

## LA ESCRITURA EN L1 Y L2: ESTUDIO EMPÍRICO\*

M<sup>a</sup> BEATRIZ CABALEIRO GONZÁLEZ  
Universidad de Murcia

**RESUMEN.** *El objetivo de este estudio es determinar cómo se relacionan la competencia escritora y la competencia lingüística en los productos de composición escrita de aprendices de inglés como lengua extranjera de distintos niveles de competencia. Para ello se utilizaron las redacciones de 17 participantes divididos en tres grupos, seleccionados a partir de las puntuaciones obtenidas en el Oxford Placement Test (Allan 1985). Todos los participantes redactaron dos composiciones, una en inglés y otra en español, además de responder a un cuestionario retrospectivo basado en Hall (1987) y a un cuestionario sobre sus hábitos y experiencia escritora basado en Porte (1995). Las redacciones fueron calificadas por dos evaluadores, utilizando la escala de Jacobs y otros (1981). El análisis de los datos nos permite concluir que existe relación entre las puntuaciones que los participantes obtienen en las composiciones en la L2 y el dominio que éstos poseen de la misma. Así, el presente estudio coincide con otras investigaciones que apuntan a la existencia de un nivel umbral de competencia necesario para que la transferencia de habilidades de escritura pueda efectuarse.*

**PALABRAS CLAVE:** *competencia escritora, competencia lingüística en L2, transferencia, hipótesis del nivel umbral.*

**ABSTRACT.** *The present study investigates the relationships between the writing products of 17 Spanish learners of English as a foreign language at different levels of proficiency and their (1) writing ability and (2) second-language proficiency. Seventeen subjects, divided into three groups and selected by means of the Oxford Placement Test (Allan 1985), took part in the study. The participants were asked to write two essays, one in English and another in Spanish. In addition, they had to answer a retrospective questionnaire based on Hall (1987) and also a questionnaire about their writing experience based on Porte (1995). The essays were assessed by two raters using the ESL Composition Profile (Jacobs et al. 1981). The data analysis shows that the quality of the L2 essays is related to the participants' second-language proficiency. The results are thus in accordance with other studies' results, suggesting the existence of a threshold of second-language proficiency necessary for the transference of the writing ability to be possible.*

**KEYWORDS:** *writing ability, second-language competence, transfer, threshold hypothesis.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Varias son las líneas de investigación que han abordado el estudio de la escritura (véase revisión en Johns 1990; Manchón 1999; Cumming 2001; Manchón 2001a). El acercamiento a la misma desde la perspectiva procesal ha propiciado la aparición de numerosos estudios que han intentado descubrir los procesos mentales que tienen lugar mientras un escritor genera, organiza, transforma y expresa sus ideas durante la producción de un texto. De forma global, dicha investigación ha perseguido contestar dos interrogantes principales. En primer lugar, varios estudiosos han intentado averiguar si existen diferencias entre los procesos mentales involucrados al componer en la lengua materna (L1) y en una segunda lengua o lengua extranjera (L2) en lo que respecta a los problemas a los que el escritor presta atención y las estrategias que se utilizan para resolverlos en ambas lenguas. Esta investigación partía de la consideración de que el hecho de escribir en una L2 supone una mayor demanda cognitiva, por lo que, a causa de los problemas adicionales inherentes a la composición en una L2, el esfuerzo cognitivo necesario al componer en la misma podría ser superior al realizado al componer en L1, lo cual podría impedir o limitar la realización con éxito dicha tarea. En segundo lugar, la investigación se ha centrado en descubrir si los factores involucrados en la adquisición de la competencia escritora en L2 están relacionados con la competencia estratégica que posee el escritor o con su dominio de la L2.

A continuación revisamos estas dos líneas de investigación como marco en el que englobar el trabajo empírico que se presenta.

### 1.1. *Procesos en L1 y L2*

Los estudios centrados en las diferencias entre los procesos mentales involucrados en la composición en L1 y en L2 han seguido dos líneas de investigación diferentes. La primera se caracteriza por analizar los comportamientos de escritores en L2, para posteriormente compararlos con los comportamientos característicos de escritores en L1. En esta línea se encuentra el trabajo de Raimés (1987), en el que la autora llevó a cabo un estudio para examinar 8 escritores, estudiantes de inglés como segunda lengua (ISL), de niveles diferentes, y compararlos entre sí. Además comparó sus comportamientos al escribir con los de escritores en L1 en estudios previos. El análisis de los datos mostró similitudes entre los procesos de composición de sus participantes al igual que entre éstos y los característicos de escritores en L1. Resultados similares fueron obtenidos por Cumming (1989) en un estudio realizado con 23 estudiantes francófonos de diferentes niveles tanto de habilidad escritora como de competencia lingüística, en el que se analizaron sus estrategias de escritura y el producto de la escritura al realizar tres tareas diferentes. Cumming descubrió que el comportamiento de los escritores hábiles en la L2 era similar al de los escritores hábiles en la L1.

Otro grupo de estudiosos han optado por seguir una línea de investigación diferente realizando estudios intra-sujetos, es decir, trabajos en los que se analizan los

comportamientos de los mismos sujetos al escribir en L1 y L2. En esta línea se encuentran, por una parte, investigaciones que abarcan todos los procesos de escritura (Skibniewsky 1988; Cumming y otros 1989; Uzawa y Cumming 1989; Pennington y So 1993; Hirose y Sasaki 1994; Whalen y Ménard 1995; Uzawa 1996) y cuyos resultados coinciden en poner de manifiesto la similitud de los procesos y estrategias utilizadas al componer tanto en la L1 como en la L2. Algunos de estos estudios se realizaron con estudiantes de inglés como lengua extranjera, aunque con diferente L1. Así, Skibniewski (1988), comparó la estructura de los procesos de escritura de 3 estudiantes polacos al componer en L1 y L2 y no sólo confirmó los postulados del modelo de escritura de L1 de Hayes y Flower (1980), sino que también puso de relieve que los informantes del estudio utilizaron dichos procesos y estrategias en el acto de componer tanto en L1 como en L2. A su vez, Hirose y Sasaki (1994) realizaron su estudio con 19 estudiantes japoneses y observaron que los escritores competentes emplearon las mismas estrategias al escribir en L1 y en L2, estrategias que eran, a su vez, similares a las mostradas por estudiantes de ISL en estudios previos. También Uzawa (1996) comparó los procesos de escritura de 22 estudiantes al componer en L1 (japonés) y L2 (inglés), los cuales resultaron similares en ambas lenguas, aunque en este caso se trataba de ISL. Otros estudios, sin embargo, se realizaron con estudiantes de japonés como lengua extranjera y, así, en el trabajo de Uzawa y Cumming (1989), los autores analizaron los comportamientos de 4 estudiantes anglosajones al escribir en la L1 y la L2 y observaron que los procesos de escritura al componer en L2 suponen una aplicación de las habilidades desarrolladas para componer en lengua materna. Resultados similares a los del estudio de Pennington y So (1993) en el que se analizaron los textos producidos, en L1 y L2, por 3 participantes cuya L1 era el inglés y 3 cuya L1 era el chino. También existen estudios en los cuales los participantes estudiaban francés como lengua extranjera. Este es el caso de Cumming y otros (1989), quienes compararon los procesos mentales de 14 estudiantes anglosajones al resumir textos en L1 y L2 y observaron que en ambos idiomas se utilizaba la misma proporción de estrategias de resolución de problemas. A su vez, el estudio de Whalen y Ménard (1995) analizó las estrategias de planificación, evaluación y revisión de 12 participantes, también anglosajones, al escribir un texto en la L1 y la L2, sosteniendo que la transferencia de dichas estrategias es posible.

