

HAULAS: una estrategia para potenciar la competencia escrita en lengua extranjera en la sociedad del conocimiento

Ismaila_Moukoro

imoukoro@beceneslp.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4198-9583>

Benemerita Centenario Escuela Normal De San Luis Potosi
San Luis Potosi /Mexico

RESUMEN

La producción escrita ha sido presentada como una de las competencias más difíciles y tediosa. Debido a lo anterior, el propósito de este artículo fue presentar la estrategia HAULAS y sus ejes principales. HAULAS es una estrategia innovadora para preparar a los aprendices a enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento. Se realizó un estudio descriptivo y para incrementar el conocimiento sobre la estrategia desarrollada presentando la metodología de esta y sus ejes y un estudio cuantitativo analizando los resultados. Participaron en la en el estudio experimental 147 estudiantes de entre 13 y 45 años. Los resultados obtenidos demostraron que los ejes centrales de la estrategia HAULAS, tales como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problema y la evaluación, son ejes claves para motivar a los estudiantes y mejorar sus producciones escritas con el fin de prepararlos para la sociedad del conocimiento. Por lo que se sugiere un estudio experimental con una muestra más amplia.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas; aprendizaje colaborativo; evaluación; lengua extranjera; producción escrita

Correspondencia: ciro. imoukoro@beceneslp.edu.mx

Artículo recibido 27 diciembre 2022 Aceptado para publicación: 27 enero 2023

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Cómo citar: Moukoro, I. (2023). HAULAS: una estrategia para potenciar la competencia escrita en lengua extranjera en la sociedad del conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2586-2600. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4610

HAULAS: a strategy to enhance written competence in a foreign language in the knowledge society

ABSTRACT

written production has been presented as one of the most difficult and tedious skills. Due to the above, the purpose of this article was to present the strategy HAULAS and its main axes. HAULAS is an innovative strategy to prepare learners to face the challenges of the knowledge society. A descriptive study was carried out to increase knowledge about the developed strategy, presenting its methodology and its axes, and a quantitative study analyzing the results. 147 students between 13 and 45 years old participated in the experimental study. The results obtained showed that the central axes of the HAULAS strategy, such as collaborative learning, problem-based learning and evaluation, are key axes to motivate students and improve their written productions in order to prepare them for the society of the knowledge. Therefore, an experimental study with a larger sample is suggested.

Keywords : *problem-based learning ; collaborative learning ; evaluation ; foreign language ; written production*

INTRODUCCIÓN

Anteriormente considerado como una ostentación, el aprendizaje de una lengua extranjera se ha convertido hoy en una necesidad, sea para incrementar las oportunidades de encontrar un trabajo, fortalecer las posibilidades de alianzas para sostener proyectos de desarrollo sustentable, mejorar las tomas de decisiones, aumentar la memoria, reducir la posibilidad de enfermedades mentales, el crecimiento profesional, entablar las relaciones interculturales o simplemente por el gusto (Mounkoro y Veytia-Bucheli, 2019; Mounkoro 2020; Mounkoro, 2021).

Desarrollar las cuatro habilidades (hablar, escuchar, escribir y leer) es indispensable para aprender una lengua adecuadamente, es decir, se deben dominar las cuatro habilidades lingüísticas: producción oral, producción escrita, comprensión escrita y comprensión oral (Kasem, 2017).

La importancia de la producción escrita ha sido abordada por investigadores, quienes aseguraron el papel sustancial que ha jugado la escritura en la historia de la humanidad (Li, 2012; Choi, 2013; Olanezhad, 2015, Mounkoro y Veytia-Bucheli, 2019). La producción escrita proporciona a las personas un medio para comunicar sus sentimientos, logros, sueños y opiniones (Albalawi y Younes 2015).

