

Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE

Pädagogisches Institut / Instituto Cervantes de Múnich

Daniel Cassany

Universitat Pompeu Fabra daniel.cassany@upf.edu

Web personal: http://www.upf.es/pdi/dtf/daniel_cassany/

Web de investigación: <http://www.upf.edu/dtf/reerca/grups/rael/LC/index.htm>

Datos:

Fecha: Lunes-martes, 25 y 26 de septiembre de 2006

Horario: 9.00-16.00

Lugar: Pädagogisches Institut

El curso expondrá de manera teórica y práctica los fundamentos y las aplicaciones del aprendizaje de la comprensión y la producción de escritos en español como segunda lengua. Con un enfoque socioconstructivista y sociocultural, el curso mostrará las tareas de aprendizaje que pueden desarrollarse en el aula para que el aprendiz pueda llegar a dominar la lectura y la escritura de géneros escritos en español. El curso combinará las exposiciones breves del ponente, con debate posterior, con las experimentaciones prácticas de materiales, en las que los docentes actuarán como aprendices de ELE. La evaluación de la lectura y la escritura se realizará también a partir del análisis de diversos procedimientos de evaluación.

Objetivos:

- Ofrecer una visión de conjunto sobre la enseñanza / aprendizaje y el uso de la lectura y expresión escrita con distintas funciones en la adquisición de una lengua extranjera.
- Conocer las distintas metodologías de enseñanza de composición y los recursos para enfocarla de modo procesual.
- Conocer, experimentar y valorar recursos variados para el tratamiento didáctico de la composición en lengua extranjera.
- Reflexionar sobre la evaluación formativa y sumativa de las prácticas de comunicación escrita en una lengua extranjera y adquirir recursos para incrementar su eficacia.

Contenidos:

- Escritura y oralidad. Aspectos socioculturales y cognitivos, pragmáticos, discursivos y gramaticales.
- Funciones sociales de la escritura en la comunidad y funciones didácticas en el aula de lengua extranjera.
- La composición: procesos cognitivos y modelos teóricos. La especificidad de escribir en L2.
- El texto escrito: adecuación, coherencia cohesión. Criterios de valoración del texto.
- Enfoques didácticos de la composición: gramatical, comunicativo, cognitivo y académico.
- La conversación y la comprensión lectora en la composición en lenguas extranjeras. Recursos para fomentar las distintas habilidades específicas de hablar y leer para escribir.
- La evaluación formativa y sumativa del producto y del proceso textual. Instrumentos y criterios. La corrección de textos como interacción entre experto y aprendiz.

Metodología y materiales. El seminario constará de breves exposiciones sobre los puntos anteriores, apoyadas con material gráfico (esquemas, guiones, ejemplos, bibliografía, etc.), y de actividades de taller (*microteaching*), en las que los asistentes experimentarán y discutirán algunas actividades. Se entregará una pequeña carpeta de materiales para seguir la sesión con guiones, esquemas y un artículo del ponente.

Características de la oralidad y de la escritura

Socioculturales:

ORAL

ESCRITO

Filogénesis:

- Universal.
- Desarrollo histórico inicial.

- ∅
- Desarrollo posterior.

Ontogénesis:

- Desarrollo individual inicial.
- Proceso de adquisición natural y rápido.

- Desarrollo posterior.
- Aprendizaje formal y lento.

Funciones:

Eje de la actividad social, socialización.

- Usos complementarios, registro

Dinámica psicolingüística:

- Transaccional (ligado a un yo-tú, espacio, tiempo), subjetivo, implícitos, pensamiento concreto, capacidad mnemotécnica.

- Informativo (impersonal, ubicuo, autónomo), objetivo, explícito, pensamiento abstracto y científico, creativo, reflexivo; bidireccionalidad, planificación, opinión / datos.

Pragmáticas o contextuales:

- Canal auditivo.
- Linealidad temporal. Percepción sucesiva.
- Grado de planificación bajo, espontaneidad
- Comunicación inmediata, efímera, con interacción simultánea, plurigestionada.
- Integra la comunicación no verbal (70%).
- Enraizada en un contexto.

- Canal visual (mayor transmisión de datos).
- Linealidad espacial. Percepción simultánea.
- Grado de planificación alto, elaboración.
- Comunicación, diferida, duradera, con interacción no simultánea, monogestionada.
- Escasos recursos no verbales.
- Descontextualización. Construye su contexto.

Discursivas o textuales:

- Marca orígenes dialectales y se asocia con registros coloquiales, generales y subjetivos.
- Estructura coherente abierta: variación temática, esquemas relajados.
- Grado importante de implícitos.
- Modalidad variada: expresiva, conativa, etc.
- Cohesión exofórica: deícticos, marcadores pragmáticos, etc.

- Asociado con el estándar y los registros formales, específicos y objetivos.
- Coherencia trabada, planificada, global.
- Mayor explicitación, sin sobreentendidos.
- Modalidad enunciativa o afirmativa.
- Alto grado de gramaticalidad cohesiva endofórica: anáforas, nexos lógicos

Gramaticales:

Plano fónico y gráfico:

- Relajación articulatoria: contracciones, elisiones, fonética sintáctica.

- Corrección ortográfica estricta.

Gramaticales:

ORAL

ESCRITO

Plano morfosintáctico:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sufijación subjetiva, enfatizadora. • Formas personales. • Imbricación sintáctica (Halliday): <ul style="list-style-type: none"> • Frases inacabadas. • Anacolutos o solecismos. • Gran cantidad de elipsis. • Sintaxis parcelada, sincopada • Variación en la ordenación de las palabras, con focalizaciones, tematizaciones. • Preferencia del estilo verbal. | <ul style="list-style-type: none"> • Sufijación culta, especializada. • Formas impersonales. • Densidad léxica: <ul style="list-style-type: none"> • Oraciones gramaticales. • Elipsis más baja y controlada. • Sintaxis desarrollada • Orden sujeto-verbo-complementos. • Preferencia del estilo nominal. |
|--|---|

Plano léxico:

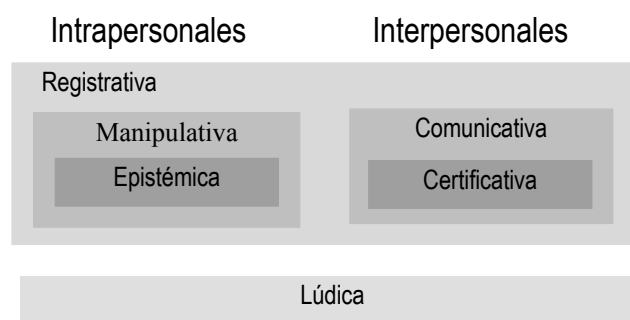
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Variedad y riqueza bajas: repeticiones. • Baja precisión: muletillas, comodines. | <ul style="list-style-type: none"> • Variedad y riqueza alta: sinónimos, grado de diversidad alto: "type token ratio" • Alta densidad terminológica. |
|---|--|

Dos cuestiones finales:

1. Muchos manuales recientes de escritura (Grabe y Kaplan, 1996; Hyland, 2002) critican esta distinción dicotómica por simplista. Investigaciones empíricas (Douglas Biber) matizan y discuten esta posición.
2. El impacto de la comunicación electrónica: la alfabetización digital.

Funciones psicosociales de la escritura

Cuadro de funciones:



CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. 1999. p. 53. A partir de Gordon Wells y M.A.K. Halliday.

1. ¿Qué funciones realiza la escritura en estas situaciones?

1. Anotar la traducción a la lengua materna de una palabra desconocida.
2. Anotar la explicación de una regla gramatical hecha por el docente.
3. Tomar notas de un vídeo sobre tradiciones culturales españolas.
4. Copiar en el cuaderno las palabras nuevas o difíciles de una lectura.

5. Escribir un diálogo que representará después en clase.
6. Preparar una exposición breve sobre un tema de interés personal.
7. Rellenar los huecos de un *cloze*.
8. Responder a las preguntas de gramática en un examen.
9. Escribir borradores para una carta pidiendo información sobre cursos de español.
10. Escribir una redacción para un examen.
11. Escribir un 'diario de lectura' o una 'bitácora'.
12. Copiar los ejemplos que escribió el docente en la pizarra.
13. Hacer un torbellino de ideas.
14. Autocorregir el borrador de un texto.
15. ...

2. ¿Qué grado de dominio de la composición tienen estos grupos? ¿Usarán la composición para aprender español L2?

1. Un grupo de ejecutivos japoneses que tiene previsto trabajar en delegaciones españolas de empresas internacionales japonesas.
2. Un grupo de hispanistas italianos que estudia literatura española.
3. Un grupo de universitarios alemanes que estudia historia española.
4. Un grupo de árabes que trabaja en turismo en Marruecos.
5. Un grupo de administrativos brasileños que contactarán con empresas argentinas y uruguayas con Mercosur.
6. Un grupo de amas de casa inmigrantes subsaharianas en España.
7. Un grupo alemanes que pasan las vacaciones en Mallorca.

Propiedades del escrito

Adecuación pragmática:

- *Dialecto*. Uso sostenido de la variedad dialectal apropiada a la situación comunicativa: estándar / dialectal regional / dialectal local.
- *Registro*. Uso sostenido del registro apropiado al contexto y al género discursivo: oral / escrito, general / especializado, objetivo / subjetivo, formal / coloquial. Control del grado de formalidad, del nivel de especificidad, de las interferencias orales y de las marcas de modalización.
- *Fuerza ilocutiva*. Adecuación del propósito comunicativo al contexto y al género.

Coherencia pragmática y semántica:

- *Construcción del significado*. Elección del contenido semántico según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. Atención al grado de explicitación, a la recuperabilidad pragmática de implícitos, a la macroestructura del contenido, al embalaje informativo (tema, rema).
- *Estructura y progresión de la información*. Ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género discursivo. Uso de superestructuras y embalaje informativo (tema/rema) adaptado a la progresión textual.
- *Párrafos y apartados*. Organización del contenido en unidades jerárquicas y gráficas.

Cohesión semántica y gramatical:

- *Conectores*. Uso de procedimientos de conexión intra y extraoracional. Atención al uso de marcadores metadiscursivos de amplio alcance.
- *Anáforas y deícticos*. Usos elípticos, anafóricos y deícticos recuperables, sin ambigüedades y con variación léxica y sintáctica.
- *Puntuación*. Usos adecuados, correctos y variados de la puntuación y los recursos tipográficos.

Normativa:

- *Corrección*. Atención a la norma genuina castellana en todos sus planos: ortografía, morfología, sintaxis y léxico. Adaptación del grado de corrección al contexto.

Variación:

- *Riqueza léxica*. Grado de variación y precisión en los usos léxicos.
- *Madurez sintáctica*. Grado de complejidad y variación de las estructuras sintácticas.
- *Puntuación*. Valoración global de usos expresivos o estilísticos.
- *Riesgo asumido*. Grado de dificultad y ensayo que asume el aprendiz.

CASSANY, D. (1998) 'Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición.' En: *3ª Jornadas de enseñanza de la lengua española*. Granada: Universidad de Granada. 1997

Declaración de principios sobre la enseñanza / aprendizaje de la composición escrita

1. *El acto de escribir*. Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo.

El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. A medida que el proceso se desarrolla, el redactor realiza cada una de esas actividades en cualquier momento. Podemos enseñar a los alumnos a escribir con más eficacia animándoles a aprovechar todo ese conjunto de tareas que comprende el acto de escritura, no sólo poniendo énfasis en el producto final y en sus virtudes y debilidades.

II. *Los objetivos de escribir*. [...] Los alumnos de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del currículum y más allá del centro educativo. [...]

V. *El método de instrucción de la escritura*. El alumno aprende a escribir escribiendo. Guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción. Debemos animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del profesor. Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que causan esos textos, y escuchar las opiniones de los otros sobre los textos propios son actividades importantes de la clase de redacción. Los libros de texto y otros recursos institucionales deberían tener una función secundaria.

La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar con el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, proceso seguido, etc.). No se puede evaluar adecuadamente la habilidad de escribir sólo con tests de respuesta única o con otros procedimientos formales. [...] Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo.

Extraído de: "Teaching Composition: A Position Statement". **National Council of Teachers of English. Commission on Composition**. [*College English*, 46 (octubre, 1984)] Reproducido en: Lindemann, E. (1982)

COMPRENSIÓN LECTORA

El escritor Plot ro

Lectura

Plot ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente liniendo. No lo drinió. Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No groffieron nu platión. Na el hini yo no putre licrelo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.