Por otra parte, y siguiendo la misma línea de investigación, se encuentran investigaciones que han analizado la transferencia de habilidades en un subproceso de composición, tal como la planificación (Jones y Tetroe 1987) o la revisión (Hall 1990). Jones y Tetroe (1987) compararon la forma de planificar de 6 estudiantes universitarios de ISL, hispanohablantes, mientras producían dos composiciones descriptivas en inglés y una en español. Para ello se centraron en las estrategias de planificación por considerar ésta una actividad de alto nivel a la hora de componer. Los datos obtenidos en su estudio mostraron que dichas estrategias se transfieren: los informantes que establecieron metas abstractas en L1 lo hicieron también al componer en L2. Aunque en este caso su planificación era menos detallada, ésta alcanzaba el mismo nivel de abs-

tracción que al componer en L1, concluyendo así su estudio que la calidad de planificación se transfiere. A su vez, en un estudio realizado con datos obtenidos a partir de las composiciones en L1 y L2 de 4 estudiantes de ISL, Hall (1990) pretendía identificar las características lingüísticas y discursivas del proceso de revisión en L1 y L2 en textos de escritores competentes en L2. El autor se centró en este proceso por considerarlo un componente esencial para construir un modelo de los procesos de escritura. Su trabajo encontró similitudes en cuanto a las características lingüísticas y discursivas de los cambios efectuados al componer tanto en L1 como en L2. Su conclusión fue que los escritores avanzados de ISL usan el mismo sistema de revisión en ambos idiomas.

Si bien los autores mencionados afirman que los procesos y estrategias de escritura se transfieren de la L1 a la L2, algunos de ellos coinciden en señalar que el hecho de componer en una L2 requiere mayor capacidad mental o esfuerzo cognitivo, lo cual supone que se transfieren las habilidades de L1 desde la perspectiva cualitativa, observándose diferencias cuantitativas (véase revisión en Manchón 1999). Así, Jones y Tetroe (1987) afirman que la diferencia existente entre la L1 y la L2 en los resultados de las tareas de tipo narrativo de su estudio apunta a la posibilidad de que la planificación en una L2 requiera una mayor capacidad mental que la planificación en la L1. De igual forma, Whalen y Ménard (1995), al comparar los procesos cognitivos, encontraron que el conocimiento limitado de la L2 impedía la utilización de las estrategias de planificación, evaluación y revisión a niveles más globales de procesamiento discursivo en la escritura en L2. También Hall (1990) sostiene que en su estudio las revisiones eran más numerosas y ocupaban más tiempo, sugiriendo que el hecho de componer en una L2 supone una mayor carga en la revisión. Del mismo modo, la falta de competencia en L2 impidió que los escritores novatos que tomaron parte en el estudio de Sasaki (2000) escribieran textos más largos y con mayor rapidez. En definitiva, los resultados de la investigación precedente parecen sugerir que la sobrecarga cognitiva que se produce como consecuencia de escribir en una L2 sin poseer el dominio completo de la misma supone una dificultad añadida a la de componer que puede limitar al escritor en mayor o menor medida, de ahí las diferencias cuantitativas observadas en la escritura en L1 y L2.

### 1.2. *Competencia lingüística y competencia estratégica*

Contamos pues con dos variables que están estrechamente relacionadas con la competencia escritora: por una parte, la competencia estratégica, es decir, el uso de procedimientos y estrategias de escritura y, por otra, el dominio que el escritor posee de la L2. Entre los objetivos de algunos de los estudios revisados en la sección anterior se encuentra el determinar cuál de las dos variables afecta en mayor medida a la escritura en L2. Así, Jones y Tetroe (1987) comprobaron que aquellos escritores que realizaban una planificación más abstracta, característica de los escritores competentes (Jones y Tetroe 1987; Skibniewski 1988; Hirose y Sasaki 1994; Sasaki 2000), obte-

nían calificaciones más altas en las composiciones. Además, añadían que si los modelos de planificación observados al componer en L2 se transferían de los modelos utilizados en L1, la falta de planificación a nivel más abstracto al escribir en L2 no podría atribuirse simplemente a la falta de competencia en dicha lengua. Los mismos autores sostenían también que el dominio de la L2 afectaba a la calidad de los textos aunque su interferencia en el proceso de planificación era mínima. El dominio limitado de la L2 simplemente dificultaba la efectividad del proceso de planificación pero sin afectar a la calidad del proceso mismo. A la misma conclusión llegaron Cumming y otros (1989) en relación a la utilización de estrategias de resolución de problemas. Éstas, según los autores, no parecían estar relacionadas con la competencia lingüística en L2, sino con la competencia escritora. Concluyeron también que cuanto mayor era la competencia escritora y el dominio de la L2, mayores calificaciones obtenían las composiciones en L2. Esto significaba, en opinión de los autores, que ambas variables explicaban gran parte de la variedad en los productos si bien sus contribuciones eran, sin embargo, diferentes. La primera contribuiría al proceso de escritura mientras que la segunda contribuiría al producto. Afirmaban los autores que la calidad de los textos resumidos en su estudio, en L2, estaba relacionada tanto con los procesos mentales como con el dominio de L2. Como Cumming (1989) sostiene, los escritores con mayor competencia en L2 producen textos más efectivos. A su vez, Hirose y Sasaki (1994) afirmaron, refiriéndose a los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera (ILE) que participaron en su estudio, que tanto la competencia escritora como el dominio de la L2 influyeron en la calidad de la composición en L2. Esta conclusión es compartida por Kubota (1998), autor que analizó el modelo discursivo utilizado por estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera al componer en L1 y L2. De todo ello se desprende que la competencia en L2 explica una parte sustancial de la competencia escritora.

