Aprendo a escribir en 10 pasos

K. Buyse
en nombre de los equipos de los proyectos "ElektraRed" y "Trampas y Pistas", K. U. Leuven & Lessius Hogeschool.

En esta nueva era de la enseñanza, caracterizada por la mayor cantidad y disponibilidad de conocimientos e instrumentos, en contraste con la disminución de las horas de contacto en las carreras académicas, al profesor actual se le convierte cada vez más en el 'coach' de unos procesos *interactivos y comunicativos*, encaminados a instruir a los 'usuarios' en el *autoaprendizaje asistido* de *estrategias* y *actitudes* de autoformación 'para toda la vida'. De esta manera, en los currículums y "marcos" actuales se le convierte al alumno actual en un individuo responsable que llega a comunicar con soltura, toma iniciativas y realiza proyectos tanto individualmente como en equipo. Paradójicamente, cada vez más profesores describen a sus alumnos como todo lo contrario: éstos se caracterizarían por una falta de responsabilidad, autonomía e iniciativa, además de estar cada vez menos dispuestos a comunicar, tanto oralmente como por escrito.

No obstante, es en el mismo entorno de aprendizaje actual donde tenemos a nuestra disposición una serie de instrumentos que nos permiten crear un *entorno agradable*, motivador y responsabilizador para enseñar y aprender a comunicar, entre otros, por escrito.

En este artículo, después de esbozar los marcos tradicionales y actuales de aprendizaje, tanto en términos generales como en su aplicación a las clases de redacción, se presentará un recorrido de *10 pasos* por los que el profesor puede guiar al alumno de *una carrera de lenguas* para mejorar su nivel de redacción, tomando en cuenta las características antedichas de esta nueva era de enseñanza y sus *posibilidades informáticas*. Cuando en Buyse (2006b) se presentaron la *metodología* y los resultados *empíricos* de la redacción en 10 pasos, elaborados en el marco del proyecto ElektraRed[i], aquí se enfoca desde un punto de vista *práctico* el procedimiento en cada una de las fases y se especifica cómo se pueden mantener la mayoría de los puntos fuertes de la metodología si se aplica *fuera de las carreras de lenguas* y/o *sin disponer de instrumentos informáticos.*

1. Marcos tradicionales y actuales de aprendizaje

Cada estudiante está familiarizado —hasta atemorizado por— el "Mar Rojo de la Redacción", en cuya corrección destacan el subrayado manual en un color poco motivador y/o unas anotaciones poco sistemáticas; además de ser normativos y enfocados en el error, en vez de en la asimilación de las estructuras típicas del español (e.g. la nominalización[ii]), los comentarios están orientados hacia la asimilación de conocimientos, en detrimento de la adquisición de destrezas, aspectos (meta)cognitivos y actitudes, como el análisis, la inducción, la (auto)motivación, la

(auto)evaluación, la colaboración, la discusión y la exploración (eficaz) de los instrumentos disponibles (digitales y otros). El color rojo emblemático de este método de trabajo simboliza el carácter unilateral y unidireccional del procedimiento, que tiene sus méritos en un marco de aprendizaje tradicional, en cuyas estructuras rígidas el estudiante —sobre todo el de las generaciones anteriores, educadas con métodos más autoritarios— suele tomar la iniciativa de almacenar y estudiar las observaciones.

Sin embargo, aplicado a la generación actual, el rendimiento es considerablemente más bajo, porque al estudiante medio sólo le motiva a desatender el material, de modo que su progreso suele ser mínimo. En esta nueva era de la enseñanza, caracterizada por la mayor cantidad y disponibilidad de conocimientos e instrumentos, en contraste con la disminución de las horas de contacto en las carreras académicas, al profesor actual se le convierte cada vez más en el 'coach' de unos procesos *interactivos* y *comunicativos*, encaminados a instruir a los 'usuarios' en el *autoaprendizaje asistido* de *estrategias* y *actitudes* de autoformación 'para toda la vida'. De esta manera, en los currículos y "marcos" actuales se le convierte al alumno actual en un individuo responsable que llega a comunicar con soltura, toma iniciativas y realiza proyectos tanto individualmente como en equipo. Paradójicamente, cada vez más profesores describen a sus alumnos como todo lo contrario: éstos se caracterizarían por una falta de responsabilidad, autonomía e iniciativa, además de estar cada vez menos dispuestos a comunicar, tanto oralmente como por escrito[iii].