Preguntas

1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot ro?
2. ¿Drinió al graso?
3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?
4. ¿Estaban griblando sapamente o atamente?
5. ¿Lindrió o no?

Cassany, Luna y Sanz (1994)

Texto y vocabulario

Lee el siguiente texto y explica el significado de *tomblatanto* y de *parli*:

Millares de millones en un importante tomblatanto de parli detectado en Mallorca

Ciutat de Mallorca.— La confiscación este verano en Mallorca de treinta y seis mil kilos de parli de tomblatanto por parte del Ministerio de Sanidad parece que ha permitido detectar una red completa que, según las informaciones publicadas ayer por el "Diario de Mallorca", podría superar en importancia a la del tomblatanto del tabaco de Galicia. Según los datos de este tomblatanto que estarían en manos del diputado socialista Juan Ramallo, en la operación podrían estar implicados industriales y hoteleros de las islas con conexiones en Madrid y Canarias.

Durante el pasado mes de agosto la Guardia Civil confiscó 36 toneladas de parli que estaban almacenadas en frigoríficos de empresas hoteleras y se sospecha que el tomblatanto podría ser mucho más amplio. Fuentes de la Dirección General de Aduanas desmienten parcialmente la información explicando que cantidades importantes de parli, que habrían sido importadas por el FORPA, fueron vendidas en los cuarteles militares de Baleares y Barcelona, y que posiblemente algunos excedentes se habían revendido, pero que eso no era ilegal. En cambio, según otras informaciones, esta parli se vendía de nuevo sin la etiqueta de origen, que servía para camuflar otras partidas de tomblatanto.

CASSANY, D. (1991) "Els mots i el text". En: *Guix*, 179, pp. 49-54.

Los procesos de composición

Diferencias de comportamiento entre redactores competentes e incompetentes

Competentes

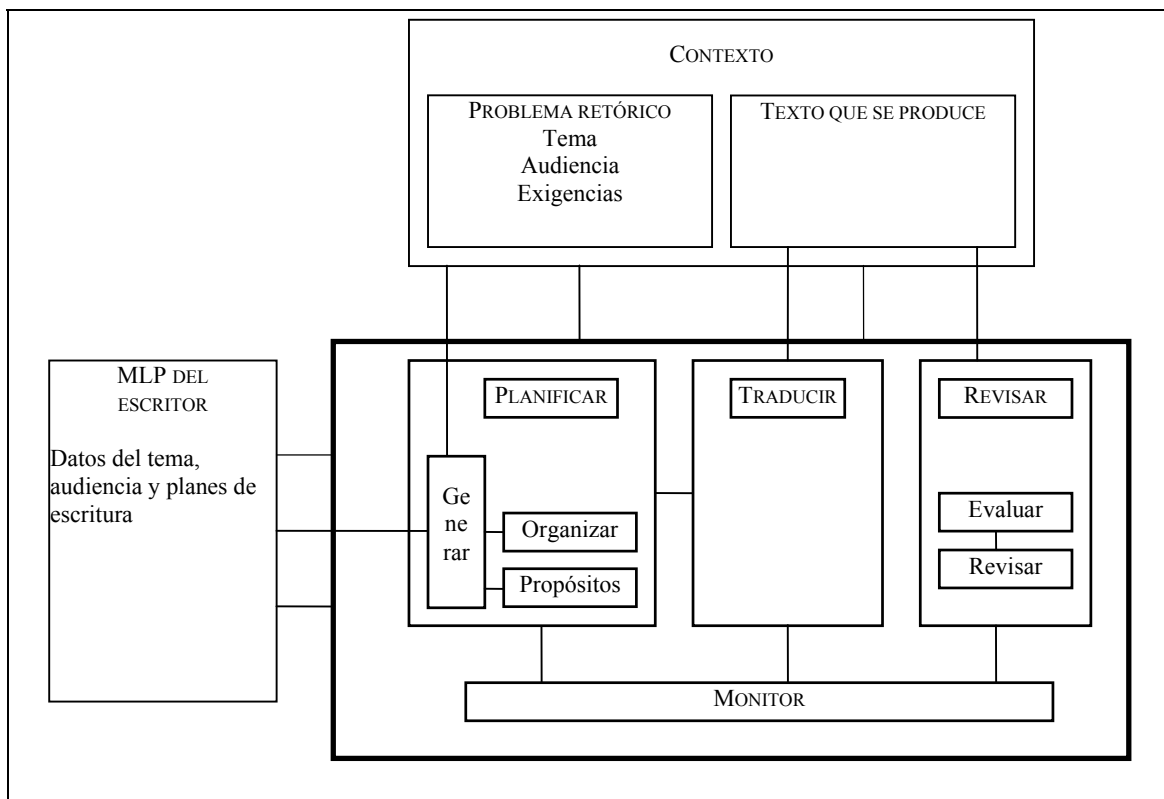
- Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto.
- Adaptan el escrito a las características de la audiencia.
- Tienen confianza en el escrito.
- Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido.

Incompetentes

- Conciben el problema de manera simple, sobre todo en términos de tema de redacción.
- Tienen poca idea de la audiencia.
- No aprecian demasiado el escrito, lo escrito.
- Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es cambiar palabras, tachar fragmentos y perder el tiempo. Revisan solamente palabras sueltas y frases.

FASSLER, B. en D. CASSANY, D. (1987) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Modelo de composición de L. Flower y J. Hayes (1980):



HAYES, J. R.; FLOWER, L. (1980) "Identifying the Organization of Writing Processes".
 En: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. ed. (1980) *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Erlbaum.