Hay, sin embargo, estudios que conceden un papel más relevante al dominio de L2. Así, Carson y otros (1990), en un estudio realizado con la participación de 105 estudiantes de ISL donde se examina la relación entre habilidades lectoescritoras en L1 y L2, encontraron que la correlación entre las composiciones en L1 y las realizadas en L2 era baja y que ésta aumentaba paralelamente al aumento del dominio de L2 de los informantes. A las mismas conclusiones llegaron Pennington y So (1993) cuando, tras analizar los datos de su estudio, afirmaban que no existía una relación clara entre el proceso de escritura y el producto de la misma al componer en L2. Por el contrario, la calidad de las composiciones en L2 parecía estar relacionada con el dominio en L2. A su vez, Yau (1991) mostró que el nivel de conocimiento lingüístico del escritor afecta al contenido conceptual de la escritura en L2. En su investigación con estudiantes chinos de ISL, encontró que a mayor nivel de conocimiento de la L2, se obtenía una mayor complejidad conceptual y sintáctica en los textos producidos. El dominio limitado del inglés de los informantes afectó a sus composiciones, ya que éste suponía una carga añadida a la tarea escritora. Concluye la autora que la conceptualización de los estudiantes se vio seriamente perjudicada por no haber adquirido cierto

nivel de competencia lingüística en la L2. El mismo resultado obtuvo Berman (1994) en su estudio para comprobar la transferencia de habilidades de organización en composiciones realizadas por 123 estudiantes de ILE. Tras analizar los resultados, el autor llegó a la conclusión de que la transferencia de habilidades de L1 a L2, refiriéndose así a los productos de las composiciones en ambas lenguas, dependía de la competencia gramatical en L2.

Como se puede observar, los resultados de la investigación llevada a cabo en los últimos años muestran dos claras tendencias (Manchón 2001b), conocidas como la Hipótesis de la Interdependencia y la Hipótesis del Nivel Umbral. La primera es apoyada por aquéllos que creen posible la transferencia de las habilidades desarrolladas en la L1 independientemente del nivel lingüístico alcanzado en la L2, mientras que los que apoyan la segunda hipótesis consideran que es necesaria determinada competencia lingüística para que dichas habilidades puedan transferirse.

### *1.3. Limitaciones de la investigación y propuestas de futuro*

Lo anteriormente expuesto nos lleva a afirmar que los interrogantes que los investigadores han intentado desvelar a lo largo de los últimos 20 años no han sido del todo despejados. Por una parte, se ha comprobado que los procesos que intervienen en la escritura en L1 y L2 son similares, lo cual apoya la Hipótesis de la Interdependencia. Por la otra, se ha reconocido la importancia que el dominio de la L2 tiene a la hora de componer. Sin embargo, existe una gran controversia en cuanto al papel que juega cada una de estas variables. Si, como afirman Hirose y Sasaki (1994), el dominio de L2 influye menos cuando éste alcanza determinado nivel mientras que jugaría un papel más importante en niveles inferiores, esto podría interpretarse como la posibilidad de la existencia de un umbral de competencia en L2 necesario para que la transferencia de habilidades y estrategias desarrolladas en la L1 se produzca. Esta hipótesis ésta apoyada también por aquéllos que interpretan las diferencias estratégicas de orden cuantitativo como la incapacidad para transferir dichas habilidades. Por el contrario, quienes contemplan la similitud de modelos estratégicos transferidos apoyarían la Hipótesis de la Interdependencia. En definitiva, sigue vigente la necesidad de determinar hasta qué punto (Jones y Tetroe 1989) las estrategias efectivas que se poseen en la L1 son inmunes a las deficiencias en la L2, pero las poco efectivas no lo son, o si, por el contrario, tanto las efectivas como aquéllas que no lo son se ven afectadas negativamente por los problemas con la L2 o, por último, si tanto unas como otras se transfieren, con pocos cambios, a las tareas realizadas en la L2.

Puesto que se cree que la competencia estratégica es necesaria para llegar a ser un escritor experto, existe a su vez la creencia generalizada de que los productos de la composición se correlacionan con la habilidad procesual. Por lo tanto, el nivel de competencia escritora en L1, en prácticamente todos los estudios mencionados, se evalúa a partir de la calidad de los textos escritos en L1. De ese modo, las estrategias utilizadas por los escritores en cada nivel se consideran características del mismo, y éste, a

su vez, se toma como punto de referencia para determinar la competencia estratégica al componer en L2. Así, la mayor parte de los estudios tienen como variable dependiente los procesos de escritura en L2 y/o la calidad de dicha escritura, y como variable independiente la habilidad escritora en L1. Sin embargo, como se ha comprobado, los resultados de los diferentes estudios son contradictorios a este respecto. Las discrepancias podrían ser debidas a las diferencias existentes entre los informantes y las tareas de los distintos estudios.

En primer lugar, la mayor parte de ellos se han realizado con un número reducido de participantes, lo cual dificulta la generalización de los resultados. Los participantes son, además, de origen muy diverso, distintas edades, diferentes lenguas maternas, a veces incluso dentro del mismo estudio, y en algunos casos con culturas muy diferentes. Por otra parte, los informantes presentan una gama de competencias lingüísticas en L2 y de habilidades escritoras que varía de un estudio a otro, haciendo muy difícil su comparación. Incluso entre estudios que coinciden en los niveles de competencia de los informantes, se evaluaron de forma diferente los niveles, de manera que tampoco se pueden comparar. Otra diferencia radica en el tipo de tareas asignadas a los participantes. Éstas no sólo son diferentes según los estudios de que se trate, sino que también lo es el número de tareas a realizar y, sobre todo, existen diferencias en algunos estudios en cuanto al instrumento utilizado para su evaluación. En otro orden de cosas, es importante señalar que los datos aportados en la mayoría de los estudios provienen de estudiantes universitarios, lo cual dificulta su extrapolación a grupos de niveles educativos inferiores.

En otro sentido, el foco de investigación de parte de los estudios es la composición en una L2 en un contexto natural, dificultando así la aplicación de las implicaciones pedagógicas derivadas de los mismos a la enseñanza de escritura en contextos de lengua extranjera. También existen diferencias metodológicas con respecto al modo de observación de los procesos de escritura y, aunque la mayor parte de los estudios tienen como variable dependiente los procesos de escritura en L2 y/o la calidad de dicha escritura, y como variable independiente la habilidad escritora en L1, todos analizan la influencia de otras variables que difieren según el estudio.

