

El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE

Kiriakí Palapanidi

Doctora de la Universidad Antonio de Nebrija

kelpagon@ath.forthnet.gr



Licenciada en Teología y Filología Hispánica y doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Su línea de investigación principal es la adquisición del léxico en lengua extranjera. Las variables que ha examinado son el nivel lingüístico en la lengua extranjera, el tema de la producción escrita y la influencia de la lengua materna.

Resumen

Este artículo presenta los distintos enfoques que se han adoptado en la instrucción de la producción escrita en LE observando su evolución a lo largo de la historia de la enseñanza de LE. La presentación de dicha información se puede considerar útil para la investigación científica en el ámbito de la didáctica de LE. Asimismo, se espera que el presente trabajo sirva como base teórica para los enseñantes de LE a la hora de elegir el método que van a emplear para la enseñanza de la producción escrita en LE.

Abstract

This article presents the different approaches that have been adopted in the instruction of the written production in FL observing their historical evolution. The presentation of this information can be considered useful for the scientific research in the scope of Didactics of FL. Furthermore, we hope that the present study serves as theoretical bases for the teachers of FL when they choose the method that they are going to use for the instruction of the written production in FL.

Palabras clave

escritura, didáctica, expresión escrita, métodos

Keywords

writing, didactics, written production, methods

1. Los distintos enfoques adoptados en la instrucción de composición en LE.

El papel que desempeña la producción escrita en la enseñanza de LE y la manera en la que la han enseñado los profesores de LE ha variado a lo largo de la historia de la enseñanza de LE. Las diferentes orientaciones metodológicas, que se basan en diversos fundamentos teóricos y en las aportaciones de la investigación en la composición en LM, han hecho que se adoptaran diferentes perspectivas en cuanto a la enseñanza de la producción escrita en LE.

Según Forteza Fernández y Faedo Borges (2005), este tipo de información, que observa la evolución de un fenómeno desde un punto de vista histórico, es necesaria y útil para cualquier investigación científica, dado que permite tanto al investigador como a los que leen la investigación conocer la esencia del fenómeno que examinan, el origen de los conceptos y de las teorías, las relaciones y las tendencias que se han creado a lo largo del desarrollo de dicho fenómeno.

A continuación, se presentan los distintos enfoques que se han adoptado en la instrucción de composición en LE. Los cuatro primeros se basan en la clasificación que proponen Raimés (1991) y Lonon Blanton (1995). En concreto, el primer enfoque es el enfoque en la forma, según Raimés (1991) o enfoque en el texto, según Lonon Blanton (1995), el segundo es el enfoque en el escritor. El enfoque siguiente es el enfoque en el contenido, según Raimés (1991) o el enfoque en la realidad externa, según Lonon Blanton (1995) y el último es el enfoque en el lector. En cuanto al quinto enfoque, dedicado a las funciones o los géneros, lo describe Cassany (1990) en su presentación de los diferentes enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

1.1 El enfoque en el texto.

Según Raimés (1991), la primera orientación que aparece en la enseñanza de la composición en LE es la que se centra en el texto, es decir, en el producto del escritor. Cassany (1990) la denomina centrada en la gramática y Hyland (2003) la caracteriza como centrada en las estructuras lingüísticas. Según Raimés (1991), dicha orientación

se ha desarrollado en dos fases sucesivas: la fase de la composición controlada y la fase de la versión en la L2 de la retórica actual – tradicional.

1.2 Composición controlada.

Según Silva (1990), el inicio de la historia de la composición en LE se localiza en la década de los cuarenta, cuando empieza en los Estados Unidos la época moderna de enseñanza de LE. Ortega Ruiz y Torres González (1994) afirman que hasta la década de los sesenta el método que predomina en la enseñanza de LE es el método audiolingual, que se basa teóricamente en el conductismo, el modelo psicolingüístico para el aprendizaje y el estructuralismo, el modelo lingüístico para la descripción gramatical de las lenguas.

El representante más destacado de esta orientación y precursor del método audiolingual es Fries. Fries (1945) propone el enfoque oral en la enseñanza de LE y da, de tal manera, prioridad a la lengua hablada. Considera que el habla es la lengua y el desarrollo de la destreza oral debe ser el primer objetivo de la enseñanza de LE. Esto se puede conseguir por las imitaciones de expresiones que produce un nativo. Las teorías de Fries hicieron que la producción escrita quedara relegada a un segundo plano, que su aprendizaje se considerara secundario y que se limitara a ser el complemento de la expresión oral.

