

Enunciación

Enunciación

Enunciación

Enunciación

Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria*

Writing assessment in secondary school

*Francisco Gutiérrez García***

Resumen:

En este artículo ofrecemos algunas propuestas metodológicas que a nuestro juicio componen una serie de recursos que pueden colaborar para que la evaluación de la escritura en el aula de Secundaria propicie en el alumnado una mejora de esta habilidad lingüística. Así pues, presentamos sucesivamente una propuesta de proceso de composición en el aula, una propuesta de claves para la revisión, una explicación de cómo el cómputo de aciertos y errores en los textos que escribe el alumnado puede considerarse para calificar su progreso en la escritura; y finalmente ofrecemos una muestra de resultados numéricos en la experimentación de nuestra metodología.

* Artículo vinculado al proyecto de investigación "El desarrollo de la competencia comunicativa didáctica de la escritura en el curriculum de secundaria (PIV-05/09)", aprobado y financiado conforme a la convocatoria de la orden 14 de enero de 2009 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España)

** Licenciado y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada (España)
fggarcia@ujaen.es
Universidad de Jaén (España)

Palabras clave:
*Didáctica de la escritura, evaluación
de la escritura.*

Abstract:

In this article we offer some methodological proposals which provide the teachers a wide range of resources to the writing assessment in the secondary classroom in order to make the students improve this language skill. We also present a proposal to the process of composition in the classroom, some keys for revising, an explanation of how the number of right guesses and mistakes in the texts students write can be taken into account to describe their progress in writing; and finally we offer a sample of numerical results in testing our methodology.

Keywords:
Writing, writing assessment.

1. Introducción

La revisión y evaluación de la escritura que realiza el profesorado de Secundaria adolece de ciertas carencias que influyen negativamente en la mejora de esta habilidad lingüística por parte del alumnado. Somos conscientes de que en su formación inicial este profesorado, al menos en nuestro país, no recibe una instrucción suficiente al respecto, por lo que sus actuaciones en el aula, salvo excepciones, reproducen una metodología tradicional a todas luces poco eficaz; a ella se añade la que proponen los libros de texto, que tampoco presentan demasiadas novedades al respecto o, si las presentan, el profesorado normalmente no las sigue por no sentirse identificado con ellas. Así pues, la revisión del profesorado habitualmente se centra en la

detección de errores ortográficos y poco más (Ruiz Flores, 2009: 132 y ss.; Cassany, 1993: 21 y ss.). Ello nos conduce a una situación en la que el nivel que el alumnado en general muestra poseer en pruebas realizadas al efecto es insuficiente.¹

Por otra parte, la revisión y la evaluación de la escritura que desarrolla el profesorado en el aula de Secundaria son elementos del proceso de composición del texto escrito en el aula que adquieren una importancia singular en la percepción que el alumnado tiene sobre el valor de su escritura, no ya como una habilidad lingüística fundamental en la sociedad actual, sino como actividad académica (Álvarez, 2010: 27 y ss.).

En buena parte, admitámoslo, esta percepción depende de sus efectos en la calificación global que el alumnado obtenga en la asignatura; sea esta Lengua y Literatura o cualquiera otra de su currículum. Sabemos que, en general, para el alumnado el “valor” de cualquier actividad que se desarrolle en el aula, y en consecuencia gran parte de la motivación que le mueve a realizarla, depende de su trascendencia en la calificación de la materia. No es reprochable, a nuestro juicio, esta actitud, puesto que de continuo se le anima a evitar una mala calificación, de tal manera que, a lo largo de su formación académica, el alumnado opta por seleccionar aquellos esfuerzos que le resultan más productivos para sus calificaciones, ya que éstas son finalmente las que se le muestran como la evidencia