Escribir en L2

Los estudios sobre la composición en L2 (Raimés 1998; Kroll, 1990; Guasch, 2001) destacan los siguientes aspectos:

1. *La conducta compositiva experta en L2 es similar a la correspondiente en L1*, en líneas generales. Del mismo modo, los redactores inexpertos en L2 presentan procesos parecidos a los inexpertos en L1, con algunas diferencias:

Especificidad de las estrategias de escritura en L2 (Guasch, 2001: 47):

Menor conocimiento de L2:	No automatización del uso. Conocimientos lingüísticos reducidos.
Proceso de composición:	+ implicación en las tareas necesidad de + tiempo uso de la L1 descubrimiento simultáneo de ideas y material lingüístico textos + breves
Planificación:	— atención a los objetivos globales — planificación global del texto
Textualización:	+ pausas + consulta de materiales auxiliares atención prioritaria a dar forma lingüística a las ideas — atención a la corrección formal
Revisión:	— borradores + dificultad para atender simultáneamente a lo local y lo global

2. *El redactor experto en L2 aprovecha su experiencia escritora en L1* y transfiere a aquélla los procesos cognitivos de composición desarrollados en su lengua materna. Aunque algunos expertos aceptan la hipótesis de una *competencia subyacente comuna* en bilingües, y muchos más postulan —de modo más prudente— la *transferencia* de procesos compositivos de una lengua a otra, la investigación muestra que dicha transferencia no es automática o sistemática, sino que sólo se produce en determinadas circunstancias. Según Guasch (1991), para que se produzca transferencia de L1 a L2, el aprendiz debe:

1. Tener un mínimo nivel de dominio de la L2. El dominio lingüístico de la L2 parece actuar como un factor *facilitador* o *obstructor* de la composición.
2. Tener un grado de conciencia suficiente sobre las diferencias lingüísticas entre L1 y L2 y sobre los procesos de composición.

3. *El uso de la L1 durante la composición de escritos en L2*, en contextos cooperativos, es muy corriente. Las funciones que ejerce la L1 son:

1. Facilitar el acceso más directo a la memoria del aprendiz.
2. Favorecer el control del texto escrito en L2 con los datos de la L1.
3. Facilitar el control general de la tarea compositiva.
4. Facilitar la interacción con el compañero (coautor, colector, etc.).

En general, facilita que la composición no se interrumpa ante dificultades idiomáticas en L2 y permite solventar problemas de generación de ideas, de búsqueda de vocabulario o de reorganización de las ideas. El uso de la L1 durante la composición es más frecuente con aprendices principiantes o con

escaso dominio de L2, con temas relacionados con la cultura de origen del aprendiz, o con temas desconocidos por el aprendiz, que exijan buscar y organizar información (parece que el acceso a la información enciclopédica que tiene el aprendiz se realiza en la lengua en que fue almacenada).

Por estos motivos, la investigación considera negativa la prohibición del uso de la L1 durante las tareas de composición:

Recomendaciones didácticas:

1. *Evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 que tenga el aprendiz bloqueen su proceso de composición.* El docente puede:
 - Proponer actividades específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo concreto en el que vaya a escribir el aprendiz (antes de la tarea compositiva o durante la planificación).
 - Suministrar el 'caudal lingüístico' necesario, sea de modo directo (explicación, fotocopia) o indirecto (a través de otros aprendices, diccionarios, etc.) y oral o escrito, para que el aprendiz pueda desarrollar aquellos procesos de composición que puedan resultar más disminuidos por la falta de conocimiento lingüístico en L2.
 - Permitir el uso de la L1 (sobre todo si es la misma para todo el grupo clase) en la búsqueda, selección y organización de las ideas del texto, durante la planificación. Esto permite distinguir los procesos de construcción del significado (que pueden realizarse parcialmente en L1, de ser necesario) de las tareas de textualización y revisión que deben usar forzosamente la L2.
2. *Facilitar el desarrollo de los procesos cognitivos de composición.* Las tareas que se plantean en clase deben permitir que los aprendices que hayan desarrollado en su lengua materna los puedan transferir al español y, paralelamente, deben posibilitar que el alumnado que todavía no ha desarrollado estos procesos pueda hacerlo directamente en L2:
 - Organizar las actividades de composición en fases o pasos sucesivos: analizar la situación, buscar ideas, hacer un esquema, redactar, etc.
 - Fomentar el uso de la oralidad como instrumento de elaboración del texto escrito y como instrumento de mediación de los procesos cognitivos, siguiendo tesis vigotskianas:
 - El aprendiz puede escribir de modo cooperativo con otros compañeros.
 - El docente puede mantener tutorías privadas con aprendices particulares para dialogar en español sobre las tareas de composición del alumnado.
 - Docente y aprendices pueden dialogar en voz alta en L2 (*rehearsing*) durante la planificación, para explorar la tarea de composición y desarrollar las representaciones.
 - Los aprendices pueden usar la *redacción en voz alta en español*, durante la textualización, para buscar distintos modos de formular las ideas, y para *escuchar* el tono o sonido de su prosa.

Enfoques didácticos

Enfoque gramatical

- 1) **Énfasis** En la gramática y la normativa.
 - Gramática prescriptiva
 - Basada en la oración
 - Una única lengua: estándar
- 2) **Currículo** Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico. Adaptación al modelo gramatical que se siga: estructuralista, generativista, discursivo, etc.
- 3) **Clase** 1. Explicación de la regla; 2. Ejemplos; 3. Prácticas mecánicas; 4. Redacción; 5. Corrección gramatical.
- 4) **Ejercicios** Dictados, redacciones, transformación de frases, *clozes*, etc.
- 5) **Ejemplo** *Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad.*

Enfoque procesual

- 1) Énfasis en el proceso de composición (\neq producto) y en el aprendiz-escritor (\neq escrito)
- 2) Procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc.
- 3) Composición de textos: 1. Buscar ideas; 2. Hacer esquemas; 3. Redactar; 4. Evaluar; 5. Revisar. Énfasis en el asesoramiento. (\neq corrección).
- 4) Creatividad (torbellino de ideas, analogías, etc.), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.), elaboración de borradores, escritura libre, valoración textos propios y de compañeros, etc.
- 5) *Haz una lista de ventajas e inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador del texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contenga todas las ideas importantes...*

Enfoque comunicativo

- 1) En la comunicación y el uso (\neq gramática).
 - Gramática descriptiva y funcional
 - Basada en el texto (\neq oracional)
 - Diversidad de variedades y registros
- 2) Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc. Selección de textos según las necesidades del aprendiz.
- 3) 1. Lectura comprensiva de textos; 2. Análisis de modelos; 3. Prácticas cerradas; 4. Prácticas comunicativas; 5. Corrección comunicativa.
- 4) Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo.
- 5) *Tu prima va a cambiar de residencia, pero no está segura de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere instalarse en una gran ciudad. Escríbele una carta exponiendo tu opinión.*

