



How reading affects accuracy on writing

Como la lectura afecta la corrección en la escritura

Carmen Schlig²

² Ph.D.

Modern and Classical Languages Department
Georgia State University
cschlig@gsu.edu

Artículo recibido: 29- Marzo-2011

Aceptado: 14- Mayo- 2011

Publicado: 11- Junio - 2011

RESUMEN

El presente artículo examina la correlación entre la lectura y la mejora en la escritura. Hasta ahora la escritura en el aula de lenguas extranjeras había sido relegada a segundo plano, en parte porque la corrección de redacciones toma mucho tiempo y en parte porque pocos aprendices mejoran en esta destreza. El diseño esmerado de tareas ayudará a los instructores en la implementación de escritura como una habilidad tanto comunicativa como de desarrollo y ayudará a los aprendices a mejorar y situarse en el nivel apropiado. Datos de dos grupos de tercer año de español en una universidad norteamericana señala que la asignación de lecturas debe determinarse tomando en consideración el propósito de la tarea escrita. Los resultados proporcionan información útil tanto para instructores como para aprendices. A saber: la lectura y escritura en el aula deben ser más significativas que la simple práctica de estructuras gramaticales y léxico nuevo; el uso de una escala analítica para corregir las redacciones ayuda a los aprendices a darse cuenta de que hay otros componentes en las tareas de redacción, como la organización y el contenido. Finalmente, se hacen sugerencias pedagógicas para los instructores.

Palabras clave: *lectura, proceso de escritura, proficiencia y fluidez.*

ABSTRACT

This paper examines the correlation between reading and improvements in writing. Writing has been neglected in the foreign language classroom for the following reasons, among others, grading compositions is time consuming, and the belief that few students improve their writing skills. Careful design of tasks will aid instructors in the implementation of writing as a developmental as well as a communicative skill and help students' progress and placement. Data from two groups of North American university students of intermediate Spanish indicates that the selection of readings must be determined by the purpose of the writing assignment. The results provides both instructor and student with useful information: Reading and writing in the classroom should be more meaningful than just practice of grammatical structures and new vocabulary; the use of an analitical scale helps students and instructors realize that there are other components to consider when completing and evaluating a writing task, such as organization and content. Finally, some pedagogical suggestions for instructors are given.

Keywords: *Reading, writing process, proficiency, fluency.*

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera debe garantizar la comunicación básica con nativo hablantes de la lengua en cuestión. En los niveles elementales la base de este aprendizaje está constituida por el léxico. Este estudio enfatiza la importancia de la enseñanza de estrategias pedagógicas para mejorar la escritura. Asimismo se intenta determinar cómo y hasta qué punto los aprendices de una segunda lengua incorporan correcciones en la escritura como resultado de una exposición extensa a la lectura.

El estudio fue realizado en la tradición de investigador/profesor como modelo para el desarrollo profesional e instruccional en educación superior (Robert 1993, Schratz 1992, 1993). Además se consideraron algunos asuntos teóricos, que varios estudios han explorado, como la noción de aprendizaje ocasional de vocabulario por medio de la lectura (Barcroft 2005, Wesche & Paribakht 1999, Hulstijn, Hollander & Greidanus, 1996), los efectos de la corrección de errores para el mejoramiento de la escritura (Ferris 1995, Truscott 1996, Ferris & Roberts 1995, Robb, Ross, & Shortreed 1986, Semke 1984, Lalande 1982), y los procesos necesarios para la escritura basada en la lectura (reading-to-write) (Ruiz-Funes 2001, Carson 1993, Flower, et al. 1990).

Este estudio enfatiza la importancia de promover la lecto-escritura en español entre los aprendices de español como lengua extranjera (E/LE), considerado un constituyente que se había descuidado en el desarrollo lingüístico de muchos aprendices.

El tercer curso de español intermedio en la secuencia univesitaria se ha convertido, basado en observaciones de estudiantes recabadas en los últimos años, en un ámbito en el cual toma lugar una transición difícil. De las observaciones surgieron preguntas empíricas de si la tensión es estéril o productiva en el desarrollo y mejoramiento de las destrezas de lectura y escritura, y si ciertas condiciones favorecen o obstaculizan el desarrollo de las habilidades necesarias que se requieren en cursos de español avanzado. Los datos recabados en años pasados sugieren que algunos aprendices encuentran dificultades en el proceso de comprensión de la lectura y/o la integración de temas estudiados en clase en la escritura. Kern & Schultz (1992) comentan que en las clases de lengua extranjera a nivel universitario, las tareas de escritura basadas en la lectura de un texto tienen un papel importante en el aprendizaje. En particular, cuando los aprendices tienen que responder a un texto literario de manera crítica. De acuerdo con Ruiz-Funes (1999), el nivel de lectura y escritura esperado en los cursos avanzados,

requiere destrezas cognitivas superiores. Aunque los instructores tienden a presentar los procesos de lectura y escritura independientemente uno de otro. La enseñanza explícita de los procesos de lectura y escritura críticas no son muy comunes en las aulas de E/LE.

2. La lecto-escritura en el aula

2.1 Tareas de lectura para promover el desarrollo de la escritura

Las actividades de leer para redactar un texto se definen como tareas que requieren que los aprendices escriban un ensayo basado en la lectura de un texto asignado en clase (Ruiz-Funes). Tales tareas, según Stein (1990) requieren que los alumnos sean capaces de leer y comprender los textos de un tema específico, deben entonces ser capaces de identificar las semejanzas y diferencias en la fuente, dilucidar cómo aplicar conocimientos previos, decidir cuáles son las ideas más importantes para escribirlas y determinar el tipo de escrito más apropiado para el tópico (Fig. 1).

Los alumnos deben ser capaces de leer y comprender...	Luego, serán capaces de...
textos referentes a un tema. materiales que presentan información diferente del mismo tema.	<ul style="list-style-type: none">•identificar semejanzas y diferencias,•determinar cómo usar el conocimiento previo,•decidir los puntos más importantes en la lectura,•determinar el tipo de redacción apropiada para aproximarse al tema, y•aprestarse a las exigencias del proceso de escritura.

Figura 1: Leer para redactar (Stein 1990)

En este estudio, se requirió que los participantes redactaran (1) un ensayo descriptivo sobre sus experiencias aprendiendo una LE y sus expectativas de aprendizaje en el curso que empezaba y (2) un ensayo basado en un texto literario en el cual describieron sus preferencias y apoyaron sus opiniones. Se esperaba que los participantes demostraran su habilidad de

usar información en una situación diferente del contexto de aprendizaje y que expresaran sus ideas claramente.

2.2 El proceso de redacción

Ciertos profesores y aprendices del nivel universitario aún creen que la redacción en una clase de LE es un ejercicio para incrementar el léxico y mejorar el uso de la lengua enfatizando la corrección gramatical. Varias investigaciones han demostrado que el proceso de redacción es un proceso cognitivo recursivo en el cual el redactor tiene que escribir, revisar, reescribir y editar su redacción hasta quedar satisfecho con los resultados (Flower & Hayes 1981, Scott 1996).

Algunos estudios muestran que los buenos redactores son los que también son buenos lectores, revisan lo que escriben y se enfocan en el significado del ensayo y la comunicación óptima de las ideas. Los redactores deficientes adoptan un método lineal, no revisan lo escrito y prestan más atención a las estructuras superficiales.

Si creyéramos que el proceso de leer para redactar es similar en la lengua nativa y en la lengua extranjera, tendríamos que considerar los procesos cognitivos. Stein propone los siguientes pasos en la tarea de leer para redactar en la lengua nativa (Fig. 2):

Monitorizar. Los lectores consultan el texto fuente y observan el progreso de su propio ensayo frecuentemente para identificar problemas de procesamiento.

Elaborar. Los individuos activan sus conocimientos previos y los aplican a las tareas de lecto-escritura para crear ideas nuevas y perspectivas críticas. El lector interactúa con el texto, aprendiendo de él y añadiendo significados, depende esto de conocimientos personales, creencias, intereses y el propósito de la redacción.

Estructurar. Los redactores reorganizan y dan forma a la información del texto fuente para crear un texto nuevo.

Planear. Este es un proceso central que fluctúa entre la lectura y la creación de un texto nuevo (la traducción es mía).

Procesos	Los aprendices deben...
Monitorizar	...corroborar la información del texto fuente y el progreso de su redacción para identificar los problemas que surgen durante tal.
Elaborar	...activar sus conocimientos previos en la lectura y la redacción para crear nuevas ideas y perspectivas críticas.
Estructurar	...reorganizar la información de la fuente para crear un texto.
Planear	...trasladarse de la lectura a la creación de un texto nuevo.

Figura 2: El proceso cognitivo: Leer para redactar (Stein 1990)

3. Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones del estudio puede haber sido el uso del código de correcciones (Fig. 3), que posiblemente puso más énfasis en la corrección gramatical de lo que el investigador se había propuesto. El objetivo era encontrar los beneficios generales de la lectura en este curso puente. Otra limitación que se debe tomar en cuenta es la variedad de habilidades que los aprendices presentan una vez que han tomado cuatro cursos de lengua. Resultó obvio durante el curso del año que algunos aprendices requerían más instrucciones para redactar per se y no solamente para usar correctamente las estructuras gramaticales y el vocabulario.

En el futuro la línea de investigación se centrará en los beneficios que ofrecen las tareas de preescritura y otros ejercicios, como interrumpir la redacción para leer lo que se ha escrito. Además se requerirá que todos los ensayos sean escritos en el aula.

Otra cuestión es la comparación entre la redacción de diagnóstico y una

redacción corregida en términos de complejidad, Chastain (1990) encontró que los aprendices escriben menos cuando saben que se les va a asignar una nota. En este estudio la media de palabras escritas para la redacción de diagnóstico fue de 187 palabras, mientras que de la redacción con nota fue 252.

4. Preguntas de investigación

1. ¿Qué estrategias usan los aprendices de tercer año de ELE para corregir sus errores: traducción, analogía, significado o conocimiento de las reglas?
2. ¿Cuál es la mejor herramienta que este curso puede proporcionar para optimizar el aprendizaje mediante la lectura?

5. Metodología

5.1 Muestra

La muestra la componen 96 estudiantes universitarios matriculados en un curso de español a nivel intermedio (quinto semestre). El curso tiene un énfasis en el desarrollo de las cuatro destrezas necesarias para tener éxito en cursos avanzados. La gramática nunca se discute explícitamente. Todos los participantes han tomado cuatro semestres de clases de ELE, el 75% tomó clases de español en la escuela superior y 24% solamente habían tomado español en la universidad. Todos son hablantes de inglés como lengua materna.

Este estudio usa 100 redacciones de un corpus de $N = 192$. La primera y la última redacción escritas en este curso. La primera se usó como herramienta de diagnóstico y era parte de una batería de instrumentos —i.e., encuesta de motivación, juicios gramaticales, audición, repetición y proficiencia oral. Los juicios gramaticales fueron considerados por medio de un test-t (pre y post test), la autoevaluación de las habilidades lingüísticas se hizo usando un sondeo de motivación (Fig. 4). Dos de los cuatro grupos leyeron dos novelas durante el curso, los demás leyeron ensayos breves.

	menos importante %	más o menos importante %	más importante %	N/A %
Leer	5.7	11.4	80	2.8
Escribir	20	22.8	42.8	11.4
Escuchar	28	25.7	68.5	2.8
Comprender	28.5	22.8	28.5	2.1
Hablar	2.8	11.4	82.8	2.8
Gramática	5.7	34.2	51.4	8.5

Figura 3: Destrezas lingüísticas evaluadas por los participantes.

Los participantes escribieron cuatro ensayos bajo circunstancias diferentes (Fig. 5) Solamente se analizaron la versión final de la primera y la última redacción.

	Tarea	Circunstancias	Formato
1 semana todos	¿Qué esperas de esta clase?	En clase, 40 min. Tema único.	Papel y lápiz.
15ª semana grupos 1 & 2	Describe una situación y apoya tu opinión usando como fuente la novella Ladrón de la mente. La novella se leyó durante las últimas semanas del curso en 4 secciones de 30 páginas.	En clase, 60 min. Elegir un tema de tres.	Escrito en computadora
15ª semana grupos 3 & 4	Describe una situación y apoya tu opinión usando como fuente uno de estos textos: El peligro de los piercings en la lengua, El uso de animales en los experimentos científicos*, o La teleadicción*. Estos son tres ensayos asignados durante las últimas semanas del curso.	En clase, 60 min. Elegir un tema de tres.	Escrito en computadora

Figura 4: Tareas y circunstancias.

*(Kiddle, et.al. 2002)

5.2 Procedimiento

El primer ensayo se escribió en el aula durante la primera semana de clases. El tema se seleccionó porque se asume que los aprendices no requieren conocimientos previos ya que se trata de describir una experiencia personal. Los aprendices describieron sus experiencias en el aprendizaje de E/LE y también mencionaron sus expectativas en la clase. Estos ensayos fueron escritos a mano y las instrucciones fueron muy escuetas. Se impuso un límite de 40 minutos para escribir y revisar, pero no se estableció un límite en el número de palabras. Aunque se pidió a los participantes que escribieran durante 40 minutos, los ensayos fueron sumamente cortos. Puede ser que al darse cuenta de que esta tarea era parte del diagnóstico —para corroborar el nivel apropiado de proficiencia para cursar español intermedio III— y que la nota no se iba a tabular en la nota final los participantes no pusieron todo su empeño. Las redacciones fueron fotocopiadas y una de las copias se guardó para ser evaluada varias semanas después. Hubo dos evaluaciones —usando una escala holística—, con cuatros meses de intervalo para corroborar la validez del instrumento.

El último ensayo fue escrito en el aula la última semana del curso (semana 15), los participantes tuvieron tres opciones de acuerdo a los temas cubiertos en clase (Fig. 6). Los grupos 1 y 2 tuvieron que elegir entre tres temas —tres perspectivas distintas— basados en los personajes de *Ladrón de la mente* (Muñoz 2000a); los grupos 3 y 4 tuvieron que elegir un tema basado en tres lecturas diferentes. Los participantes escribieron sus ensayos con un límite de 60 minutos para escribir y revisar y diez minutos adicionales para familiarizarse con la computadora y mandar el documento por correo electrónico. Estas tareas fueron evaluadas usando una escala analítica. Los errores fueron marcados de acuerdo a un código adaptado de Lalande (1984) y los participantes tuvieron la oportunidad de reescribir para obtener una nota mejor.

Type of error	Essay 1	Essay 2	Essay 3
Subject-Verb agreement			
Verb form			
Verb tense			
Lexical error			
Gender agreement			
Number agreement			
Word order			
Pronoun			
Preposition			
Article			
Spelling			
English expression			
Spelling			
Word missing			
Delete, not necessary			
Awkward			
Grade			
Rewrite			
total errors			

Figura 5: Código de corrección de errores gramaticales

Adaptado de Lalande's 1984 ECCO

Además de escribir redacciones en el aula, los participantes entregaron tareas hechas en casa (fig. 6) : Los grupos 1 & 2 escribieron 15 entradas en un diario. Cada entrada correspondía a los temas que se habían discutido en clase. Las lecturas usadas fueron textos breves de leyendas del mundo hispano (Bacon 2000) y dos novellas (Muñoz 2000a & 2000b) cuya lectura se dividió en varias entregas. El instructor hizo comentarios para indicar que había leído la entrada, pero no se marcaron los errores de gramática y ortografía. La longitud de las respuestas dependió del contenido de la entrada, es decir, el tema, lo cual resultó en entradas sumamente breves (menos de 100 tokens).

Los grupos 3 & 4 entregaron actividades de comprensión lectora que correspondían a cada lectura del libro de Kiddle. Las entradas se corrigieron tomando en cuenta lo siguientes: Contenido, Organización y Corrección gramatical. Dos veces durante el curso, los participantes entregaron un portafolio para ser evaluados. Solo se daba crédito a las redacciones revisadas por los alumnos y corregidas por ellos mismos.

Grupos	Lectura	Escritura
Todos		Diagnóstico 3 redacciones escritas en el aula
1 & 2	Leyendas del mundo hispano (lecturas seleccionadas) Viajes fantásticos Ladrón de la mente	Diario (15 entradas)
3 & 4	Perspectivas (lecturas seleccionadas) 5 lecturas de otras fuentes (Internet, prensa, etc.)	Portafolio (15 muestras)

Figura 6: Lectura y escritura

En cuanto a las correcciones realizadas por los aprendices, resultó obvio que era más fácil para ellos identificar correctamente los errores de sintaxis y morfología que los de ortografía, léxico y estructura de la oración (fig. 7). En la morfología se encontraron numerosos ejemplos de falta de concordancia sujeto-verbo y modificador-sustantivo que fueron relativamente fáciles de enmendar. En cuanto al léxico, varios alumnos admitieron que pasaron poco tiempo tratando de encontrar la palabra adecuada, en el libro, y con menos frecuencia, en el diccionario.

