

Crear materiales a medida: una propuesta desde la escritura

MARÍA MARTÍNEZ CASAS
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (Alemania)
maria.martinez@ku.de

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo exponer cómo y por qué usar los textos redactados por alumnos para diseñar actividades didácticas de E/LE. Para ello se esbozarán en primer lugar los principios cognitivos que subyacen al proceso de expresión escrita y que deben contemplarse al diseñar materiales. En segundo lugar se ofrecerán ejemplos prácticos de actividades creadas íntegramente a partir de redacciones de universitarios alemanes para la práctica de competencias lingüísticas (gramática y léxico). Para concluir se indagarán las posibilidades de tratar contenidos comunicativos y culturales en los materiales creados a partir de las redacciones de alumnos.

Palabras clave: escritura, personalización, crear actividades, análisis de materiales.

Creating custom learning materials: adapting written tasks for teaching purposes

Abstract: The aim of this article is to present how and why to use the compositions written by learners to design teaching materials in Spanish as a Foreign Language. In the first part of the article, I shall outline the cognitive principles involved in the process of writing which should be thus considered when designing materials. Second, I will provide four examples of activities designed with compositions written by German students in order to practice language skills (grammar and vocabulary). Finally, I will explore the possibilities of adapting written tasks to practice communicative and cultural skills.

Key words: writing, customizing, design of activities, learning materials.

1. Introducción

1.1. La expresión escrita

«Students hate writing papers. Professors hate grading papers. Let's stop assigning them»¹. Schuman sintetiza de este modo los sentimientos que puede llegar a despertar la práctica y evaluación de la expresión escrita. Dicha percepción negativa contrasta con la función que desempeña la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y de E/LE en particular. A nivel institucional cabe citar en este punto el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002: 30-31, MCER en lo sucesivo), que incluye «escribir» como destreza junto a «hablar» (expresión e interacción oral) y «comprender» (comprensión de lectura y auditiva). Del mismo modo, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007) se hace eco de la expresión escrita bajo el título «Géneros discursivos y productos textuales». Por último quedaría

¹ Cf. Schuman, R. (2013): «The End of the College Essay. An Essay». Slate, 13.12.2013. Disponible en http://www.slate.com/articles/life/education/2013/12/college_papers_students_hate_writing_them_professors_hate_grading_them_let.html.

mencionar los exámenes oficiales para obtener los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes, cuya parte de «Expresión e interacción escritas» supone un proporcional 25 % de la nota final (33,33 % en el caso del nivel C2, donde figura como destreza integrada).

En el marco de la enseñanza de E/LE a alumnos alemanes en la Universidad de Eichstätt hemos constatado a menudo la insatisfacción que pueden sentir tanto estudiantes como profesores en relación con la destreza escribir, por mucho que esta desempeñe una función clave en el aprendizaje de la lengua y en las evaluaciones oficiales, como acabamos de ver. Partiendo de esta situación desfavorable, hemos optado por introducir en clase el enfoque didáctico de la competencia escrita centrado en el proceso para lograr un tratamiento más fructífero de la escritura. El punto de partida de dicho enfoque didáctico se encuentra en los tres procesos cognitivos implicados en el acto de escribir: planificar, textualizar y revisar (Cassany Comas 2005: 41). Enmarcada en esta secuenciación, la práctica de la escritura debe desarrollarse en un contexto multidireccional y reflexivo que contempla:

1. un primer estadio de planificación, en el que el alumno elabora un esqueleto del texto atendiendo a la coherencia y cohesión temáticas;
2. un segundo estadio de textualización, en el que el alumno presenta en clase un primer borrador que negociará con sus compañeros y con el profesor;
3. un tercer estadio de revisión por parte de los alumnos mismos y del profesor, que culmina con la evaluación formativa de las redacciones.

Una vez esbozado este proceso multidireccional y reflexivo de secuenciación de la expresión escrita², la aplicación didáctica de los textos redactados por alumnos se entiende como una fase que surge de la revisión de los mismos con el objetivo de transmitir contenidos lingüísticos. Es decir, en el contexto multidireccional y reflexivo del proceso de escritura, el profesor crea y pone a disposición de los alumnos materiales didácticos basados en las redacciones escritas por ellos mismos, lo que supone un cuarto estadio que amplía dicha secuencia y que consiste en la práctica de contenidos lingüísticos mediante actividades elaboradas a partir de redacciones.