Silva (1990) señala que de la aplicación de este enfoque a la enseñanza de la producción escrita en LE resulta la llamada “composición controlada” o “composición guiada”. En el modelo de la composición controlada, la escritura se considera como una actividad de formación de hábitos, el escritor se limita a usar estructuras lingüísticas aprendidas, no presta atención al contenido ni a la generación de ideas. Su esfuerzo se centra en la producción de estructuras formalmente correctas. Como el contexto de la composición es la clase, es de esperar que no se tenga en cuenta de ninguna manera ni la audiencia ni el objetivo del texto.

Silva y Leki (2004) sostienen que a pesar de que en el nombre de este enfoque se incluye la palabra “composición”, los escritores no componen, sino que se limitan a manejar textos, frases y estructuras ya existentes con el objetivo de practicar las formas gramaticales y evitar los errores de transferencia de su LM.

De la misma manera describen Ortega Ruiz y Torres González (1994) la composición controlada. Según ellos, en el modelo de la composición controlada la

escritura se concibe como un medio para que los alumnos de LE practiquen sus conocimientos gramaticales. De esta manera, las actividades de escritura consisten en la copia de frases, párrafos o textos enteros. La generación de ideas y la creatividad de los escritores son temas ajenos a la composición controlada. Además, como no se toman en cuenta las situaciones concretas y los contextos específicos del texto, la lengua utilizada y estudiada es una lengua sin variaciones, una lengua homogénea, lejos de la lengua de la vida real.

Matsuda (2003) considera que el uso de la composición controlada es un método centrado en en la estructura de la oración y no examina el texto como un conjunto. Consiste en la combinación de ejercicios que facilitan el aprendizaje de estructuras oracionales y no deja la posibilidad de cometer errores.

En la década de los sesenta comienzan a manifestarse las primeras críticas hacia la composición controlada. Según Silva (1990), se ha revelado que el modelo de la composición controlada ya no es suficiente y que la composición de un texto no requiere sólo la formulación de algunas frases gramaticalmente correctas. Por tanto, surge la necesidad de combinar la composición controlada con la composición libre.

1.3 La versión en la L2 de la retórica actual – tradicional.

El enfoque en el texto entra en una nueva fase. Raimes (1991) localiza temporalmente el inicio de esta fase en 1966, al introducir Kaplan el concepto de la retórica contrastiva. Según Silva y Leki (2004), esta nueva fase aparece tanto con las aportaciones de la retórica contrastiva como de la retórica actual – tradicional y por eso se denomina la versión en la L2 de la retórica actual-tradicional: “*The L2 Version of Current Traditional Rhetoric*”.

Según Cassany (2005), la retórica contrastiva es una disciplina que se relaciona con la enseñanza de LE, porque su análisis se centra en las diferencias y los elementos comunes en el uso de la escritura entre la LM del aprendiente de una LE y la LE que quiere estudiar. Cassany (2005) subraya el hecho de que cuando alguien escribe en LE, la interferencia de su LM puede ocurrir tanto en el nivel lingüístico, como también en el discursivo y pragmático. Lo cual significa que cuando alguien compone un texto en LE, tiene que tener en cuenta no sólo las reglas gramaticales y formales de la LE, sino también otros elementos, como la organización y la función del texto, las expectativas de la audiencia, el grado de formalidad que exige el contexto, el nivel de

formalidad impuesto por las relaciones sociales. Lo más importante es que estos elementos tengan que adaptarse y seguir las reglas propias de la comunidad que usa la LE.

Por otro lado, la descripción más famosa de las características de la retórica actual – tradicional la ha realizado Young (1978), quien ha sido el primero en usar el término retórica actual-tradicional, según Connor (1997). Como refiere Silva (1990), Young (1978) considera que esta orientación se centra en el producto escrito. Examina los textos analizándolos en palabras, oraciones y párrafos y los clasifica basándose en la clasificación de los tipos discursivos: descripción, narración, exposición y argumentación.

Los supuestos de estas dos áreas científicas sirven de base teórica para formar la versión en la L2 de la retórica actual-tradicional que se aplica en la enseñanza de la producción escrita en LE. Según Silva (1990), este enfoque metodológico prioriza la construcción lógica y el arreglo de las formas discursivas. Además, enfatiza el desarrollo del párrafo y por extensión, emplea los principios del desarrollo del párrafo a la composición del texto.