Además, en cualquier caso, ante la falta de sistematicidad de las anotaciones el profesor no llega a descubrir de manera objetiva los puntos débiles (y fuertes) de cada curso y público, lo cual imposibilita la división bien motivada del proceso de aprendizaje en fases en las que por curso y etapa se trabajen los puntos débiles de cada fase.

No obstante, es en el mismo entorno de aprendizaje actual donde tenemos a nuestra disposición una serie de instrumentos que nos permiten crear un entorno agradable, motivador y responsabilizador para enseñar y aprender a comunicar, entre otros, por escrito. A sabiendas de que la realidad sea menos dicotómica, es en este bajo rendimiento de los trabajos de redacción donde se sitúa el punto de partida del Proyecto ElektraRed (ER), en el que constituimos un "learner corpus" de redacciones (estudiantes de las dos carreras *académicas de lenguas* en Flandes, a saber: 'Traductores e Intérpretes' y 'Lingüística y Literatura' —la antigua filología—; tres instituciones; los tres primeros cursos). Las redacciones son anotadas digitalmente con una versión personalizada del programa Markin[iv], cuya "barra de botones" —que cada uno puede concebir para sus propios fines— permite anotar de manera sistemática. Las anotaciones, tanto positivas como críticas, cubren todos los componentes de la redacción —de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc.— y no dan la respuesta sino que obligan al alumno a reflexionar sobre cada problema señalado, antes de buscar soluciones y alternativas (más típicas, por ejemplo).

