos en una secuencia didáctica orientada a la composición de un correo electrónico por alumnos de nivel A2.2 en contexto de no inmersión.

Abstract (English)

Writing means relating a variety of skills, cultural, social, and linguistic knowledge, as well as a complex network of cognitive processes that involve great complexity for the learner. Hence, it is not surprising to perceive the difficulty that entails this task in a second or foreign language. This work provides a pedagogical intervention proposal for the teaching of this ability in the Spanish classroom. The goal is to get a close-up to the

different advances that have arisen in the area of writing teaching. Thus, we will present a teaching sequence sample oriented to A2.2 level students that aims to teach email writing in a non-immersion context.

Palabras clave

Didáctica, español L2, expresión escrita, aprender a aprender.

Keywords

Didactics, Spanish as a second language, written production, learning to learn.

La didáctica de la escritura en L2

Un recorrido por los manuales de enseñanza de segundas lenguas y un análisis de los mecanismos de instrucción generados para la formación en la escritura llevan a percibir un acuerdo en torno a la validez del enfoque comunicativo como sistema de aprendizaje de la L2 y, en concreto, de esta actividad de uso de la lengua. Desde la década de los 70 y gracias a los planteamientos que emanaron de este enfoque, se acordó que la enseñanza de esta competencia tendría que estar adscrita a la génesis de textos a partir de contextos que recreen situaciones reales de uso de la lengua y que sean apropiados para dar lugar a una interacción. Estas situaciones permitirían al hablante no nativo ver la lengua en proceso y dentro de determinadas situaciones de comunicación (Richards & Rogers, 1989).

Este planteamiento, el del enfoque comunicativo, fue del todo innovador. Tradicionalmente, la escritura estaba relegada a un segundo plano y fue la llegada de metodologías de corte comunicativo lo que rompió con una percepción de la escritura como la suma de aprendizajes de tipo lingüísticos y como una destreza ajena a la comunicación en la lengua meta. En definitiva, el enfoque comunicativo permitió ir más allá en el estudio de la escritura y éste fue paulatinamente enriqueciéndose gracias a los aportes de los estudios sobre géneros, ámbitos o estudios de corrientes psicocognitivas (Ferris, 2011; Hinkel, 2005, 2012).

Además, la escritura en L2 dejó de ser una destreza que debiese trabajarse fuera del aula y las tareas de escritura dejaron de considerarse un trabajo para realizar en casa. Por el contrario, y en vista de los beneficios pedagógicos que tiene el tratamiento de la escritura, se dio un paso hacia la inserción de esta competencia en el aula para poder poner en práctica su utilidad como herramienta para el aprendizaje de la L2, como

sistema para la elicitación de lengua en el aula y como muestra de uso real de la lengua (Cassany, 2005).

Sin embargo, a pesar de que hayan tenido lugar numerosos avances con respecto a la última década en lo que a la importancia de la escritura en los diseños curriculares se refiere, aún está teniendo lugar un proceso de asimilación de la importancia de la escritura en el proceso de enseñanza de una L2 (Exploring the potential of second/foreign language writing for language learning: the effect of task factors and learner variables, 2015). Los profesores están, en la actualidad, empezando a ser conscientes de la necesidad de desarrollar esta competencia como parte esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa desde niveles iniciales (Porque a escribir se aprende escribiendo. Una propuesta para el aula de ELE, 2016).

Por ese motivo, a continuación, se van a exponer ciertos aspectos clave que deben tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo métodos de instrucción orientados al desarrollo de esta competencia. Se trata de aspectos que sirven para romper con una concepción tradicional de escritura basada en la importancia del producto final, un producto caracterizado por la corrección gramatical y un estilo generalizado en el que no se ponen de manifiesto las individualidades de cada escritor. Se trata, no obstante, de pautas u orientaciones que deben estar sujetas a modificaciones y adaptaciones en función de los objetivos de enseñanza que se persigan. Estas orientaciones irán acompañadas de una propuesta didáctica en el que se ponen en práctica las propuestas previamente expuestas.

De la visión estática de la escritura a las tareas significativas

Los avances en el ámbito de la didáctica de la escritura a los que se hacía mención previamente y la visión comunicativa de la lengua han venido de la mano de la necesidad de generar en el aula toda una serie de dinámicas de uso de la lengua escrita que supongan como resultado la creación o composición de tareas significativas que reflejen situaciones reales de uso de la lengua (Long & Norris, 2000) y que den respuesta a las necesidades de los aprendices (Hedgcock, 2010).