Enfoque del contenido

- 1) Énfasis en el contenido (\neq forma). Función instrumental y epistémica.
- 2) Procesos cognitivos y textos académicos: trabajos, exámenes, recensiones, comentarios, resúmenes, etc. Temas de la materia correspondiente.
- 3) Desarrollo de un tema: 1. Recogida de información: lectura, comprensión oral, imágenes, etc.; 2. Procesamiento: esquemas, resúmenes, etc.; 3. Producción de textos: trabajos, informes, artículos, comentarios, etc.;
- 4) Trabajo intertextual (comentarios, esquemas y resúmenes de escritos, apuntes, etc.), recogida de datos de la realidad (experimentos, observación, etc.), procesos de composición de textos.
- 5) *Busca información sobre el tema de ir vivir en un pueblo: transportes, sanidad, etc. Haz una encuesta entre tus compañeros. Entrevista a algunas personas: médicos, policías, ecologistas, etc. Sintetiza los datos en un esquema. Escribe un borrador explicando los resultados de tu investigación...*

Ejemplo de tarea de escritura

PÁRRAFO 1

No tengo ninguna opinión formada sobre la polémica de si es lícito o no colorear con ordenador películas antiguas en blanco y negro. Por un lado, creo que debemos respetar todas las manifestaciones artísticas, aunque se basen en la manipulación de otras obras anteriores. Algunas obras de arte, como por ejemplo *La Gioconda* de Leonardo o *Las Meninas* de Velázquez, también han sido objeto de nuevas y famosas versiones modernas, basadas en la manipulación del original. Por otro lado, también entiendo que algunos directores de cine se hayan ofendido, que defiendan la originalidad y el espíritu de los clásicos, y que califiquen el acto de colorear de atentado contra el original. En resumen, quizás deberíamos tener la oportunidad de poder ver ambas películas: la original en blanco y negro y la moderna coloreada.

PÁRRAFO 2

Creo que televisión debería programar también películas en versión original con subtítulos en las lenguas vernáculas. Puedo aportar tres argumentos a favor de esta opinión. En primer lugar, pienso que deberíamos respetar las voces originales de los actores. Segundo: es mucho más caro doblar un film que subtitularlo. Finalmente, con las versiones originales tenemos la oportunidad de escuchar y aprender lenguas modernas distintas de las nuestras. Por todo lo dicho, creo que las versiones originales deberían tener un espacio importante en televisión.

PÁRRAFO 3

La historia comercial del cine se caracteriza por una curva pronunciada de ascensión y caída. En la época muda y en el inicio del sonoro, el cine se convirtió en un auténtico espectáculo para el ocio de toda la familia. Las décadas de esplendor corresponden a los años cuarenta y cincuenta. La pérdida de espectadores comienza con la aparición de la televisión, que supuso un golpe mortal para las salas de cine. En los últimos años la masificación del vídeo doméstico ha agudizado la recesión de espectadores. En definitiva, cada día menos gente va al cine.

Guía de revisión de párrafos

Nombre:					
Borrador:					
Título del texto:					
Preguntas	Autocorrección		Corrección.		Explica por qué
	Sí	No	Sí	No	
¿Cada párrafo contiene varias frases o puntos y seguido?					
¿Cada párrafo empieza con un sangrado y termina con punto y a parte?					
¿Cada párrafo trata de un único tema o subtema?					
¿Cada párrafo tiene una oración temática clara?					
¿Hay marcadores textuales?					¿Cuáles?
¿Los marcadores están situados al principio de la oración?					
¿Hay alguna oración de cierre?					¿Cuál?
¿Las oraciones de desarrollo están ordenadas?					
.....					
.....					
.....					
Observaciones generales					

Evaluador/es:					
Firma/s:					
Fecha:					

Esquema de la tarea

Objetivo	Actividad	Interacción	Tiempo
1. Presentar la actividad.	Explicar objetivos, textos y tarea.	D → GC	5'
Comprensión			
2. Anticipación / activación.	Diálogo: ¿Qué palabras saldrán?	D ↔ GC	5'
3. Memorización de modelos.	Texto nº 1. Dictado secretaría. Escuchar y transcribir el texto.	D → GC Grupo 4p. PC grupos	15'
4. Lectura aproximativa.	Texto nº 2. ¿Cuántas veces aparece la palabra <i>espectador</i> ? Texto nº 3. ¿Cómo es el <i>yo</i> ? Lista de características.	Individual Grupo 4	3' 5'
5. Identificar componentes.	Análisis discursivo. Buscar semejanzas entre párrafos.	Grupo 4 Cruce grupos D ↔ GC	20'
Composición			
6. Generar ideas.	Philips 6/6: buscar ideas.	Grupo 6	10'
7. Organizar ideas.	Mapa de ideas: Puntos + y –.	Pareja mixta	10'
8. Textualización 1ª: borrador.	Redacción: Explicar la opinión a partir del modelo.	Individual	15'
9. Revisión 1ª: <i>cooperar con un compañero, autooralizar, mejorar el borrador.</i>	Revisión entre iguales: A oraliza a B su texto y viceversa. A y B opinan 2 + y 2 –. Control de la interacción.	Pareja nueva	20'
10. Textualización 2ª: borrador.	Reformulación del borrador.	Individual	15'
11. Revisión 2ª: <i>lectura silenciosa y respuesta a guía.</i>	Revisión con pauta. A y C usan una pauta revisión.	Pareja nueva	25'
12. Textualización 3ª: versión final.	Redactar la versión final.	Individual	20'
Evaluación de la tarea			
13. Valoración y supervisión.	Valoración global. El docente supervisa el protocolo completo.	Individual Tutoría D/A	15'

Lista de abreviaturas del esquema:

D → GC:	Exposición magistral del docente al grupo clase.
D ↔ GC	Exposición con interactividad: preguntas, aportaciones del grupo clase
Grupo 4.	Pequeño grupo de trabajo formado por 4 personas.
PC grupos	Puesta en común entre los grupos de trabajo.
Cruce grupos:	Grupos nuevos compuestos por alumnos procedentes de diferentes grupos previos.
Pareja mixta:	Parejas formadas por personas procedentes de diferentes grupos previos.
Pareja nueva:	Pareja nueva formada por personas que no habían trabajado juntas.
Tutoría D/A:	Tutoría individual entre docente y alumno.