¹ La habilidad “expresión escrita” es la que peores resultados obtiene en las pruebas de diagnóstico realizadas por la autoridad educativa en Andalucía (España). En la comarca en la que vivimos y trabajamos (Jaén) es de 2,4 (sobre un máximo posible de 6) en el curso 2008-9. El marco legal que regula esta prueba es la normativa básica establecida en la Ley Orgánica de Educación, en sus artículos 29 y 144 (Evaluaciones generales de diagnóstico), el Real Decreto 806/2006, que establece el calendario de aplicación de la LOE (artículos 7 y 13), así como el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de esta etapa educativa (1631/2006). Esta evaluación compete a las administraciones educativas y tiene carácter formativo y orientador para los centros, e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa (v. tb. Álvarez, 2010: 12-13).

de su esfuerzo y la constatación de sus progresos. De modo que si el alumnado conoce que una actividad carece de reflejo en la calificación final de la materia, su incidencia no está claramente definida o ésta es mínima, su implicación suele también serlo.

Si además, aun cuando la trascendencia de los resultados en escritura tenga un efecto importante en la calificación global de la materia, aquella no considera los esfuerzos parciales de un modo suficiente, el alumnado no percibirá la importancia de cada uno de los elementos de la tarea y en consecuencia no se sentirá tampoco estimulado ni se implicará decididamente en ella.

Por contra, en aquellas actividades en las que el alumnado conoce la trascendencia que en la calificación tiene cada una de sus realizaciones o grados de cumplimiento, su motivación es mayor, puesto que no solo cuenta culminar la tarea con éxito, sino que los logros parciales también son considerados. En estas situaciones el alumnado experimenta, por una parte, un "control" de la situación que le anima a implicarse en la tarea. Y, por otra, percibe también que el programa de trabajo se acomoda a sus posibilidades, es decir, está en gran medida personalizado, lo cual le produce un enorme grado de confianza.

Consideramos que la propuesta que presentamos sobre revisión, evaluación y calificación de la expresión escrita en el aula de Secundaria puede ayudar a la solución de los problemas señalados, ya que presenta una metodología viable para el profesorado y ofrece al alumnado un control de su tarea que le permite abordar el aprendizaje de la escritura en las mejores condiciones, puesto que "visibiliza" con claridad la tarea que se le exige para mejorar sus composiciones escritas y los logros que va consiguiendo.

Proceso de composición y propuesta de claves de revisión

El proceso de composición de textos escritos que proponemos a nuestros alumnos cuando realizamos una

actividad de escritura parte del que Flower y Hayes (1980 y 1981) describen. Este modelo posee la cualidad de ofrecer a los alumnos de una manera sistemática, y acomodada al contexto educativo, los distintos pasos que los escritores expertos siguen cuando componen un texto, desde el momento en que lo conciben hasta que lo dan por terminado. Así mismo, esta propuesta incorpora las técnicas presentadas por Serafini (1993 y 1994) y por Novak y Gowing (1988) para la fase de planificación.

Este proceso de composición que proponemos contiene las siguientes fases: planificación, primera redacción, revisión del alumno, redacción provisional, revisión del profesor, nueva revisión del alumno y redacción definitiva (Gutiérrez, 1995 y 1997). Es en la revisión del profesor cuando este revisa los textos del alumnado y procede a indicar en ellos, mediante las claves, los aciertos y errores que observa.

Consideramos "errores" las realizaciones inadecuadas del sistema lingüístico que aparecen en el texto. Por otra parte, consideramos "aciertos" las realizaciones que impliquen complejidad expresiva o dificultad relevante para el alumnado. Conviene que tanto los errores como los aciertos sean considerados en función del nivel académico que cursa el alumnado, o los objetivos que se le propongan.

Hemos comprobado que la progresión en la mejora de la escritura se acelera de modo considerable propiciando un aprendizaje lingüístico significativo (Ausubel, 1995) en aquellos momentos de la composición del texto escrito en que el aprendiz tiene la necesidad de mejorar su texto o consolidar sus progresos. Pensamos que este objetivo se cumple revisando con claves que remitan a contenidos del sistema lingüístico y utilizando también un material informativo complementario que compendie todos los conocimientos útiles para el alumnado y que este pueda consultar para solucionar sus dudas y para constatar qué reglas vulnera cuando comete errores y qué logros consigue cuando realiza aciertos.