El trabajo que aquí se presenta, en cualquier caso, no tiene como objetivo realizar un recorrido por los diferentes enfoques didácticos que se han adoptado a lo largo de la historia de la enseñanza y que están en vigor en la actualidad (Palapanidi, 2012). Por el contrario, el fin es poner de relieve los beneficios de asumir ciertas percepciones y actitudes con el fin de maximizar el provecho que se obtiene de los

mecanismos de instrucción empleados en la enseñanza de la escritura en español/LE (Teaching writing to second language learners: insights from theory and research, 2007).

En primer lugar, cabe destacar que la pedagogía de la escritura tiene que poner énfasis en cómo el proceso en sí de escribir implica aprender a escribir (Castelló, 1999). Es decir, el docente, como pieza crucial en este proceso, debe acompañar al escritor durante el proceso de composición del texto e ir ofreciéndole las herramientas para que despierte su conciencia acerca del proceso en el que está inmerso (Hyland, 2011) y para que saque a la luz los conocimientos de los que ya dispone.

Este acompañamiento no tiene que ser, por tanto, algo que se produce al final de la composición y que tiene sólo un fin prescriptivo. Al contrario, la tarea del profesor es la de revisar, acompañar, comprobar si se están siguiendo las orientaciones que se ofrecen, favorecer la reescritura (Hedgcock, 2010) y, además, enseñar a convertirse en un miembro activo de la nueva comunidad que es capaz de comunicarse en esa lengua en función de sus normas particulares para lograr un grado de afiliación y pertenencia a dicho contexto (Lantolf, 2001).

Esta manera de actuar permite, además, romper con la tendencia de darle prioridad a cuestiones de índole lingüística. El fin es promover una reflexión acerca del contexto comunicativo, el género textual o el receptor, entre otros (Hyland, 2003). Sin embargo, esto no implica que no se trabaje el nivel formal de la L2 al mismo tiempo. De hecho, la conciencia en el proceso de composición y la atención a la modalidad y tipo de texto que se está componiendo permiten una mayor asimilación de las formas de la lengua en la que se está empleando (Manchón, 2011). Este planteamiento va acorde a los principios de *Noticing Hypothesis* y *Output Hypothesis* que defienden la atención como recurso para el aprendizaje.

Por consiguiente, todo este *awareness* no hace más que influir de manera positiva tanto en la adquisición de la competencia en L2, como en el desarrollo de una mayor autonomía como aprendiz o como gestor del propio proceso de aprendizaje (Myles, 2002). Ello permitirá, además, desarrollar de manera más efectiva las estrategias de diversa naturaleza que permiten asimilar los datos de los que se dispone y ponerlos en práctica al emplear esta lengua (Torijano, 2004).

Una de las técnicas para reforzar la revisión de los textos es el dominio de las *checklists*. Con estas listas el alumno puede constatar si se están llevando a cabo unos mínimos previamente establecidos y acordados por los participantes y/o el profesor. Se

trata de una herramienta para dirigir la atención a múltiples aspectos (estructuración, párrafos, propósitos, gramática,...) y constatar si se están cumpliendo las expectativas. Al-Hazmi y Scholfield (2007) sugieren que haya una formación previa en el uso de estas herramientas ya que suponen que de esa preparación dependerá el rendimiento y la potencialidad que se pueda obtener de ella. Sin que haya un entrenamiento los recursos seguirán siendo útiles, pero las mejoras serán marginales, insuficientes y no afectarán sustancialmente al producto final, que es, en verdad, el objetivo final del empleo de estos recursos.

Paralelo a este proceso, el docente tiene que ser consciente de la importancia de trabajar los factores afectivos – afectividad, emotividad, motivación, salud,... (Salvador, 1997) - que rodean la relación entre el binomio aprendiz-lengua meta. Las creencias y percepciones sobre la cultura meta y, así también, la actitud con respecto al aprendizaje de esta competencia, influyen directamente en la motivación y en el esfuerzo que se va a invertir para lograr los objetivos de aprendizaje (Carson, 2001). Resulta fundamental, de la misma manera, que el alumno se sienta familiarizado con la tarea en la que está inmerso (James, 2008), el reconocimiento de la situación retórica o del tipo de texto, la sensación de proximidad con respecto a la cultura meta, etc. en la medida que ello favorecerá, a su vez, la transferencia de conocimiento de la L1 a la L2 y la adquisición de la competencia (Carson, 2001).