Ma y Chen (2017) mencionan que el aprendizaje de la competencia escrita es una de las finalidades trascendentes del aprendizaje de una lengua extranjera. Por su parte, Gorospe y Rayton (2022) agregan que la escritura es una habilidad significativa, cuya importancia aumenta cuando se trata de escribir en una lengua extranjera. Finalmente, Inayah y Nanda (2016) señalan que la producción escrita es la competencia más difícil.

Para Mohammad et al. (2020), escribir cierra la brecha y conecta a personas de diferentes orígenes y a través de las fronteras. Sin embargo, Dhanya y Alamelu (2019) revelaron que los estudiantes tienen dificultades para desarrollar habilidades de escritura, en particular, problemas con la falta de vocabulario, gramática, organización del texto y mecánica, entre otros.

Para lograr la sustentabilidad mundial, hay que establecer una firme alianza entre todos los países y la producción escrita es una de las competencias pertinente, mediante la comprensión y expresión de diferentes tipos de mensajes (escritos, orales o gráficos), mejorando de manera continua a través de la reflexión, la realización de proyectos sociales, investigativos o económicos, con personas hablantes de otros idiomas y

pertenecientes a otras culturas, así como accediendo a la información y al conocimiento en el mundo globalizado (Tobón, 2017; Mounkoro y Veytia-Bucheli, 2019).

Desde 2019, la producción escrita ha tomado un lugar muy importante por la llegada de la pandemia de la COVID-19. El web.2, que incluye herramientas de comunicación como Facebook, Twitter, blogs y Wikipedia, permitió una comunicación escrita en tiempo real o diferido (Beacco, 2007; Inayah y Nanda, 2016).

A pesar de su importancia y las dificultades en la interacción, la producción escrita ha sido una competencia dejada un poco de lado hasta la llegada del enfoque comunicativo y de la perspectiva por la acción; con esos enfoques se priorizan las cuatro competencias de comunicación (Larsen-Freeman y Anderson, 2016). De esta manera, la producción escrita ha adquirido un rol muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y una de las metas ha sido que los aprendices aprendan esta competencia redactando escritura de diferentes tipos de textos, desde lo más sencillo, por ejemplo, llenar un formulario de inscripción; hasta lo más engorroso, como cartas postales, relatos, argumentaciones, síntesis, disertaciones, entre otros (Chiss, 2012; Niño y Páez, 2018).

La producción escrita

Pulido y Pérez (2004) la definen como el conjunto de las capacidades, conocimientos y habilidades lingüísticas y paralingüísticas que regulan el sentido de las interacciones comunicativas en contextos socioculturales específicos. Para Gorospe y Rayton (2022), es la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad.

De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002), las estrategias de producción escrita implican la movilización de recursos y la búsqueda de un equilibrio entre diferentes habilidades explotando los puntos fuertes y minimizando los puntos débiles, para adecuar el potencial disponible a la naturaleza de la tarea. Se puede decir que la producción escrita es la suma de la ortografía, del vocabulario, la coherencia y cohesión, de la gramática y morfosintaxis.

La ortografía es un aspecto muy importante de la producción escrita en la medida que las faltas ortográficas son las que más se notan en un texto. No respetar la ortografía devalúa el texto y puede causar problemas de malentendidos a la hora de leer. Además, se debe tener en cuenta que existen dos tipos de ortografía: la que se refiere a la forma de escribir

las palabras llamada ortografía léxica, y la ortografía que se relaciona con la aplicación de las reglas de la gramática, es decir, la ortografía gramatical.

El vocabulario es el elemento esencial para la comprensión y producción oral. No existe nada peor que querer escribir y que falten las palabras. Hamad (2013) menciona el vocabulario como la clave del rendimiento de la producción escrita. Por su parte, Harmon et al. (2009) puntualizan que el desarrollo del vocabulario es un aspecto muy importante en el aprendizaje de una lengua. Este es el aspecto que permite prolongar la escritura y determina la gama léxica del estudiante. Finalmente, la coherencia y cohesión son unos de los ejes principales de la lingüística.