Dadas estas premisas, ¿qué características debe reunir dicha aplicación didáctica en cuanto al diseño de materiales?

1.2. Criterios para la creación de materiales

En líneas generales y haciendo referencia a los preceptos recogidos por Fenner y Newby (2000), se pueden señalar dos funciones principales que deben cumplir las actividades didácticas³: por una parte, los materiales deben promover los procesos cognitivos relacionados con la lengua y su aprendizaje (entre otros, comparar, contrastar, descubrir, completar, explicar, aceptar, ser creativo, resolver problemas, etc.) y, por otra parte, deben implementar tres principios de la enseñanza de lenguas extranjeras, a saber, la toma de conciencia, la autonomía y la autenticidad.

Los autores citados entienden la toma de conciencia en su vertiente cultural y no en el sentido más amplio que exponen, por ejemplo, el *M CER* o el *Marco de Referencia*

² Para profundizar en la secuenciación de la escritura cf. Cassany Comas (2005), Moreno García y Zurita Sáenz de Navarrete (1998), Eguiluz y Eguiluz (2004), Bordón (2006: 163-198). Una visión esquemática se encuentra en Martínez Casas (2013).

³ Cf. Fenner y Newby (2000: 4 y 13-14). Algunos autores que abordan la creación y análisis de materiales didácticos específicos de E/LE son, entre otros, Ezeiza Ramos (2009), Fernández López (2004), Gelabert et al. (2002) y Martín Peris (1997).

para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (2008). Fenner y Newby (2000: 141-150) defienden que el diálogo cultural sólo puede establecerse gracias a la serie de estrategias cognitivas que deben fomentar los materiales y sobre la base de los conocimientos previos del alumno (la percepción de su propia cultura y de las culturas ajenas).

Esa base de conocimientos previos, que se enmarca en la teoría constructivista aplicada al aprendizaje de lenguas, es la que los autores destacan a su vez en el concepto de autonomía, pues defienden que todo aprendizaje es individual, si bien se desarrolla en un entorno social. Por tanto, los materiales didácticos deben promover un aprendizaje independiente que despliegue todas sus posibilidades en un contexto de cooperación. Según Fenner (2000: 77-85), los alumnos pueden alcanzar de este modo una mayor conciencia de la lengua y del aprendizaje de la lengua.

Por último, Newby (2000: 15-23) propone una visión integrada del concepto de autenticidad determinando tres categorías generales cuyo gráfico se reproduce a continuación:

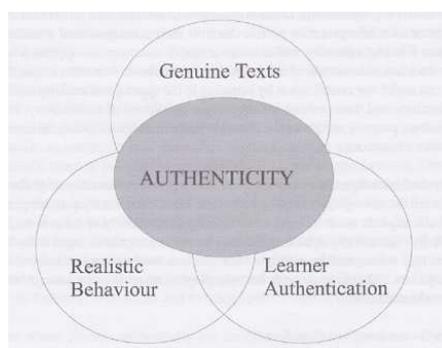


Figura 1. Cuadro de las categorías de autenticidad (Fenner y Newby 2000: 20)

El autor nos habla de textos genuinos, ya sean orales y escritos, y de un proceso de autenticación que el alumno lleva a cabo en base a un comportamiento realista en el aula. Para Newby, la autenticidad de los materiales se confirma a través de las tres categorías que la hacen posible: textos genuinos, comportamiento realista y autenticación por parte de los alumnos. En este sentido, resulta interesante retomar las siguientes palabras de Ruiz Campillo respecto a la idea de autenticación: «Un material autenticable puede ser definido como aquel que, sin ser auténtico, produce efectos que son pedagógicamente validables con los hechos lingüísticos auténticos que pretende poner de relieve»⁴. Es decir, al elaborar actividades didácticas debe tenerse en cuenta, junto a los principios de toma de conciencia y autonomía, el hecho de que la autenticidad se realiza como tal en clase, un «pequeño laboratorio social» según Ruiz Campillo.

Tras esta sucinta introducción teórica de algunos presupuestos cognitivos de la expresión escrita así como de las funciones y principios del diseño de materiales, presentaré en el siguiente punto tres propuestas independientes de actividades concretas para la práctica de contenidos lingüísticos a partir de los textos redactados por alumnos.

⁴ Cf. «Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo». marcoELE 5. 14.11.2007. Disponible en: <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>. Una visión actual y exhaustiva de los fundamentos cognitivos asociados a la práctica sistemática de aspectos gramaticales en E/LE se encuentra en Castañeda Castro (2014).