Por último, y no por ello menos importante, cabe mencionar la importancia del trabajo cooperativo durante el proceso de escritura. Pese a la inversión en preparación que requieren estas actividades por parte del profesor, gracias a ella se logra que el aprendiz se involucre de manera más inmediata con la tarea de escritura que se genera en el aula y se despierta el interés por el proceso que supone esta actividad comunicativa de la lengua mientras se interrelaciona con los pares en dicha lengua (Cassany, 2005). Una de las tareas por excelencia que representa este tipo de aprendizaje es el *peer review* o revisión por pares. Gracias a este tipo de revisión, el alumno, además de tomar responsabilidades tradicionalmente asociadas a la figura del profesor, será responsable de los beneficios que se generen en los textos de los compañeros (Hedgcock, 2010).

Propuesta didáctica

Como modelo de esta filosofía, se va a presentar a continuación una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en ELE. En ella se tendrán en cuenta los

avances previamente mencionados en el campo de la didáctica de esta competencia con el fin de generar una secuencia que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. Concretamente, el tipo de texto que se va a tratar es el del correo electrónico en la medida que se trata de un tipo de texto cuya enseñanza viene recogida en todos los niveles de dominio dentro del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). En consecuencia, se asume que se trata de un tipo de texto considerado necesario dominar desde niveles iniciales de dominio de la L2.

En cuanto al destinatario, esta actividad está orientada a alumnos que se encuentran en el nivel A2.2 según el *MCER*. Concretamente, se presenta una propuesta destinada a hablantes cuya lengua materna es el árabe.

En primer lugar, se presenta una descripción general de la propuesta en la que, a modo de ficha técnica, se mencionan los objetivos, la motivación, el alcance, la justificación, así como una exposición detallada del cuerpo de trabajo (nivel, duración, destinatarios, contenidos, objetivos específicos y materiales). A continuación, se presenta la propuesta didáctica que está constituida sobre una estructura tripartita que abarca (I) reconocimiento y andamiaje, (II) ejercitación y asimilación de contenidos y, por último, (III) producción, revisión y evaluación.

Descripción general de la propuesta

- Objetivos generales:
 - Como agente social:
 - Adoptar una actitud crítica en la interpretación de textos de la lengua meta, recurriendo al propio sistema de referencias y a las competencias en la lengua materna.
 - Desenvolverse en contextos escritos en los que se produce un intercambio de temas personales.
 - Como hablante intercultural:
 - Identificar y apreciar la identidad cultural propia y ajena. Percibir las diferencias culturales.
 - Formar parte de una nueva comunidad discursiva.
 - Como aprendiente autónomo:
 - Reconocer estrategias para la consecución de tareas en la lengua meta.

- Desarrollar de un control consciente del propio proceso de aprendizaje.
- Asumir la realización de errores y explotar la búsqueda de recursos para la corrección de los mismos.
- Motivación:
 - Intrínseca: se trata de un tipo de texto de uso frecuente para intercambios comunicativos en la vida real.
 - Interna: temática asociada a la dimensión personal del informante.
- Alcance: Desarrollo de las competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística y discursiva.
 - Justificación: Se trata de una secuencia didáctica que constituye una tarea en sí misma y que permite a los alumnos poner de manifiesto sus conocimientos, así como reconocer sus carencias discursivo-lingüísticas.
 - Nivel: A2.2.
 - Duración: 4 horas (dos sesiones de dos horas).
 - Destinatarios: estudiantes de español de un centro de enseñanza en contexto de no inmersión en un país de habla árabe.
 - Contenidos:
 - Saber
 - Léxico asociado al desempeño de la tarea.
 - Convenciones sociales.
 - Características discursivas del tipo de texto que es objeto de estudio (correo electrónico). Convenciones textuales.
 - Saber hacer
 - Reconocer los rasgos y partes de dicho texto (correo electrónico).
 - Realizar exposiciones escritas sobre un tema del que disponen información previa.
 - Distinguir situaciones comunicativas y las características que las definen.
 - Emplear estrategias para la resolución de dificultades.
 - Ser
 - Un agente plurilingüe con actitud positiva con respecto a la lengua en la que se están instruyendo.

- **Objetivos específicos**
 - Familiarizarse con el léxico propio de la situación comunicativa que se genera en un “correo electrónico”.
 - Reconocer las partes constitutivas de los textos de esta tipología.
 - Reconocer estrategias para la mejora de los textos.
 - Configurar una situación comunicativa para la composición de un texto.
 - Responder a una tarea escrita de uso real de lengua con eficacia comunicativa.
- **Materiales**
 - Dossier.
 - Pizarra y demás recursos del aula.
- **Evaluación**
 - Externa
 - 20% - motivación, interés mostrado y participación.
 - 50% - composición del texto escrito.
 - 30% - aplicación de la *checklist* en la revisión por pares.
 - Interna: evaluación del proceso: dificultades encontradas, éxitos percibidos, puntos de mejora, etc.