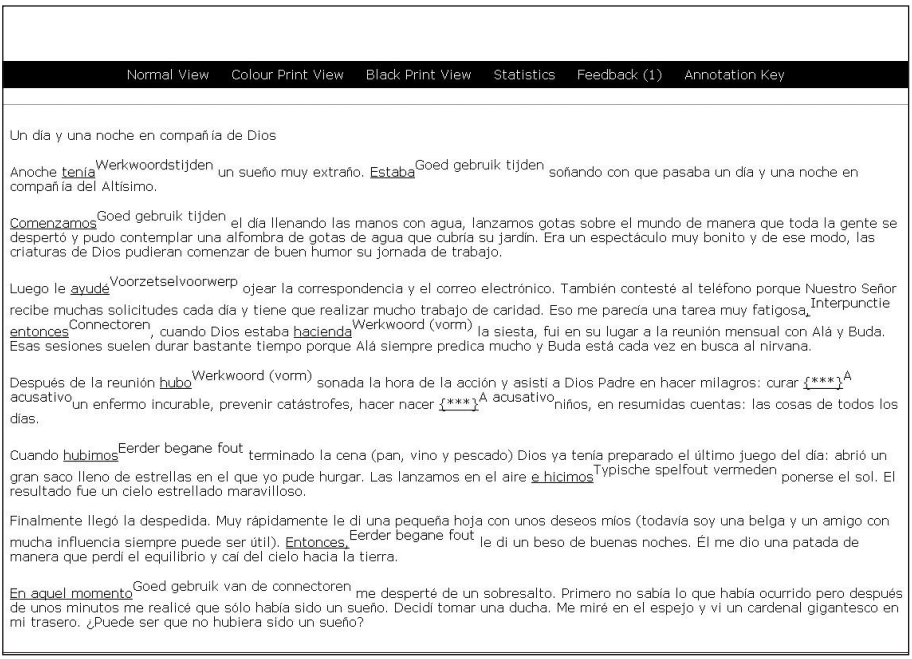


Figura 1

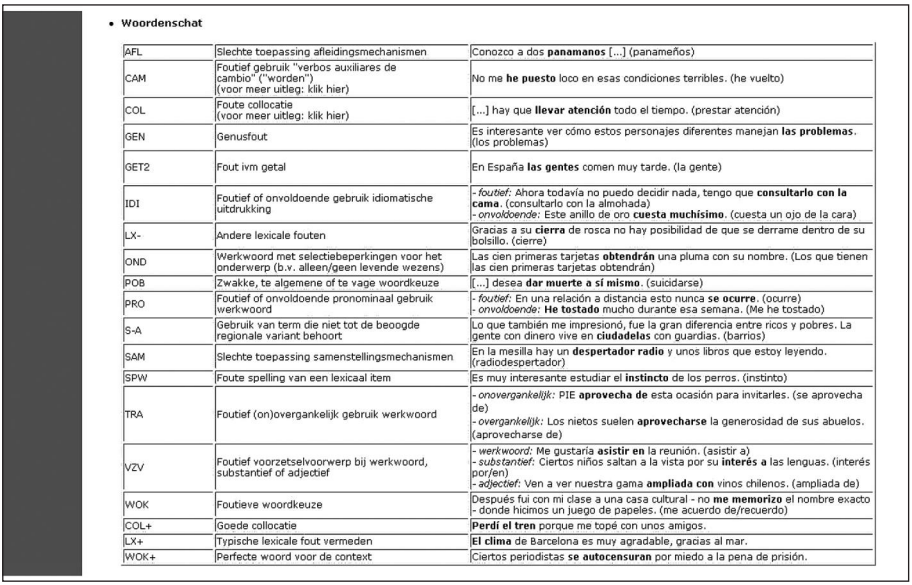
Aparte de las anotaciones (véase, para un ejemplo, la fig. 1), el anotador puede introducir notas (si prevé que al estudiante le resultará difícil encontrar una solución), comentarios generales —reciclables también—[v], puntuaciones[vi] y estadísticas generadas automáticamente que permiten al estudiante descubrir sus puntos fuertes y débiles (fig. 2).

Statistics

Instances	Description	Category
1	Goede uitdrukking van relatie tussen paragrafen, zinnen of zinsdelen (b.v. gebruik voegwoord of bijwoord)	Tekst
2	Eerder begane fout	Herhaling
2	Vervoeging werkwoorden (vormfout)	Morfologie
2	Foutief of onvoldoende gebruik "a" acusativo	Morfosyntaxis
1	Foutief gebruik werkwoordstijden (buiten consecutio temporum)	Morfosyntaxis
1	Interpunctiefout (leestekens + hoofdletters)	Interpunctie
1	Gebrekkige uitdrukking van relatie tussen paragrafen, zinnen of zinsdelen (b.v. gebruik voegwoord of bijwoord)	Tekst
1	Typische spelfout vermeden	Spelling
2	Goed gebruik van de werkwoordstijden	Morfosyntaxis
1	Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief	Woordenschat

Figura 2

Además de esto, las anotaciones y las estadísticas pueden contener enlaces a unas bases de datos tanto internas como externas que llevan al estudiante a una descripción más detallada de (la categoría del) problema (fig. 3).



- **Woordenschat**

AFL	Slechte toepassing afleidingsmechanismen	Conozco a dos **panamanos** [...] (panameños)
CAM	Foutief gebruik "verbos auxiliares de cambio" ("worden") (voor meer uitleg: klik hier)	No me **he puesto** loco en esas condiciones terribles. (he vuelto)
COL	Foute collocatie (voor meer uitleg: klik hier)	[...] hay que **llevar atención** todo el tiempo. (prestar atención)
GEN	Genusfout	Es interesante ver cómo estos personajes diferentes manejan **las problemas**. (los problemas)
GET2	Fout ivm getal	En España **las gentes** comen muy tarde. (la gente)
IDI	Foutief of onvoldoende gebruik idiomatische uitdrukking	- *foutief:* Ahora todavía no puedo decidir nada, tengo que **consultarlo con la cama**. (consultarlo con la almohada) - *onvoldoende:* Este anillo de oro **cuesta muchísimo**. (cuesta un ojo de la cara)
LX-	Andere lexicale fouten	Gracias a su **cierra** de rosca no hay posibilidad de que se derrame dentro de su bolsillo. (cierre)
OND	Werkwoord met selectiebeperkingen voor het onderwerp (b.v. alleen/geen levende wezens)	Las cien primeras tarjetas **obtendrán** una pluma con su nombre. (Los que tienen las cien primeras tarjetas obtendrán)
POB	Zwakke, te algemene of te vage woordkeuze	[...] desea **dar muerte a sí mismo**. (suicidarse)
PRO	Foutief of onvoldoende pronominaal gebruik werkwoord	- *foutief:* En una relación a distancia esto nunca **se ocurre**. (ocurre) - *onvoldoende:* **He tostado** mucho durante esa semana. (Me he tostado)
S-A	Gebruik van term die niet tot de beoogde regionale variant behoort	Lo que también me impresionó, fue la gran diferencia entre ricos y pobres. La gente con dinero vive en **ciudadelas** con guardias. (barrios)
SAM	Slechte toepassing samenstellingsmechanismen	En la mesilla hay un **despertador radio** y unos libros que estoy leyendo. (radiodespertador)
SPW	Foute spelling van een lexicaal item	Es muy interesante estudiar el **instincto** de los perros. (instinto)
TRA	Foutief (on)overgankelijk gebruik werkwoord	- *onovergankelijk:* PIE **aprovecha de** esta ocasión para invitarles. (se aprovecha de) - *overgankelijk:* Los nietos suelen **aprovecharse** la generosidad de sus abuelos. (aprovecharse de)
VZV	Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief	- *werkwoord:* Me gustaría **asistir en** la reunión. (asistir a) - *substantief:* Ciertos niños saltan a la vista por su **interés a** las lenguas. (interés por/en) - *adjectief:* Ven a ver nuestra gama **ampliada con** vinos chilenos. (ampliada de)
WOK	Foutieve woordkeuze	Después fui con mi clase a una casa cultural - no **me memorizo** el nombre exacto - donde hicimos un juego de papeles. (me acuerdo de/recuerdo)
COL+	Goede collocatie	**Perdí el tren** porque me topé con unos amigos.
LX+	Typische lexicale fout vermeden	**El clima** de Barcelona es muy agradable, gracias al mar.
WOK+	Perfecte woord voor de context	Ciertos periodistas **se autocensuran** por miedo a la pena de prisión.

Figura 3

Aunque este procedimiento ya basta para motivar al estudiante a tratar los problemas señalados y a buscar soluciones[vii], además de suministrar al profesor las estadísticas indispensables para formarse una idea fidedigna de los puntos fuertes y débiles por curso y estudiante, esto no significa necesariamente que los conocimientos se adquieran y apliquen definitivamente, puesto que el 80% de las informaciones nuevas se perderían en menos de 24 horas (Cervero & Pichardo Castro 2000: 99). O, como sugiere Ellis (2003: 29):

> Learners construct a series of systems, known as interlanguages, which are gradually grammaticized and restructured as learners incorporate new features. Furthermore, research on developmental sequences has shown that learners pass through a series of transitional stages in acquiring a specific grammatical feature such as negatives, often taking months or even years before they arrive at the target form of the rule. In other words, L2 acquisition is a process that is incompatible with teaching seen as the presentation and practice of a series of *products*.

De ahí que se imponga un aprendizaje más consciente y recurrente a través de una serie de *tareas*[viii] con supervisión apropiada y por fases o "pasos" que confronten repetidas veces al estudiante con las observaciones y le inviten a reflexionar e indagar. En lo que sigue describiremos cada uno de éstos con más detalles.

2. Aprendo a escribir en 10 pasos

(1) A pesar del carácter evidente del primer paso, se olvida muy a menudo que antes de todo es crucial que el estudiante reciba una tarea *motivadora*. Esto implica que sea *realista* y *agradable*.

> Como señalan Hyland y Ellis, "writing is an integrated part of an overall communicative process in an experiential learning context" (Hyland, 2002: 145) y "preferably a task also involves real-world processes of language use" (Ellis, 2003: 9-10)

Por ejemplo, para las generaciones actuales es muy realista el *chat* por internet. Si se realiza en la propia clase (con MSN o una plataforma electrónica como Blackboard[ix]) y a condición de que se respeten la ortografía y la puntuación de la lengua formal, la sesión se transformará en un "chat educativo", que se revela motivador y eficaz para una primera tormenta de ideas sobre el tema elegido: no está claro si se aprende a escribir y/o a hablar, pero todos los estudiantes participan, también los que no suelen tomar la palabra en la clase o la conversación. Tanto MSN como Blackboard permiten que se grabe la sesión, de modo que se puede aprovechar para un análisis de errores ulterior o entre dos sesiones.
Además, es sumamente agradable, lo cual también debería ser el tema de la redacción: un tema como "un día (y noche) en compañía de ..." (se debe añadir una persona famosa) será mucho más atractivo que la enésima vez que se les pide a los estudiantes que escriban sobre "mis vacaciones de verano".
Finalmente, no olvidemos que cuanto más específico, nuevo y agradable sea el tema, tanto menos se tenderá a copiar (sin citar).

(2) En la etapa siguiente, y sólo para las primeras tareas —suponiendo que durante el curso se pongan varias tareas—, se puede proponer al estudiante que busque un compañero para realizar juntos las primeras tareas —lo cual tiene la ventaja suplementaria de que el evaluador tendrá más tiempo para menos tareas y, por lo tanto, para que prevalezca la calidad sobre la cantidad—. En tal caso, cada estudiante realizará una *primera tarea preliminar* ("*pre task*"), a saber: un borrador individual, el resulado de una (a) tormenta de ideas, (b) la búsqueda de las informaciones necesarias y el almacenamiento de sus fuentes (!) y (c) la elaboración de un esquema o estructura para el texto. Ni que decir tiene que para estas tareas el profesor debe poner una tarea que permita esta fase colectiva.

(3) La tercera fase sólo se da en el caso de las tareas colectivas: antes de redactar la versión final, los compañeros revisan el borrador de su compañero y le comunican sus observaciones y su evaluación (*segunda tarea preliminar*). No se debe subestimar la importancia de esta fase colaborativa para la adquisición de las destrezas y aspectos (meta)cognitivos antedichos :

> Cooperative peer response to writing is seen to be important for exposing students to real readers, for building their confidence as writers and for encouraging them to make active writing decisions rather than slipping into a passive reliance on teacher feedback (...).

> Computers decentralise teacher role and redistribute authority thus facilitating more student talk. (Hyland 2002: 129-131).

(4) Para la redacción de la *versión final*, pedimos que se realice de antemano la siguiente *tarea preliminar (3)*, a saber: que se tomen en cuenta
(a) las observaciones del compañero,
(b) las observaciones sobre la(s) tarea(s) anteriores, registradas en el portfolio —véase más abajo— y
(c) los puntos de especial interés (comunicados por el supervisor durante la 1ra. fase; véase la tabla 1 más abajo para constatar el progreso realizado en el nivel de la puntuación entre la primera y la segunda tarea),
además de (d) realizar un control automático y una lectura en voz alta, la cual es especialmente fructífera para la detección de errores de concordancia, puntuación y estilo (e.g. la variación).

(5) Como ya queda dicho, las redacciones se entregan, anotan y devuelven digitalmente. Junto con la tarea anotada, las estadísticas individuales y un comentario general, se envía un documento de retroalimentación que incluye unas estadísticas colectivas (tabla 1), un ejemplo de un texto en su totalidad —para comentar la estructura textual en su totalidad— y una selección de fragmentos anotados para discutir en la propia clase.

Tabla 1

**CAT = categoría; T1 = primera tarea; T2 = segunda tarea; PUNT = puntuación, TEX = texto, LEX = léxico, SINT = morfosintaxis.*

Para el análisis y el comentario de las tareas, proponemos que se recorran las siguientes fases:

(6) el estudiante analiza los datos y propone cambios recurriendo a los instrumentos disponibles (e.g. la base de datos, fig. 3); así, el estudiante se familiariza con la terminología lingüística, indispensable para una carrera de lenguas;
(7) se discute en la clase el documento de retroalimentación, con especial atención hacia el manejo de los instrumentos disponibles (diccionarios, www.rae.es, www.corpusdelespañol.org, etc.);
(8) se prevé la posibilidad para que los estudiantes puedan hacer preguntas suplementarias con respecto a su propia redacción (tutoría individual), dentro o fuera del marco de la clase;
(9) los estudiantes elaboran un portfolio que contenga, para cada tarea, el borrador y la revisión del compañero (en el caso de las tareas colectivas); la versión final; la versión anotada por el profesor; la versión corregida; una autoevaluación (véase la tabla 2).