Un discurso coherente es un discurso en el cual todos los enunciados que lo forman tienen la misma realidad, sus partes deben estar relacionadas entre sí, así como con el contexto y la situación comunicativa, el marco de referencia sociocultural, es decir, la conformidad con las normas lingüísticas. En cuanto a la cohesión, es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. (Alkhatib, 2012, p. 3)

Permite evaluar la capacidad de organización y de planificación del discurso. Son los ejes que vienen en apoyo al vocabulario y a la gramática para dar más claridad, más flexibilidad al discurso y permite argumentar.

Por su parte, la gramática es la capacidad de usar los recursos gramaticales de una lengua (Muysken, 2004). Es un descriptor importante para la competencia escrita, ya que su dominio es sinónimo de una comprensión exhaustiva del idioma. Permite la manipulación de las palabras, la formación de unidades con significado que permitan a las personas expresarse y ser comprendidas. La competencia gramatical da una función al vocabulario. Finalmente, la morfosintaxis es la parte de la gramática de una lengua que se ocupa de las reglas que gobiernan el orden de las palabras en la oración y los morfemas gramaticales flexivos que marcan la variación en género y número (adjetivos y sustantivos), así como la variación en persona, tiempo, modo y aspecto de los verbos.

Estrategias

The "Method of Inference" in Foreign Language Study de Carter (1966) fue la primera tentativa de estudio relacionado con el tema de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Cohen (1996) describe las estrategias de aprendizaje de idiomas como procedimientos de aprendizaje usados conscientemente por los estudiantes. Así mismo,

Ellis (2003) las define como ciertas actividades, comportamientos o técnicas utilizadas por los estudiantes para desarrollar sus habilidades en el aprendizaje de idiomas.

Wienstein et al. (2000) definen esas estrategias como pensamientos, comportamientos, creencias o sentimientos que ayudan a los alumnos a transferir nueva información a otros entornos. Para Hardan (2013), las estrategias de aprendizaje son métodos, técnicas, comportamientos y pensamientos utilizados por los estudiantes de idiomas para facilitar el aprendizaje; dichas estrategias permiten a los maestros reflexionar y responder a dos preguntas importantes: ¿qué enseñar y cómo enseñarlo?

Para Dhanya y Alamelu, (2019), estas técnicas facilitan la internalización y almacenamiento del idioma y son utilizadas por los estudiantes. Ghani (2003) definió estas estrategias como acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (a menudo intencionalmente) usan para mejorar su progreso en el desarrollo de habilidades de un segundo idioma (p.31).

Se puede decir que una estrategia didáctica es un conjunto de situaciones y acciones con una orientación concreta que el docente establece de manera planificada, para lograr que sus estudiantes construyan su conocimiento.

Existe muy poca investigación científica en artículos y libros en los portales de Google Académico, WoS, Science Direct, Scielo, Redalyc, scopus & Latindex sobre estrategias para mejorar la producción escrita en lengua extranjera. Los que se han encontrado se pueden clasificar en tres: estrategia enfocada sobre enseñanza del funcionamiento de la lengua, condiciones adecuadas para poder desarrollar la producción, la crítica constructiva de la producción escrita de los aprendices y el uso del web.2.

En este sentido, Albalawi y Younes (2015) recomiendan que los maestros de lenguas extranjeras enfoquen sus enseñanzas sobre la mecánica de la escritura, en especial, la sintaxis, la gramática y el vocabulario. Gorospe y Rayton (2022) proponen la lectura, la enseñanza consciente e incidental del vocabulario, la práctica de la escritura y maestros capacitados como estrategias para mejorar la producción escrita.