Propuesta didáctica

FASE DE RECONOCIMIENTO Y ANDAMIAJE

En esta fase se plantea como objetivo fundamental situar al aprendiz en el tipo de texto que se va a trabajar. Para ello, se generan reflexiones que ponen en evidencia las experiencias previas que se han tenido con los correos electrónicos y, por medio de actividades vinculadas a aspectos tanto de la cultura propia, como la meta, se elicitó el uso de términos asociados a este tipo de textos.

Actividad 1. Los correos electrónicos y yo

Consigue esta información de dos de tus compañeros. Luego, compártela con el resto de la clase.

Compañero 1

Compañero 2

¿Escribes correos electrónicos?

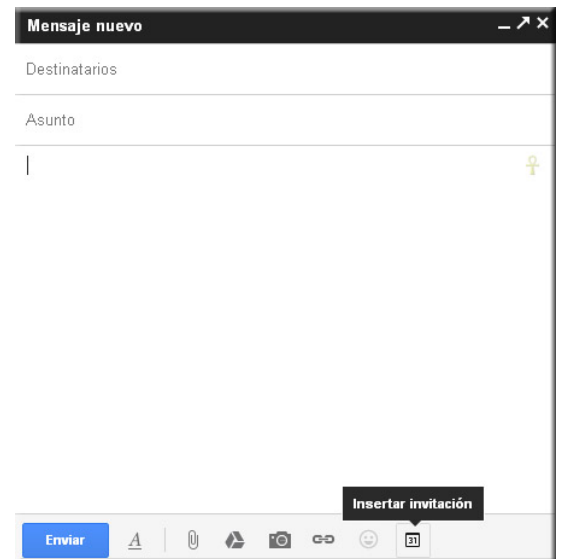
¿Para qué escribes correos electrónicos?

¿Cuándo escribiste el último email? ¿A quién?

¿Sigues escribiendo cartas? ¿Cuándo?

Escucha esta canción del grupo español Tam Tam Go - "Atrapados en la red". Fíjate en las palabras en **negrita**: ¿Reconoces estas palabras? ¿qué significan? Por parejas, piensa en otras palabras que aparecen en los correos electrónicos. Después, ponlas en común con todos tus compañeros.

Te di todo mi amor **arroba** amor punto com,
y tú me has roba-roba-robado la razón.
Mándame un e-mail que te abriré mi **buzón**,
y te hago un rinconcito en el **archivo** de mi corazón,
oohh!, de mi corazón.



Fuente: http://www.gestiondetiempo.es/2012/12/gmail2.html#.VCVIIdfl_t7s



Fuente: <http://alfonsohinojosa.es/cursoentornos/gmail.html>

¡Una curiosidad!

Del árabe hispano *arrúb'*, y este del árabe clásico *rub'*, cuarta parte. En español pasó a designar una medida de capacidad y de peso equivalente a 11,5 kilos, que constituye la cuarta parte de un quintal (46 kg). Para abreviar la palabra *arroba*, se usaba en español el símbolo latino @, también utilizado para muchas otras palabras empezadas por la vocal *a*. En inglés, se usa el mismo símbolo para abreviar la preposición *at*, de ahí que la palabra *arroba* haya pasado a usarse en las direcciones de correo electrónico.

Fuente: *Del árabe al español*. SM-ELE

http://www.sm-ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/Gracias%20Etimologia/121467_Gracias%20Etimologia_Arabe.pdf

- En español, el 8% de las palabras que vienen del árabe. Aquí tienes algunas de ellas, ¿qué características ves en estas palabras?



Fuente: *Blog 2000 lenguas*.

