

# **Propuesta de materiales didácticos para el tratamiento a la expresión escrita en las clases de ELE**

**Iliria Muchuly Cabrera  
María Teresa Barriol Guevara**

## **Introducción**

La práctica de la expresión escrita en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) aparece de manera espontánea como forma de aprendizaje. Escribir se considera una actividad cognitiva extremadamente compleja, pues la persona que escribe debe mostrar simultáneamente su control sobre un número de variables. En el nivel de la frase, incluye el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Por su parte, el nivel textual comprende la coherencia y cohesión de las distintas frases mediante conectores y marcadores del discurso.

Nunan (1988) expresa la dificultad que entraña el dominio de la expresión escrita y la cantidad de factores lingüísticos y extralingüísticos que se ponen de manifiesto en el proceso de redacción de un texto. Aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que sea materna, segunda lengua o lengua extranjera.

En tal sentido, se manifiesta la disposición que tiene el estudiante de mejorar la comprensión auditiva y lectora, así como la expresión oral, no es la misma que tiene para desarrollar la destreza escrita. Esto puede encontrar respuesta tras una reflexión, yes que se escribe mucho en una lengua extranjera, tanto dentro como fuera de la clase, pero se enseña y se aprende poco a expresarse por escrito. Por lo general, las prácticas explícitas e implícitas de la escritura en la clase de ELE, cuyo objetivo es incrementar las capacidades expresivas del estudiante, son escasas, breves y en cierto modo, sometidas a la práctica de los contenidos lingüísticos estudiados en la lección.

Las causas de este problema según Caldera y Bermúdez (2007), se hallan en las deficiencias de la enseñanza de la expresión escrita. Esta se centra en la explicación de reglas gramaticales, el análisis morfosintáctico de oraciones aisladas del contexto, adiestramiento en la correcta utilización de los signos de puntuación y las normas ortográficas, el dictado y la copia. Esta situación se repite en muchos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en diferentes contextos escolares y es evidente en los cursos de ELE de la Universidad de Oriente.

En consecuencia, en el presente trabajo se propone un cambio de perspectiva con respecto al problema planteado. Esto supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita se centre en el proceso para el producto, es decir, se ofrezca tratamiento a esta habilidad desde el proceso de redacción para lograr un producto. Por lo que se presta atención a una organización con un sistema de procedimientos desarrolladores que desde su lógica interna sea dinamizado por tareas que encontrarán su medio de ejecución en los espacios urbanos de Santiago de Cuba.

### **El proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita centrada en el proceso para el producto**

La dimensión psicolingüística de la habilidad de expresión escrita parte de la concepción del lenguaje; todo lenguaje se compone de un sistema de símbolos dentro de una estructura. En relación con el carácter representacional de la escritura, este ha sido interpretado comúnmente como una forma de fijar la oralidad en un medio físico. Sin embargo, Ricoeur (1978) señala que aunque lo oral, el habla, es anterior psicológica y sociológicamente a la escritura (la cual tuvo como función primogenia transcribirlo), es válido afirmar que el acto de escribir puede sustituir el acto de hablar. Muchas veces, el discurso se escribe porque no ha sido pronunciado.

La autonomía que la escritura ha cobrado frente a la oralidad se confirma en el hecho de que las palabras gráficas y la

ortografía ofrecen la posibilidad de encontrar significado en el texto escrito; dicho significado es en muchas ocasiones, difícil de asir a partir de la simple vocalización (Mesa, 2008).

En correspondencia, Cassany (1995) plantea que la función de la comunicación escrita no es la de traducir, simplemente, con medios gráficos la comunicación oral. Un texto escrito se realiza a través de un sistema comunicativo que perdura en un papel o en otro soporte material que, además, tiene la posibilidad de meditar, corregirse y conservarse en el referido soporte. Lo anterior no excluye que puedan establecerse determinadas relaciones entre los códigos: oral y escrito.

El asunto es que el lenguaje humano es tan flexible que no solo permite decir lo que se piensa, sino que presenta una muy amplia gama de propósitos (entretener, informar, expresar acuerdos, desacuerdos, disculpar, solicitar y dar información, entre otros) en las instituciones culturales.