Dhanya y Alamelu (2019) señalan la necesidad de dar a los estudiantes el tiempo necesario para que seleccionen un tema sobre el cual escribir y para recopilar pensamientos. Así mismo, Saborit-Leiva et al. (2014) proponen dos estrategias, una llamada escritura libre que se trata de dejar a los estudiantes escribir libremente sin considerar la ortografía, el vocabulario y sin enfocarse sobre un tipo de escritura y la otra

llamada estrategia de mejora de la producción como proceso; es decir, considerar el producción escrita como una actividad más formal que sigue pasos tales como la planeación, la elaboración de un primer borrador, la revisión, la elaboración de un segundo borrador, la corrección de los errores y así hasta lograr el producto final.

Chao-Chao y Durand (2021), Fareed et al. (2016) y Alvira (2016) recomiendan como estrategia de mejora una retroalimentación constructiva para ayudar a los alumnos, minimizar las críticas negativas sobre sus escritos y organizar concursos de escritura para motivar a los alumnos. Concluyen que la retroalimentación es de gran utilidad para los aprendices por las siguientes razones: la motivación, la claridad de la información y la indicación de lo que se debía corregir; además, recomiendan utilizar otros tipos de retroalimentaciones como la retroalimentación descriptiva y precisa con el fin de que sean útiles para los aprendices.

Para Barahona-Mora (2020), el entorno virtual de aprendizaje es la estrategia más adecuada para mejorar la producción escrita. Alsubaie y Madini (2018), Sanjaya et al. (2020), Montaner (2017) y Apriani (2016) proponen el uso de la tecnología como el *blogging* para desarrollar y mejorar la producción escrita. Sus estudios experimentales han demostrado una gran mejora en la escritura del vocabulario.

No obstante, a pesar de todas estas estrategias usadas por los docentes de lenguas extranjeras, la producción escrita sigue siendo la mayor dificultad de los aprendices (Inayah y Nanda, 2016). Por esa razón, se ve la necesidad de desarrollar una estrategia novedosa e innovadora; una estrategia que permita un desarrollo integrado de elementos que denotan conocimiento, control y ejecuciones, es decir, que adopte el enfoque de atender los retos de la sociedad del conocimiento y que responda a las dificultades de la producción escrita. El mundo está en constante evolución y de esa misma manera las estrategias también lo deben hacer para responder a las exigencias.

Considerando lo anterior, el presente estudio se enfocó en las siguientes metas:

- Presentar una estrategia novedosa e innovadora que responda a los retos de la sociedad del conocimiento y que permita mejorar la producción escrita en lengua extranjera.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Se realizó una investigación de tipo cuantitativo analizando los datos de la evaluación de los participantes mediante la rúbrica socioformativa y un estudio exploratorio para incrementar el conocimiento sobre la estrategia desarrollada (Hernández-Sampieri, 2014).

Presentación de la nueva estrategia: HAULAS

En este apartado, se presenta la nueva estrategia para mejorar la competencia escrita que también sirvió como instrumento para el estudio cuantitativo.

La estrategia HAULAS está centrada en tres ejes principales: el trabajo colaborativo, la resolución de problema del contexto y la evaluación.

Consiste en lo siguientes:

1. Dividir los aprendices en diferentes aulas.
2. Dejarles elegir una temática de su interés para resolver un problema de su contexto.
3. Dejar el tiempo suficiente para que realicen su producción escrita.
4. Deben usar el pizarrón del aula para realizarla.
5. Después del tiempo, se reagrupen en el salón principal y de allí se dirigen todos en la primera aula para revisar la producción escrita del primer alumno.
6. Tienen una tarea, evaluar la producción escrita de su compañero, subrayar los errores, dar la oportunidad al compañero de autocorregirse; en el caso de que no lo logre, los compañeros pueden proponer las correcciones.
7. La evaluación se enfoca sobre los diferentes componentes de la producción escrita: la ortografía lexical y gramatical, la coherencia y cohesión y la morfosintaxis.
8. Cuando los alumnos no logran identificar y corregir todos los errores, interviene el docente para la corrección definitiva.

