Escribre tu propia aventura:
Un laberinto hipertextual compartido en wikis

Begoña García Migura
Formadora de profesores y creadora de materiales didácticos

Resumen

Este artículo describe una experiencia práctica de intervención en el ámbito de la enseñanza de la expresión escrita en ELE, basada en la escritura cooperativa en wikis de hipertextos del tipo *Elige tu propia aventura* (ETPA). Partiendo del concepto de competencia escritora, se confrontan las aportaciones de la investigación de segundas lenguas con la práctica cotidiana en las aulas. Recuperamos, así, el modelo cognitivo de Flowers y Hayes (1981) sobre el proceso de composición y lo ponemos en relación con el ETPA, en base a la hipótesis de cómo la naturaleza hipertextual de este género puede fomentar prácticas escritoras, afectivamente satisfactorias, que ateniéndose a un principio de recursividad, redunden en la consecución de un mejor producto.

1. Introduccion

El presente artículo[1] describe una experiencia de intervención didáctica en el área de la expresión escrita en ELE, a través de la escritura cooperativa en wikis de hipertextos del tipo *Elige tu propia aventura* (ETPA). Su justificación descansa, precisamente, en el repertorio de prácticas escritoras con que contamos para llevar al aula.

Aunque, gracias a la web 2.0 y a las TICs, los recursos para trabajar la expresión escrita se han multiplicado, a menudo, reaplicamos tareas tradicionales sin explotar al máximo las prestaciones de las herramientas que empleamos. En otras ocasiones, lo que estamos priorizando es el virtuosismo tecnológico en detrimento de la significatividad y la relevancia de las tareas. Todo esto no deja de ser lógico hasta cierto punto, puesto que, como docentes, aún estamos aprendiendo a vehicular nuestros diseños didácticos a través de nuevos canales, lo que requiere un arduo esfuerzo de ideación. Por nuestra parte, pensamos que compartir esta experiencia puede contribuir en dos sentidos a un mejor tratamiento de esta destreza tan desconocida que es la expresión escrita.

De una parte, y desde un punto de vista teórico, recuperamos el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) sobre el proceso de composición. También, rescatamos el hipertexto ETPA que, habiéndose utilizado como herramienta didáctica en las escuelas de negocios, acabó por caer en el olvido. Esperamos así poder demostrar cómo, efectivamente, las herramientas 2.0 facilitan y favorecen el desarrollo de actividades que anteriormente eran poco viables, pero que, desde un plano procedimental, se justifican plenamente al encontrar su utilidad en la creación de hábitos escritores sanos.

1. Este artículo es fruto de una investigación cuasi-experimental desarrollada en la Universidad de Estocolmo.

De otra parte, con nuestro diseño hemos intentado conseguir una adecuación, lo más ergonómica posible, entre herramienta y tarea, y hemos desarrollado distintos protocolos para validar nuestra propuesta en términos de resultados de aprendizaje. Esperamos que, con ello, podamos sumarnos a las buenas prácticas de intervención pedagógica y de evaluación que otros compañeros vienen desarrollando en el ámbito de las tareas.

Por último, estamos convencidos de que en la variedad está en el gusto, y si fallamos en los dos objetivos anteriores, al menos, aspiramos a ampliar el repertorio de textos con los que trabajar, a través de esta tarea 2.0, que tiene por objetivo la creación cooperativa de un ETPA.

Para ilustrar todo esto, partiremos de la definición de *competencia escritora* y veremos sus implicaciones didácticas. A continuación, abordaremos las evidencias que se desprenden de la investigación en el área de la expresión escrita en segundas lenguas para confrontarlas con las prácticas cotidianas del aula. Finalmente, describimos cómo traspusimos el marco teórico de Flower y Hayes (1981) en nuestro diseño para, después, mostrar los resultados de la investigación y terminar con una breve reflexión sobre el ETPA y el uso de wikis.