Este material informativo debe contener todo lo que el alumno necesita saber para mejorar su expresión escrita. Es lo que algunos autores denominan “gramática útil” (Cassany, 1989: 83-91, 1995: 36; Lomas, 2001: 77-79, vol.II). A esto podemos sumar la utilización de fichas de trabajo que tengan como objeto compendiar los errores y aciertos, al objeto de que el alumnado tenga constancia tanto de cuáles son los objetivos por cumplir como los ya conseguidos en cada uno de los textos que consecutivamente escriba durante un curso.

Estas acciones, complementadas también con explicaciones generales en clase, a propósito de los problemas que de un modo general afectan al alumnado, propiciarán la reflexión, la adquisición y el aprendizaje de aquellos contenidos del sistema lingüístico necesarios para la mejora de la escritura.

La tradición constata que el aprendiz puede mejorar su expresión escrita si mantiene un continuado contacto con los textos, a través de su lectura y escritura; y que, por ello, esta puede mejorar sin que exista una reflexión metalingüística inducida, es decir, un aprendizaje consciente que lo propicie. Pero consideramos que la progresión en la mejora de la escritura puede acelerarse propiciando un aprendizaje lingüístico explícito en aquellos momentos de la composición del texto escrito en que el aprendiz tiene la necesidad de mejorar su texto o consolidar sus progresos (V.Bjork & Blomstrand, 2000: 50-53; Cassany, 2001: 207-274).

Esto conecta con las orientaciones actuales en la concepción de la didáctica de la Lengua y la Literatura, que siguen las pautas del constructivismo y desplazan la descripción normativa/gramatical del centro de aprendizaje, para centrarse en las funciones, saberes y estrategias comunicativas que garantizan la formación lingüística del alumno requerida para intervenir con eficacia en las diversas situaciones de comunicación (Mendoza Fillola y López Valero, 2000: 320).

Debemos recordar que todos poseemos, por una parte, un conocimiento implícito, subconsciente, de

nuestra lengua; y, por otra, un conocimiento explícito, es decir, teórico. Mientras que el conocimiento implícito se adquiere sin reflexión metalingüística, a partir de la manipulación de la lengua real; el conocimiento explícito se basa en la explicación razonada de las reglas de la lengua, y se aprende formalmente con el estudio. Según Cassany, Luna y Sanz (1994: 301 y ss.), es importante no confundirlas en la enseñanza de la lengua: nuestros alumnos deben llegar a ser buenos usuarios y no estudiosos teóricos. El conocimiento implícito es el que ha de fundamentar el desarrollo de la capacidad lingüística del alumno y, por este motivo, debe constituir el centro de la enseñanza/aprendizaje. El conocimiento explícito es un complemento importante de esta práctica. La reflexión consciente sobre los mecanismos lingüísticos, propiciada en los momentos adecuados, potenciará las capacidades expresivas del alumno. Gracias a los conocimientos explícitos podemos tomar conciencia de lo que sabemos y, en consecuencia, ser capaces de utilizar mejor nuestros recursos lingüísticos. Y este es el mecanismo que se potencia con la utilización de claves en la revisión de textos escritos.