En conclusión, las contradicciones señaladas parecen apuntar a la necesidad de profundizar en la investigación tanto desde la perspectiva teórica como aplicada. En relación a la última parece relevante continuar y extender la investigación precedente para poder contar con datos que permitan la toma de decisiones pedagógicas fundadas. Así, si las habilidades se transfieren independientemente de la competencia en L2, el énfasis de la enseñanza de la escritura se pondría en la enseñanza de las estrategias procesuales. Si por el contrario, el nivel de competencia en L2 impide que las estrategias de escritura se transfieran, sería necesario determinar cuál es el nivel umbral que permitiría dicha transferencia.

Las implicaciones pedagógicas que pueden desprenderse de esta investigación son de gran importancia puesto que al ser la enseñanza de la escritura uno de los objetivos del Currículo Oficial de Lenguas Extranjeras en España, ésta ha de abordarse de la forma

más efectiva posible. El aprendizaje adecuado de esta destreza es imprescindible no sólo para alcanzar los objetivos establecidos por la LOGSE sino también para una futura incorporación a estudios superiores así como a distintas profesiones en las que, cada vez más, es necesario el dominio de la misma.

Así pues, el trabajo que se presenta a continuación fue concebido como estudio piloto de una próxima y más exhaustiva investigación que intentará arrojar luz sobre algunas de las preguntas todavía pendientes de resolución en el área. Para ello se centró en el análisis de la producción escrita de hablantes españoles que aprenden inglés en un contexto de instrucción formal.

## 2. EL ESTUDIO

### 2.1. *Objetivos*

Este estudio pretende averiguar cómo se relacionan la competencia escritora y la competencia lingüística en los productos de composición escrita de aprendices de inglés como lengua extranjera de distintos niveles de proficiencia. Para ello se analiza la relación existente entre la calidad de las redacciones realizadas en la L2, que será la variable dependiente, y las variables independientes dominio de la L2 y competencia escritora. Esta última se medirá a partir de las redacciones realizadas en la L1 aplicando la escala de Jacobs y otros (1981), mientras que la competencia lingüística se obtendrá con la aplicación del Oxford Placement Test (Allan 1985). Así pues, la pregunta de investigación que el estudio pretende responder es: ¿La calidad de las redacciones en L2 se relaciona con (1) la calidad de las redacciones en L1 o con (2) la competencia lingüística en la L2?

### 2.2. *Método*

#### 2.2.1. Participantes

El estudio se realizó con la participación de diecisiete informantes, divididos en tres grupos con diferente dominio de la L2, seleccionados a partir de las puntuaciones obtenidas en el Oxford Placement Test (Allan 1985), que se reflejan en la Tabla 1. Si bien inicialmente se pretendía realizar la investigación con 10 participantes en cada grupo, problemas de diversa índole lo impidieron.

#### *Grupo I*

El Grupo I lo componen diez estudiantes que cursaban 4º de E.S.O en el Instituto público Juan Sebastián Elcano de Cartagena, Murcia. Las puntuaciones obtenidas por sus integrantes están comprendidas entre 100 y 118, por lo que, según las directrices del test, corresponden al nivel pre-intermedio bajo. Dado que once de los alumnos obtuvieron las calificaciones requeridas, uno de ellos fue eliminado aleatoriamente.



Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
MN	118	AP	129	AT	153
LE	116	JR	139	LP	164
JC	102	AG	136	BA	181
VC	116	ME	131		
JS	109				
AL	104				
IM	100				
RM	114				
AR	115				
MC	116				

Tabla 1. Puntuaciones en el Oxford Placement Test de los tres grupos de informantes.

### *Grupo II*

El Grupo II está formado por 4 estudiantes de 1º de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia cuyas puntuaciones en el test son 129, 131, 136 y 139 perteneciendo así al nivel pre-intermedio alto. La razón por la que el grupo no consta de 10 estudiantes como estaba previsto se debe a que solamente 4 de los participantes con el nivel adecuado habían realizado las tareas asignadas y, por lo tanto, éstos son los únicos que proporcionan los datos requeridos para el estudio.

### *Grupo III*

El Grupo III se compone de 3 estudiantes de 4º de Filología Inglesa de la misma Universidad. Al igual que en el grupo anterior, el número de participantes es bajo debido a problemas con la recogida de datos. Solamente 5 estudiantes de entre los que habían realizado las dos tareas pertinentes realizaron también la prueba de nivel y, de éstos 5, 3 sobrepasan el nivel del grupo anterior. Sin embargo, sus puntuaciones son 153, 164 y 181, lo cual indica que pertenecen a tres niveles diferentes, que serían el intermedio alto, el pre-avanzado y el avanzado respectivamente. Ante la disyuntiva de tener que decidir entre analizar los datos de los dos grupos anteriores exclusivamente o añadir el tercer grupo, a pesar de no ser homogéneo, se decidió incluir este último al entender que los datos aportados podrían ser de utilidad a la hora de dar respuesta a la pregunta de investigación que guía el estudio.

#### 2.2.2. Procedimiento y tareas

Todos los participantes en el estudio redactaron dos composiciones, una en inglés y otra en español cuyos títulos fueron:

- “Success in education is influenced by the student’s home life and training as a child more than by the quality of the educational programme. Do you agree or disagree?”

- “El fracaso escolar se debe más a la responsabilidad del profesor en el cumplimiento de sus deberes como enseñante que a la actitud, esfuerzo, aptitudes y motivación por parte de los alumnos. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo?”

Estos temas, procedentes de Roca y otros (1999), fueron elegidos por considerar que, como afirman los autores, se corresponden con el tipo de tareas que los estudiantes realizan en las clases de inglés. Por otra parte, se trata de temas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo por parte de los escritores así como un conocimiento del registro formal y, además, exigen tener la capacidad para manipular conceptos abstractos y las convenciones retóricas características de estos textos, permitiendo, sin embargo, a los escritores utilizar sus actitudes y experiencias personales, lo cual se consideró pertinente dados los objetivos del trabajo.

También se tuvo en cuenta que los temas permitían abordar conceptos en cierto modo similares en ambos idiomas, y al alcance de todos los participantes, al mismo tiempo que, al darle un enfoque ligeramente diferente, se evitaba que se repitiese en una redacción lo que se recordaba de la anterior.