2. La competencia escritora

Cuando nos aproximamos a la expresión escrita, llama la atención el que se aluda constantemente al concepto de *competencia escritora,* a pesar de no existir una caracterización sólida del mismo. Entre tal indefinición, no obstante, encontramos un intento de Cassany (1995: 37) por delimitar su extensión, basándose en el esquema competencial tripartito de *conocimientos, habilidades y actitudes,* que el autor resume como sigue:

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
• Adecuación • Estructura y coherencia • Cohesión • Gramática y ortografía • Presentación del texto • Recursos retóricos	• Analizar la comunicación • Buscar ideas • Hacer esquemas, ordenar ideas • Hacer borradores • Valorar el texto • Rehacer el texto	• ¿Me gusta escribir? • ¿Por qué escribo? • ¿Qué siento cuando escribo? • ¿Qué pienso sobre escribir?

Tabla 1 – Constituyentes de la competencia escritora, adaptado de Cassany (1995: 37)

A pesar de las limitaciones que puede tener esta caracterización, tomarla como punto de partida nos sirve a tres propósitos fundamentales. Por un lado, nos permite definir la *competencia escritora* como el grado de dominio que el escribiente demuestra para con cada uno de estos constituyentes del ejercicio escritor. Por otro, se colige que cualquier propuesta didáctica para trabajar la expresión escrita debe cubrir satisfactoriamente estos tres flancos interdependientes de conocimientos, habilidades y actitudes. Por último, si profundizamos en esta definición, nos damos cuenta de que está articulada en torno a la dicotomía para la lengua escrita que establece Krashen (1984) de *código escrito / proceso de composición,* donde el *código* vendría a ser el conjunto de conocimientos declarativos requeridos para escribir, mientras que el *proceso de composición* será el conjunto de conocimientos procedimentales; ambos dos, influenciados siempre por el tamiz de las actitudes.

Si hacemos una revisión de las distintas metodologías que se han seguido en el tratamiento de la expresión escrita en ELE, nos damos cuenta de que la mayoría pone el énfasis en el código escrito y deja de lado el proceso de composición. Por este motivo, merece la pena detenernos a continuación en este punto.

3. El proceso de composición

Gordon Rohman (1965) fue uno de los primeros investigadores que, con su *modelo de las etapas,* intentó dar cuenta de cómo procedemos a la hora de componer un texto. En su opinión, el proceso de composición viene mediado por tres fases secuenciales y consecutivas entre sí, tal y como refleja este cuadro:

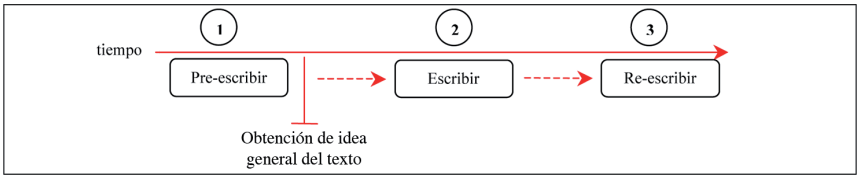

Figura 1 – Adaptado de Cassany (1989: 141)

A pesar de que el trabajo de este autor ha sido muy influyente, la investigación considera que su modelo está superado, ya que actualmente se desecha una concepción lineal del proceso de composición (Cassany, 2005: 43).

Por su parte, Flower y Hayes (1981), apoyándose en Rohman, desarrollaron su teoría de la *recursividad* como motor operativo del proceso de composición. Estos autores coinciden en fijar las mismas tres operaciones básicas que intervienen en la composición, a saber, *planificar, textualizar* y *examinar,* pero la diferencia de su modelo estriba en que la relación que se establece entre ellas no responde a criterios de secuenciación y linealidad. Así, implementar una de estas operaciones activa las otras en un proceso recurrente que conduce a un mayor control (monitorización) sobre el texto que vamos generando como respuesta a nuestro ejercicio escritor. Pensemos en si, al textualizar un contenido, reparamos en que la aproximación al tema es inconsistente. Entonces, vamos de la textualización a la planificación, y la enmendamos. En otras ocasiones, corregimos, y los cambios introducidos afectan al conjunto, lo que nos obliga a volver a textualizar, y así sucesivamente:

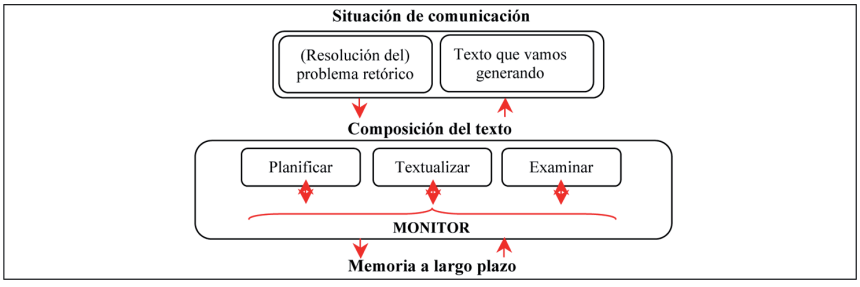

Figura 2 – Adaptado de Cassany (1989: 173)

Actualmente, existe un cierto consenso en torno a tres puntos fundamentales del proceso de composición:

1. la clave del éxito de un producto escrito radica, mayoritariamente, en la planificación que, a su vez, está estrechamente ligada a una adecuada resolución del problema retórico, esto es, identificar la audiencia y sentar, de acuerdo a ella, los objetivos comunicativos que han de regir el texto
2. los escritores poco competentes tienden a componer sus textos de manera lineal
3. los escritores competentes siguen procesos de composición marcados por la recursividad

Entonces, cabe preguntarse qué papel juega en la escritura el código escrito. La respuesta es que pinta, y mucho, ya que desempeña una primera función de cara a la resolución del problema retórico y, posteriormente, regula la monitorización que se ejerce sobre el proceso de composición.

Ahora bien. Esto es lo que dicta la investigación, pero ¿qué ocurre en la realidad cotidiana de la clase de expresión escrita?

4. La realidad de la clase de expresión escrita

Si nos centramos en el tratamiento del código escrito, nuestro mayor escollo viene dado por un repertorio de prácticas escritoras bastante exiguo. Todavía hoy, partimos de los contenidos gramaticales —pongamos, por caso, el uso del futuro imperfecto del indicativo—, en función de los cuales, se selecciona un producto textual que constituirá la tarea final: para este supuesto, escribir la previsión meteorológica. Así, la escritura de zodiacos y cuentos, entre otros, se suceden cursos tras curso y las prácticas escritoras se van vaciando de significatividad.

De cara al proceso de composición, las cosas no mejoran. El modelo de las etapas sigue gozando de una vigencia tal, que la mayoría de las propuestas didácticas de los manuales de ELE se inspiran en él. Como consecuencia, la fórmula que aplicamos es la de la lluvia de ideas para la planificación, seguida de la elaboración de un guión. La textualización corre por cuenta del estudiante y la corrección recae mayoritariamente en el profesor.

Los resultados son de sobra conocidos. El producto final carece de la calidad deseada, el proceso de composición sigue siendo "trifásico" y, por último, cunden tanto la desmotivación y la frustración, como el hastío ante un currículo reiterativo. ¿Qué hacer? ¿Insistimos más en cada una de las operaciones que conforman el proceso de composición? Posiblemente, ni siquiera de este modo obtendríamos mejoras sustanciales, y esto, debido a la especificidad de los procesos de escritura en una L2.

5. La especificidad de la escritura en una L2

La alta transferibilidad de la competencia escritora de una L1 a una L2 es una creencia muy extendida. Sin embargo, trabajos como el de Oriol Guasch (2001: 47) matizan

ese poder de transferencia y ponen los puntos sobre las íes en materia de escribir en una L2, donde entran en colisión dos fuerzas. De una parte, las restricciones en la lenguameta, hacen que accedamos simultáneamente a las ideas y al material lingüístico en que estas se trasponen. De otra, la mediación de la L1 tiene una presencia constante en el proceso de composición. Como consecuencia de todo esto, se produce una alta sobrecarga cognitiva que intensifica la tendencia a la linealidad y nos resta capacidad de concentración sobre los aspectos más profundos de la escritura.

En suma, además de que resolver la tarea nos lleve más tiempo e implique una menor generación de borradores, nuestras planificaciones son más débiles —cuando no, nulas—; la textualización se limita a la codificación de ideas en material lingüístico; y la revisión que, implementamos solo al final del proceso, tiende a ser superficial y a orientarse únicamente sobre la ortografía y la puntuación. Así las cosas, el proceso de composición en una L2 se convierte en la pescadilla que se muerde la cola: deberíamos escribir conforme a un principio de recursividad mientras que, cognitivamente, se nos impone lo lineal.

Ante esta tesitura, nos preguntamos si existiría un producto textual que, estructuralmente, obligara a la recursividad procedimental durante la composición y pensamos que el *Elige tu propia aventura* (ETPA) podía darnos las claves para ello. Veamos por qué.

6. Elige tu propia aventura (ETPA)

El ETPA es un tipo de hipertexto de ficción explorativa que parte de una situación de conflicto en la que se encuentra el protagonista. Durante su desarrollo, el lector debe resolver este problema y, para eso, tiene que ir eligiendo entre las distintas opciones de lectura que el propio texto ofrece —en forma de remisiones textuales o lexías— hasta dar con el único itinerario que conduce a un final exitoso.

En seguida, la enseñanza, incluida la de idiomas, captó el potencial pedagógico que encerraban estos textos, por lo que gozaron de gran auge durante la década de los ochenta, utilizándose, principalmente, como material de lectura. No obstante, el esfuerzo que exigía su creación en un soporte distinto al papel los abocó al olvido, y solo ahora, gracias a las herramientas 2.0, podemos recuperarlos en nuestro beneficio.

7. Contexto, diseño de investigación y metodología

Dada la estructura hipertextual de los ETPAs, que los hace proyectables sobre el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), nos preguntamos, si al abordar este género desde su producción, podría favorecerse un proceso de composición regido por la recursividad. Si, efectivamente, este género fomentaba una escritura recursiva, ¿alcanzarían los estudiantes un mejor producto? Y por último, dado lo novedoso de la tarea y el grado de desafío que entraña, ¿se conseguiría una mayor motivación y/o implicación por parte de los alumnos?

Responder a estos tres interrogantes, nos obligó a implementar un diseño de investigación que contrastara los resultados que se iban a obtener durante la creación

cooperativa de ETPAs con otras prácticas escritoras, igualmente colaborativas, pero de uso más convencional en el aula. En consecuencia, se dividió la clase, conformada por 18 estudiantes de la Universidad de Estocolmo —con distintas edades y niveles de competencia comunicativa[2]— en un grupo de control y en otro experimental.

Por otro lado, y aunque nuestra intervención tenía cabida dentro de la asignatura de expresión escrita y, por tanto, perseguía la mejora de la competencia escritora de los aprendientes, su objetivo secundario consistía en capacitar a los estudiantes para la comprensión de la novela *Soldados de Salamina* que iban a trabajar en literatura. Con esta finalidad, diseñamos una unidad didáctica, basada en una simulación, y articulada en torno a la enseñanza por tareas y el aprendizaje cooperativo (AC), en la que se estudiaban los contenidos relativos a la Guerra Civil Español y la primera postguerra.

Para minimizar las diferencias entre las dos muestras, el total del alumnado fue expuesto a un único proceso formativo, y solo se diversificaron las tareas finales: a los 3 equipos del grupo de control, se les encomendó la creación de un cuento tradicional, mientras que los 3 equipos restantes, que constituían el grupo experimental, tendrían que componer ETPAs. Todos los textos serían precuelas de la novela de Javier Cercas.

8. Selección de la interfaz de trabajo y diseño de sus contenidos

Debido a que la creación de estos productos textuales se iba a realizar íntegramente *online,* elegimos el formato wiki como soporte, ya que, al permitir la edición de textos por varios autores, esta herramienta 2.0 resulta la más indicada para prácticas de escritura cooperativa. De entre toda la oferta de programas libres, nos decantamos por *Wikispaces,* por ser, además de uno de los más conocidos, de manejo sencillo e intuitivo.

Se crearon un total de 7 wikis. La primera de ellas tenía como objetivo canalizar la toma de contacto con la interfaz con la que se iba a trabajar, al tiempo que sirvió para introducir un modelo de ETPA para familiarizar al grupo-meta con las características textuales del género. Para ello, aprovechamos el visionado de *El laberinto del fauno* y escribimos un ETPA *ad hoc* que giraba en torno al personaje del Doctor Ferreiro[3]. Los distintos grupos debían consensuar los itinerarios de lectura que el texto les ofrecía con el fin de salvar a este personaje.

Por su parte, las otras 6 wikis que construimos eran las plataformas en las que los equipos iban a realizar sus propias producciones. Aunque 3 de ellas estaban orientadas a la creación de cuentos y las 3 restantes a la de ETPAs, vertebramos todas ellas con idéntica arquitectura, salvo en lo tocante a las especificaciones de cada uno de los géneros que eran objeto de estudio. Así, en cada modalidad de plataforma habilitamos 6 espacios diferenciados de trabajo a los que se accedía desde los siguientes menús de navegación:

2. La edad media del grupo era de 33,5 años, siendo la más joven de 20 años y el más mayor de 68. Con respecto a la competencia comunicativa, en el grupo había tres tipos de estudiantes: alumnos de LE cuyo nivel que oscilaba desde el B2 al C2, hablantes de herencia y nativos.
3. Escribimos nuestro ETPA basándonos en la actividad *Decisiones* de Alonso Belmonte (2001).



Figura 3 – Contenidos de las Wikis y menús de navegación para Cuento y ETPA, respectivamente

En la sección de *Instrucciones,* se daban las pautas de trabajo y se explicaba la estructura de la plataforma. Se había previsto también un apartado de *Política Editorial* para alojar las rúbricas de los productos finales que no llegó a utilizarse[4]. Además, introdujimos el capítulo de *Componentes* que pretendía proveer a los estudiantes de la materia prima con la que articular sus ficciones. En él, incluimos la fecha en que transcurría la acción y la situación de partida del protagonista: la de un soldado republicano que quiere escapar del campo de concentración de Miranda de Ebro para participar en la Ofensiva del Valle de Arán y para llegar a Francia y entregar, a Juan Negrín, material clasificado de la Guerra Civil. Para evitar bloqueos creativos, completaban esta sección otras *realias:* una foto del protagonista, una página de su diario, un mapa del campo de concentración y una cartilla de racionamiento. Si los *Componentes* eran la urdimbre para las precuelas, el apartado de *Mapas* tenía la función de servir de hoja de ruta para guiar, desde lo estructural, la escritura de los distintos textos:

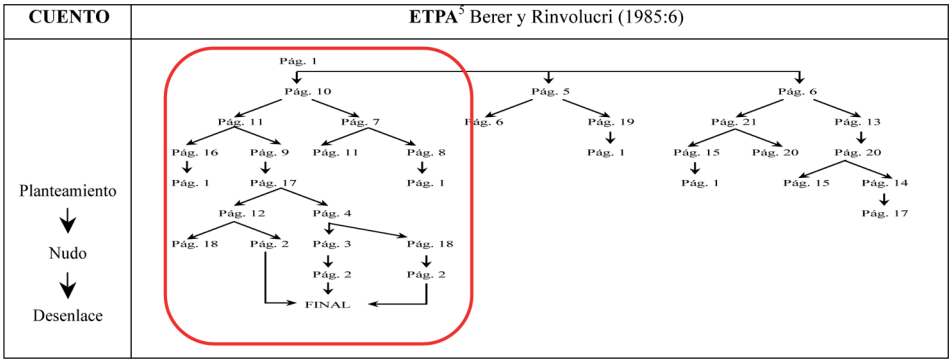

Figura 4 – Esquema de los mapas de cada una de las tipologías textuales objeto de estudio

Por su parte, los apartados *Cuento* y *Aventura* constituían el verdadero panel de edición de los productos finales. Para organizar estos espacios, vinculamos entre sí las múltiples páginas que conformaban cada uno de los textos, según los diagramas que acabamos de presentar. Al entrar en este espacio, lo que los estudiantes encontraban era un

4. Como las rúbricas aparecían en otra documentación del curso, se consideró que su inclusión aquí no era relevante.
5. Los grupos que realización ETPAs solo compusieron la sección que hemos destacado en el esquema.

lienzo casi en blanco, pues estaba provisto únicamente del encabezado de la sección y de los hipervínculos que conducían a las secciones siguientes donde debía continuar el texto. Lo que tenían que hacer, ayudándose del *Mapa* y de los *Componentes,* era crear el contenido de estas páginas. A continuación, ilustramos esto, destacando en rojo lo que figuraba por defecto en la plataforma y en verde la aportación de los estudiantes:

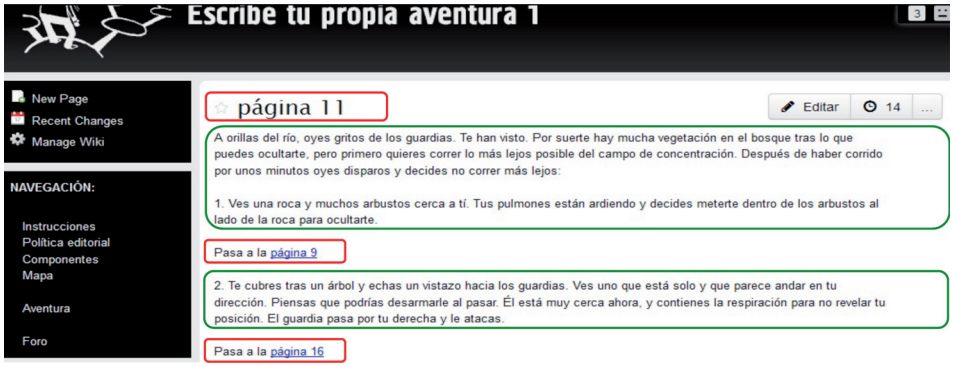

Figura 5 – Interfaz en wikis para la producción de ETPAs

Por último, incorporamos una herramienta de comunicación para gestionar el trabajo *online.* Habilitamos pues, un *Foro*[6] que nos permitió trazar las operaciones composicionales que llevaron a cabo los distintos equipos. Asimismo, este espacio funcionó como registro de las cuotas de participación —individuales y grupales— de cara a la evaluación del trabajo cooperativo.

9. Discusión de los resultados

Para estudiar en qué condiciones se dieron los procesos de composición, analizamos un total de 53 conversaciones, con 271 turnos de palabra. Ateniéndonos a este corpus, se categorizaron los procesos composicionales y sus respectivas suboperaciones. A continuación, se establecieron como parámetros de análisis, los ratios dedicados a cada proceso y su distribución a lo largo del tiempo. Los datos obtenidos apuntan a que los 3 equipos que produjeron los ETPAs compusieron sus textos conforme al principio operativo de la recursividad, mientras que 2 de los equipos del grupo de control crearon sus productos de manera lineal. Por su parte, el patrón de creación del tercero de los cuentos de la muestra, aunque sugiere también linealidad, no fue lo suficientemente concluyente como para inclinar la balanza hacia ninguno de los dos extremos del continuo.

Con relación a la valoración de los productos finales, se elaboraron rúbricas de calidad con las 5 características textuales mencionadas al inicio del artículo. Después, se sometieron las versiones definitivas de los textos a su correspondiente análisis. Los equipos que trabajaron con ETPAs alcanzaron mejores resultados con respecto a la *adecuación,*

6. Se decidió que la lengua vehicular de interacción en los foros fuera el español.

la *coherencia* y la *cohesión,* y tanto el grupo de control, como el experimental estuvieron igualados en los resultados obtenidos en *corrección gramatical* y *variación y estilo.*

En lo afectivo, las conversaciones dejan patente que los equipos que trabajaron con la ETPA se sintieron más motivados durante el proceso. Asimismo, una vez concluida de manera satisfactoria la tarea, expresaron explícitamente su sentimiento de autoeficiencia. En cambio, los equipos que trabajaron con cuentos, no manifestaron el mismo grado de implicación e hicieron referencias esporádicas a lo repetitivo de escribir un cuento. Tanto en el grupo de control como en el experimental, se dio un caso aislado de afectividad negativa. La alumna más joven de la clase —de 20 años— sufrió un alto grado de ansiedad causada por la incertidumbre de componer un cuento cooperativamente. En el otro extremo, el estudiante más veterano —con 68 años— encontró poco significativo escribir un ETPA.

Por otro lado, el corpus resultó ser una valiosa fuente de información sobre otros aspectos tangenciales:

1. se constataron fenómenos de transferencia de estrategias
2. se generaron procesos automáticos y naturales de corrección entre iguales
3. se suscitó debate metalingüístico y metacognitivo
4. se registraron procesos adquisicionales en la lengua-meta
5. se generaron procesos autonomizadores para con el aprendizaje

No obstante, en caso de reaplicación del proyecto, conviene tener presente las siguientes consideraciones:

1. es necesario entrenar al grupo-meta en el manejo de la plataforma
2. se requiere entrenamiento tanto en AC, como en prácticas escritoras colaborativas
3. el proyecto exige un alto esfuerzo de puesta en marcha y de seguimiento

Igualmente, se hace necesario ponderar los datos obtenidos en este estudio preliminar que estuvo sujeto a una serie de limitaciones que pretendemos subsanar en el futuro de la siguiente manera:

1. ampliando la muestra
2. introduciendo evaluadores externos que intervengan tanto en la categorización de los procesos composicionales, como en la aplicación de las rúbricas
3. una vez ampliada la muestra, introduciendo programas estadísticos para el tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos

10. Conclusiones

Desde el punto de vista del potencial del ETPA, quedó demostrado cómo, por su propia naturaleza hipertextual, este género constituye un verdadero andamiaje para un proceso de composición pautado por un ejercicio recursivo que, de acuerdo a la investigación, repercute en la consecución de un mejor producto final.

En este sentido, el ETPA se revela como una buena práctica para la mejora de la competencia escritora en la lengua-meta y, es especialmente apto para el tratamiento de las características textuales de la adecuación, la coherencia y la cohesión. Su condición hipertextual se traduce en un alto grado de interdependencia positiva, resultando un ejercicio muy apropiado para prácticas cooperativas. Por último, queda probado cómo este género textual sirve también para la manipulación y apropiación de contenidos declarativos. Por todo ello, el ETPA es un producto textual con amplias posibilidades para su implementación en la clase de expresión escrita de ELE, a la par que por su carácter novedoso representa una alternativa a otras tipologías textuales de uso más frecuente. Dado que su composición representa un alto grado de desafío, se ha constatado que la resolución de la tarea comporta una gran implicación por parte de los alumnos aumentando su motivación.

Atendiendo ya a las wikis, pensamos que son el soporte más indicado tanto para las prácticas escritoras cooperativas, como para hacerse con una detallada y amplia tipología de datos que nos permita, además de gestionar una evaluación procesual más coherente con el AC, tener un registro de otros fenómenos adquisicionales mediados por la escritura en una L2. Por otro lado, la facilidad para vincular entre sí múltiples páginas, creando con ello, distintos espacios de trabajo, hace de las wikis una herramienta capaz de articular de forma ergonómica la hipertextualidad propia del ETPA.

En definitiva, deseamos que esta pequeña cala por la arquitectura hipertextual de los ETPAs que nos brindan las wikis sirva para animar a otros colegas a embarcarse en sus propias aventuras en un futuro muy próximo.

Bibliografía

ALONSO BELMONTE, Isabel (2001): «Descisiones», en *Didactied:* CVC [en línea].

BERER, Marge y Mario RINVOLUCRI (1985): *Mazes: a problem-solving reader,* Londres: Heinemann.

CASSANY, Daniel (1989): *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir,* Barcelona: Paidós, [reed. 2011].

CASSANY, Daniel (1995): *La cocina de la escritura,* Barcelona: Anagrama, [reed. 2010].

CASSANY, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2/ELE,* Madrid: Arco/Libros.

DURRANY, Osman (1989): «Designer Labyrinths: Text Mazes for Language Learners», en Keith Cameron (ed.), *Computer Assisted Language Learning: Program Structure and Principles,* Oxford: BSP.

FLOWER, Linda y John R. HAYES (1981): «A Cognitive Process. Theory of Writing», *College Composition and Communication,* 32/4, 365-387.

GARCÍA MIGURA, Begoña (2012): *Elige tu propia aventura, ¿nudo gordiano para un tratamiento holístico de la expresión escrita? Una experiencia de escritura narrativa creativa en ELE, a través de trabajo cooperativo con wikis,* Memoria de Máster, Estocolmo: US [en línea].

GUASCH, Oriol (2001): *L'scriptura en segones llengües,* Barcelona: Grao.

KRASHEN, D. Stephen (1984): *Writing: Research, Theory and Applications,* Oxford: Pergamon.

LANDOW, P. George (2009): *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.

LARRAZ ANTÓN, Rosa Ana (2007): *Laberintos digitales: una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante e-lenaring,* Memoria de Máster, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, [en línea].

ROHMAN, D. Gordon (1965): «Pre-Writing: The stage of Discovery in the Writing Process», *College Composition and Communication,* 16/2, 106-112.