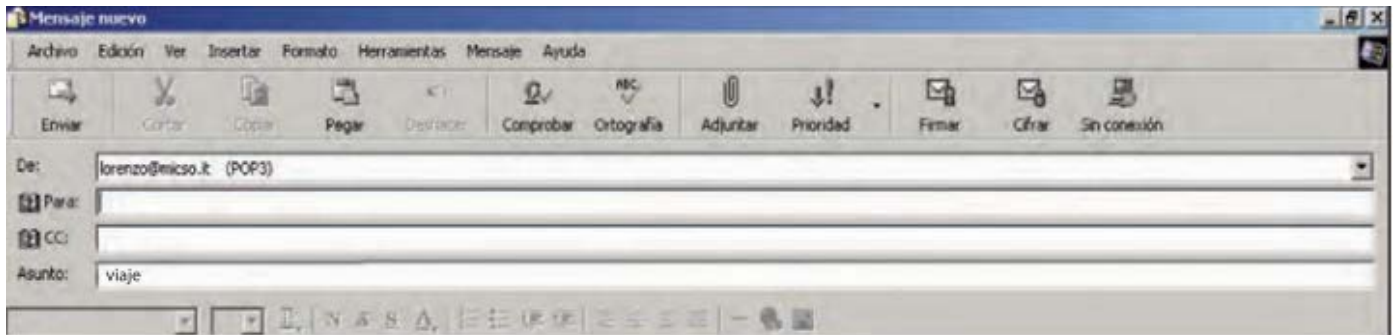
<https://goo.gl/KO4J0m>

EJERCITACIÓN Y ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS

Esta etapa de la secuencia didáctica tiene como objetivo el trabajo con textos reales. La finalidad es que el aprendiz sea capaz de identificar cuáles son las características fundamentales de los correos electrónicos. Para este fin, además del reconocimiento de la secuencia prototípica y los rasgos inherentes a estos textos, se trabaja la identificación de la situación comunicativa en la que se generan. Estas actividades tienen como objetivo, además, fomentar el aprendizaje colaborativo entre iguales.

Actividad 2. ¡Tienes un email!

Lee el siguiente correo electrónico.



Hoja Virginia:

¿Qué tal estás? Hace mucho tiempo que no nos vemos. Lo siento, no te he escrito antes porque este mes he estado muy ocupado. Tenía que estudiar porque he hecho ahora todos mis exámenes finales. ¿Tú qué tal en tu nuevo trabajo?

Te escribo porque me voy de vacaciones el próximo mes a México y me ha dicho Gonzalo que tú has estado allí este año. Me gustaría hablar contigo porque no conozco nada de este país, y mi hermana, que viene conmigo, tampoco.

Me voy a quedar en el hotel Marina Club en Cancún. ¿Lo conoces? Es nuevo, he visto las fotos en Internet y las habitaciones están muy bien y tiene una piscina muy grande. Me he decidido por este porque está justo enfrente de la playa, ¡me encanta!

Todavía no he preparado nada. ¿Puedes aconsejarme algún lugar interesante para visitar? Es que quiero hacer algunas excursiones. También quería probar la comida típica de allí, ¿conoces algún restaurante bueno? Como puedes ver, tengo muchas preguntas. Te llamo esta semana y hablamos con calma.

Un abrazo,
Pedro.

Fuente: Examen DELE A2

http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/modelo_examen_a2_1.pdf

Todo texto responde a una situación de comunicación. Observa las características de la de este texto:

- ¿Quién es el emisor (quién escribe)?
- ¿Quién es el receptor (a quién escribe)?
- ¿Qué mensaje escribe? ¿para qué?
- ¿Qué tipo de texto es?

La estructura del texto. Por parejas reconoce qué partes tiene el texto y cuáles son las características de este tipo de textos.



Fuente: <http://www.pasapues.es/documentos/fotos/aragonia/aragonia20070801.jpg>

Ahora intenta crear un sistema para recordar esta estructura para un futuro.
¡Una idea! Puedes recordar la primera letra de cada parte.

Actividad 3. Los saludos y las despedidas

Querida Paula:

Estimada Paula:

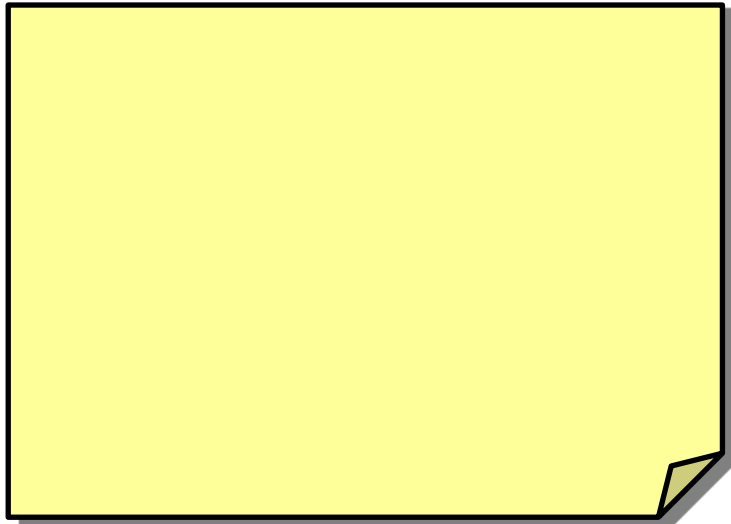
¿Cuál de estos saludos podemos utilizar para alguien que no conocemos? ¿Y para una amiga?