Las sesiones de recogida de datos se organizaron de acuerdo con los profesores de cada grupo en los respectivos centros. En el caso del grupo de 4<sup>º</sup> de E.S.O. fueron necesarias 3 sesiones, con un intervalo entre ellas de una semana, administrándose en la primera el Oxford Placement Test, en la segunda la redacción en inglés y en la tercera la redacción en español.

Los datos del grupo de 1<sup>º</sup> de Filología se recogieron en dos sesiones ya que en la primera de ellas, al disponer de dos horas consecutivas, se administró la redacción en inglés durante la primera hora y el Oxford Placement Test en la segunda. La redacción en español fue entregada en la segunda sesión, la cual tuvo lugar la semana siguiente.

En lo que se refiere al grupo de 4<sup>º</sup> de Filología, en la primera sesión se administró la redacción en inglés y, aunque se había acordado que la siguiente sesión tuviese lugar una semana después, hubo que esperar 20 días por problemas con el grupo implicado (viaje fin de carrera y no asistencia a clase de los alumnos). Lo mismo ocurrió en la tercera sesión, la cual tuvo lugar un mes después de la segunda, y en la que se administró el Oxford Placement Test.

En todas las sesiones dedicadas a la redacción de composiciones, los alumnos respondieron también un cuestionario retrospectivo basado en Hall (1987). Además, al finalizar la última sesión de redacción, se les entregó también un cuestionario basado en Porte (1995). El tiempo asignado a cada una de las sesiones fue de una hora y no se impuso un límite de palabras en las redacciones. A aquellos alumnos que no pudieron responder el último cuestionario en el tiempo asignado se les permitió hacerlo fuera del aula y entregárselo después a sus respectivos profesores, quienes a su vez los entregaron a la investigadora.

En ninguno de los casos se informó previamente a los alumnos de que se iba a realizar la investigación, con el fin de evitar el absentismo de los mismos. Antes de comenzar la primera sesión, la investigadora fue presentada a los alumnos por sus respectivos profesores. También se les informó de que se trataba de una investigación relacionada

con la escritura pero sin darle detalles sobre la naturaleza de la misma. Las posteriores sesiones de recogida de datos tuvieron lugar, nuevamente, sin advertírsele a los alumnos con anterioridad.

Dos evaluadores calificaron las composiciones, tanto en L1 como en L2, utilizando la escala de Jacobs y otros (1981), obteniendo una tasa de fiabilidad del 0.951 en las redactadas en L1 y del 0.982 en las redactadas en L2.

### 2.3. Resultados

#### 2.3.1. Calidad de las redacciones en la escritura en L1 y L2

##### *Grupo I*

Para el análisis de los datos se aplicó la prueba T para muestras relacionadas, utilizando el programa SPSS, que dio como resultado una diferencia significativa ( $p = 0.000$ ) entre las redacciones en español y en inglés del Grupo I, lo cual puede deberse a una serie de factores que analizaremos en 2. 3. 2. Sin embargo, existen diferencias intra-grupo que se pueden apreciar en las puntuaciones reflejadas en la Tabla 2.

Participantes	Español	Inglés
MN	80.5	64
LE	74.5	50
JC	71	50
VC	63.5	48.5
JS	90	71
AL	77	58.5
IM	76.5	73
RM	88	53
AR	81	60.5
MC	76.5	50
MEDIA	85.64	57.85

Tabla 2. Puntuaciones del Grupo I en las redacciones en inglés y en español.

Como podemos observar, los resultados de las redacciones en español varían desde 63.5 hasta 90 puntos, mientras que las puntuaciones en inglés van desde 48.5 hasta 73. En el caso de VC, MN, AL y JS, la diferencia de resultados entre ambas tareas alcanza entre 15 y 19 puntos. Pero esta diferencia aumenta en el caso de AR, JC, LE, MC y RM alcanzando entre 20.5 y 35 puntos. IM, por el contrario, obtiene resultados prácticamente similares en la redacción en inglés y en español, con una diferencia entre ambas de 3.5 puntos. Al observar con más detalle las características de este participante, por si éstas pudieran explicar los resultados, encontramos que IM se dife-

rencia de los demás en que es el único que afirma, en el cuestionario sobre escritura, pensar directamente en inglés al escribir una redacción, aunque reconoce, al mismo tiempo, que antes escribía primero en español para luego traducir el texto. También es el único participante que encontró fáciles los temas de las dos redacciones. Como escritor admite que donde encuentra mayor dificultad es al empezar a escribir. Además, le resultan difíciles, al redactar en inglés, los tiempos verbales, así como el orden de los adjetivos y los complementos, al contrario que el vocabulario, que es lo que le resulta más fácil. No parece haber, sin embargo, ninguna característica especial que explique su capacidad para escribir en inglés al mismo nivel que en español. En todo caso, llama la atención que con un nivel de inglés bajo sea capaz de pensar en inglés a la hora de escribir y, sobre todo, haciéndolo de manera tan efectiva. Quizá la explicación deba buscarse en sus características personales, aunque esto se encuentra más allá del ámbito de esta investigación. El cuestionario retrospectivo también revela que LE, VC, RM, AR y JC encontraron el tema de la composición en inglés especialmente difícil mientras que solo dos participantes, JC y JS, son de la misma opinión en lo que se refiere a la redacción en español. Además, se puede apreciar que prácticamente todos opinan que la tarea realizada en inglés es diferente a las que habitualmente se les asigna en el Instituto, a diferencia de lo que ocurre con la tarea en español. Esto podría incidir, hasta cierto punto, en los resultados ya que el hecho de realizar una tarea con la que se está familiarizado podría facilitar la producción de un texto más efectivo. De igual manera, escribir sobre un tema considerado fácil podría, igualmente, facilitar la labor del escritor. Por otra parte, el hecho de encontrar la redacción en inglés difícil y diferente de las que habitualmente escriben podría explicar por qué, al escribir en esta lengua, VC y AR realizan un número de revisiones muy superior en comparación a las realizadas habitualmente. Este comportamiento podría deberse a que la falta de competencia en la L2 les creó la necesidad de revisar el texto con más frecuencia.

### *Grupo II*

En lo que se refiere al Grupo II, y al igual que en el grupo anterior, se aplicó la prueba T resultando que la diferencia entre las medias de las redacciones en L1 y L2 no es significativa ( $p \leq 0,660$ ).

Participantes	Español	Inglés
AP	87	79.5
JR	77	76.5
AG	70.5	75.5
ME	78	76
MEDIA	78.13	76.88

Tabla 3. Puntuaciones del Grupo II en las redacciones en inglés y en español.

La Tabla 3 recoge los resultados obtenidos por este grupo, cuyo nivel de inglés es pre-intermedio alto, y, como se puede observar, las puntuaciones obtenidas en español varían desde 70.5 hasta 87 puntos, resultados que se acercan a los obtenidos en inglés, los cuales van de 75.5 a 79.5. Como puede apreciarse las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las redacciones en L1 y L2 son muy bajas. Así, la puntuación de JR en español es solo 0.5 puntos superior a la recibida en inglés. También son muy similares las puntuaciones de ME, quien registra una diferencia entre ambas tareas de 2 puntos. Las puntuaciones más distanciadas son las obtenidas por AP y AG, en cuyo caso existe una diferencia de 7.5 y 5 puntos respectivamente. Es de destacar, sin embargo, que en el caso de AG la mayor puntuación se alcanza en la redacción en L2, aunque esta diferencia es insignificante si tenemos en cuenta que se obtiene en una escala de 100. Si nos remitimos al cuestionario sobre escritura, podemos observar que este participante escribe en inglés una vez al día mientras que en español lo hace una vez al mes o incluso menos. Sin embargo, lo mismo ocurre con AP, quien afirma escribir semanalmente en inglés, mientras que en español no escribe nada, y cuyas redacciones tienen 7.5 puntos de diferencia, en favor de la escrita en español. Al igual que ocurre con algunos participantes del Grupo I, JR y ME encuentran difícil el tema de la redacción en inglés, aunque esto no impide que escriban textos efectivos.

### *Grupo III*

En cuanto al Grupo III, el análisis de los resultados indica que la diferencia entre las redacciones en L1 y L2 no es significativa ( $p \leq 0,686$ ).

Participantes	Español	Inglés
AT	84.5	81
LP	84	85
BA	83	83.5
MEDIA	83.83	83.17

Tabla 4. *Puntuaciones del Grupo III en las redacciones en inglés y en español.*

Así, como puede apreciarse en la Tabla 4, las puntuaciones obtenidas son muy similares en ambas tareas ya que, en el caso de BA, la diferencia de puntuaciones es de 0.5, mientras que LP y AT obtienen 1 y 3.5 puntos más, respectivamente, en inglés que en español. El cuestionario retrospectivo nos indica que tanto AT como LP encuentran difícil el tema de la redacción en inglés, aunque eso no les impide producir textos efectivos, como se desprende de las puntuaciones obtenidas por los mismos. Por otra parte, la falta de conocimiento del tema restringió las posibilidades de escribir una redacción más efectiva en inglés a AT y en español a LP, quienes, curiosamente, alcanzaron puntuaciones inferiores en inglés y en español, respectivamente. Sin embargo, esto no pare-

ce deberse al desconocimiento del tema puesto que las diferencias entre ambas tareas son muy pequeñas.

Una vez analizados los resultados de los tres grupos, podemos observar una diferencia importante entre el comportamiento del Grupo I, por una parte, y los grupos II y III, por otra. Así, estos últimos obtienen puntuaciones similares tanto en las redacciones en L1 como en L2, de manera que no existe diferencia significativa entre las medias de las mismas. Sin embargo, el Grupo I obtiene puntuaciones claramente diferenciadas en ambas tareas, de tal manera que sus medias registran una diferencia significativa.

### 2.3.2. Calidad de las redacciones en L2 y competencia lingüística en L2

Los resultados obtenidos indican un comportamiento similar entre los Grupos II y III que es, a su vez, diferente al mostrado por el Grupo I. Este último alcanza mayores puntuaciones en las redacciones en español que da como resultado una diferencia significativa entre la calidad de éstas y las escritas en inglés. Como afirmábamos en la sección anterior las puntuaciones de las redacciones en español del Grupo I son superiores a las obtenidas en las redacciones en inglés. Por el contrario tanto en el Grupo II como en el Grupo III ambas puntuaciones son similares, por lo tanto, podemos afirmar que la transferencia de habilidades de escritura de la L1 a la L2 es posible. Sin embargo, esta transferencia no tiene lugar en el Grupo I, el cual posee un nivel inferior de competencia en L2, lo que nos lleva a pensar que el dominio de la L2 juega un papel importante ya que la menor calidad de las redacciones en la L2 no puede atribuirse a la falta de competencia escritora en la L1. Así, podemos observar que hay diferencias importantes entre las dos tareas en todos los participantes de este grupo, salvo uno de ellos al que me he referido en la sección anterior, pero esta diferencia es aún mayor en el caso de RM, el cual alcanza una puntuación 35 puntos superior en español que en inglés. Si nos remitimos de nuevo al cuestionario retrospectivo, podemos observar que éste es el único participante al que ninguno de los dos temas le gustó especialmente. También se diferencia de los demás participantes al afirmar haber escrito en inglés solamente párrafos. Por otra parte, encuentra difíciles, en dicha lengua, los tiempos verbales y el orden de las oraciones, mientras que escribir frases sueltas le causa menor dificultad. Esto podría ser debido a que tiene un nivel de inglés suficiente para poder escribir frases sin problemas pero, al no escribir en esta lengua más que párrafos, carece de los conocimientos lingüísticos necesarios para producir un texto con cohesión, lo cual explicaría la mayor diferencia de calidad entre la redacción en inglés y en español. También observamos que la falta de vocabulario es el problema en el que coinciden mayor número de participantes cuando se trata de la redacción en inglés. A él se refieren LE, JS, RM y AR. Además, IM señala el orden de complementos y adjetivos como problemático al redactar en inglés. Por el contrario, en el Grupo II, solo ME encontró problemas con el vocabulario en esta lengua y ninguno de los participantes del Grupo III observaron este tipo de problemas. Esto explicaría por qué los participantes de estos grupos no necesitaron incrementar el número de revisiones.

Este resultado podría interpretarse como la imposibilidad para los participantes del Grupo I de transferir las habilidades de escritura que tienen en la L1, y que le permitieron escribir textos efectivos en dicha lengua, a la escritura en la L2. Es decir, estos participantes, que pueden considerarse como escritores hábiles en su L1 a juzgar por las puntuaciones que obtuvieron en las redacciones escritas en dicha lengua, fueron incapaces de transferir dichas habilidades al escribir en la L2 debido a su falta de competencia lingüística en la misma, y a pesar de que su habilidad escritora en L1, como puede apreciarse en la Tabla 5, es comparable a la de los participantes de los otros dos grupos.

GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III	
Participantes	Español	Participantes	Español	Participantes	Español
MN	80.5	AP	87	AT	84.5
LE	74.5	JR	77	LP	84
JC	71	AG	70.5	BA	83
VC	63.5	ME	78		
JS	90				
AL	77				
IM	76.5				
RM	88				
AR	81				
MC	76.5				
MEDIA	85.64	MEDIA	78.13	MEDIA	83.83

Tabla 5. Puntuaciones de los tres grupos en las redacciones en L1.

Esto es además corroborado por el tratamiento estadístico a que se han sometido las puntuaciones obtenidas por los tres grupos en la L1. Así al aplicar el Test ANOVA de 1 factor resulta que las diferencias de media entre los tres grupos no son significativas ( $p \leq 0.431$ ). Las comparaciones múltiples, a su vez, nos permiten comprobar que las diferencias entre el Grupo I y el III ( $p \leq 0.414$ ), el Grupo II y el III ( $p \leq 0.544$ ) y el Grupo II y el I ( $p \leq 0.998$ ) no son significativas.

En cambio, al aplicar el Test ANOVA a las puntuaciones de los tres grupos en las redacciones en L2, reflejadas en la Tabla 6, comprobamos que las diferencias entre los tres grupos son significativas ( $p = 0.000$ ).

Por medio de las comparaciones múltiples podemos precisar que, si bien las diferencias entre el Grupo II y el III no son significativas ( $p \leq 0.520$ ), tanto las medias entre el Grupo I y el II ( $p \leq 0.002$ ) como entre el Grupo I y el III ( $p \leq 0.000$ ) son claramente significativas. Nuestros datos parecen indicar que a mayor dominio de la L2, mayor posibilidad de transferencia de la habilidad escritora desarrollada en la L1 y mayor calidad de las redacciones en L2.

GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III	
Participantes	Inglés	Participantes	Inglés	Participantes	Inglés
MN	64	AP	79.5	AT	81
LE	50	JR	76.5	LP	85
JC	50	AG	75.5	BA	83.5
VC	48.5	ME	76		
JS	71				
AL	58.5				
IM	73				
RM	53				
AR	60.5				
MC	50				
MEDIA	57.85	MEDIA	76.98	MEDIA	83.17

Tabla 6. Puntuaciones de los tres grupos en las redacciones en L2.

Dado que tanto el Grupo II como el Grupo III, con niveles de competencia en L2 superiores, lograron alcanzar el mismo nivel de escritura en ambas lengua, podemos afirmar que su competencia en la L2 no impidió la transferencia de habilidades. En este sentido, la conclusión sería que en los cuatro niveles implicados dicha transferencia es posible, mientras que no lo es con el nivel de dominio de L2 que el Grupo I posee.

El análisis de los datos nos permite concluir que existe relación entre las puntuaciones que los participantes obtienen en las composiciones en la L2 y el dominio que éstos poseen de la misma. Así, tenemos que las medias de las puntuaciones en las redacciones en L2 de los tres grupos, reflejadas en la Tabla 6, son 57.85, 76.88 y 83.17 respectivamente, mientras que, como refleja la Tabla 5, en la L1 sus puntuaciones medias fueron de 85.64 en el Grupo I, 78.13 en el Grupo II y 83.83 en el Grupo III. Las puntuaciones más bajas se registran en el Grupo I, aumentando éstas a medida que aumenta la competencia en la L2, lo que se traduce en que la calidad de las puntuaciones en la L2 aumenta a medida que lo hace el dominio de dicha lengua.

#### 2.4. *Discusión*

Dado que la calidad de los productos de la escritura se considera directamente relacionada con la competencia estratégica del escritor, los resultados de este trabajo revelan que la transferencia de dichas habilidades de la L1 a la L2 es posible. En este sentido, apoya las conclusiones de estudios previos (Jones y Tetroe 1987; Raimés 1987; Skibniewsky 1988; Cumming 1989; Cumming y otros 1989; Uzawa y Cumming 1989; Hall 1990; Pennington y So 1993; Hirose y Sasaki 1994; Whalen y Ménard 1995; Uzawa 1996) que, al intentar dilucidar si existían diferencias entre los procesos mentales involucrados en la composición en L1 y en L2, concluyeron que ambos procesos son similares. En nuestro caso, dicha similitud se observa sólo en los grupos II y III, no así en el I



donde un dominio de la L2 deficiente parece haber impedido la transferencia de las habilidades escritoras que el grupo posee en la L1.

Se confirman también los hallazgos de aquellos autores (Jones y Tetroe 1987; Hall 1990; Whalen y Ménard 1995; Sasaki 2000) que sostienen que el hecho de componer en una L2 requiere mayor capacidad mental o esfuerzo cognitivo. Así, las respuestas de los participantes a los cuestionarios revelan que, algunos, al componer en inglés realizaban un esfuerzo mayor o, en otros casos, escribían más rápido al escribir en español. Lo cual podría deberse a las dificultades que dicen encontrar al escribir en la L2, como consecuencia de la falta de vocabulario o al desconocimiento de ciertos aspectos gramaticales. De esta manera, el Grupo I, cuya competencia en L2 es mínima, fue incapaz de producir textos efectivos en inglés resultando en una diferencia significativa entre las puntuaciones en L1 y L2. Al mismo tiempo, en la Tabla 6 podemos observar un aumento de la calidad de las redacciones en L2 a medida que aumenta el dominio de la misma y, por tanto, el esfuerzo cognitivo necesario para la tarea escritora es menor.

Tenemos pues, que las dos variables objetivo de este estudio tienen un papel que jugar a la hora de producir textos efectivos en una L2. Sin embargo, los resultados del mismo parecen conceder un papel más importante a la competencia en L2. Como se mostró en la sección 2. 3. 2., la transferencia de habilidades de escritura fue posible a partir del nivel de dominio de L2 que el Grupo II poseía, mientras que el Grupo I fue incapaz de realizar dicha transferencia. Por lo tanto, los resultados del estudio están en consonancia con los autores (Carson y otros 1990; Yau 1991; Pennington y So 1993; Berman 1994) que sostienen que es necesario poseer determinada competencia lingüística para que sea posible transferir las habilidades de escritura de la L1 a la L2, tendencia conocida como la Hipótesis Umbral.

### 3. CONCLUSIÓN Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El presente trabajo ha intentado ahondar en el conocimiento sobre la influencia que las variables (a) habilidad escritora y (b) competencia lingüística pueden tener en la producción de textos escritos, más concretamente, en relación a escritores españoles en el ámbito de la instrucción formal. A la luz de los resultados obtenidos, la respuesta a la pregunta de investigación planteada sería que la calidad de las redacciones en la L2 tiene relación con la calidad de las redacciones en la L1, siempre y cuando se posea cierto nivel de competencia lingüística en la L2. Así, los participantes en el presente estudio con niveles de competencia pre-intermedio alto, intermedio alto, pre-avanzado y avanzado consiguieron producir textos de calidad similar en L1 y L2. Por el contrario, los participantes que poseen el nivel pre-intermedio bajo fueron incapaces de producir textos comparables en ambas lenguas.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que el estudio está limitado en varios sentidos por lo que el resultado no puede tomarse como concluyente. Por una parte, la muestra consta de un número de informantes que no es suficientemente amplio para hacer los resultados generalizables, número que además varía según el grupo, por las

razones ya comentadas en el apartado 2.2.1. Por otra parte, el Grupo III está formado por participantes con distinto nivel de competencia en la L2, aunque para los propósitos de este estudio se consideraron válidos por satisfacer los requerimientos del mismo, como se explica en el apartado 2.3.2. Y en tercer lugar, la investigación se ha realizado con una sola tarea de escritura y, quizás, los resultados podrían haber variado si se hubieran añadido otro tipo de tareas.

Sin embargo, los datos aportados por la presente investigación, de carácter exploratorio, están en línea con las investigaciones que apuntan a la existencia de un umbral de competencia necesario para que la transferencia de habilidades de escritura pueda darse, como hemos visto en el apartado anterior. Por otro lado añade argumentos a favor de profundizar en la investigación sobre la transferencia de habilidades escritoras en un intento de dilucidar la influencia que cada una de las variables pueda ejercer. Nuevos estudios deberían realizarse con muestras más amplias, de distintos niveles de competencia tanto lingüística como escritora y tareas de escritura diferentes, que a su vez permitieran conocer los procesos y estrategias utilizadas por los escritores. La finalidad de la investigación sería comprobar hasta qué punto la competencia escritora se ve afectada por la competencia lingüística en la L2 y, si es así, dónde se encuentra el umbral de dominio de la L2 a partir del cual las habilidades de escritura pueden transferirse. En definitiva, la respuesta a estos interrogantes, en relación a estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera, debería servir de base en la toma de decisiones a la hora de establecer los objetivos de la enseñanza de la escritura.

## NOTAS

\* Deseo mostrar mi agradecimiento, en primer lugar, a la directora de este trabajo, la Dra. Manchón, que con sus acertadas indicaciones ha hecho posible la realización del mismo. También quiero mostrar mi gratitud a todas las personas que han colaborado para que este trabajo pudiera llevarse a cabo, en especial al Dr. Cantos por su inestimable ayuda en los cálculos estadísticos, así como al Dr. Sánchez, la Dra. Rojo, las profesoras E. Murphy y C. Solano por haberme facilitado las clases para la recogida de datos. Igualmente, deseo dar las gracias a F. Canovas por su ayuda en la corrección de las redacciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allan, D. 1985. *Oxford Placement Test*. Oxford: Oxford University Press.
- Berman, R. 1994. "Learners' transfer of writing skills between languages". *TESL Canada Journal* 12, 1: 29-46.
- Carson, J.E., P.L. Carrel, S. Silverstein, B. Kroll y P.A. Kuehn. 1990. "Reading-writing relationships in first and second language". *TESOL Quarterly* 24: 245- 266.
- Cumming, A. 1989. "Writing expertise and second-language proficiency". *Language Learning* 39: 81-141.
- Cumming, A. 2001. "Learning to write in a second language: Two decades of research". *International Journal of English Studies* 1, 2: 1-23.

- Cumming, A., J. Rebuffot y M. Ledwell 1989. "Reading and summarizing challenging texts in first and second languages". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2: 201- 219.
- Hall, C. 1987. *Revision Strategies in L1 and L2 Writing Tasks: a case study*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Utah.
- Hall, C. 1990. "Managing the complexity of revising across languages". *TESOL Quarterly* 24: 43-60.
- Hayes, J.R. y L. Flower. 1980. "Identifying the organization of writing processes". *Cognitive Processes in Writing*. Eds. L.W. Gregg y E.R. Steinberg. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 3-30.
- Hirose, K. y M. Sasaki. 1994. "Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: an exploratory study". *Journal of Second Language Writing* 3: 203-229.
- Jacobs, H.L., S.A. Zinkgraf, A.R. Wormuth, V.F. Harfiel y J.B. Hughey. 1981. *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Johns, A.M. 1990. "L2 composing theories: Implications for developing theories of L2 composition". *Second Language Writing. Insights for the classroom*. Ed. B. Kroll. Cambridge: Cambridge University Press. 11-23.
- Jones, S. y J. Tetroe. 1987. "Composing in a second language" *Writing in Real Time: Modelling the production processes*. Ed. A. Matsuhashi. Norwood, NJ: Ablex. 34-57.
- Kubota, R. 1998. "An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for Contrastive Rhetoric". *Journal of Second Language Writing* 7, 1: 69-100.
- Manchón, R.M. 1999. "La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera". *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ed. S. Salaberri. Almería: Universidad de Almería. 439-478.
- Manchón, R.M. 2001a. "Trends in the conceptualizations of second language composing strategies: A critical analysis". *International Journal of English Studies* 1, 2: 47-70.
- Manchón, R.M. 2001b. "Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas". *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: 39-71.
- Pennington, M.C. y S. So. 1993. "Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean university student writers". *Journal of Second Language Writing* 2: 41-63.
- Porte, G. 1995. *Estrategias de revisión en expresión escrita en lengua inglesa como segunda lengua*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Raimes, A. 1987. "Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers". *Language Learning* 37: 439-468.
- Roca, J., L. Murphy, L. y R.M. Manchón. 1999. "The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language". *Journal of Second Language Writing* 8, 1: 13-44.

- Sasaki, M. 2000. "Toward an empirical model of EFL writing processes: An Exploratory Study". *Journal of Second Language Writing* 9, 3: 259-291.
- Skibniewski, L. 1988. "The writing processes of advanced foreign language learners in their native and foreign languages: Evidence from thinking –aloud and behavior protocols". *Studia Anglica Posnaniensia* 21: 177-186.
- Uzawa, K. 1996. "Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2". *Journal of Second Language Writing* 5, 3: 271- 294.
- Uzawa, K. y A. Cumming. 1989. "Writing strategies in Japanese as a foreign language: lowering or keeping up the standards". *The Canadian Modern Language Review* 46, 1: 178-194.
- Whalen, K. y N. Ménard. 1995. "L1 and L2 writer's strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing". *Language Learning* 45, 3: 381-481.
- Yau, M. 1991. "The role of language factors in second language writing". *Language, Culture and Cognition*. Eds. L. Malave y G. Duquette. Clevedon: Multilingual Matters. 266-283.