Matsuda (2003) considera este enfoque que se centra en la estructura del discurso y da más importancia a la organización lógica de las oraciones. Bajo la influencia de la retórica, esta orientación pedagógica extiende su análisis discursivo al nivel del párrafo, en contraste con el del nivel de la oración, que se realiza en la composición controlada.

Silva (1990) añade que en la práctica pedagógica, los enseñantes centran la atención de los aprendientes de LE en la forma. Las actividades de escritura consisten en la selección entre varias oraciones dadas para usarlas en párrafos o textos determinados. En las actividades más complejas, los estudiantes se dedican a escribir en una lista oraciones sobre un tema concreto determinado por el profesor y las usan para producir un texto.

En resumen, el objetivo fundamental de esta orientación metodológica es la colocación adecuada de oraciones determinadas dentro de esquemas pre-existentes. La destreza en la producción escrita consiste en la identificación y la internalización de estos esquemas textuales pre-existentes y la selección de las oraciones aceptables para ellos. De esta manera, el texto se transforma en una colección de estructuras discursivas complejas que se encajan en otras estructuras mayores y más complejas.

1.4 El enfoque en el escritor.

La teoría según la cual el enfoque en el texto es fragmentario e ignora muchos aspectos del complejo acto de escribir en combinación con la influencia de la investigación en composición en LM centrada en los procesos que atraviesan los escritores, señalan el cambio de enfoque en la enseñanza de composición en LE.

Según Krapels (1990), la influencia de la investigación en la composición en LM resulta decisiva para la enseñanza de la producción escrita en LE. Hasta la década de los ochenta se carecía de una investigación suficiente de la producción escrita en LE, lo cual explica la falta de un modelo teórico explicativo en tal ámbito

Esta laguna hace que los investigadores y los enseñantes de la expresión escrita en LE se vean afectados por las recomendaciones de algunos investigadores de los estudios de composición que opinan que las estrategias y los procesos que utilizan los escritores en LE son similares a los de los escritores nativos. Zamel (1982) basándose en los resultados de su investigación afirma que los enfoques de la enseñanza de composición en LM son adecuados y se pueden aplicar también a una clase de enseñanza de composición de LE.

De esta manera, se aplican a la instrucción de composición en LE los modelos explicativos de composición basados en el proceso de composición, cuyos principios ya se han descrito con más detalle en el capítulo anterior. En breve, el enfoque en el escritor, según Raimés (1991) y Lonon Blanton (1995), o el enfoque en el proceso, según Silva (1990), Cassany (1990) y Hyland (2003) prioriza el proceso de la composición, pone énfasis en lo que hace y en lo que piensa el escritor durante la producción de un texto escrito. Según Zamel (1982), dicho proceso compuesto por subprocesos recurrentes es un proceso exploratorio, a lo largo del cual el escritor trata de descubrir los medios adecuados para expresar lo que quiere decir.

Las ideas de esta orientación aplicadas a la enseñanza de la producción escrita determinan las características de la metodología didáctica que se usa en clase. Según Silva (1990), los enseñantes de producción escrita en LE concentran su interés en el escritor, relegando a un segundo plano el texto y sus aspectos formales. Los aspectos formales vienen determinados por el contenido y el objetivo de la comunicación.

El papel del profesor es ayudar a los estudiantes a comprender el complejo proceso de escribir y fomentar el desarrollo de estrategias para cada uno de los subprocesos de los cuales tal proceso se compone. La aplicación en clase de una

metodología de este tipo requiere un ambiente positivo, que promueve la colaboración entre los estudiantes y limita la interferencia del profesor.

Para Silva y Leki (2004) la instrucción de la producción escrita en LE consiste en guiar a los aprendices por los procesos de la composición. El objetivo de esta orientación metodológica no es la creación de buenos textos, sino la creación de buenos escritores, capaces de usar los medios adecuados para expresar sus ideas. En el centro de este método se hallan el escritor y sus objetivos, aunque se tiene en cuenta la existencia de la audiencia.

A pesar del entusiasmo con el que investigadores y enseñantes de la expresión escrita en la LE ha aceptado el nuevo enfoque en el proceso, no todos los profesores de LE, según Raimés (1991), adoptan esta nueva orientación y siguen usando la metodología que se basa en el texto y da prioridad al profesor. Puede explicarse este hecho teniendo en cuenta las afirmaciones de Zamel (1982), según las cuales los profesores de LE se centran más en la adquisición de la lengua y el análisis de errores, preocupándose por lo tanto más que los enseñantes de LM por los elementos formales y la exactitud del texto.

1.5 El enfoque en el contenido.

Según Raimés (1991), el enfoque didáctico siguiente para la enseñanza de la producción escrita en LE es el enfoque en el contenido, que se desarrolla paralelamente con el enfoque en el lector, el cual se presentará a continuación. Los dos enfoques surgen a finales de la década de los ochenta como una reacción a la excesiva preocupación de los investigadores de producción escrita por los procesos realizados durante la composición de un texto y vienen a proponer la supremacía del contenido por encima de la forma del texto y los procesos de su producción.

Cassany (1990) y Hyland (2003) describen también el enfoque en el contenido. Cassany (1990) considera que el enfoque en el contenido se desarrolla simultáneamente en dos contextos diferentes, desarrollándose por ello dos perspectivas diferentes. La primera se desarrolla en la educación secundaria y es el llamado movimiento “escritura a través del curriculum” o según Raimés (1991), enfoque en el contenido y la segunda surge en las universidades estadounidenses, y es la que Raimés (1991) denomina enfoque en el lector.

Según Cassany (1990), este enfoque propone basarse en la escritura para enseñar otras materias, dado que se considera que el proceso de componer incluye el proceso de aprendizaje. Los seguidores de este enfoque piensan que durante el proceso de composición de un texto sobre un tema concreto, los escritores pueden aprender sobre este tema. De tal manera, la enseñanza de la producción escrita deja de ser exclusivamente objetivo de la asignatura de lengua y ahora puede incorporarse a cualquier asignatura.

De esta manera, un curso de este tipo se centra en el contenido del texto y no se preocupa por los aspectos formales. Los puntos centrales son las ideas del texto, la claridad con la que se presentan, la organización de estas ideas, la creatividad del escritor y los argumentos en los que se basan. En un curso como este, el enseñante relega a un segundo plano las cuestiones formales y se refiere a estas sólo cuando tiene que afrontar alguna dificultad específica.

Por otra parte, en una clase centrada en el contenido, es interesante señalar que los escritores no suelen escribir sobre sus creencias y sus experiencias personales. El proceso que siguen para redactar un texto escrito es el siguiente. Su primer paso es encontrar información sobre el tema de su composición basándose en fuentes bibliográficas. A continuación, valoran y organizan esta información, elaboran esquemas y finalmente componen su texto.

Según Raimés (1991), el enfoque en el contenido ha tenido mayores repercusiones en la organización del currículum que el enfoque en el texto o el enfoque en el escritor. Los cursos centrados en un tema concreto vienen a sustituir la típica clase de LE. El problema es que en una clase de LE, el profesor puede usar todas las diferentes perspectivas de la enseñanza de la producción escrita, sin embargo, en los cursos centrados en el contenido no existe esta flexibilidad.

Al contrario, Hyland (2003) sostiene que los cursos basados en el contenido raramente suelen estarlo exclusivamente. Hyland (2003) piensa que constituyen una manera para que el enseñante incorpore y combine diferentes perspectivas de la composición en su clase. Muchas veces se usan como base para la enseñanza de los procesos de la composición y, otras veces, aunque orientadas en el contenido, se centran en las estructuras y funciones lingüísticas.

1.6 El enfoque en el lector.

El enfoque en el lector es el enfoque que se desarrolla al mismo tiempo que el enfoque en el contenido. Según Cassany (1990), el enfoque en el lector surge en el contexto académico, en el que se observa que el enfoque en el proceso no ayuda a los estudiantes a escribir textos aceptables. A causa de este hecho, este enfoque se denomina también “Inglés para fines académicos”. Investigadores que usan esta denominación son Silva (1990), Raimés (1991) y Silva y Leki (2004).

Uno de los investigadores que considera más adecuado el enfoque en el lector es Horowitz (1986). Horowitz (1986) critica que se diera tanta importancia al enfoque en el proceso, porque considera que este enfoque se ocupa exclusivamente de las variables psicolingüísticas, cognitivas y afectivas e ignora los factores sociales y culturales, como el contexto de la situación, la audiencia y sus demandas, las demandas de la tarea y las restricciones que impone el género textual.

Horowitz (1986) señala que un enfoque didáctico centrado sólo en el proceso no es adecuado para los estudiantes de las universidades, porque no satisface sus necesidades de escribir textos académicos, dirigidos a una comunidad discursiva concreta, la académica, con expectativas específicas y una manera especial de expresarse.