- Los saludos y las despedidas son distintos en las cartas formales y en las informales. Completa este cuadro con los saludos y despedidas formales e informales que conozcas.

	CARTA FORMAL	CARTA INFORMAL
SALUDOS		
DESPEDIDAS		

Actividad 4. Creamos nuestra *checklist*

¿Cómo podemos escribir un buen correo electrónico? Primero por parejas y después en grupo, crea una lista de elementos que no puedes olvidar cuando escribes un correo electrónico. Vamos a llamarle *checklist*.



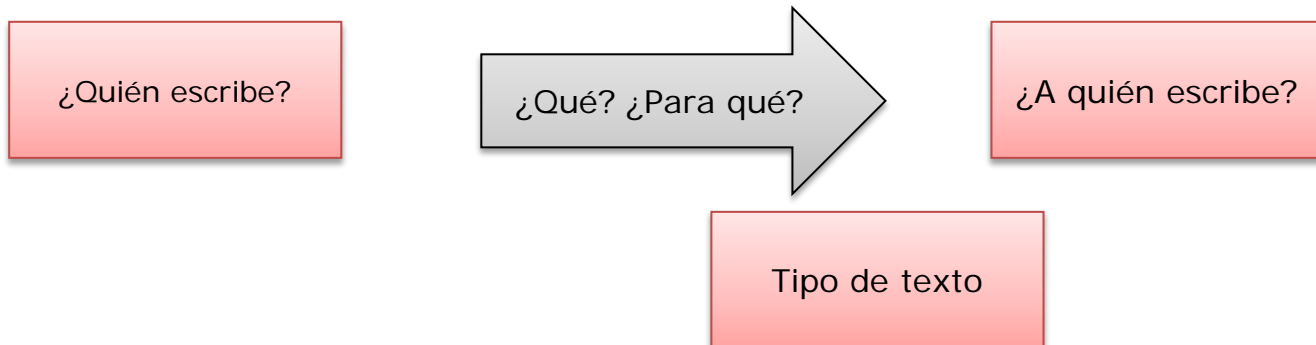
PRODUCCIÓN, REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS.

Esta tercera y última fase se centra en la producción del texto por parte de los alumnos. Para la consecución de esta tarea final, se genera, en primer lugar, la necesidad comunicativa gracias a la cual el aprendiz va a disponer de los recursos necesarios para generar la situación comunicativa y para saber qué tipo de información requiere. Paralelamente, otro de los objetivos es el trabajo reflexivo durante la composición, así como la capacidad de generar un *feedback* para el compañero.

Actividad 5. Ahora nos toca escribir.

*¡Buenos días!
Soy Laura, una alumna de español de tu universidad. Sé que has estudiado un curso de español en Bilbao, en la Universidad del País Vasco. Me gustaría ir este verano, ¿me puedes mandar más información, por favor?
Muchas gracias. Un abrazo,
Laura Torres*

Ayer, te llegó este correo electrónico y quieres ayudar a Laura. Vas a mandar un correo. Primero, ¿qué situación tenemos?