2. Actividades para la práctica de competencias lingüísticas

2.1. Terapia de errores

Una de las actividades de autocorrección que se puede enmarcar en un primer estadio de revisión de los textos redactados por alumnos es la terapia de errores. Se trata de un ejercicio que se presta al trabajo entre iguales (*conferencing*) y en el que el profesor desempeña un mero papel de mediador. Una de las posibles aplicaciones didácticas en este contexto consiste en elegir una frase de la redacción de cada alumno que contenga errores gramaticales o léxicos representativos del nivel del grupo y confeccionar una lista de frases en las que se marcan las faltas para que los alumnos las corrijan en grupos en clase.

Acto seguido se ilustra dicha actividad mediante el enunciado de una tarea de expresión escrita de nivel A2 asignada a alumnos universitarios alemanes (figura 2) e, inmediatamente después, se incluye un extracto de la hoja de trabajo confeccionada a partir las redacciones de dichos alumnos (figura 3):

Marco: *El Camino de Santiago*. Tarea de expresión escrita (Nivel A2):

Seguro que alguna vez fuiste a **una excursión** que te gustó mucho o que no te gustó en absoluto. Explica tu experiencia en 200-250 palabras desarrollando los siguientes puntos:

1. Adónde fuiste, con quién y cuándo.
2. Qué hiciste en esa excursión (qué lugar/-es visitaste, etc.).
3. Por qué te gustó tanto (o no te gustó nada).

No olvides estructurar la redacción (breve introducción, párrafos con el desarrollo de los tres puntos, breve conclusión) y contar el número total de palabras.

Figura 2. Tarea de expresión escrita relacionada con el Camino de Santiago

Corrección de la primera redacción: Una excursión especial

Observad las siguientes frases de vuestras redacciones e intentad corregir los errores:

| | |
|--------------------------|------------------------------------|
| Faltas de vocabulario: V | Faltas de gramática: I (una falta) |
| ' (media falta) | |

1. Allí estuvimos alojado en un albuerge sencillo fuera de Roma. (' I')
2. El viaje duró un día completa, seis horas por tren y una noche de viaje por barco. (I V)
3. En diciembre 2011 hice una excursión muy especial: vine a París con tres amigas. (' V') [...]

Figura 3. Terapia de errores

En la figura 2 se observa que el enunciado de la tarea escrita estructura el contenido de la redacción mediante tres apartados que, por una parte, ayudan al alumno a atenerse a la guía que marcan y, por la otra, facilitan al profesor la tarea de corrección del criterio de adecuación. Por su parte, la figura 3 presenta los primeros ejemplos extraídos de la hoja de trabajo confeccionada para la terapia de errores (el documento íntegro contenía en este caso 21 frases, que correspondían al número total de participantes de ese curso). El ejercicio está concebido para realizarse en clase; los alumnos son quienes deben llevar a cabo la terapia de errores. De modo análogo, el

profesor únicamente debe marcar (no corregir) las faltas de las redacciones para que los estudiantes puedan aplicar la terapia por sí mismos.

Las ventajas didácticas de esta actividad de terapia de errores se ven reflejadas en algunos de los puntos que Fenner y Newby (2000: 86-87) recogen en su lista de principios relacionados con el criterio de autonomía:

- Los alumnos reflexionan sobre sus elecciones.
- Los alumnos corrigen sus propios errores.
- Los alumnos supervisan su propio aprendizaje y el de sus compañeros.
- Los alumnos llevan su propio material a clase.
- Los alumnos tienen la oportunidad de usar su conocimiento del mundo.
- Personalización en ejercicios y actividades.

La terapia de errores, por tanto, entendida como una primera actividad de revisión (el tercer estadio del proceso de escritura, como se ha expuesto en 1.1.), puede integrarse en cualquier secuencia didáctica de expresión escrita y también de práctica personalizada de contenidos lingüísticos, pues sienta las bases para otro tipo de tareas que fomentan dichas competencias y que se presentan en los siguientes numerales.

2.2. Ejercicios de apoyo gramatical

Más allá del primer puente entre la redacción y la didactización que supone la terapia de errores, los textos redactados por alumnos encierran múltiples posibilidades de explotación didáctica para la práctica de fenómenos gramaticales y léxicos. Uno de los ejemplos más inmediatos que muestra dichas posibilidades es la adaptación mediante huecos de las redacciones.