Error	Identificado correctamente	No identificado
	%	%
ortografía	45	55
sintaxis	75	24
morfología	80	20
léxico	49	51
estructura de la oración	43	57

Figura 7: Correcciones por tipo de error (frecuencia)

6. Discusión

Como el propósito de este trabajo de investigación era examinar cómo la

lectura afecta la corrección en la escritura, en lugar de describir las primeras etapas del estudio, presentaré algunas estrategias para usar la lecto-escritura en el aula.

Primero, es importante considerar que la mayoría de los aprendices que participaron en este proyecto valoraban la proficiencia oral y la comprensión lectora más que la escritura—como indica la figura 4. Segundo, la escritura hasta ahora había sido usada para practicar las estructuras gramaticales aprendidas. Los aprendices que tomaron este curso—y que se posicionan bajo la media en las notas asignadas—comentaron que habrían escrito mejor si hubieran sabido explícitamente el énfasis gramatical de la tarea, lo cual no se hizo en las instrucciones. Tercero, el uso de una escala analítica para evaluar las redacciones les dió a los participantes información que los ayudó de alguna manera. Porque los aprendices de español tienen la tendencia a desempeñarse mejor en algunos aspectos como el contenido y la organización y menos en las estructuras gramaticales y el uso del léxico adecuado. La escala analítica ayudó a enfatizar el hecho de que una redacción sin errores gramaticales no necesariamente es buena. Finalmente, la mayoría de los participantes que demostraron proficiencia en la escritura lo hicieron también en otras destrezas, con contadas excepciones.

Además, los participantes que se identificaron como buenos escritores y lectores en inglés tuvieron el menor número de errores en la ortografía o en la sintaxis. Los aprendices pasaron más tiempo en monitorizar, estructurar, elaborar, escribir, revisar y editar. En general, los aprendices que se ocuparon completamente en los procesos de lecto-escritura, demostraron más proficiencia.

7. Implicaciones pedagógicas

1. Enfatizar el proceso de la escritura usando actividades de preescritura (Fig. 8) que ayudan al aprendiz a organizar sus ideas y promueven el uso de vocabulario pertinente. Es importante que los aprendices entiendan que cuando escriben en el aula están trabajando en un primer bosquejo que no es, de ninguna manera, el producto final.

Antes de escribir

(Descripción de una persona)

Nombre:

Trasfondo: (Describe donde está esta persona y qué hace):

12 Adjetivos:

Sinónimos de cinco de los adjetivos:

Antónimos de cinco de los adjetivos:

ANTES DE ESCRIBIR —RÚBRICA

Redacción: _____

5 Completó todas las tareas. Hay evidencia de mucho esfuerzo y seriedad.

4 Completó la mayoría de las tareas. Hay evidencia de esfuerzo y seriedad.

3 Completó algunas tareas. No hay evidencia de esfuerzo y creatividad.

2 Completó una tarea solamente. El trabajo entregado es insuficiente.

1 No completó las tareas.

Total _____/5

Figura 8: Actividad de preescritura

Adaptado de Scott 1996

También se recomienda hacer llegar a los aprendices muestras de redacciones escritas por otros aprendices —usadas con permiso de los interesados— para que estén al tanto de lo que se espera de ellos y para que acepten que no pueden escribir al nivel de un hablante nativo educado.

2. Usar textos auténticos. Estos materiales no editados deben representar una variedad de tipos de texto—prensa, poesía, canción, cuentos, prosa, etc.—Es imprescindible identificar estrategias de lectura que son efectivas en la lengua nativa y que se pueden transferir sin problema a la LE (Fig. 9).

- (1) Descodificar los significados de palabras específicas. De manera que la competencia lingüística entra en el texto.
- (2) Activar los conocimientos previos.
Considera reacciones individuales de los lectores con respecto al texto.
- (3) Enfatizar la competencia lectora—conocimiento de las convenciones de cada género.
Considera las fases que se desenvuelven durante la lectura.
- (4) Recordar la interacción única de cada lector con el texto.
Reconoce la lectura como un evento con significado personal.

Figura 9: Componentes de lectura de literatura en LE

3. Reforzar el concepto del proceso de lecto-escritura (Fig. 10). Esto ayuda a disminuir la tendencia a copiar el texto palabra por palabra.

- (1) ¿Qué averiguaste mientras estabas leyendo?
- (2) ¿Qué haces cuando no sabes el significado de una palabra?
- (3) ¿Qué hacías mientras escribías el primero bosquejo?
- (4) ¿Cómo usaste el texto mientras redactabas tu tarea?

Figura 10: Preguntas sobre los procesos de lectura y escritura.

4. Es necesario establecer metas realistas al diseñar las tareas de lecto-escritura. Una vez que los aprendices encuentran sus propios puntos fuertes y débiles, serán capaces de desarrollar no solamente las destrezas correspondientes, sino que también la proficiencia en la lengua en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Bacon, S. et al. (2000). *Leyendas del mundo hispano*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Barcroft, J. (2005). La enseñanza del vocabulario en español como segunda lengua. *Hispania*, 88, (3), 568-583.
- Carson, J. G. & Leki, I. (Eds.) (1990). *Reading and the Composition Classroom*. Boston: Heinle.
- Chastain, K. (1990). Characteristics of graded and ungraded compositions. *Modern Language Journal*, 74, 10-14.

- Chavez, M. (1996). Non-revised writing, revised writing, and error detection by learner characteristics. *International Journal of Applied Linguistics*, 6, 163-198.
- Ferris, D.R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Flower, L. et al. (Eds.) (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press: New York.
- Hultstijn, J., Hollander, M. & Greidanus, T. (1996). Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words. *The Modern Language Journal*, 80, 327-339.
- Jacobs, H.J. et al. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Newbury House, Rowley, MA.
- Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Kern, R. & Schultz, J.M. (1992). The effects of composition instruction on intermediate level French students' writing performance: some preliminary findings. *Modern Language Journal*, 76, 1-13.
- Kiddle, M.E., Wegmann, B, & Schreffler. S. (2002). *Perspectivas*. Boston: Heinle.
- Krashen, S. (1995). Free Voluntary Reading: Linguistic and Affective Arguments and Some New Applications. En *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Eckman et al. (Eds.) (pp. 187-202), Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Lalande II, J. (1984). Reducing composition errors: an experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lee, J. & Paulson, D. (1992). Writing and Compositions. En Bill VanPatten (Ed.), *Instructor's Manual and Test Bank for ¿Sabías que...? Beginning Spanish*.

New York, NY: McGraw-Hill

- Lee, J. & Van Patten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lloyd-Jones, R. (1977). Primary Trait Scoring. En C. R. Cooper & Odell, L. (Eds.) *Evaluating Writing* (pp. 33-66) National Council of Teachers of English: Urbana, IL,
- Miguel Muñoz, E. (2000a). *Ladrón de la mente*. McGraw-Hill: New York, NY.
- Miguel Muñoz, E. (2000b). *Viajes fantásticos*. McGraw-Hill: New York, NY.
- Robert, J. R. (1993). Evaluating the impacts of teacher research. *System*, 21(1), 1-19.
- Roebuck, R. (2001). Teaching composition in the college level foreign language class: insights and activities from Sociocultural theory. *Foreign Language Annals* 34(3), 206-215.
- Ruiz-Funes, M. (2001). Task Representation in Foreign Language Reading-to-Write. *Foreign Language Annals* 34(3), 226-234.
- Schatz, M. (1992). Researching while teaching: An action research approach in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(1), 81-95.
- Schatz, M. (1993). Researching while teaching: Promoting reflective professionally in higher education. *Education Action Research*, 1(1), 111-133.
- Scott, V. (1996). *Rethinking Foreign Language Writing*. Heinle: Boston, MA.
- Stein, V. (1990). Exploring the Cognition of Reading-to-Write. En L. Flower et al. (Eds.) (pp. 119-143), *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. Oxford University Press: New York.
- Terry, R. (1989). Teaching and evaluating writing as a communicative skill. *Foreign Language Annals* 22,(1), 43-54.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Wesche, M. & Paribakht, T.S. (1996) *Assessing second language vocabulary*

knowledge: depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review* 53(1), 13-40.

Yates, R. & Kenkel, J. (2002). Responding to sentence-level errors in writing. *Journal of Second Language Writing* 11, 29-47.