Necesitamos información. Busca todo lo que necesitas saber en esta página

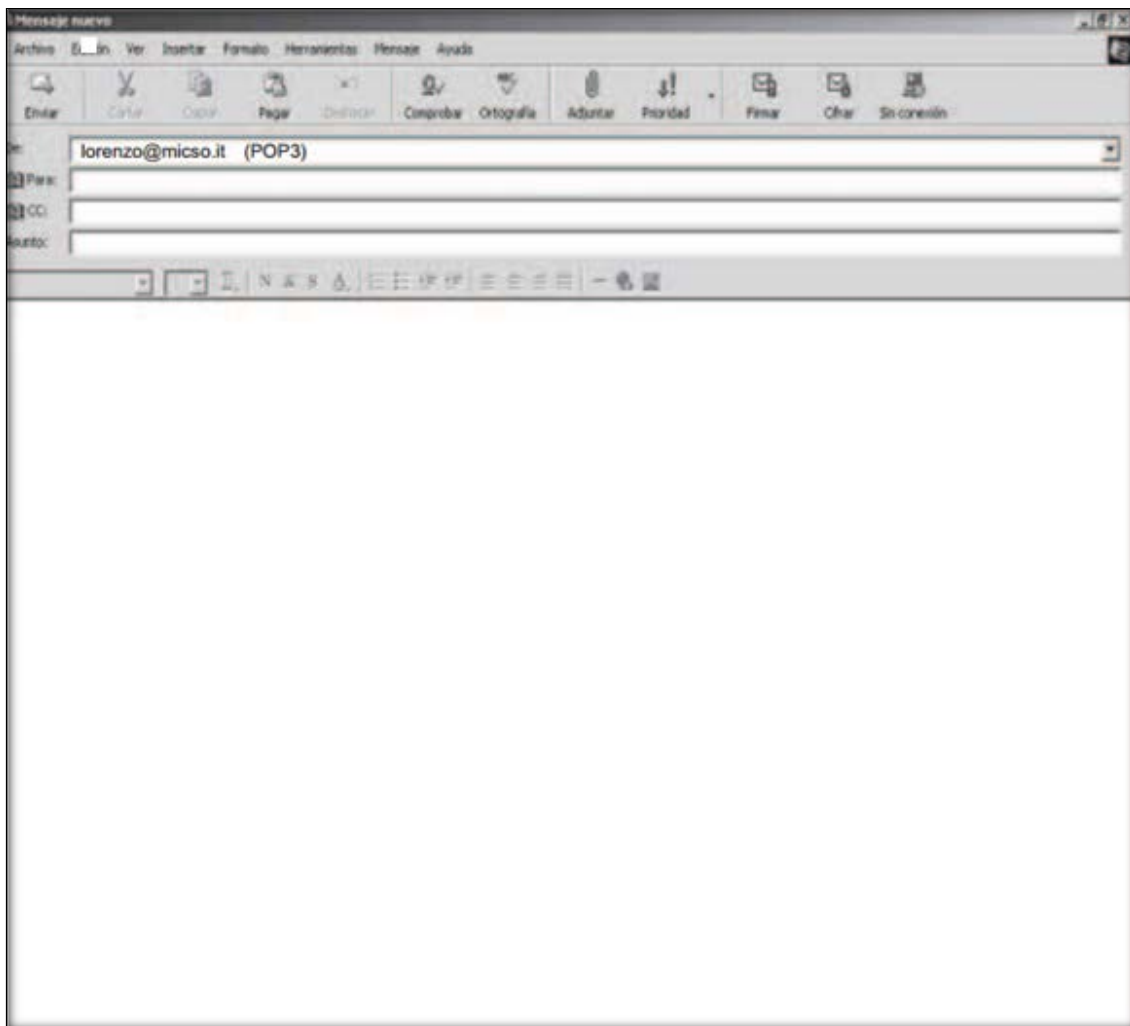
Web: <https://www.ehu.eus/es/web/nazioarteko-harremanak/gaztelania-ikastaro-trinkoa-abuztua-iraila>.

- ✓ Fechas y horario
- ✓ Lugar
- ✓ Niveles
- ✓ Precio

¿Qué información vas a incluir en tu correo electrónico? ¿cómo la vas a colocar? Comparte tu estructura con un compañero y dale tu opinión, ¿cómo puede mejorar?

Problemas	Cómo puedo mejorar

Ahora escribe el correo electrónico a Laura. Escribe entre 80 y 100 palabras.



Fuente: Examen DELE A1.

http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/a2/07_a2_101120_eie_t2.pdf

Revisa, ahora, el texto con tu compañero. Recuerda las ideas que habías incluido en la *checklist*.



Fuente: <http://walkercorporatelaw.com/wp-content/uploads/2012/05/checklist-4.gif>

- Haz una lista de tus errores, nos ayudará a aprender.

Conclusiones

A pesar del significativo aporte de estos aspectos para la enseñanza de la competencia escritora, a la hora de considerar cómo llevar a cabo la enseñanza de la escritura en una segunda lengua, sea quien sea el receptor de esa formación, es importante recordar que no existe aún ningún método que pueda considerarse como el más apropiado, ni el más efectivo, ni el que vaya a responder a todas las necesidades que van a surgir durante el proceso de formación.

Hay que tener en cuenta que los estilos y las demandas que pueden surgir en el aula son infinitos y que no es intención de este trabajo ofrecer una llave maestra que solvete todos los problemas existentes, sino generar una dinámica de enseñanza de la escritura en el que se tenga el fin primordial de conseguir que la escritura sea entendida como un acto de comunicación con un propósito y un destinatario determinados. Se trata, como apuntaba Hyland (2003), de recurrir a una fórmula que sintetice los beneficios de todos los métodos existentes para dar respuesta a la situación que se genera.