De tal modo, la ampliación de estas ideas y su aplicación a todos los contextos de escritura tiene como resultado este nuevo enfoque en el lector, cuyas características se presentan a continuación. Según Raimés (1991), se pone la atención en las expectativas de la audiencia fuera del aula de clase, siendo esta una característica novedosa de esta orientación. Es verdad que el concepto de la audiencia no es nuevo, dado que es una de las dimensiones que se tiene en cuenta en una clase de composición centrada en el proceso. Sin embargo, el parámetro que diferencia el concepto de audiencia en los dos enfoques es la determinación de esta última.

En el enfoque en el proceso, la audiencia son los compañeros de clase y el profesor, mientras que, en el enfoque en el lector, la audiencia podría ser cualquiera dentro o fuera de la clase, que no fuera un individuo específico, sino miembro de una comunidad discursiva. De esta manera, como los lectores forman parte de comunidades discursivas, siguen algunas reglas concretas, tienen una imagen concreta sobre lo que es aceptable y la comunidad discursiva determina sus expectativas.

Según Raimés (1991), la aplicación de esta teoría a la enseñanza de la producción escrita ayuda a enseñar las formas específicas que usan las diferentes comunidades discursivas para expresarse. El enseñante tiene que presentar a los estudiantes las características de la producción escrita de cada comunidad discursiva y enseñarles los medios lingüísticos adecuados para comunicarse de una manera eficaz con los miembros de las diferentes comunidades discursivas.

1.7 El enfoque en las funciones.

El último enfoque didáctico para la enseñanza de la producción escrita en LE que se presenta es el enfoque en las funciones. A este enfoque se refieren Cassany (1990) y también Hyland (2003), denominándolo enfoque en el género textual. Según Cassany (1990), los primeros modelos didácticos de enseñanza de la producción escrita en LE basados en las funciones lingüísticas aparecen la década de los ochenta, lo cual significa que son paralelos al enfoque en el contenido y al enfoque en el lector.

Cassany (1990) localiza la raíz de estos modelos didácticos de producción escrita en LE en el área de la enseñanza de LE y, en concreto, en la aplicación del método comunicativo para la enseñanza de LE. Desde el punto de vista del método comunicativo, el objetivo de la enseñanza de una lengua es comunicar. La lengua es un medio comunicativo que utilizan los hablantes para conseguir sus objetivos comunicativos. Cada objetivo comunicativo representa una función diferente de la lengua.

A pesar de que estos cambios en la enseñanza de LE aparecen la década de los sesenta, no es hasta la década de los ochenta que se aplican a la producción escrita en LE. Esto se puede explicar, según Ortega Ruiz y Torres González (1994) porque el método comunicativo se centra en la comunicación oral. La prioridad dada a la comunicación oral en el método comunicativo se confirma también por Robles Ávila (2000).

Fruto de la aplicación de estos planteamientos a la enseñanza de la producción escrita en LE surge un nuevo enfoque didáctico basado en los géneros textuales. Como el concepto de función no es adecuado para la producción escrita, se ha sustituido por el concepto de géneros textuales o tipologías del textos. Cada tipo de texto cumple un objetivo comunicativo diferente. Estos diferentes tipos de textos

representan maneras socialmente aceptadas de usar la lengua para conseguir un objetivo determinado.

Al enfoque en los géneros textuales se refiere también Hyland (2003). Considera que las formas gramaticales y sintácticas son herramientas que emplea el escritor para conseguir su objetivo comunicativo. Así, las selecciones que realiza el escritor se determinan por sus intenciones, por su relación con los lectores y por la situación específica sobre la que escribe. Además, Hyland (2003), valorando el enfoque en los géneros textuales, sostiene que una de sus contribuciones es la incorporación al uso de la lengua de la dimensión discursiva y contextual.

De tal manera, según Cassany (1990), en una clase de enseñanza de producción escrita en LE que adopta estos planteamientos se enseña la lengua como la usan los hablantes, los alumnos aprenden los diferentes dialectos y registros que presenta una lengua, trabajan con material basado en la vida cotidiana y el enseñante tiene en cuenta las necesidades comunicativas individuales.

En cuanto a la manera de proceder de un enseñante en una clase de este tipo, se puede describir de la siguiente manera. Primero, se presentan a los aprendientes modelos reales de diferentes tipos de textos, los cuales deberán comparar para localizar sus rasgos característicos y a continuación sigue la práctica. En una primera fase, se prefieren actividades escritas cerradas. Acto seguido, los alumnos escriben textos completos basados en una situación o contexto determinado.