Según existen rasgos comunes y diferentes entre los idiomas, existen entre las dos formas más conocidas de comunicación, el lenguaje oral y el escrito. Entre los comunes se pueden apreciar: la codificación fonológica, el reconocimiento de palabras, el acceso al significado, el procesamiento morfológico y sintáctico de las oraciones, así como la integración del significado en el discurso.

Entre las diferencias más relevantes se observan, la velocidad, modalidad y controlabilidad del *input* lingüístico, la segmentación de las unidades lingüísticas, los rasgos prosódicos del habla, el contexto sensorial y perceptivo, el contexto comunicativo, entre otros. De ahí que, estos dos contextos se representen en la mente compuesta por sistemas y subsistemas de procesamiento, especializados en determinados procesos y con cierto grado de autonomía e independencia. Este aspecto se ve representado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de un idioma, en el que se fusionan la lengua oral y la escrita, aun cuando a la primera se le ha dado mayor relevancia en este último lustro.

A criterio de Frías (2002), la interpretación psicolingüística del lenguaje plantea la comprensión y la producción del lenguaje en dos planos: oral y escrito. Sobre la comprensión oral explica que el lector-oyente ha de entender lo que el escritor-hablante le transmite a través de ondas acústicas (lenguaje oral).

- Son evanescentes.
- Forman un continuo.
- No hay rasgos biunívocos entre caracteres acústicos y fonemas (coarticulación).
- Es permanente.
- Las palabras van separadas.
- Es más fácil distinguir unidades fónicas a través de las letras.

Para que exista comprensión es necesario que un sonido / grafía *x* se identifique como perteneciente a un idioma *Y*, además, conocer el significado de *x*. La comprensión implica una globalidad, una oración gramatical es la muestra más clara de globalidad en la transmisión de un mensaje. Sobre la producción se realiza un proceso igual que en la comprensión pero en sentido inverso.

Frías (2002) al analizar este proceso desde el aprendizaje de una lengua extranjera y en el caso específico del español, plantea que la psicolingüística muestra interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje, ya que hace énfasis en estos y no en el producto. Al valorar el aprendizaje del idioma como actividades mentales, se deben de usar e interrelacionar las cuatro habilidades básicas del lenguaje, que facilitan la actuación. En conjunto, se aplican a la comprensión y producción de expresiones lingüísticas, pues, se centra en los procesos y es serial (cada operación se realiza una vez acabada la anterior); cada producto (*output*) de una operación sirve de entrada o educto (*input*) a la anterior.

El planteamiento anterior resulta significativo para la fundamentación de la propuesta del presente artículo. Se considera que un sistema de procedimientos didácticos desarrolladores a partir de tareas integradoras, centrado en el proceso para el producto que se dinamiza mediante la interacción con los contextos urbanos de la ciudad de Santiago de Cuba, tiene en su manifestación interna operaciones que parten de la activación del *input*. En otras palabras, el profesor prepara el proceso de enseñanza de la habilidad de expresión escrita en forma de sistema. Esto facilita al estudiante, primero, activar su pensamiento desde el descubrimiento, basándose en la familiarización. Luego refle-

xiona conscientemente sobre él atendiendo a la socialización del conocimiento adquirido con anterioridad para dar lugar al *output* que es en sí el producto (texto escrito).

Este proceso se interpreta por las autoras del presente artículo de la siguiente manera: integración del conocimiento lingüístico (CL) con las actitudes (A) dan como resultado la expresión escrita (E/E). Lo que se representa de esta forma:  $CL+A=E/E$ .