A continuación relacionamos las claves que hemos utilizado en la revisión de textos (de tipo argumentativo) compuestos por nuestros alumnos:

- O1: clave para señalar errores de acentuación (a: agudas, llanas, esdrújulas; b: localización de la sílaba tónica; c: homónimos; d: palabras compuestas; e: diptongos-hiatos; f: monosílabos)
- O2: clave para señalar errores en la escritura de palabras (a: palabras de uso común o poco común; b: uso de las mayúsculas; c: números que pueden ser sustituidos por palabras; d: separación de sílabas al final de línea; e: sino / si no; f: porque, por qué, por que, el porqué)
- O3: clave para señalar los errores en puntuación (a: coma; b: punto; c: punto y coma; d: dos puntos; e: signos de admiración e interrogación; f: vocativo; g: comillas; h: puntos suspensivos)

- S1: clave para señalar los errores en oraciones compuestas (a: construcción; b: repetición de estructura; c: correlación de los tiempos verbales)
- S2: clave para señalar errores en oraciones simples (a: concordancia; b: orden de la construcción; c: repetición inadecuada de sintagmas; d: sintagma incompleto; e: construcción del sintagma)
- S3: clave para señalar los aciertos en el uso de estructuras oracionales de cierta complejidad (aparecerá S3 cuando se construya correctamente en lo referido al uso de nexos, puntuación, correspondencia de tiempos verbales, etc. una estructura oracional que contenga tres o más verbos).
- S4: clave para señalar los aciertos en el uso de sintagmas complejos (aparecerá S4 cuando se construya correctamente un "sintagma complejo": verbo más un adverbio con matiz significativo relevante, serie de sustantivos, serie de adjetivos, léxico no común correcta-

mente inserto en el texto, recursos retóricos, etc.)

- L1: clave para señalar los errores en el uso del vocabulario (a: repetición no justificable; b: inadecuación al contexto; c: cacofonía)
- A1: clave para señalar los errores en el párrafo (a: inadecuación de su contenido y extensión al contexto; b: ausencia de la sangría en la primera línea)

Es conveniente que los contenidos metalingüísticos a que remiten estas claves de revisión sean elegidos conforme a las necesidades que establezca una prueba inicial realizada a los alumnos y a los objetivos que se consideren adecuados para su nivel académico.

Indicamos a continuación la relación de estas claves con las propiedades textuales (Cassany et al., 1994: 316), al objeto de mostrar cómo las claves a que nos referimos cubren todos los aspectos de la expresión escrita.

CLAVES		PROPIEDADES TEXTUALES
O	ORTOGRAFÍA	
O1	Errores en acentuación	
O1a	Acentuación de agudas, llanas y esdrújulas	Gramática
O1b	Localización de la sílaba tónica	Gramática
b		
O1c	Acentuación de palabras homónimas	Gramática, Cohesión
O1d	Acentuación de palabras compuestas	Gramática, Cohesión
d		
O1e	Acentuación de diptongos e hiatos	Gramática, Cohesión
O1f	Acentuación de monosílabos	Gramática, Cohesión
O2	Errores en escritura de palabras	
O2a	Palabras de uso común o poco común	Gramática, Adecuación
O2b	Uso de mayúsculas	Gramática, Cohesión
b		
O2c	Números que pueden ser sustituidos por palabras	Estilística, Adecuación
O2d	Separación de sílabas al final de un renglón	Gramática, Presentación
d		
O2e	Confusión entre sino y si no	Gramática, Cohesión
O2f	Error en el uso de porque, por qué, por que, el porque	Gramática, Cohesión
O3	Puntuación	
O3a	La coma	Cohesión, Coherencia, Estilística