Participantes

Participaron los alumnos de la Alianza Francesa de San Luis y de la Benemérita Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí del ciclo escolar 2020-2021 que asisten a los cursos que tienen el objetivo de que los estudiantes alcancen el nivel B1. Se trabajó con las estrategias durante tres módulos, es decir, seis meses.

Evaluación de una secuencia: Instrumento

Se utilizó una rúbrica socioformativa para evaluar la competencia Escrita en una segunda

lengua. La rúbrica fue validada en su contenido y constructo (Moukoro & Herrera- Meza, 2019) y considera las siguientes competencias: la competencia pragmática que embarga la realización de la tarea, la coherencia y cohesión, la competencia sociolingüística que embarga la adecuación sociolingüista y la competencia lingüística que embarca el léxico y la morfosintaxis. Las opciones de respuesta son descriptores de cinco niveles de desempeño de la competencia escrita de acuerdo con la taxonomía socioformativa: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico.

Competencia pragmática: realización de la tarea, la coherencia y cohesión

Nivel preformal: El alumno enumera un texto muy básico que no cumple los requisitos y con problemas de estructura, los pronombres están mal usados y falta conectar en algunas ideas y también se observa una inexactitud en el uso de algunos signos de puntuación.

Nivel Receptivo: El alumno relata un texto básico que no cumple algunos de los requisitos y Demuestra un control limitado sin embargo usa a propiamente la puntuación

Nivel Resolutivo: El texto elaborado es simple sin embargo satisface con todos los requisitos y que sigue las indicaciones y respeta la extensión demandada.

Nivel Autónomo: El alumno formula un texto claro sin embargo en ocasiones se desvía de la situación sugerida.

Nivel Estratégico: El alumno compone texto coherente y bien estructurado que cumple con todos los requisitos y que responde eficientemente a la situación comunicativa propuesta,

Competencia sociolingüística: la adecuación sociolingüista:

Nivel preformal: El alumno enumera fórmulas de cortesía simples et son ligados con conectores alimentarios

Nivel Receptivo: El alumno enumera relata su texto utilizando fórmulas de cortesías más comuniones y el registro es adaptado a la situación

Nivel Resolutivo: El alumno elabora un texto adaptado a su destinatario et el registro. Existen todavía ciertas confusiones.

Nivel Autónomo: El alumno aplica un nivel de formalismo con facilidad para adaptarse a la situación.

Nivel Estratégico: El alumno usa numerosas estrategias para interpelar y llamar la atención del lector.

La competencia lingüística: el léxico y la morfosintaxis

Nivel preformal: El alumno enumera un texto con numerosos errores en el uso del vocabulario y en la gramática que impiden la comprensión del texto y puede resultar imposible la comprensión del escrito. Comete errores gramaticales e incorrecciones el vocabulario que hacen difícil la comprensión.

Nivel Resolutivo: El alumno elabora un texto con incorrecciones en el uso del vocabulario que pueden afectar a la comprensión y con estructuras gramaticales sencillas con errores básicos de forma frecuente y/o sistemática sin embargo se entiende lo que quiere transmitir.

Nivel Autónomo: El alumno formula un texto con un buen control gramatical con algunos erros morfológicos, sintácticos u ortográficos, pero no son graves ni afectan a su comprensión hay algunas imprecisiones o incorrecciones en el uso del vocabulario.

Nivel Estratégico: El alumno compone un texto con un vocabulario correcto y preciso, con cierta variedad y riqueza. Tiene un excelente control gramatical

Procedimiento

El procedimiento fue explicado anteriormente en la sección Presentación de la nueva estrategia. Cabe mencionar que, para el desarrollo de esta estrategia, se realizó con grupos pequeños.

Tabla 1: Datos de la competencia del grupo de los aprendices

Características	Datos
n	147
Sexo	27.13% hombres 72.87 % mujeres
Estado civil	80.97 % soltero /soltera 08.10 % unión libre 10.93 % casado/casada
Ocupación	92.72 % Estudiantes 07.28 % Docentes

Consideraciones éticas

En la aplicación de los instrumentos, se respetaron los lineamientos relacionados con el bienestar de los sujetos y todas las disposiciones legales de protección de datos personales (American Psychological Association [APA], 2010).

RESULTADOS

La aplicación de la estrategia ha dado resultados muy satisfactorios en cuanto a la motivación y la mejora de los componentes lingüísticos. La producción escrita se ha transformado de una actividad aburrida y difícil a ser una actividad divertida y productiva. Eligen el tema que los motiva e involucran un problema de su contexto, no están presionados, escriben sobre el pizarrón, tienen la oportunidad de autoevaluarse y autocorregirse; además, hay una retroalimentación puntual de parte de los compañeros y del docente, así como un trabajo colaborativo.

En el final de los dos módulos, se ha observado una mejora muy significativa en la competencia escrita. Ampliaron su gama de vocabulario, mejoraron considerablemente su gramática, la morfosintaxis, la coherencia y cohesión en sus producciones escritas de distintos géneros y tipos textuales.

Evaluación de las producciones de los participantes	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Indicadores / Nivel					
competencia pragmática	1%	2%	3%	30%	64%
Competencia sociolingüística	3%	5%	7%	15%	70%
Competencia lingüística	0%	2%	2%	21%	79%

Los resultados muestran que los estudiantes tienen un nivel elevado en todas las dimensiones. En todas ellas, más de la mitad de los evaluados están en los niveles elevados (autónoma y estratégico) ce qué muestra que la estrategia puesta en práctica a muy bien funcionado

CONCLUSIÓN

Con base en los resultados, se concluye que la estrategia HAULAS es una estrategia que responde a los retos de la sociedad del conocimiento y prepara los aprendices para enfrentar los desafíos de esta. Esto está acorde a los ejes de la socioformación.

El aprendizaje colaborativo como eje central de la estrategia HAULAS permite el desarrollo de las habilidades sociales, aumenta la autoestima y el sentido de pertenencia. Además, fomenta el respeto a la diversidad de opiniones y promueve la toma de decisiones.

En cuanto al aprendizaje basado en problemas como segundo eje de la estrategia HAULAS, permite el desarrollo de habilidades como la autonomía, la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje, el pensamiento crítico, la planificación, la gestión del tiempo y el intercambio de opiniones por medio de la comunicación asertiva.

La evaluación como tercer eje de la estrategia promueve una mejoría de manera continua a partir de la identificación de logros y puntos de mejora relacionados con la resolución de problemas en un contexto determinado. La corrección y los errores son considerados como una parte natural del proceso de adquisición de la lengua. Por último, se recomienda para futuros estudios realizar investigaciones empíricas en torno a la estrategia HAULAS y ampliar la muestra a otras unidades.

REFERENCIAS

- Albalawi, S.F. y Younes, B.Z. (2015). Exploring the most common types of writing problems among English language and translation major sophomore female students at Tabuk University. *Asian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(2), 7-26.
- Alkhatib, M. (2012). La coherencia y la cohesión textuales: ¿problema lingüístico o pedagógico? *Didáctica Lengua Y Literatura*, 24, 45-64. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39916
- Alsubaie, A. y Madini, A. A. (2018). The effect of using blogs to enhance the writingskill of English language learners at a Saudi university. *Global Journal of EducationalStudies*, 4(1), 13
- Alvira, R. (2016). The impact of oral and written feedback on EFL writers with the use of screencasts. *Profile*, 18, 79-92. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.53397>
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (6a ed.). Manual Moderno.
- Apriani, E. (2016). A New Literacy: The role of technology to develop student's character. *Ta'dib: Journal of Islamic Education (Jurnal Pendidikan Islam)*, 21(1), 59-72.
- Barahona-Mora, A. (2020). El desarrollo de la expresión escrita en inglés a través del entorno virtual de aprendizaje. En REDINE (Ed.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social* (pp. 1-11). Adaya Press.
- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.