### **Sistema de procedimientos didácticos desarrolladores con tareas interactivas que se realizan en los espacios urbanos de la ciudad de Santiago de Cuba**

El *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) expone que la interacción abarca tanto la actividad de comprensión como la de expresión, así como la actividad propia de la construcción de un discurso conjunto. Por tanto, todas las estrategias de comprensión y las de expresión están también implicadas en la interacción. La interacción oral supone la creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común. No obstante, esto no quiere decir que en la escrita no pueda darse esta creación colectiva, si desde el mismo proceso de enseñanza se logra la interacción de esta habilidad con el resto de las habilidades y otros factores que intervienen en el proceso como son: el contenido, el contexto y los sujetos (profesor-estudiante). En el presente artículo tienen en común: el contexto santiaguero para desarrollar la unificación de lo anteriormente expuesto, a partir de los procedimientos desarrolladores y las tareas interactivas que se encuentran dentro de cada uno de los procedimientos, para lograr un buen producto final.

Como alternativa didáctica, los procedimientos constituyen el conjunto de operaciones que ejecuta el docente para alcanzar determinados objetivos y dinamizan la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método. Estos se concretan en acciones prácticas o intelectuales realizadas por el profesor o la interactividad (Álvarez, 1999).

En este sentido, se toma como elemento dinamizador las tareas interactivas que encontrarán su escenario de realización en los espacios urbanos de la ciudad de Santiago de Cuba. En la estructuración del sistema de procedimientos didácticos desarrolladores para la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita, su secuencia de descubrimiento, reflexión consciente, elaboración creativa y corrección de los resultados posibilita seguir la lógica que propone la realización de las tareas de: *familiarización, socialización, profundización, construcción textual, corrección y evaluación*. En ellas se develan nuevas relaciones y funciones entre sus componentes. Tienen el propósito de transformar la situación actual que presenta la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión escrita, del estado actual al estado deseado: una redacción centrada en el proceso para el producto, mediante la interacción con los espacios urbanos del contexto de inmersión sociocultural que es en este caso, Santiago de Cuba.

La propuesta parte de la fundamentación realizada por Silvestre y Zilberstein (2000). Estos autores consideran que los procedimientos didácticos hasta ahora solo apuntan a lo externo del proceso como son: visitas a museos, consultas en diccionarios y otras fuentes bibliográficas, elaboración de periódicos, murales, boletines, paneles, seminarios, mesas redondas y proyectos de investigación, así como dramatizaciones, juego de roles, elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas lógicos, elaboración de cuentos y composiciones, juegos instructivos, análisis de películas, excursiones a la naturaleza, visitas a lugares de interés sociocultural, entre otros. Es decir, la organización y medios de enseñanza, no es suficiente para lograr un desarrollo efectivo e integral de los discentes, ya que es necesario atender lo interno para promover el desarrollo cognoscitivo; la motivación, la voluntad, las emociones, las actitudes y los valores hay que fomentarlos en la misma medida que potencializamos el uso correcto de la habilidad escrita.

La representatividad del sistema de procedimientos didácticos desarrolladores, mediante tareas interactivas, expresa cómo los procedimientos del descubrimiento, la reflexión y la medición del proceso contribuyen a la elaboración del producto, o sea, que en su conjunto expresan una vía para el logro de un

texto escrito completo (producto). Para lograr este proceso se ponen de manifiesto todas estas acciones en su manifestación interna, abordando temas sobre el contexto santiaguero.

## **Sistema de procedimientos didácticos desarrolladores**

**1. Procedimiento del descubrimiento (motivación).** En este primero se empleará como recurso el aprendizaje por descubrimiento con tareas de familiarización.

**Objetivo:** descubrir las especificidades, características generales, particulares, comunes y singulares del tema o temas a tomar como guía mediante tareas de familiarización.

**Fase I.** Elección del tema: se negocia el tema y las tareas entre los estudiantes y el profesor, las condiciones para cumplir la tarea integradora, en qué tiempo, qué parámetros deben cumplir para que el texto se redacte de forma correcta según las estructuras lingüísticas de la lengua objeto de estudio y las ideas y sentimientos que desea transmitir (los temas serán en función del contexto santiaguero).

Ejemplo de una tarea integradora: redactar una nota periodística para el periódico *Sierra Maestra* u otro medio de la prensa impresa o digital de Cuba, Hispanoamérica o del mundo, sobre lo que más le ha impresionado, llamado la atención, que le resultará inolvidable, que desearía que existiera en su país de origen o la imagen que guardará por siempre acerca de la ciudad de Santiago de Cuba. Puede apoyarse en las nuevas tecnologías y crear un *blog* sobre los aspectos que más le ha impresionado sobre la Ciudad Héroe y por qué.

El docente pondrá a disposición de los estudiantes medios auxiliares como materiales audiovisuales sobre Santiago de Cuba, mapas de la ciudad, diccionarios, documentales sobre figuras fundamentales en la historia de Santiago de Cuba, láminas o fotos de lugares históricos, culturales, recreativos, entre otros. De esta manera, tales medios facilitan la búsqueda y resolución del problema planteado para lograr un proceso de redacción consciente que le permita al estudiante establecer relaciones de intercambio con el medio que lo rodea y los sujetos que actúan en el contexto de inmersión social (Santiago de Cuba).

**Fase II.** Los estudiantes realizarán tareas de familiarización con el tema escogido para lograr una información previa del mismo (pueden trabajar en dúos o tríos).

- a) Consultar la literatura referida al tema: mapas de la ciudad, diccionarios, libros, artículos sobre características del tema tratado.
- b) Ver videos, películas, documentales sobre Santiago de Cuba.
- c) Los dúos o tríos (como se haya concebido esta actividad) pueden dramatizar el tema, una escena presentada en los materiales audiovisuales.
- d) Entrevistar a una personalidad santiaguera, escuchar una anécdota o historia que ofrezca los elementos necesarios para dominar el tema del que se quiere expresar por escrito.
- e) Realizar visitas a diferentes lugares de interés cultural, social o recreacional de Santiago de Cuba.

**2. Procedimiento de la reflexión consciente.** Se utilizará la reflexión como acción interactiva que demuestre el aprendizaje consciente y la interpretación reflexiva de la realidad circundante de Santiago de Cuba. Al respecto, Cassany (1999) plantea que escribir es también un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos, sobre su mundo y comunican sus percepciones a los otros. Las tareas que se cumplen en este procedimiento son las de profundización y socialización.

**Objetivo:** reflexionar acerca de la realidad circundante del contexto santiaguero sobre la base de un conocimiento consciente.

**Fase I: profundizar en el análisis.** Se buscan más elementos relacionados con lo que se quiere escribir. En esta fase el profesor tratará de apoyar a los estudiantes en su proceso de profundización del conocimiento y aportará elementos mediante el análisis colectivo en correspondencia con las necesidades detectadas y el interés mostrado por los estudiantes sobre el tema.

- a) Búsqueda de significados o conceptos generales y particulares (como actividad puede ser el significado de

los nombres de algunas de las calles, avenidas o repartos santiagueros con nombres de héroes y mártires, por ejemplo: repartos Abel Santamaría y Antonio Maceo, distrito José Martí, calle Heredia, avenidas Celia Sánchez Manduley, de los Héroes, Carlos Manuel de Céspedes, José Martí, entre otros. Se tratarán los contenidos léxicos (familia de palabras, sinónimos, antónimos, unidades fraseológicas), gramatical (los tiempos verbales, los modos a utilizar, estructuración oracional).

b) Realizar esquemas, gráficos y mapas conceptuales, diseñar un objeto que le recuerde a Santiago de Cuba, dibujar el lugar o el aspecto cultural que más le ha gustado y que le gustaría conservar, etc. Estas acciones permitirán que el estudiante organice de forma lógica las ideas que quiere transmitir a sus lectores.

c) Componer o construir párrafos cortos relacionados con el tema para luego en el procedimiento siguiente, conformar uno solo utilizando las habilidades comunicativas con los recursos léxicos, gramaticales y ortográficos necesarios así como los recursos del entorno social y cultural del contexto santiaguero.

## **Fase II: socialización de las ideas**

a) Intercambio de ideas con respecto al tema. Realización de debates, talleres, mesas redondas, coloquios, entre otros. Intercambio de los párrafos escritos e ir concretando las ideas puestas en común.

b) Realizar entrevistas a algunos santiagueros y sondeos de opinión en las calles santiagueras para recoger sugerencias sobre el tema o temas escogidos con el fin de obtener más información y profundizar en estos.

c) Participar en actividades como exposiciones de obras de arte, de teatros, musicales, etc.

**3. Procedimiento de elaboración creativa.** Constituye el último peldaño para que el contenido seleccionado se transforme en conocimiento asimilado, pues en esta fase el estudiante estará preparado para realizarlo de forma autónoma en un proceso,

consciente desde su ser. Las tareas interactivas que se cumplen en este procedimiento son las de construcción textual. Estas tareas se pueden realizar en dúos, tríos o equipos de cinco o cuatro estudiantes según la matrícula.

Con el entrenamiento previo, se debe crear en el aprendiz la conciencia de a quién está dirigido el texto que está escribiendo y cuál debe ser la adecuación hacia ese destinatario en concreto. Al respecto Hyland (2003, 49) plantea:

[...] analizar el perfil e intereses de sus lectores y los objetivos que persigue su escrito, así como el contexto en el que se inserta su discurso (tema, género, etc.) son aspectos imprescindibles para el escritor que deberá utilizar técnicas variadas para escribir en función de cada lector.

**Objetivo:** crear, desde una eficiente perspectiva, consciente y bidireccional, la redacción de textos escritos, mediante la instrucción explícita.

### **Fase I**

- a) El profesor propiciará un espacio armónico de relajamiento y confianza para que toda la atención de los estudiantes esté centrada en el proceso para el producto. Se puede iniciar promoviendo una conversación, una lluvia de ideas, entre otras actividades u acciones que estimulen al estudiante a expresar de forma oral, la idea o ideas más significativas sobre el tema escogido para redactar.
- b) Hablar sobre las personas o lectores hacia los que va dirigido el mensaje del texto y la impresión personal que tienen del tema o de los temas escogidos. Cómo quieren ser correspondidos después de que el texto haya llegado a manos de sus lectores o lector.
- c) Título o titular que encabezará el texto.

**Fase II.** Construcción del texto (individual, en dúos, tríos o en equipos de no más de cinco estudiantes).

- a) Un estudiante inicia la idea y la deja inconclusa y su

compañero le da continuidad a la misma o uno va escribiendo las ideas que aporten sus compañeros para conformar el texto (nota periodística).

**b)** El texto será reelaborado, revisado y corregido varias veces en su proceso de producción.

**c)** Los estudiantes expresarán de forma escrita las ideas que quieren transmitir a otros sobre Santiago de Cuba. El producto final será puesto en los portafolios (estudiante-profesor) para dar continuidad al tratamiento de errores y corrección de los resultados en el próximo procedimiento.

**4. Procedimiento: corrección de los resultados.** Para su cumplimiento se proponen las tareas interactivas: corrección y evaluación.

**Objetivo:** valorar el desarrollo de la elaboración de los textos escritos y los resultados del producto.

**Fase I.** Corrección de los textos. El proceso de corrección y evaluación se realizará desde un cambio de perspectiva pedagógica de una práctica autoritaria y protagónica a una pedagogía mediadora, conciliadora y liberadora.

**a)** Autocorrección individual, en dúo, tríos o equipos de no más de cinco estudiantes. Al terminar la actividad de autorevisión, se hará una revisión colectiva del texto. Se sugiere que esta primera corrección se realice por parte de los estudiantes, quienes se apoyarán en los parámetros establecidos en la negociación de las tareas que fueron entregadas por el profesor y aceptadas por ellos desde el inicio.

**b)** Análisis de los errores. Corrección colectiva o grupal: se realizará un intercambio de trabajo y análisis colectivo mediante la presentación del trabajo en la pizarra u otras alternativas. Modificarán el texto sobre la base de las sugerencias del grupo. Se le debe hacer ver por parte del profesor que del error también se aprende en valoración conjunta: el profesor y los estudiantes, analizarán las

nuevas formas empleadas hasta lograr que el escrito esté correcto.

c) Exposición del texto final destacando los progresos alcanzados en la escritura, de manera individual y grupal. Los estudiantes expondrán sus textos escritos y corregidos acerca del contexto santiaguero.

**Fase II:** evaluación de los resultados. Se utilizarán las diferentes formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Cada estudiante realizará una valoración de qué errores ha cometido y cómo se propone erradicarlos. El docente aprovechará este espacio para hacer aclaraciones generales, dar conceptos o tener preparado un sistema de actividades que le facilite al estudiante aprender del error cometido. Durante el desarrollo de esta tarea el profesor debe evitar la constante interrupción que pueda atentar contra la espontaneidad y autovaloración de los estudiantes.

a) Valoración colectiva: cada dúo, trío o equipo, realizará la valoración tanto del proceso como del producto, es decir, darán criterios valorativos de cómo se desarrolló el proceso de redacción, por ejemplo: si el equipo respondió a las exigencias de la tarea; qué tareas fueron más fáciles de realizar y cuáles no; en cuáles el equipo, dúo o tríos se sintió que trabajó más unido con las tareas, etc. El docente puede emitir sus criterios del desempeño de sus estudiantes durante el proceso.

b) Los estudiantes y el docente irán registrando en el baremo que se elaborará por el profesor con la cooperación y criterio de los estudiantes, las propuestas que se van haciendo durante el proceso de valoración (cambios de las tareas, según los criterios emitidos, sugerencias de temas, aspectos lingüísticos y estructurales más difíciles de utilizar o más fáciles). Al registrar cada una de las propuestas deben realizar la evaluación cualitativa de cada una en la tabla del baremo para que quede un registro de cada actividad y de esta manera conformar un portafolio que le permita tanto al docente como a los estudiantes ir evaluando su progreso, principales dificultades y necesidades.

**c)** Evaluación final. Luego de la exposición de los alumnos y el debate, el docente emitirá su criterio y los estudiantes harán su aprobación o rebatirán esta de manera argumentada de forma colectiva o individual. La evaluación debe emitirse de forma cualitativa: excelente, muy bien, bien, regular, mal. El conocimiento del criterio del profesora y de otros estudiantes concientizará a estos de sus progresos e insuficiencias y los motivará a continuar profundizando en la sistematización de la expresión escrita como objeto de estudio significativo no solo en la lengua meta sino también en la lengua materna como expresión de su desarrollo personal.

En resumen se trata de la propuesta de un sistema de procedimientos didácticos desarrolladores es cambiar algo muy complejo y difícil de fomentar, el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes mediante la autogestión del aprendizaje que les permita la comunicación escrita en diferentes contextos de actuación.

## **Conclusiones**

El tratamiento didáctico en las clases de español como lengua extranjera a la habilidad de la expresión escrita limita la comunicación de los discentes de ELE de la Universidad de Oriente. Las inconsistencias epistemológicas encontradas en el análisis realizado, al revelar la concepción de la expresión escrita centrada en el producto y no el proceso, con una fuerte presencia de la figura del profesor como único evaluador de los resultados, sin una organización coherente, demuestran la necesidad de elaborar un sistema de procedimientos didácticos desarrolladores, encaminados a garantizar la necesaria integración de todas las habilidades de la lengua mediante la expresión escrita (comprensión, expresión, mediación e interacción).

La alternativa de la reinterpretación didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de la expresión escrita desde una dimensión interactiva-procesual debe incidir positivamente en la dinámica de las perspectivas planteadas que permita al docente organizar el proceso de la expresión escrita mediante tareas interactivas cuyo escenario de realización

son los espacios urbanos de Santiago de Cuba. De esta manera, facilita al estudiante la redacción de textos basados en el proceso y no en el producto como expresión de un desarrollo integral.

## Referencias bibliográficas

1. Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La Escuela en la vida*. Ciudad de La Habana: Editorial Colección Educación y Desarrollo.
2. Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), pp. 247-255.
3. Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.
4. Cassany, D. (1999). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 6.
5. Frías, C. X. (2002). Introducción a la psicolingüística. *Revista Philologica Románica. Suplemento*, pp. 15-18.
6. Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Mesa, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. En *Lectura y vida*, p. 29.
8. Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
9. Nunan, D. (1988). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Cristiandad.
11. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.