O3b	El punto	Cohesión, Coherencia, Estilística
b		
O3c	El punto y coma	Cohesión, Coherencia, Estilística
O3d	Los dos puntos	Cohesión, Coherencia, Estilística
d		
O3e	Los signos de admiración e interrogación	Gramática, Cohesión, Coherencia, Estilística
O3f	El vocativo y las comas	Gramática, Cohesión, Coherencia
O3g	Las comillas	Cohesión
g		
S	SINTAXIS	
S1	Errores sintácticos en oraciones compuestas	
S1a	Error de construcción	Gramática, Cohesión
S1b	Repetición de estructura	Gramática, Cohesión, Estilística
S1c	Correlación de los tiempos verbales	Gramática, Cohesión
S1d	Uso del gerundio	Gramática, Cohesión
S2	Errores en oraciones simples	
S2a	Concordancia	Gramática, Cohesión
S2b	Orden en la construcción	Gramática, Cohesión
S2c	Repetición de sintagmas	Cohesión, Estilística
S2d	Sintagma incompleto	Gramática, Cohesión
S2e	Error en la construcción del sintagma	Gramática, Cohesión
S3	Uso de estructuras oracionales complejas	Gramática, Cohesión, Estilística
S4	Uso de sintagmas oracionales complejos	
S4a	Construcción correcta de un sintagma complejo	Gramática, Cohesión, Estilística
S4b	Uso preciso del léxico	Cohesión, Estilística
L	Léxico	
L1	Errores en el uso del vocabulario	Adecuación, Estilística
L1a	Repeticiones	Cohesión, Estilística
L1b	Inadecuación	Adecuación, Estilística
L1c	Cacofonías	Adecuación, Estilística
A	Adecuación	
A1	Errores en el párrafo	
A1a	Adecuación de su conformación y extensión al contexto	Cohesión, Coherencia, Adecuación, Presentación
A1b	Uso de la sangría en la primera línea	Cohesión, Coherencia, Presentación
b		

En otros tipos de textos, o en otros niveles educativos, podemos modificar las claves utilizadas, conforme a las necesidades del alumnado, los requisitos del texto o los objetivos que quisiéramos alcanzar.

Una vez el profesor finaliza la revisión del texto del alumno y la anotación de las claves correspondientes, procede a contabilizar las apariciones de cada una de las distintas claves. Considerando los aciertos (S3 y S4) como datos positivos y los errores como negativos y, sumados ambos, también obtiene, tras una operación de relativización de las palabras usadas en el texto, una "nota" que de un modo global indica el nivel de la escritura del alumno en ese texto concreto (Gutiérrez 1997: 70). Así pues, de cada texto realizado, el alumno recibe, por una parte, un diagnóstico de los distintos aspectos de su escritura (contabilización de aparición de claves); y, por otra, una referencia (la "nota") que resume la aparición de errores y aciertos, y que refleja su progreso o retroceso en la mejora de su escritura respecto a los anteriores escritos compuestos y revisados.

La posibilidad de contabilizar errores y aciertos también nos ofrece la de establecer objetivos que se reflejen de un modo numérico en la "nota" de cada ejercicio, en cada evaluación parcial o a final de curso. Es decir, podemos, por ejemplo, establecer el objetivo de eliminar los errores de acentuación (O1) a final de curso, o de incrementar la escritura de estructuras oracionales de cierta complejidad (S3). Y podemos establecer la cuantía de la nota final de cada alumno/a a partir de la cual consideraremos aprobada su expresión escrita en cada evaluación, o en la evaluación final, dependiendo del resultado de su prueba inicial.

Así pues, utilizar claves en la revisión de textos escritos, y su posterior contabilización, nos permite:

- Ofrecer en cada texto revisado un diagnóstico completo y transparente, que toda revisión de textos escritos debe mostrar. Mediante el uso de las claves, el alumno «ve claro»: puede visualizar con nitidez todos los aciertos y errores que el profesor/a localiza en su texto.

- Individualizar los particulares objetivos de progresión en cada alumno/a. El texto corregido con claves encamina al alumno/a hacia la resolución de cada uno de los errores y a la reiteración en los aciertos detectados.
- Conectar esta tarea con los contenidos del sistema lingüístico que deben ser trabajados a lo largo del curso por cada grupo en general, y por cada alumno en particular, según sus necesidades concretas.
- Trabajar con una terminología lingüística explícita, que a su vez procura de un modo eficaz la adquisición de un metalenguaje, que compendia la particular "gramática útil", con que cada alumno/a formaliza progresivamente sus reflexiones acerca de su propia escritura. Este metalenguaje se afianza en los intercambios verbales que se producen entre profesor/a y alumnado a propósito de la revisión del texto escrito, ya que solo con el uso de tal metalenguaje es posible referirse y explicar (aunque hay excepciones) los errores y aciertos que aparecen en el texto.
- Por último, también nos sirven las claves, una vez contabilizadas, para mostrar la evolución general de cada alumno/a y de cada grupo de alumnos/as, así como sus niveles iniciales y finales.