La microrredacción

Presentación:

El recurso de la microrredacción consiste en desarrollar cooperativamente un breve proceso de composición de un escrito muy breve (20-100 palabras), limitado formalmente para focalizar algún aspecto de la gramática del español. Los procesos de planificación, textualización y revisión ofrecen situaciones contextualizadas reales para adquirir nociones gramaticales, practicar revisión por pares, desarrollar la comprensión lectora y la conversación en español. En el taller se experimentará la técnica y se explorará su aprovechamiento en el aula de E/LE.

Ejemplo: adjetivación

Añade 12 adjetivos a una de las frases siguientes:

- Cerró los párpados y los labios, alzó el dedo y encogió los hombros.*
- Antes de salir a la calle, se puso el sombrero, se calzó los zapatos y se abrochó el botón de la camisa.*
- Pasó de sopa, comió sólo un canelón y rehusó el estofado, aunque alabó la comida.*
- El río se deslizaba entre la colina y el caserío, al fondo del valle.*

Tabla de evaluación:

	Análisis	Error	Solución
Semántica	¿Los adjetivos describen cualidades precisas y adecuadas?	Los adjetivos no son adecuados o son imprecisos: <i>vino negro, nuevo, congelado, con gas.</i>	Elegir adjetivos específicos del campo: <i>vino tinto, joven, fresco, de agujas.</i>
	¿Los adjetivos se solapan, describen cualidades iguales o parecidas?	Dos adjetivos tienen significados iguales: <i>charla pesada, aburrida y sosa; postres dulces y azucarados.</i>	Usar adjetivos con significados variados: <i>charla pesada, larga y seria; postres azucarados y empalagosos.</i>
	¿Los adjetivos son incongruentes entre sí o con los nombres?	Los adjetivos describen cualidades incongruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez gris; la alta y verde montaña pequeña.</i>	Elegir adjetivos congruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez espada; la alta y verde montaña encantada.</i>
	¿Los adjetivos aportan matices relevantes y originales?	Hay adjetivo obvios o con tópicos culturales: <i>hierba verde, fresas rojas, directivo agresivo.</i>	Elegir adjetivos con significados relevantes: <i>hierba alta, fresas podridas, directivo insolente.</i>
Sintaxis	¿Los adjetivos están bien agrupados?	Los adjetivos no se agrupan por afinidades: <i>la bonita iglesia románica y abandonada, el atleta francés, encantador y musulmán.</i>	Agrupar los adjetivos por afinidades (aspectos físicos / psíquicos, objetivos / subjetivos): <i>la bonita y abando-nada iglesia románica, el atleta francés, musulmán y encantador.</i>
	¿Los adjetivos están bien situados delante o detrás del nombre?	Los adjetivos están mal situados: <i>el italiano cónsul atolondrado, el acuático mamífero simpático.</i>	Posponer los adjetivos especificativos: <i>el atolondrado cónsul italiano, el simpático mamífero acuático.</i>
	¿La ordenación de los adjetivos favorece el ritmo de lectura?	El ritmo de lectura de los adjetivos no es fluido: <i>el sofá remendado y sucio, la fachada lastimosa y tosca.</i>	Poner los adjetivos breves antes que los largos: <i>el sofá sucio y remendado, la fachada tosca y lastimosa.</i>

Diez consejos para mejorar la corrección

1. Corrige solo lo que el alumno pueda aprender. No vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado.
2. Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito; o sea, en el momento en que lo escribe o poco después. No dejes pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.
3. Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc. Recuerda que es mucho más efectivo que corregir la versión final.
4. No hagas todo el trabajo de la corrección. Deja algo para tus alumnos. Marca las incorrecciones del texto y pídeles que busquen ellos mismos la solución correcta.
5. Da instrucciones concretas y prácticas y olvida los comentarios vagos y generales. Por ejemplo: *reescribe el texto, fíjate en este punto, amplía el párrafo 3º, escribe frases más cortas, añade más puntos o comas al 2º párrafo...* Escribe o di cosas que el alumno pueda entender.
6. Deja tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones. Asegúrate que las leen y las aprovechan.
7. Si puedes, habla individualmente con cada alumno. Corrige oralmente sus trabajos escritos. Es más económico, práctico y seguro.
8. Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse; enséñales a consultar diccionarios y gramáticas, dales pistas sobre el tipo de error que han cometido, estímúales para que revisen el escrito...
9. No tengas prisa por corregirlo todo. Tómate tiempo para corregir concienzudamente cada escrito. Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello.
10. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas. Adáptalas a las características de cada alumno.

Hoja informativa para los alumnos de Daniel

- El maestro no siempre corregirá personalmente tus escritos. A veces lo hará él, a veces lo harás tú mismo, a veces lo hará otro compañero. Piensa que no todos los trabajos tienen los mismos objetivos y que no hay tiempo para corregir todo lo que escribes.
- No esperes que el maestro te corrija todos los errores de cada texto. Es difícil aprender todas las incorrecciones a la vez. El maestro decidirá los errores más importantes de cada trabajo y los que tienes que estudiar.
- Fíjate atentamente en las correcciones y los comentarios del maestro. Puedes aprender mucho de los errores que has hecho. Si hay algo que no entiendas, no dudes en preguntárselo. En clase habrá tiempo para hacerlo.
- Con frecuencia, el maestro te marcará las faltas que hayas hecho y te pedirá que pruebes a corregirlas tú mismo. Otras veces te dará alguna instrucción para rehacer el texto. Hazlo sin demora. Piensa que los buenos escritores suelen revisar y rehacer sus escritos varias veces.
- El maestro empleará un sistema especial de signos para marcar los errores de tus escritos. Te dará una fotocopia con todos los símbolos y sus significados. Tal vez al principio sea difícil recordarlos, pero después descubrirás que son prácticos y útiles.
- Cuando los trabajos se hagan en clase, el maestro irá pasando por las mesas y hablará con cada uno por separado. Aprovecha este momento para hablar con él. Pregúntale las dudas que tengas. Piensa que puedes preguntarle cosas que no se hayan visto en clase.
- Alguna vez tendrás que corregir los escritos de otro compañero. Es un ejercicio útil para aprender a reconocer los errores de un texto. También te puede ayudar a mejorar tus propios escritos. Recuerda que también puedes aprender mucho de tus compañeros.
- Utiliza los libros de consulta del aula: diccionarios, gramáticas, libros de verbos... El profesor te enseñará a utilizarlos. Con la ayuda de estos libros tú mismo puedes solucionararte muchas dudas.

Baremo de bandas analíticas

Extraído de Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. 1994.

PROPIEDAD	PUNTUACIÓN
Adecuación	
• <i>Presentación</i> limpia: ¿Hay márgenes y líneas rectos, caligrafía inteligible, párrafos separados, título, apartados, etc.? ¿El título es congruente con el escrito?	1 punto
• <i>Registro</i> apropiado: ¿No hay expresiones vulgares ni demasiado técnicas o complejas para el tema? ¿Tratamiento apropiado de <i>tú</i> o <i>usted</i> ?	2 puntos
• <i>Propósito</i> comprensible: ¿Están claro el objetivo y las ideas e informaciones principales? ¿Se ha conseguido la comunicación?	2 puntos
Coherencia	
• <i>Información</i> : ¿Contiene los datos relevantes e imprescindibles? ¿Hay defecto o exceso de información? ¿Existen enunciados contradictorios?	2 puntos
• <i>Estructura</i> : ¿Hay ordenación lógica de la información? ¿No hay repeticiones, lagunas ni rupturas?	2 puntos
• <i>Párrafos</i> : ¿Cada párrafo trata una idea distinta?	1 punto
Cohesión	
• <i>Puntuación</i> : ¿Hay errores graves de puntuación? ¿Coma entre sujeto y verbo, ausencia de puntos, etc.?	1 punto
• <i>Conectores</i> : ¿Hay alguna conjunción, marcador textual o enlace de oraciones mal usado?	1 punto
• <i>Pronombres</i> : ¿Hay errores en el uso de pronombres entre las frases? (anáfora, referencia)	2 puntos
• <i>Orden de las palabras</i> : ¿Las palabras de la frase están ordenadas de forma lógica y comprensible?	1 punto
Corrección	
• <i>Gramática</i> : ¿Cuántas faltas ortográficas, sintácticas o léxicas hay? Aplicar baremo siguiente:	5 puntos
0 faltas:	5 puntos
1-3 faltas:	4 puntos
4-6 faltas:	3 puntos
6-10 faltas:	2 puntos
11-15 faltas:	1 punto
+16 faltas:	0 puntos
Variación	
Puntuación global sobre recursos expresivos generales: complejidad sintáctica, variación, riqueza y precisión léxicas, riesgo que toma el alumno.	5 puntos
Total:	25 puntos.

Textos para evaluar

10. Has llegado tarde a una reunión de trabajo por culpa de la compañía aérea e, indignado, has escrito esta carta de reclamación. Un poco después, más calmado, decides redactar de nuevo la carta en un estilo formal: respeta el formato convencional y utiliza un vocabulario adecuado al nuevo estilo.

Sr. Presidente de El ALA:

Estoy harto de la cara dura de la Cia. que Vd. preside. Ya es la tercera vez que llego tarde a una cita importante por culpa de la vaguería de sus empleados y la porquería de los aparatos que tienen ustedes. Así que ya no me aguanto más. Reclamo que me devuelvan el dinero de los tres viajes o, mejor aún, que me den gratis tres billetes para volar a donde me dé la gana.

Pedro Gómez-Tarredas
(Albacete)

Varela, S.; Martín, J. *Expresión escrita ELE*. Madrid S/M. 1994. p. 77.

Respuestas de estudiantes universitarios japoneses en un curso de redacción de nivel avanzado, curso 1996-97:

- **Carta núm. 1:**

Madrid, 13 de noviembre de 1996

Estimado Sr. presidente:

Soy una cliente que muchas veces vuela con la compañía que Vd. preside. Hoy me permito escribir esta carta para que sepan lo que me ha pasado estos días con sus empleados y avión.

Ya es la tercera vez que llego tarde a una cita importante por culpa del descuido de sus empleados y del retraso de los aparatos indisponibles que tienen ustedes. Me parece que esto es el colmo, y creo que debe haber alguna compensación. Sería; devolverme el dinero de los tres viajes o, mejor aún, darme gratis tres billetes a donde me gustaría volar.

Esperando que me muestren sinceridad, se despide de Vd. atentamente.

Antonia Perico

Bibliografía sobre EE E/LE

Para urgencias:

- ♪ CASSANY, Daniel. (2005) *Escribir en L2/ELE*. Madrid: ArcoLibros.
- ♥♥ REID, J. M. (1993) *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs (NJ): Regents/Prentice hall.
- ♥ WHITE, R.; ARNDT, V. (1991) *Process Writing*. Longman.

Para estar al día:

- ♥♥ ARCHIBALD, A. y JEFFERY, G. C. (2000) "Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach", *Learning and Instruction*, 10/1, febrero, 1-11.
- ♥ CANDLIN, Ch. N.; HYLAND, K. (1999) *Writing: texts, processes and practices*. Longman.
- ♪ CASSANY, Daniel. (2006a) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- ♪ CASSANY, Daniel (2006b) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- ♥♥ GUASCH, Oriol. (2001) *L'escritura en llengües estrangeres*. Barcelona: Graó.
- ♥♥ HYLAND, Ken (2000) *Disciplinary Discourses. Social Interaction in Academic Writing*. Longman.
- ♥♥ HYLAND, Ken. (2002) *Teaching and Researching Writing*. Longman.
- ♥♥ KROLL, Barbara. ed. (1990) *Second Language Writing*, Cambridge, CUP.
- ♥♥ *Journal of Second Language Writing*. Norwood: Ablex. 1992, cuatrimestral.
<http://icdweb.cc.purdue.edu/~silvat.jslw/index.html>

Manuales EE/L2:

- ♥ BRINTON, D.; SNOW, M. A.; BINGHAM WESCHE, M. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*. Nueva York: Newbury House.
- BROOKES, A.; GRUNDY, P. (1990) *Writing for Study Purposes*. Cambridge UP.
- ♥♥ GUASCH, O. (2000) "La expresión escrita" y "La enseñanza de la composición escrita" en: RUIZ BIKANDI, U. ed.. *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- ♥ HEDGE, T. (1988) *Writing*. Oxford: OUP.
- ♥ MCKAY, S. ed. (1984) *Composing in a Second Language*. Nueva York: Newbury House.