Tabla 2

1. Los aspectos de la redacción con que más problemas he tenido son los siguientes. Rellenar el esquema: indicar con un círculo la cantidad de dificultades, especificar en qué subcategorías se sitúan la mayoría de los problemas (p.ej. colocaciones, concordancia, coherencia...) y dar unos ejemplos concretos de los errores (p.ej. la coma, la colocación "me da miedo", la estructura "es posible + inf."…). En caso de que esta no sea tu primera redacción, subraya los aspectos que también mencionaste en el comentario de la tarea anterior.

categorías	dificultades	subcategorías	aspectos concretos (ejemplos)
	1: ninguna 2: pocas 3: bastantes 4: muchas	p.ej. colocaciones	p.ej. la colocación "me da miedo"
aspectos prácticos puntuación morfología (etc.)	1 - 2 - 3 - 4 1 - 2 - 3 - 4 1 - 2 - 3 - 4		

2. Éstas son las tres subcategorías que me han planteado menos problemas que en la redacción anterior: ...

3. Lo que habría tenido que buscar mejor en los instrumentos (diccionarios mono y bilingües, internet, gramáticas...) son los elementos siguientes: ...

4. Lo que más me ha gustado de esta tarea: ...

5. Lo que menos me ha gustado de esta tarea: ...

¿Observación suplementaria?

La autoevaluación invita a sintetizar las observaciones, a manejar la terminología lingüística, a establecer prioridades para las tareas siguientes y a medir el propio progreso, además de confrontar al estudiante una última vez con los elementos positivos y críticos.
También la discusión dentro y fuera de la clase contribuye a estos efectos:

> To make their meaning as clear, coherent and precise as possible, learners will debate language form (morphosyntax through to discourse and pragmatics) and lexical choice. This talk about language (metatalk) mediates second language learning. Talk supports the process of internalization —the 'moving inwards' of joint (intermental) activity to psychological (intramental) activity. (Swain and Lapkin 2001:3).

De una encuesta entre los supervisores (de 3 instituciones, 2 carreras y 3 niveles) concluimos que las ventajas siguientes de este procedimiento son las siguientes:

- *la anotación es más sistemática y exhaustiva*
- *las anotaciones apuntan hacia una solución e invitan a la reflexión*
- *las estadísticas individuales y colectivas ayudan a los alumnos a autoevaluarse, a situarse con respecto al resto del grupo y a encontrar los mayores problemas*
- *el tiempo extra rinde*

La misma encuesta entre 169 estudiantes (de 3 instituciones, 2 carreras y 3 niveles) lleva a las conclusiones siguientes:

- *el sistema de anotación invita a la reflexión (+90%)*
- *las anotaciones apuntan hacia una solución (+80%)*
- *las anotaciones (tanto las positivas como las críticas) y las estadísticas (las individuales como las colectivas) ayudan a autoevaluarse, a situarse con respecto al resto del grupo y a encontrar los mayores problemas (85%)*
- *el sistema es mucho más motivador (77%), tanto por las anotaciones (80%) como por las estadísticas (83%) y el comentario general (88%)*
- *la discusión en la clase ayuda a evitar los mismos errores (84%)*

Si el evaluador no puede o quiere manejar el instrumental informático, sigue siendo posible sacar provecho de las ventajas del sistema. Para ello, podría anotar manualmente las redacciones, pero con el mismo grado de sistematicidad, además de poner a la disposición de los estudiantes la lista de abreviaturas, categorías y ejemplos, para que puedan analizar las observaciones y rellenar el portfolio. Para tener una idea objetiva de los elementos fuertes y débiles, se debería pedir al estudiante que añade a la autoevaluación la frecuencia de cada punto fuerte o débil mencionado. Además, el evaluador puede esforzarse, como con el instrumento digital, para anotar tanto elementos positivos como críticos, y no enfocado en el error sino en la asimilación de las estructuras típicas del español.
Además, la metodología también se puede aplicar fuera de las carreras de lenguas, a condición de que se simplifique la barra de botones y que sólo se mantengan los términos lingüísticos más comunes.
10) ¿Cómo se pueden, finalmente, evaluar las redacciones en todos estos casos? En

nuestro sistema, la evaluación final se basa enteramente en el portfolio final: se calcula a partir de la media de los resultados de las tareas respectivas, corregida a partir del *progreso* realizado en la propia redacción (es decir, la medida en que los problemas anteriores han desaparecido o disminuido) y a partir de la *autoevaluación* de este progreso, realizada en el portfolio (es decir, la medida en que el estudiante sabe detectar y comparar los elementos positivos/negativos y cómo los toma en cuenta). También Hyland es partidario de este tipo de evaluación: "Writers should not be evaluated only on their final products but on their improvement" (Hyland 2002:88).