La situación ideal para que la escritura de nuestro alumnado progrese es la del taller de escritura (Kohan, 2004; Rincón y Sánchez Enciso, 1985; López Valero y Encabo Fernández, 2002; Cassany, 2001; Delmiro Coto, 1999), que ofrece una situación comunicativa donde de un modo continuado el alumnado participa creativamente, trabaja con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y utiliza una lengua real y contextualizada. La observación y el análisis del modelo textual, destinado a descubrir sus rasgos inherentes, la realización de actividades destinadas a fomentar habilidades específicas, y la producción de textos ofrecen sin duda una buena oportunidad para abordar el aprendizaje lingüístico y la mejora de la expresión escrita. No obstante, cuando no es posible desarrollar un taller de escritura, otra situación idónea es la de componer a lo largo del

curso una serie de textos que reproduzcan el mismo modelo textual, como es el caso que a continuación comentamos.

Algunas muestras de experimentación

A continuación ofrecemos datos provenientes de la revisión de textos de una experiencia realizada con alumnos de cuarto curso de Secundaria. Explicamos también la metodología general seguida (Gutiérrez, 2003).

En primer lugar, los alumnos realizaron una prueba inicial, consistente en escribir, en el aula y durante una hora, un texto argumentativo de aproximadamente doscientas palabras. Previamente habían desarrollado actividades que garantizaron, aunque solo de un modo general, su conocimiento de las características de este modelo textual. Los alumnos que no finalizaron la prueba inicial en el tiempo acordado, pudieron finalizar su tarea en casa.

Tras esto, en sucesivas sesiones, se explicó con mayor detenimiento el tipo textual, a la vez que se realizó en común un proceso de comprensión sobre un texto argumentativo concreto que sirvió de modelo. Posteriormente, se repasaron, a través de un supuesto práctico también re-

alizado en común, las fases del proceso de composición. Una vez que el profesor revisó con claves la prueba inicial, explicó el sistema de revisión y de evaluación seguidos. A partir de entonces, los alumnos compusieron un texto del mismo tipo cada dos meses aproximadamente. Durante ese tiempo, antes de entregarle al profesor la versión definitiva de cada uno de sus textos, podían consultarle en clase todas aquellas dudas que la composición y revisión de sus textos les suscitaban. Asimismo, como tarea complementaria, se realizaron en común ejercicios para analizar los errores que con carácter más general se habían detectado en cada una de las pruebas; y, también, ejercicios para mostrar cómo se construían los aciertos.

El texto final lo realizaron en el aula, en las mismas condiciones del texto inicial. Las tablas que a continuación ofrecemos corresponden al promedio derivado de considerar los resultados de todos los alumnos en cada uno de los aspectos de la expresión escrita (englobados en cada una de las claves de revisión) de cada uno de los textos compuestos. Asimismo exponemos, en la última columna de estas tablas, el promedio de las “notas” obtenidas por el conjunto de los alumnos en los sucesivos textos. Como puede constatarse, el progreso en este grupo concreto fue de un 25% aproximadamente, si tenemos en cuenta la columna de la “nota”.