Manuales generales de redacción y didáctica de la redacción:

- ♪ CASSANY, D (1993) *La cuina de l'escritura*, Barcelona, Empúries. Versión castellana: *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- ♪ CASSANY, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- ♪ CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994) *Enseñar lengua. Manual para la enseñanza obligatoria 6-16 años*. Barcelona: Graó.
- ♥♥ FLOWER, L. (1981) *Problem-Solving Strategies for Writing*, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich. 3ª edición, 1989.
- ♥ FREEMAN, Marcia S. (1995) *Building a Writing Community. Practical Guide*. Gainesville (FL): Maupin House. 1999.
- ♥ ONIEVA MORALES, J. L. (1991) *Curso básico de redacción* Madrid: Ed. Verbum.
- ONIEVA MORALES, J. L. (1993) *El proceso de redacción (Intercomunicación 3)*. Río Piedras (Puerto Rico): Plaza Mayor.
- ♥ SERAFINI, Mª T. (1985) *Come si fa un tema in classe*, Milán, Bompiani. Versión castellana: *Cómo redactar un tema*, Barcelona, Paidós, 1989.
- ♥ WEISSER, Christian; DOBRIN, Sidney, I. (2001) *Ecocomposition. Theoretical and Pedagogical Approaches*. State University of New York.

Fundamentos:

- ♥♥ CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- ESCANDELL, V. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos. Reedición en Ariel Ed.
- ♥♥ GOODY, J. (1977) *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal / Universitaria, 1985.
- ♥♥ GRABE, W.; KAPLAN, R. (1996) *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman. 487 páginas.
- SERRATRICE, G.; HABIB, M. (1993) *L'écriture et le cerveau: Mécanismes neuro-physiologiques*. París: Masson. Versión española: *Escritura y cerebro. Mecanismos neurofisiológicos*. Barcelona: Masson. 1997.
- ♥♥ ONG, W. (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Londres, Methuen & Co. Versión española: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- TUSÓN, J. (1997) *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, Barcelona, Octaedro.
- ♥♥ VAN DIJK, Teun A. coord. (1997) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 1: Discourse as Structure and Process. Volume 2. Discourse as Social Interaction*. Londres: Sage. Versión española: *Estudios sobre el discurso Una*

introducción multidisciplinaria. Volumen 1: *El discurso como estructura y proceso*. Volumen 2: *El discurso como interacción social*. II. Barcelona: Gedisa. 2000.

Procesos de comprensión y composición:

- ♥♥ BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. Versión castellana de un fragmento: (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, p. 43-64.
- ♥♥ CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova. Breve resumen de una parte: CAMPS, A. (1990) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y aprendizaje*, 49, p. 3-19.
- ♫ CASSANY, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- ♫ CASSANY, Daniel. (1999b) "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", *Carabela*, 46, 5-22, 1999. Monográfico: La expresión escrita en el aula de E/LE, octubre.
- ♥♥ FLOWER, L. (1994) *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois University Press.
- ♥ HAYES, J. R. (1996) "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing" en Levy, M y Ransdell, S. ed. (1996) *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum. p. 1-28. Versión castellana en la red:
http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf
- ♥ KENT, Th., coord. (1999) *Post-Process Theory. Beyond the Writing Process Paradigm*. Illinois (EUA): Southern Illinois University Press / Carbondale and Edeardsville.
- ♥♥ RUDELL Robert B., RUDELL Martha Rapp i Harry SINGER, editors (1994) *Theoretical models and processes of reading*. Newark (Del.) International Reading Association cop. 4th ed.

Evaluación y revisión:

- ♥ BELANOFF, P.; DICKSON, M. (1991) *Portafolios. Process and Product*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- ♫ CASSANY, D. (1993) *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó. 1993.
- EGUILUZ PACHECO, J.; DE VEGA SANTOS, C. M. (1996) "Criterios para la evaluación de la producción escrita." En: *Didáctica del español como lengua extranjera* 3. Madrid: Fundación Actilibre.
- ♥♥ ELBOW, P.; BELANOFF, P. (1973) *Sharing and Responding*. Random House, 2ª ed. 1989.
- CONSEJO DE EUROPA (7-5-02) *Guide for teachers and teacher trainers* European Language Portfolio.
[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/./&L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/documents.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/./&L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/documents.html)
- ♥ GILL, K. ed. (1993) *Process and Portfolios in Writing Instruction*. Classroom Practices in Teaching English, Vol. 26. NCTE Committee on Classroom Practices.
- ♥♥ MURPHY, S.; SMITH, M. A. (1992) *Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment*. Markham (Ontario): Pippin Publishing Lmd.
- ♥♥ NCTE, Committee on Assessment (1995) "Writing Assessment: A Position Statement" CCC, 46.3, 430-437. En red:
<http://ncte.org/positions/assessment.html>
- ♥ RIBAS I SEIX, T. Coord. (1997) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- ♥♥ WHITE Edward M. (1994) *Teaching and Assessing Writing*. San Francisco: Jossey-Bass.

Referencias más específicas:

- ♫ CASSANY, Daniel. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita." En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6 p. 63-80. En la red: <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm>
- STAHL, Robert J. (1995) *Cooperative Learning in Language Arts. A Handbook for Teachers*. Parsippany (NJ): Dale Seymour.
- WEISSBERG, B. (2000) 'Developmental relationships in the acquisition of English syntax: writing vs. speech'. *Learning and Instruction*, 10/1, febrero, 37-53.

Monográficos:

- ♥♥ *Carabela*, 46. 'La expresión escrita en el aula E/LE'. Septiembre, 1999.
- ♥♥ *Cultura y Educación*. 'Enseñar a escribir' Núm. 2. julio 1996.
- ♥♥ *Learning and Instruction. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 10/1. Second Language Acquisition and Writing: A Multidisciplinary Perspective. A. Archibald y G. C. Jeffery. Febrero, 2000. *Textos*. "La lengua escrita en el aula". Núm. 5. julio 1995.