En la figura 4 incluyo un nuevo enunciado de una tarea de escritura creativa⁵ de nivel A2 basada en el relato de Javier Marías «En el viaje de novios»⁶ y, a continuación, un ejemplo de su aplicación para la práctica de las formas y los usos del pretérito indefinido y pretérito imperfecto (figura 5):

Marco: *En el viaje de novios*. Tarea de expresión escrita (Nivel A2):

D. Escritura creativa. Elige una de las siguientes opciones y escribe un texto de 200 a 250 palabras:

- a) ¿Cómo sigue la historia? Continúa el relato en primera persona.
- b) ¿Cómo se puso enferma la mujer del protagonista? Inventa el principio del relato en primera persona.

Figura 4. Tarea de escritura creativa

***En el viaje de novios*. Textos en el pasado 1**

«Estábamos en nuestro viaje de novios, y en ese viaje no se quiere la intromisión de un extraño, aunque yo no fuera un extraño, creo, para quien ya subía por las escaleras. Sentí un vacío y cerré el balcón. Me preparé para abrir la puerta».

⁵ Al tratarse de un ejercicio de escritura creativa, no es recomendable introducir apartados en el enunciado de la tarea (a diferencia de lo que se había ilustrado en la figura 2). En esta ocasión se optó por enmarcar la tarea de expresión escrita en una hoja de lectura que contenía otras actividades (preguntas de comprensión lectora, análisis gramatical, etc.) para conformar la secuencia didáctica correspondiente.

⁶ Marías, J. (2006): *Cuando fui mortal y otros relatos*. Stuttgart: Reclam.

Entonces _____ (ponerse) cada vez más nervioso y mi corazón _____ (empezar) a latir cada vez más rápido. No _____ (tener) ni idea de qué _____ (poder) hacer. Se _____ (oír) a alguien que _____ (golpear) la puerta. Mi mujer me _____ (mirar) muy asustada, pero yo no _____ (poder) decirle nada. Como una loca _____ (gritar) una voz femenina: “¡Abre la puerta! ¡Yo te mato!” [...]

Figura 5. Aplicación para practicar los tiempos de pasado

En este caso, la aplicación didáctica de los textos consistió en extraer una media de 20 formas verbales de pasado de cada redacción y ofrecer a los alumnos el infinitivo correspondiente para que ellos mismos completaran los textos con las formas correctas. En esta actividad concreta se obtuvieron 19 textos (uno por alumno) de práctica contextualizada y sistemática de tiempos de pasado (y del léxico relacionado con el relato). La progresión resultó adecuada en cuanto al grado de dificultad y los estudiantes respondieron con una mayor motivación al material personalizado.

Este tipo de aplicación didáctica no se limita únicamente a la práctica en el aula, sino que también se puede extender a la confección de ejercicios de evaluación, como se refleja en las figuras 6 y 7 mediante otra tarea de expresión escrita:

Marco: La lengua de las mariposas. Tarea de expresión escrita (Nivel B1+):

Escribe una redacción (200-250 palabras) sobre tu **experiencia en la escuela** desarrollando los siguientes puntos:

1. tu primer día de escuela (si no lo recuerdas, puedes escribir sobre el primer día de otro año);
2. tu asignatura favorita y tu asignatura menos querida (y por qué en los dos casos);
3. algún maestro que te marcara (positiva o negativamente...).

No olvides una breve introducción y una pequeña conclusión y escribe el número de palabras.

Figura 6. Tarea de expresión escrita relacionada con «La lengua de las mariposas»

Estilo indirecto de pasado (12 puntos). La semana pasada, unas cuantas compañeras del curso intensivo escribieron las siguientes frases sobre su primer día de escuela. Hoy se lo cuentas a otro/-a compañero/-a del curso intensivo. Utiliza varios verbos de estilo indirecto.

a) El despertador sonó a las seis, pero yo ya estaba despierta desde las cinco. (Rosi)

Rosi **escribió** que _____.

b) En Alemania es obligatorio que todos los niños vayan a la escuela. En mi opinión, eso es muy importante porque en la escuela los niños aprenden todo. (Katharina)

c) Me acuerdo de mi primer día de escuela. Fui a pie con mi padre al colegio con mi mochila nueva. Todo fue muy excitante y nuevo, pero me gustó ese día. (Simone)

d) Además, en esa reunión se toma té con dulces y también se cantan canciones típicas de ese día. (Katerina)

Figura 7. Adaptación didáctica para examinar el estilo indirecto

Como ventajas de la aplicación didáctica de los textos redactados por alumnos para crear materiales destinados a clase o a pruebas se pueden apuntar los siguientes criterios que enumera Tomlinson (citado en Ezeiza 2009: 12):

- una mayor personalización y adaptación local de los materiales;
- una mayor confianza en el alumno, su capacidad y su criterio;
- una mayor atención a sus experiencias, conocimientos e intereses;
- un contenido emocionalmente más vinculante.