2. Conclusión

La presentación de las diferentes perspectivas en la enseñanza de la producción escrita en LE muestra el desarrollo de los estudios de composición y los cambios de orientación metodológica que han surgido a lo largo de la historia de la enseñanza de LE. La búsqueda del origen de cada enfoque didáctico, la descripción de sus características y la manera de aplicarla en clase nos han ofrecido una imagen completa de cada enfoque y nos han ayudado entender la esencia de los diferentes enfoques y las razones de su origen.

Sin embargo, es necesario aclarar que los diferentes enfoques didácticos presentados no se excluyen el uno al otro, al contrario, se complementan y pueden aplicarse todos en una clase de enseñanza de producción escrita en LE. La diferencia entre los diferentes enfoques didácticos reside en el epicentro de su atención.

Hyland (2003) desarrolla más este pensamiento y sostiene que la metodología más eficaz para enseñar la producción escrita en LE es una síntesis de los puntos más positivos de cada enfoque didáctico. Cassany (1990) sostiene la misma opinión y considera que cualquier acto de escribir se determina por todos los factores presentados: los aspectos formales, el proceso de componer, el contenido, la audiencia y la función o el género textual. De esta manera, una metodología didáctica no puede excluir ninguna de estas dimensiones.

Además, Cassany (1990) considera que la utilización de un solo enfoque didáctico en la clase de expresión escrita en LE puede resultar negativa para los aprendices, porque de tal manera pierden el resto de los factores y no adquieren una imagen completa del complejo fenómeno que es componer un texto escrito. Cualquier enfoque didáctico, incluso el más novedoso, aplicado en clase de una manera radical y extrema, constituye una manera fragmentaria y peligrosa de tratar la enseñanza de la producción escrita.

Referencias bibliográficas

CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*. 1990, vol. 6, p. 63 – 80.

CONNOR, Ulla. *Composition-rhetoric: backgrounds, theory and pedagogy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1997. ISBN: 0822939797.

FORTEZA FERNÁNDEZ, Rafael y FAEDO BORGES, Amable. Períodos Históricos de la Enseñanza de la Expresión Escrita en Lenguas Extranjeras. *Acimed* [en línea]. 2005, vol. 13, núm. 6 [ref. de 2012 – 06 - 25]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_6_05/aci14605.

FRIES, Charles. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1945. ISBN: 0472083473.

HOROWITZ, Daniel. What professors actually require: Academic tasks for the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*. 1986, vol. 20, núm. 3, p. 445 – 462.

HYLAND, Ken. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN: 0521534305.

KRAPELS, Alexandra Rowe. An Overview of Second Language Writing Process Research. En: KROLL, B. (ed). *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 37 – 56.

LONON BLANTON, Linda. Elephants and paradigms: Conversations about teaching L2 writing. *College ESL*. 1995, vol. 5, núm. 1, p. 1 – 21.

MATSUDA, Paul Kei. Second Language Writing in the Twentieth Century: A Situated Historical Perspective. En: KROLL, B. (ed). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 15 – 34.

ORTEGA RUIZ, Ana y TORRES GONZÁLEZ, Salomé. Consideraciones Metodológicas de la Producción Escrita en el Aula de Español como Lengua Extranjera. En: SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SANTOS GARGALLO, I. (eds). *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, 1994. p. 301 – 312.

RAIMES, Ann. Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*. 1991, vol. 25, p. 407 – 430.

ROBLES ÁVILA, Sara. El Español en los Textos Escritos. En: MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y DÍEZ PELEGRÍN, C. (eds). *¿Qué Español Enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. p. 601 – 608.

SILVA, Tony. Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL. En: KROLL, B. (ed.), *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.11-23.

SILVA, Tony y LEKI, Ilona. Family Matters: The Influence of Applied Linguistics and Composition Studies on Second Language Writing Studies- Past, Present, and Fututre. *The Modern Language Journal*. 2004, vol. 88, núm. 1, p. 1-13.

YOUNG, Richard. Paradigms and Problems: Needed research in Rhetorical Invention. En: COOPER, C. y L. ODELL, L. (eds). *Research on Composing: Points of view*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 1978. p. 29-47.

ZAMEL, Vivian. Writing: The Process of Dsicovering Meaning. *TESOL Quarterly*. 1982, vol. 16, p. 195 – 209.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 26/06/2012

Fecha de aceptación: 10/07/2012