Asimismo, por todo lo expuesto, resulta fundamental no sólo tener como eje del diseño de la unidad didáctica los objetivos didácticos, los contenidos, procedimientos, conceptos, actitudes, las fases de actuación, reflexión y análisis, entre otras (Santamaría, 1992); sino también prediseñar la intervención del docente y las sucesivas revisiones del texto, tanto las realizadas por el profesor, como las realizadas entre los compañeros. Esta mayor conciencia del proceso en el que el aprendiz está inmerso contribuirá significativamente a la mejora del aprendizaje de esta actividad de uso de la lengua y, por extensión, del aprendizaje de la L2.

Bibliografía

Carson, J. G. 2001. Second language writing and second language acquisition. [aut. libro] T. Silva y P. K. Matsuda. *On second language writing*. s.l. : Routledge, 2001.

Cassany, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid : Arco Libro, 2005.

Castelló, M. 1999. El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. [aut. libro] J. I. Pozo y I. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid : Santillana, 1999, págs. 197-217.

El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en lengua extranjera.

Palapanidi, K. 2012. 24, 2012, RedELE.

- Enforced revision with checklist and peer feedback in EFL writing: the example of Saudi University students.* **Al-Hazmi, S. H. y Scholfield, P. 2007.** 2, 2007, Scientific Journal of King Faisal University, Vol. VIII, págs. 237-267.
- Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica.* **Santamaría, J. 1992.** 1992, Aula de innovación educativa, Vol. II, págs. 33-40.
- Exploring the potential of second/foreign language writing for language learning: the effect of task factors and learner variables.* **Ruíz-Funes, M. 2015.** 28, 2015, Journal of Second Language Writing, págs. 1-19.
- Ferris, D. 2011.** Written discourse analysis and second language teaching. [aut. libro] E. Hinkel. *Handbook of research in second language teaching and learning Vol.II.* s.l. : Routledge, 2011, págs. 645-661.
- Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process.* **Hyland, K. 2003.** 12, 2003, Journal of Second Language Writing, págs. 17-29.
- Hedgcock, J. S. 2010.** Taking stock of research and pedagogy in L2 writing. [aut. libro] E. Hinkel. *Handbook of research in Second Language teaching and learning.* New York : Routledge, 2010, págs. 597-613.
- Hinkel, E. 2005.** Analysis of Second Language Text and What Can Be Learned from Them. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* Mahwah, NJ : Erlbaum, 2005, págs. 615-628.
- . **2012.** Learning to Write in a Second Language. [aut. libro] N. Seel. *Encyclopedia of the Sciences of Learning.* London : Springer Science+Business Media, LLC, 2012.
- Hyland, K. 2011.** Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. [aut. libro] R. M^a. Manchón. *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language.* Amsterdam : John Benjamins, 2011, págs. 17-35.
- Instituto Cervantes. 2006.** *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español.* Madrid : Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva, 2006.
- Lantolf, J. P. 2001.** Introducing sociocultural theory. *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford : Oxford University Press, 2001.
- Long, M. H. y Norris, J. M. 2000.** Task-based language teaching and assessment. [aut. libro] M. Byram. *Encyclopedia of Language Teaching.* London : Routledge, 2000, págs. 597-603.
- Manchón, R.M. 2011.** Writing to Learn the Language: Issues in Theory and Research. *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language.* Amsterdam : John Benjamins B.V., 2011, págs. 61-82.

Myles, J. 2002. Second language writing and research: the writing process and error analysis in student text. *Teaching English as a second or foreign language*. 2002, Vol. VI, 2.

Porque a escribir se aprende escribiendo. Una propuesta para el aula de ELE. **Díez, M.A. 2016.** 24, 2016, Tejuelo. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, págs. 92-110.

Richards, J. J. y Rogers, T. 1989. *Approachs & Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989.

Salvador, F. 1997. *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga : Aljibe, 1997.

Teaching writing to second language learners: insights from theory and research.

Barkaoui, K. 2007. 1, 2007, TESL Reporter, Vol. XL, págs. 35-48.

The influence of perceptions of task similarity/difference on learning transfer in second language writing. **James, M. A. 2008.** 1, 2008, Written Communication, Vol. XXV, págs. 76-103.

Torijano, J. A. 2004. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid : Arco Libro, 2004.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA