

## DESMITIFICANDO LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO L2

Argemiro Arboleda  
Universidad del Valle,  
Cali, Colombia

### Resumen

Tradicionalmente, la escritura en L2 en un ambiente escolar ha sido un tema de controversia al que muchos investigadores han dedicado una parte considerable de su tiempo. Considerando la naturaleza misma del proceso de escritura en la L1, algunos han llegado a pensar que aprender a escribir en una segunda lengua es una tarea extremadamente difícil. Este artículo propone que la escritura en L2 puede ser facilitada y por lo tanto desmitificada, si se crea un ambiente en el que el estudiante sea reconocido como escritor y su trabajo valorado, considerando aspectos como el nivel de dominio de la L2 por parte del estudiante, las expectativas del profesor frente al trabajo del estudiante, la escogencia de los temas, la situación de comunicación, la frecuencia con la que el estudiante escriba y una concepción de la escritura como proceso no lineal, entre otros. Finalmente, se retoman algunas consideraciones del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en relación con el desarrollo de habilidades de escritura y se propone una tipología de ejercicios apropiados a cada nivel de proficiencia lingüística.

Casi invariablemente toda introducción a un artículo sobre la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en una L2 (segunda lengua, en este artículo lengua extranjera) comienza por señalar lo difícil y hasta doloroso que resulta escribir, aún en la lengua nativa, especialmente por las características propias del discurso escrito. Esta dificultad es considerada por Taylor quien cree que "un hablante nativo del inglés, alguien que, en teoría, tiene dominio de la sintaxis y del vocabulario común de la lengua, no necesariamente será un buen escritor... La habilidad para usar oraciones en un todo unificado requiere entrenamiento y práctica, no sólo para el estudiante de inglés como L2, sino también para los hablantes nativos" (1980: 367). Omaggio nos recuerda que "si aprender a escribir en una segunda lengua fuera simplemente cuestión de saber cómo 'transcribir' el discurso oral en el nuevo código, entonces enseñar a escribir sería una tarea relativamente fácil." (1986: 221). La misma autora agrega que la mayoría de aquellos que han intentado comunicarse por escrito estarán de acuerdo en que expresarse claramente por escrito puede llegar a ser un proceso lento y penoso. En la misma línea de ideas, Rivers se refiere a la dificultad inherente en el proceso de escritura al indicar que incluso aquellos que pueden "transcribir" en su propia lengua evitan, casi por completo, expresarse por escrito. Rivers anota que "escribir, de manera realmente comunicativa, sin la inmediatez del espacio y del tiempo, es un arte que requiere un esfuerzo dirigido de forma consciente y una selección deliberada de vocabulario..." (1975: 237). Lo expuesto por Rivers parece estar en concordancia con la preocupación que expresa Robinett, al comentar que "la ilusión de la escritura como 'transcripción del discurso oral' ya ha sido disipada. El discurso oral y la escritura son dos modelos distintos pero relacionados de la actuación en una lengua dada; y hay, de hecho, personas que pueden aprender lo uno y no lo otro." (1980: 360).

Si se tienen en cuenta las experiencias, a menudo poco satisfactorias, de los profesores de composición escrita en su trabajo diario, la última parte del planteamiento de Robinett podría tomarse como una verdad evidente. Sin embargo, tal razonamiento es pesimista y puede llevarnos a pensar que la habilidad para *escribir bien* es un don predeterminado para unos pocos y por lo tanto negado a muchos. No hay duda de que el aprendizaje de la escritura requiere de una serie de capacidades de parte del individuo y se constituye en un proceso lento que puede durar toda una vida (Pasquier y Dolz, 1996), pero esto es distinto de afirmar que hay personas que jamás podrán escribir.

El argumento de que el discurso escrito, ya sea en la L1 o en otra lengua, tiene sus propias demandas es algo que ha sido ilustrado ampliamente por

muchos autores. Lo que nos interesa aquí es subrayar que tales demandas no son, necesariamente, un factor que deba atemorizar al estudiante de inglés como L2 e impedir el desarrollo de sus habilidades de escritura. Por el contrario, se sugiere que estas demandas o características deberían ser aceptadas, hacerse explícitas y ser siempre tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita.

La consideración de la escritura como proceso y la aceptación de que siempre será posible aprender a escribir, por lo menos algunos tipos de textos, nos lleva a pensar que la dificultad que encuentra el estudiante para escribir en L2 no radica tanto en la naturaleza misma del discurso escrito, sino en lo que sucede en el salón de clase. En palabras de Zamel, se trata, en todo momento, de que en la clase de escritura "se establezca un ambiente de respaldo en el que los estudiantes sean reconocidos como escritores, se les estimule a tomar riesgos y a participar en la creación del sentido" (1987: 697). Así, creemos que el que los estudiantes puedan desarrollar cada vez más y mejores habilidades de escritura en L2 depende, en gran medida, de distintos factores entre los que se destacan los siguientes:

1. **El nivel de proficiencia del estudiante en la L2.** Payton et al. (1994) escriben que cuando el estudiante no nativo se ve precisado a producir textos relativamente largos, tiene que enfrentarse a una doble exigencia: aquella propia de la escritura y al hecho de tener que funcionar en una lengua que no es la suya, una lengua que apenas está aprendiendo. Así, los estudiantes cuyo conocimiento en la lengua L2 es mínimo, sienten que producir unas cuantas líneas es una tarea desgastadora y pueden terminar pensando que si no son capaces de escribir bien es mejor no escribir. Es precisamente aquí, cuando los estudiantes se sienten incapaces y perdidos, cuando es de vital importancia que se los "rescate", que se les ofrezca ayuda. Esta ayuda podría consistir, básicamente, en proporcionar a los estudiantes más experiencias, estructuras, vocabulario, conceptos, modelos, etc., los cuales les serán valiosos en su práctica individual y colectiva de la escritura. En este sentido, las siguientes ideas pueden ser útiles:

- a. motivar a los estudiantes, haciéndoles ver y *sentir* que sí son capaces de escribir, al principio aceptando y alabando sus escritos, sin que importe mucho la calidad de los mismos. Naturalmente, será preciso decirles qué *aspectos se podrían mejorar*.
- b. ofrecer oportunidades para que los estudiantes se involucren en distintos tipos de escritura: notas, avisos clasificados, cartas, hojas de vida, diarios, cuentos, etc.

- c. utilizar los conocimientos que tienen los estudiantes en otras áreas del conocimiento para que escriban acerca de cosas que ya conocen. Esto les hará ver la utilidad práctica de su aprendizaje de la L2.
- d. estimular a los estudiantes para que lean mucho y escriban acerca de lo leído.
- e. promover y aprovechar la diversidad de estilos, evitando que los estudiantes lleguen a pensar que existe un estilo único que siempre habrá que imitar, ya que la diversidad promueve la creatividad.

2. **Las expectativas del profesor.** La consideración del nivel de proficiencia del estudiante en la L2 necesariamente lleva a tener en cuenta las expectativas del profesor frente al trabajo de sus estudiantes. No es sorprendente el hecho de que a menudo se espera encontrar en los escritos de estudiantes de nivel principiante e intermedio las características propias de la escritura de estudiantes de nivel superior, y hasta aquellas presentes en las producciones de escritores nativos quienes a su vez pueden ser escritores profesionales.

Puesto que la calidad de la escritura en L2 generalmente está en proporción directa con el nivel de dominio que el estudiante-escritor tenga en esa lengua, las expectativas acerca de la escritura de los estudiantes deben ser distintas dependiendo del nivel en el que estos se encuentren. Magnan (1985) cree que en los niveles de principiante e intermedio, por ejemplo, la práctica de la escritura debe enfatizar la transcripción de cosas que los estudiantes dirían oralmente y poco a poco llevarlos a producir los tipos de textos propios de los buenos escritores, en situaciones comunicativas reales o ficticias. Este enfoque secuencial evitará, entre otras cosas, que los estudiantes refuercen su idea de que su dominio de la L2 es deficiente y que, por lo tanto, sólo pueden funcionar a un nivel muy bajo, creándose así, una barrera emocional que les impedirá avanzar.

3. **La escogencia de los temas.** Este es un aspecto de gran importancia, ya que puede influir positiva o negativamente en la motivación y actitud del estudiante hacia la escritura. Si a un estudiante de nivel principiante o intermedio se le pide escribir un ensayo acerca de "Las repercusiones de las políticas macroeconómicas de las grandes potencias mundiales en los países en vía de desarrollo", sin que se le especifique, por ejemplo, a quiénes estaría dirigido ese ensayo y cuál sería el objetivo del mismo, seguramente este estudiante tenga muy poco o nada que decir sobre el tema. Acerca de este particular Graves (1985) precisa que a menudo el estudiante se siente bloqueado cuando se le pide producir información que nada tiene que ver con sus propias experiencias o nivel de conocimiento. Se sugiere, entonces, que, por lo menos en los niveles de

principiante e intermedio, se aprovechen las experiencias individuales de los estudiantes en las distintas facetas de sus vidas como temas para las composiciones. Arboleda propone este enfoque vivencial de la escritura y lista una serie de "temas con los que los estudiantes están más familiarizados" tales como viajes que han realizado, personas que han conocido, sus fiestas de cumpleaños, eventos escolares en los que han participado, etc. (1995: 90).

**4. La situación de comunicación.** Lo expuesto en (3) nos sirve para ilustrar este nuevo aspecto, cuya no consideración a menudo dificulta la escritura para los estudiantes al no existir claridad acerca del contexto en el que se les pide escribir, es decir, el contexto en el que funciona su escrito. Privados de esta condición esencial, los estudiantes intentan, en vano, producir unas cuantas líneas que generalmente luego destruyen porque no están seguros de cómo continuar, y lo que es peor, no tienen manera de saber si lo que han escrito tendrá algún sentido para el profesor, quien a menudo aparece como el único o el principal destinatario del escrito del estudiante. Esta consideración es, entonces, un principio básico en la escritura e implica que aún en el aula de clase y a todo nivel, es preciso recrear dicha situación teniendo en cuenta elementos como los siguientes:

- 4.1. *la audiencia* o contexto de recepción, es decir, para quién se escribe el texto;
- 4.2. *el propósito*, es decir, para qué se escribe, cuál es la intención del escrito, o qué se quiere lograr con él;
- 4.3. *el tipo de texto*, es decir, se trata de una descripción, de una narración, de una carta, de un aviso, etc.
- 4.4. *la tesis*, es decir, la idea central del escrito o lo que se quiere mostrar/probar en él; y
- 4.5. *las evidencias* que sustentan la tesis.

Veamos, brevemente, cómo operan los elementos referidos arriba. Retomemos, como ejemplo, un tema familiar para los estudiantes: un paseo en el que hayan participado (mencionado en el punto 3, arriba). Antes de que el estudiante intente escribir algo acerca de su experiencia en el paseo, debe pensar, exactamente, en *para quién* será la narración o descripción de la historia: ¿Para su profesor, para sus padres, para un (os) amigo (s), para alguien desconocido? La audiencia es, pues, "*una imagen mental* que el escritor elabora para substituir a la audiencia real que él tendría en frente de sí, si le estuviera hablando." (Dodds, 1986: 29). En otras palabras, la audiencia es esa especie de *punto* que se establece entre el escritor y el lector. Es precisamente a este punto

al que Milian se refiere cuando señala que en el proceso de producción "el escritor planifica, organiza, consulta, construye, reconstruye, revisa, modifica, etc., en virtud de su propio contexto y del contexto de recepción" (1996: 67). El objetivo de toda esta tarea de la que habla Milian es garantizar que el mensaje elaborado por el escritor llegue a ser interpretado por el interlocutor-lector lo más fielmente posible, ya que como nos lo recuerdan Halliday y Hasan (1990), el mensaje puede no llegar al lector si el escritor no hace la presuposición adecuada del contexto de situación.

Ahora, bien. suponiendo que la historia sea para sus padres, *qué efecto* buscará producir el escritor en ellos? ¿Que le permitan ir a otros paseos? ¿Convencerlos de que ese determinado tipo de paseo no es lo que él se merece? Así, dependiendo del efecto que el escritor quiera producir en su audiencia, en este caso sus padres, él deberá escoger *una idea* que constituirá el punto clave de su escrito. Por lo tanto, *todo cuanto diga*, es decir, el contenido mismo de su escrito, debe estar *elaborado y organizado* de tal manera que contribuya a reforzar dicho punto o idea central.