En este apartado se han presentado dos actividades independientes para la práctica de temas gramaticales que pueden integrarse en una secuenciación didáctica sobre el uso de los tiempos de pasado o del estilo indirecto. Para ampliar este método de aplicación a otras posibilidades de explotación didáctica, basta con consultar los temas gramaticales relevantes de cada nivel en la rúbrica «Gramática» del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007):

- niveles A1-A2: concordancia, artículos, tiempos del pasado, etc.;
- niveles B1-B2: modo verbal, conjunciones, pronombres relativos, etc.

Asimismo, la abundancia de material autentificable (v. 1.2.) posibilita la creación de un corpus de redacciones escritas por alumnos para tratar temas gramaticales que gozan de menor frecuencia, por ejemplo, el uso de los pronombres relativos. Para ello se eligen los ejemplos de todas las redacciones de un grupo que contengan el fenómeno gramatical en cuestión (en este caso, un pronombre relativo) y se adaptan mediante huecos en una hoja de trabajo.

Tras estos dos ejemplos de actividades didácticas para la práctica de temas gramaticales (tiempos de pasado, estilo indirecto), en el siguiente numeral se expone por último una nueva actividad para tratar el léxico de los textos redactados por alumnos.

2.3. Ejercicios de apoyo léxico

La última propuesta de este artículo para promover las competencias lingüísticas se basa en la creación de nubes de palabras a partir de las redacciones de estudiantes. Dado que dichas representaciones gráficas de un texto atienden a la variable de frecuencia, el resultado se presta a un análisis léxico de los textos. En las figuras 8 y 9 se ejemplifica dicha tarea mediante un nuevo enunciado de tarea de expresión escrita de nivel B1 y se ofrecen varios ejemplos de nubes de palabras⁷ generadas a partir de las redacciones:

Marco: México. Tarea de expresión escrita (Nivel B1):

Ya conoces alguna información sobre los problemas de inmigración entre México y Estados Unidos. Escribe una redacción (200-250 palabras) sobre este tema haciendo referencia a los siguientes puntos:

1. motivos de los inmigrantes (legales e ilegales);
2. problemas de la inmigración ilegal;
3. experiencia y opinión personal con la inmigración.

No olvides una breve introducción y una pequeña conclusión y escribe al final el número total de palabras.

⁷ En esta ocasión se optó por crear las nubes de palabras mediante el generador Wordle (www.wordle.net), ya que incluye la opción de eliminar las palabras de uso más frecuente (artículos, conjunciones, etc.) de la lengua en cuestión.

Figura 8. Tarea de expresión escrita relacionada con México



Figura 9. Nubes de palabras

La aplicación didáctica de nubes de palabras puede suponer una herramienta eficaz para reflexionar sobre la selección y el número de vocablos usados, su frecuencia y su contextualización. La visualización «léxica» (y no gramatical ni textual) de las redacciones da pie a un análisis de frecuencia y relevancia (¿las palabras de mayor tamaño son las más relevantes del tema tratado?) así como a un trabajo de ampliación de vocabulario mediante la búsqueda de sinónimos de los vocablos más frecuentes y la asociación de colocaciones (qué sustantivos encajan con qué verbos).

Como ventajas de este tipo de aplicación didáctica podemos destacar las que conciernen a los siguientes criterios de análisis de materiales que enumera Fernández López (2004: 730) en cuanto al tratamiento del léxico:

- selección y número de vocablos;
- listado de frecuencias;
- número de veces que aparece cada vocablo;
- contextualización.

3. Conclusiones

«Muchas veces tenemos los materiales a nuestro alcance y no nos damos cuenta de las numerosas posibilidades que se descubren cuando abrimos un poco nuestra imaginación y observamos el mundo que nos rodea» (Gelabert *et al.* 2002: 44).

Todo profesor de E/LE se ve confrontado en algún momento de su carrera con la tarea de crear materiales didácticos para sus alumnos. En este artículo he presentado una serie de actividades didácticas diseñadas a partir de los textos redactados por universitarios alemanes para el desarrollo de competencias lingüísticas (gramaticales y léxicas). La elaboración de dichos materiales parte del tratamiento de la expresión escrita desde el enfoque en el proceso y persigue revertir la percepción negativa asociada a la expresión escrita (v. 1.1.) mediante la implementación, dinamización y personalización en la práctica de contenidos lingüísticos con actividades elaboradas a partir de los textos que redactan los alumnos.

Un análisis sucinto de dichos materiales arroja el potencial cognitivo de los mismos: la mayor vinculación emocional y motivación por parte de los alumnos y la serie de funciones cognitivas que activa este tipo de actividades en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua (v. 1.2.). Otra ventaja indiscutible de dicha aplicación es la abundancia de materiales a un nivel adecuado, que posibilita una práctica sistemática de contenidos gramaticales y léxicos.

Al tratarse de materiales personalizados en cuanto a temática (en base a los textos redactados por los alumnos mismos) y progresión (ajustada al grado de dificultad gramatical y léxica), estas actividades didácticas elaboradas a partir de redacciones se pueden integrar en cualquier secuencia didáctica de contenidos lingüísticos y se pueden adaptar a cualquier tipo de grupo meta, independientemente de la edad y nivel de los participantes, siempre que el curso contemple tareas de expresión escrita.

Más allá de las competencias lingüísticas, resta por indagar de manera consecuente las posibles aplicaciones de dichas actividades para la práctica de competencias comunicativas y culturales. Fenner y Newby (2000: 151-152) ofrecen una lista de principios para la toma de conciencia cultural (entre otros, toma de conciencia de las similitudes y diferencias entre la propia cultura y otras culturas, comparación de los conocimientos sobre la propia y otras culturas, etc.) en base a los que se podría analizar este tipo de materiales diseñados a partir de las redacciones de alumnos. Otras propuestas relacionadas con la práctica de contenidos culturales son la elección de un tema culturalmente relevante para la tarea de expresión escrita, la confección de un modelo de redacción por parte del profesor (pues fomentaría el contraste de manifestaciones culturales) y el debate reflexivo sobre los textos redactados por todos los alumnos.

En cuanto a la competencia comunicativa, cabría adaptar didácticamente tareas de expresión escrita sobre temas relevantes (identificación familiar, casa, vida familiar, etc.) de contenido lingüístico acorde a las funciones comunicativas del lenguaje. Cito a continuación algunas de las actividades comunicativas de expresión escrita que propone el *MCER*: postales, formularios, notas, textos sobre temas conocidos o de interés personal, cartas personales, informes, etc. Dichos tipos textuales formarían la base sobre la que analizar el potencial comunicativo del material autentificable elaborado a partir de los textos que redactan los alumnos.

Vistos los resultados obtenidos en materia de contenidos lingüísticos, las actividades creadas mediante redacciones de estudiantes cuentan con un punto de partida prometedor que sería deseable desarrollar en investigaciones posteriores sobre la práctica de contenidos comunicativos y culturales.

Bibliografía

- Bordón Martínez, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany Comas, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Castañeda Castro, A. et al. (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

- Eguiluz Pacheco, J. y Eguiluz Pacheco, A. (2004). «La evaluación de la expresión escrita». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1005-1024.
- Ezeiza Ramos, J. (2009). «Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional». *MarcoELE* 9, pp. 1-58. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>.
- Fenner, A. y Newby, D. (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: European Center for Modern Languages.
- Fernández López, M^a del C. (2004). «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 715-733.
- Gelabert, M. J. et al. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.
- Martín Peris, E. (1997). «Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras. Criterios para el análisis de los materiales didácticos». En Cantero, F. et al. *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 309-318.
- Martínez Casas, M. (2013). «Las vidas de la expresión escrita». Panel didáctico presentado en el *XXII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORES E/LE*. Barcelona, 20-21 de diciembre de 2013. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdf13/martinez.pdf>.
- Moreno García, C. y Zurita Sáenz de Navarrete, P. (1998). «A escribir se aprende escribiendo». *Carabela* 46, pp. 75-101. Disponible en <http://marcoele.com/a-escribir-se-aprende-escribiendo/>.
- VV. AA. (2008). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Graz: European Center for Modern Languages. Disponible en <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=en-GB>.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.