	Errores							Aciertos		Nota
	O1	O2	O3	S1	S2	L1	A1	S3	S4	
Texto 1	5,9	1,7	5,1	0,9	0,8	0,9	1,6	1,3	1	-15
Texto 2	5,2	1,7	4,2	1	1,8	0,6	0,9	1,9	2,6	-10,9
Texto 3	3,5	1,3	4,2	1	1,5	0,7	0,8	2	2,7	-8,65
Texto 4	5	1	5,4	0,6	0,4	0,7	0,8	2	3,3	-8,8
Texto 5	4,5	1	4,5	0,7	1	2,6	2,9	2,6	2,9	-11,5

En esta experiencia el alumno/-a tuvo conocimiento de su evolución en cada uno de los aspectos de su escritura, ya que, además de recibir la información cada vez que fue revisado uno de sus textos, registró estos datos en una hoja de recaudo, al objeto de considerar sus progresos o retrocesos durante el curso

y en consecuencia el grado de cumplimiento de sus objetivos personales. Exponemos a continuación, sucesivamente, la evolución de los cinco alumnos que obtuvieron mejor y peor resultado final, ofreciendo la “nota” obtenida conjuntamente en cada uno de los textos compuestos.

-Tabla de los cinco alumnos que obtuvieron mejor resultado final:

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
Nota	-9,8	-11	-2,6	-2	2

-Tabla de los cinco alumnos que obtuvieron peor resultado final:

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
Nota	-26,2	-23,6	-21,2	-10	-28,4

Conclusión

Aun siendo conscientes de que no hay fórmulas que resuelvan todos los problemas en todas las situaciones, consideramos que las propuestas metodológicas que hemos expuesto en este trabajo pueden ser útiles para aquellos profesores y profesoras que deseen introducir modificaciones en la metodología que emplean en la revisión, evaluación y calificación de los textos escritos de sus alumnos y alumnas de Secundaria.

Reconocimientos

Proyecto de Investigación Educativa "El desarrollo de la competencia comunicativa: didáctica de la escritura en el currículum de Secundaria".

Financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España).

Referencias Bibliográficas

Álvarez Angulo, T. (2010) Competencias básicas en escritura. Barcelona: Octaedro.

Ausubel, D. P. (1995). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México D.F.: Trillas.

Bjork, L. & I. Blomstrand (2000) La escritura en la enseñanza secundaria. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1993) Reparar la escritura. Didáctica de la

corrección de lo escrito. Biblioteca de Aula. Graó.

Cassany, D. (1989) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós Comunicación.

Cassany, D. (1995) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.

Cassany, D. (2001) Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. M.& Luna, G. Sanz. (1994) Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.

Delmiro Coto, B. (1999). "Los talleres de escritura y el aprendizaje de los registros". Revista TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura, N°22, pp. 65-78. Barcelona.

Flower, L. & J. R. Hayes (1980) "The cognition of discovery: defining a rhetorical problem". College Composition and Communication 31: 21-32.

Flower, L. & J. R. Hayes 1981. "A cognitive process. Theory of writing". College Composition and Communication 32: 365-387.

Gutiérrez García, F. (1995) Taller de Novela. Jaén: Centro de Profesores.

Gutiérrez García, F. (1997) Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita. (Una experiencia en el aula). Jaén: Centro de Profesores.

Gutiérrez García, F. (2003) "Progresión de la escritura (L1) en tres grupos de estudiantes". En Luque, G, et ál. (Eds.). Las lenguas en un mundo global. Actas del XX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Kohan, S. (2004) Los secretos de la creatividad. Técnicas para potenciar la imaginación, evitar los bloqueos y plasmar las ideas. Barcelona: Alba Editorial.

López Valero, A. & Encabo Fernández, E. (2002) Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico. Barcelona: Octaedro.

Lomas, C. (2001) Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I-II. Barcelona: Paidós.

Mendoza Fillola, A. & A. López Valero (2000) "Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas", en Rico Romero, L. & D. Madrid (Eds.). Fundamentos didácticos de

las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.

Novak, J. D. & Gowin, D.B. (1988) Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.

Ruiz Flores, M. (2009) Evaluación de la escritura y dependencia de lo literal. Barcelona: Graó.

Sánchez Enciso, J. & Rincón, F. (1985) Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo. Barcelona: Montesinos.

Serafini, T. (1993) Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Barcelona: Paidós.

Serafini, T. (1994) Cómo se escribe. Barcelona: Paidós.