**5. La frecuencia con la que se escriba.** El proverbio "La práctica hace al maestro" parece de sentido común. Sin embargo, en el caso de la escritura pareciera que se tiende a olvidar lo que para muchos siempre debería tenerse en cuenta. Así, se espera que estudiantes de L2 desarrollen habilidades de escritura a pesar de brindarles pocas oportunidades para ello, invocando, algunas veces, las limitaciones reales de tiempo. Arboleda (1995) piensa que en el desarrollo de las habilidades comunicativas la escritura ha recibido, tradicionalmente, la menor atención, lo cual se evidencia en el tiempo que las instituciones educativas dedican a esta actividad, ya sea en la lengua materna o en otra (s) lengua (s). Esta preocupación es igualmente compartida por Erazmus (1960) y Brière (1966) quienes destacan la necesidad de escribir de manera frecuente y abundante en la L2. A este respecto, sin embargo, especialistas como Hunting (1967) han señalado la importancia de que esta frecuencia y abundancia en la escritura esté guiada por sólidos principios instruccionales como forma de garantizar la calidad de los escritos.

El ejercicio frecuente en la práctica de la escritura es necesario para todo escritor, pero especialmente para el estudiante-escritor de L2, dado que esto le permite el uso de nuevo vocabulario y de estructuras sintácticas propios de la lengua escrita y de las distintas tipologías de textos. Como resultado de esta práctica, el estudiante de L2 podrá avanzar con más confianza en el desarrollo de sus habilidades de escritura.

**6. Un tratamiento de la escritura como proceso no lineal.** Antes de abordar este punto es preciso aclarar que el hecho de que aparezca al final de la lista no significa, en absoluto, que se le haya dado una menor importancia.

La escritura no es una actividad en la que se desarrolla una idea inicial de manera definitiva. Por el contrario, en su búsqueda de significado el escritor inicia con una serie de ideas de las cuales selecciona algunas y las formula; luego, al revisar su escrito, se da cuenta de que debe reformular todas o algunas de esas ideas, reorganizarlas, eliminar parte de lo escrito, agregar a lo escrito, etc., todo esto con el propósito de expresar mejor lo que quiere decir. La revisión se convierte, entonces, en una fase importantísima de la actividad de producción del estudiante. En dicha fase la presencia del profesor-facilitador es esencial. Zamel (1985) piensa que aquí la tarea del profesor debe ser responder a lo que el estudiante ha producido, antes que juzgar el trabajo de éste como un producto final. Por lo tanto, esta interacción profesor - estudiante debe estar orientada, principalmente, a comparar lo que el estudiante intentaba decir con lo que realmente dijo, antes que tener como objetivo básico el señalamiento de errores estructurales.

Con el propósito de que los estudiantes en los niveles intermedio, avanzado y superior se vayan independizando cada vez más como escritores, al tiempo que mejoran sus habilidades de escritura, es preciso que se les dé información explícita acerca de los distintos pasos inherentes al *proceso* de escritura. A continuación se presentan dichos pasos, en forma resumida, y se recomienda que los estudiantes los tengan en cuenta para toda actividad de composición escrita, ya sea que trabajen individualmente o en pequeños grupos:

1. Planeación      Aquí se generan ideas relacionadas con el tema acerca del cual se desea escribir.
2. Primer borrador      Una vez se tenga una serie de ideas, se seleccionan todas o algunas de ellas y se escribe una primera versión del trabajo. En esta etapa se debe permitir el libre flujo de las nuevas ideas, en vez de detenerse para revisar aspectos de vocabulario, concordancia, gramática, etc.
3. Revisión      Terminado el primer borrador o primera versión, se revisa el texto para ver posibles maneras de decir en una mejor forma lo que se quería expresar. Aquí se prestará especial atención no sólo a aspectos como el vocabulario, la

gramática, la sintaxis y a la puntuación, sino también al contenido mismo del escrito y la manera como aparecen organizadas las ideas. En esta etapa es importante recordar que la copia de la versión que se tiene es una copia de trabajo y por lo tanto se podrá hacer cualquier cosa con ella. Aquí se pueden utilizar símbolos como flechas, círculos, paréntesis, signos de interrogación, etc., los cuales tienen un significado especial para el escritor, significado que deberá tener en cuenta en el momento de la edición de su escrito.

4. Edición      La edición consiste en hacer la substitución de todo aquello que se encontró que debe ser mejorado.
5. Versión final      Una vez hechos los cambios respectivos, se procede a escribir la versión final de la composición.

#### LA ESCRITURA EN LOS DISTINTOS NIVELES DE PROFICIENCIA EN L2

Hasta aquí se ha mostrado la necesidad de que en los cursos de composición los trabajos asignados a los estudiantes correspondan a su nivel de dominio de la L2, que los temas escogidos sean, por lo menos en los primeros niveles, familiares para ellos y que para toda actividad se tenga en cuenta la situación de comunicación o contexto de situación. También se ha destacado la importancia de la frecuencia en la práctica de la escritura y de la conceptualización de dicha actividad como proceso no lineal. En relación con el primer punto, el Concejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras [American Council on the Teaching of Foreign Languages - ACTFL] diseñó en 1986 unas guías de proficiencia para medir el conocimiento que tiene un individuo en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas, en un idioma extranjero. Estas guías especifican el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el individuo, los contenidos o temas apropiados a ese nivel, las funciones lingüísticas (o qué puede hacer el individuo con la lengua), el grado de dominio del sistema lingüístico y las técnicas que se pueden utilizar para desarrollar los contenidos propuestos. Para cada habilidad o área (habla, escucha, lectura y escritura) las guías consideran cuatro niveles: Principiante, Intermedio, Avanzado y Superior. A continuación se reproducen los cuadros correspondientes a cada nivel de proficiencia, específicamente en lo relativo al área de escritura.

1. NIVEL PRINCIPIANTE

Contenidos	Funciones
Temas generales como: Objetos básicos del salón de clase Colores Números Vestuarios Nombres Fechas Nacionalidad Información biográfica Estados del tiempo/estaciones Miembros de la familia	Puede: copiar y transcribir material muy sencillo en contextos conocidos, listar, identificar, poner etiquetas, llenar formatos con información sencilla, escribir párrafos muy sencillos utilizando información memorizada o muy familiar

Nivel de dominio	Técnicas
La producción puede presentar frecuentes errores de ortografía e inexactitudes, especialmente cuando el escritor se aventura a ir más allá de lo muy familiar	Descripción simple utilizando ayudas visuales Completación de párrafos Llenar espacios en blanco en un pasaje Construcción de oraciones Dictados Llenar formatos

2. NIVEL INTERMEDIO

Contenidos	Funciones
Temas de la vida diaria, como: Información biográfica personal Restaurantes, platos Pedir y dar direcciones Actividades, hobbies Preferencias Rutinas diarias Hospedaje Asuntos de salud	Puede: hacer declaraciones y preguntas de manera correcta para satisfacer requerimientos prácticos y algunas necesidades sociales; escribir mensajes cortos, párrafos, notas, cartas, composiciones cortas y tomar notas sencillas

Viajes y transporte  
Experiencias de estudio/trabajo  
Acontecimientos de la vida diaria

Nivel de dominio

Entendible por hablantes nativos acostumbrados a leer escritos de no nativos; buen control de construcciones básicas, aunque todavía hay errores; errores frecuentes cuando se va más allá de las estructuras y vocabulario simples; generalmente es capaz de escribir en presente usando vocabulario común; puede tener pocas habilidades en el uso del diccionario; su uso de los elementos de cohesión del discurso es muy limitado.

Técnicas

Descripciones utilizando ayudas visuales  
Completación de párrafo  
Llenar espacios en blanco en un pasaje  
Dictados  
Traducción parcial  
Combinación de oraciones  
Descripciones y narraciones controladas  
Composiciones basadas en entrevistas  
Diarios personales  
Composiciones controladas y libres

3. NIVEL AVANZADO

Contenidos

Temas amplios que incluyen:  
Muchos temas familiares y de la vida diaria  
Temas concretos relacionados con intereses personales

Funciones

Puede escribir: en un estilo social y más formal, composiciones de varios párrafos, resúmenes cohesivos, resúmenes con algunos detalles, descripciones y narraciones; puede tomar notas, explicar puntos de vista sencillos, parafrasear

Nivel de dominio

Entendible por hablantes nativos no acostumbrados a leer escritos de no nativos; estilo foráneo aunque una las oraciones en párrafos relativamente cohesivos; vocabulario suficiente para expresarse con buen

Técnicas

Descripciones detalladas usando ayudas visuales  
Dictados  
Traducción parcial  
Combinación de oraciones  
Descripciones y narraciones controladas



control de la morfología básica y de las construcciones elementales; domina la lengua lo suficientemente bien como para narrar y describir con detalle en pasado, presente y futuro; todavía puede tener unos pocos errores en construcciones básicas y estructuras complicadas

Reelaboración de escritos  
Edición en grupo  
Escritura de proceso  
Diarios

4. NIVEL SUPERIOR

Contenidos

Amplia gama de temas prácticos, sociales y profesionales, temas especializados de interés personal

Funciones

Puede: escribir de modo efectivo en intercambios formales e informales; hacer hipótesis y conjeturas; escribir todo tipo de correspondencia y trabajos de investigación cortos, ilustrar puntos de vista y defender hipótesis

Nivel de dominio

Buen control de una amplia gama de estructuras; vocabulario amplio; su competencia discursiva incluye el uso de oraciones complejas y compuestas y de párrafos coherentes; ausencia de errores sistemáticos; su estilo todavía puede ser foráneo; puede no organizar su escritura de manera efectiva dependiendo de la audiencia o el estilo

Técnicas

Análisis de estilos de prosa  
Edición en grupo  
Escritura de proceso  
Traducción ( de L1 a L2 y vice versa)  
Abundantes ejercicios en toma de notas  
Transcripciones completas

Fuente: Omaggio (1986)

A continuación, y a manera de ilustración, se presenta un ejemplo de actividad para cada uno de los cuatro niveles de proficiencia en escritura señalados por la ACTFL.



Ejemplo 1.

NIVEL: PRINCIPIANTE

Filling in forms

Context: Students are asked to imagine that some students in the country or outside want to correspond with them. They are provided with the following form and are asked to fill it in, giving a true picture of themselves.

PERSONAL INFORMATION RECORDS

NAME: My name is \_\_\_\_\_

NATIONALITY: I am \_\_\_\_\_

DOMICILE: I live in \_\_\_\_\_

My address is \_\_\_\_\_

My telephone number is \_\_\_\_\_

OCCUPATION: I am a/an \_\_\_\_\_

STUDY DETAILS: I study \_\_\_\_\_ at \_\_\_\_\_

I have studied \_\_\_\_\_ for \_\_\_\_\_ months/ years. I want to learn English for \_\_\_\_\_

INTERESTS: In my free time I like \_\_\_\_\_

Ejemplo 2

NIVEL: INTERMEDIO

Daily routine

Context: Students are asked to provide personal information about a typical day in their life which they will share with their classmates. In completing this activity, the following steps are suggested:

a. Students are given information about Betty's (or anybody else's daily routine).

5:00 I get up and read the Bible.

5:30 I have some fresh orange juice. Then I exercise in my backyard.

6:00 I have a good breakfast. I have a glass of apple juice, scrambled eggs, whole bread and either coffee or chocolate.

7:00 I leave home.

8:00 I take my English and French classes at a language institute.



12:00 I have some snack and go home. I have lunch, do some homework and relax.

4:30 I go to the gym for my body building class.

7:30 I have dinner. Then do some reading. I go to bed at about 9:30

b. Students are asked to write a composition using the information they just read (see a, above), but this time in the past tense. They are told to link their sentences with expressions like "and", "then", "and then", "after".

c. Students are asked to write a composition about their own day yesterday.

### Ejemplo 3

#### NIVEL AVANZADO

#### Telling about an event

*Context:* students are asked to imagine that the night before a close friend left to another city, he lent them his apartment to celebrate someone's birthday party. Now, in groups of three or four, they are to write a letter to the owner of the apartment, telling him how the party was. They can choose between writing a serious, formal letter or a funny, crazy one. They are told that they can use all or some of the following vocabulary:

fridge, drinks, extension cord, records, cat, stereo, curtains, garage, neighbors, police, oven, telephone, window, food, firemen, garage, alcoholic beverages

After each group has finished its letter, they take turns to share their letter by reading it aloud to the rest of the class. The letters can then be edited and published on the classroom bulletin board.

### Ejemplo 4.

#### NIVEL SUPERIOR

#### Contrasting

*Context:* Students are asked to write a several-paragraph composition about any of these two topics. In either case, students will assume the role of a second year university student who has lived in a university residence hall for a year. They are to write to a close friend who is applying for admission at their university.

1. Being a high school student and a university student
2. Living alone or sharing your apartment with someone else.

In completing their writing, students are asked to proceed like this:

Paragraph 1. Introduce the topic

Paragraph 2. Say what it takes to be a high school student

Paragraph 3. Say what it takes to be a university student

paragraph 4. State the differences and/or similarities between being a high school student and a university student

Paragraph 5. State your conclusion

Es preciso recordar que el buen escritor en L2 *se hace a sí mismo* mediante el trabajo constante, mediante la persistencia y el anhelo de ser cada vez mejor y nutriéndose del trabajo de los buenos escritores. En este camino, como es de esperar, se encontrarán diversas dificultades, ya sea de tipo lingüístico o de otra índole. En cualquier caso, sin embargo, es necesario, por lo menos al principio, que al naciente escritor en L2 se le faciliten las cosas mediante la creación de un ambiente escolar en el que llegue a sentir que es capaz y que el júbilo que se experimenta al producir unas cuantas páginas, incluso un párrafo, no tiene por qué estar vedado para él.

### BIBLIOGRAFÍA

- ARBOLEDA, ARGEMIRO (1995). "Escritura Creativa: Punto de Partida en un curso de Composición en inglés." En *Lenguaje*, No. 23. Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- BRIÈRE, EUGENE J. (1966). "Quantity Before Quality in Second Language Composition." DODDS, JACK (1986). *The Writer in Performance*. Macmillan Publishing Company.
- ERAZMUS, EDWARD (1960). "Second Language Composition Teaching at the Intermedia Level." En *Language Learning*, No. 10.
- GRAVES, D. H. (1985). Blocking and the young writer. En M. Rose (Ed.), *When a Writer can't write*. New York: Guilford Press.
- HALLIDAY, M. A. K. y HASAN, RUGAIYA (1990). *Language, Context and Text: Aspects of Language in Social Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- HEDGE, TRICIA (1988). *Writing*. Oxford University Press.
- HUNTING, ROBERT (1967). "Recent Studies of Writing Frequency." En *Research in the Teaching of English*, No. 1.
- JUDY, STEPHEN (1980). "The Experiential Approach: Inner world to outer worlds." En T.R. Donovan y B. W. McClelland (Eds.), *Eight approaches to teaching composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- LAUER, JANICE M. (1980). "The rhetorical approach: stages of writing and strategies for writers." En T.R. Donovan y B. W. McClelland (Eds.), *Eight approaches to teaching composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- MAGNAN, SALLY S. (1985). "Teaching and Testing Proficiency in Writing: Skills to transcend the Second- Language Classroom." En Omaggio, Alice C. (Ed.), *Proficiency. Curriculum, Articulation: The Ties that Bind. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Middlebury, Vt.: Northeast Conference.
- MILIAN, MARTHA (1996). "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos." *Cultura y Educación*, N° 2. Aprendizaje
- OMAGGIO, ALICE C. (1986). *Teaching Language in Context. Proficiency-Oriented Instruction*. Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- PASQUIER, AUGUSTE y DOLZ, JOAQUÍN (1996). "Un decálogo para enseñar a escribir." *Cultura y Educación*, No. 2. Aprendizaje
- PEYTON, JOY K. ET AL. (1984). "Implementing Writing Workshop with ESOL Students: Visions and realities." En *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 3
- PINCAS, ANITA (1982). *Teaching English Writing*. Macmillan Publishers Ltd.
- RICHARDS, JACK C. (1983). "Listening comprehension: Approach, Design, Procedure." *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 2
- RIVERS, WILGA M. (1985). *A Practical Guide to the Teaching of French*. New York: Oxford University Press.
- ROBINETT, BETTY WALLACE. (1980). "Reading English as a Second Language." En Kroft, Kenneth (Ed.), *Readings on English as a Second Language*. Second edition. Little, Brown and Company.
- TAYLOR, BARRY P. (1980). "Teaching Composition Skills to Low-level ESL Students." En Kroft, Kenneth (Ed.), *Readings on English as a Second Language*. Second edition. Little, Brown and Company.
- ZAMEL, VIVIAN (1985). "Responding to Student Writing." *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 1
- ZAMEL, VIVIAN (1987). "Recent Research on Writing Pedagogy." *TESOL Quarterly*, Vol. 21, No. 4