3. Conclusiones

En suma, el sistema de anotación que acabamos de presentar, no sólo es más apropiado para la generación actual, sino que tiene la ventaja de ser más sistemático, motivador y rentable, además de estar orientado hacia la asimilación de conocimientos, destrezas, aspectos (meta)cognitivos y actitudes. Permite conocer los puntos débiles (y fuertes) de cada alumno, curso y público, de modo que sus resultados constituyan un instrumento fidedigno para elaborar un currículum más eficaz.

Notas:

i Véase, para más informaciones sobre el proyecto ElektraRed (2005-2007), la página web del proyecto ElektraVoc: http://wwwling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/engels.htm). Directores del proyecto: N. Delbecque, Dirk Speelman y K. Buyse (K.U.Leuven). Co-directores: D. Masschelein y S. Debrauwere (Vlekho); F. Blockeel (Lessius Hogeschool). Colaboradores científicos: G. Dewulf & R. Lambert. Tutores que participan en el proyecto: S. Debrauwere, G. Dewulf, K. Van den Steen y K. Buyse.

ii Como la nominalización es mucho más frecuente en español que en neerlandés (véase, entre otros, Slager (1990: 82), nuestros estudiantes suelen optar por el verbo. Aunque no sea agramatical —y por lo tanto no se suele anotar— se deberían anotar los contextos donde el uso del sustantivo sería más típico en español. En general, hace falta invitarles más a variar, tanto léxica como gramaticalmente.

iii Para más informaciones sobre el marco de enseñanza actual, véase Buyse (2006a).

iv Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. "It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (http://www.cict.co.uk/software/markin/)

v E.g. "Buena primera redacción: vuestro texto contiene buenos elementos (conectores, cierta variación), pero también una serie de errores evitables (usad el control automático de la ortografía y la gramática, y leed vuestro texto en voz alta antes de entregarlo). Aparte de eso, observad las estadísticas y sus enlaces a unas informaciones más detalladas sobre los objetivos específicos de este curso (colocaciones, valencias, puntuación, anáforas...)."

vi Nosotros preferimos no puntuar las tareas, para evitar que el estudiante se obsesione con este aspecto. Preferimos privilegiar el progreso realizado por el estudiante a través de sus respectivas tareas. Para más información sobre ello, véase el final del artículo.

vii Para más informaciones sobre los datos empíricos, véase Buyse (2006b).

viii Para el concepto de "tarea" (o "task") y su aplicación aquí, véase Buyse (2006b: 113-114 & 117-119).

ix Véanse www.msn.com (seleccione ahí "Messenger") y www.blackboard.com, respectivamente.

x Esto lo confirman también los resultados de nuestras encuestas: véase Buyse (2006b: 119).

Bibliografía

Bygate, M., P. Skehan & M. Swain (Eds.) (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.

Buyse, K. (2006a). Propuesta de una criteriología moderna para materiales y métodos de lengua. In M.I. Pozzo (Ed.). *Enseñanza de español como lengua extranjera en Argentina. Experiencias y reflexiones* (pp. 107-115). Rosario, Argentina: UNR Editora.

Buyse, K. (2006b). Motivating writing education. *ITL International Journal of Applied Linguistics, Special Issue on Task-based Language Teaching 152*, 111-126.

Cervero, M.J. & F. Pichardo Castro (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.

Slager, E. (1990). *Valkuilen en valse vrienden. Leidraad voor het vertalen Spaans/Nederlands*. Muiderberg: Coutinho.

Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. En M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (2001) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment*. London, UK: Pearson Education.

III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA

Instituto
Cervantes