- Carton, A. S. (1966). *The "Method Of Inference" In Foreign Language Study*. City Univ. of New York, Research Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED017207.pdf>
- Chao-Chao, K.W. y Durand, M.J. (2021). La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés L2. *Revista Educación*, 45(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43191>
- Chiss, J.L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*. l'Harmattan.
- Choi, S. (2013). Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block? *Second Language Studies*, 31(2), 1-42.
- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues*. University of Minnesota. <https://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. <https://urlz.fr/9TOq>
- Dhanya, M. y Alamelu, C. (2019). Factors influencing the acquisition of writing skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 8(7), 259-263.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Haozhang,
- Fareed, M., Ashraf, A. y Bilal, M. (2016). ESL Learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 81-92.
- Ghani, M. (2003). Language Learning Strategies Employed by L2 Learners. *Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies)*, 4, 31-36.
- Gorospe, J. D. y Rayton, M. I. C. (2022). "I can't write": problems, factors, and recommendations. *Technium Social Sciences Journal*, 31(1), 280-288. <https://doi.org/10.47577/tssj.v31i1.6433>
- Hamad, M. (2013). Factors negatively affect speaking skills at Saudi colleges for girls in the south. *English Language Teaching*, 6(12), 87-97.
- Hardan, A. A. (2013). Language Learning Strategies: A General Overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712-1726. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.194>
- Harmon, J. M., Wood, K. D. y Keser, K. (2009) Promoting vocabulary learning with interactive word wall. *Middle School Journal*, 40(3), 58-63.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Inayah, N. y Nanda, R.P. (2016). Efforts to improve writing skills of high school students. *Studies in English Language and Education*, 3(1), 50-64.
- Kasem, M. (2017). Developing business writing skills and reducing writing anxiety of EFL learners through wikis. *English Language Teaching*, 10(3), 151-163.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2016). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Li, M. (2012). Use of wikis in second/foreign language classes: A Literatura review. *CALL-EL*, 13(1), 17-35.
- Ma, F. y Chen, J. 2017. Second language acquisition theory based bilingual teaching methods of computer science. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 142, 103-106.
- Mohammad, A., Al-Mofti, K. y Hussein, J. (2020). Difficulties of writing in English encountered by Iraqi EFL learners at university level. *Journal of Critical Reviews*, 7(15), 5157-5163.
- Montaner, S. (2017) La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el Blogging (Estudio del caso). *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, (1), 84-102.
- Moukoro, I. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el enfoque de la socioformación. *Revista De Lenguas Modernas*, (31). <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i31.40877>
- Moukoro, I. y Herrera Meza, S. R. (2021). Diagnóstico de las Dificultades de la Expresión Oral de los Estudiantes de Nivel B1 de la Alianza Francesa de San Luis Potosí/México. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 214 – 233. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.650>
- Moukoro, I. y Veytia-Bucheli, M. G. (2019). Validación de contenido de una rúbrica para evaluar la competencia oral de una lengua extranjera desde la socioformación. *Apuntes Universitarios*, 9(3), 1–12. <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.378>
- Muysken, P. (2004). Two linguistic systems in contact: Grammar, phonology and lexicon. En T. Bhatia y W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 191-215). <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch8>

- Niño, F. y Páez, M. (2018). Building writing skills in English in fifth graders: Analysis of strategies based on literature and creativity. *English Language Teaching*, 11(9), 102- 117.
- Olanezhad, M. (2015). A comparative study of writing anxiety among Iranian university students majoring English translation, teaching and literature. *English Language Teaching*, 8(3), 59-70. <https://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n3p59>
- Pulido, A. y Pérez, V. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Mendive. Revista de Educación*, 2(3), 160-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320436>
- Saborit-Leiva, H., Texidor-Pellón, R. y Portuondo-Ferrer, N. (2014). Sugerencias para desarrollar la escritura en las clases de inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(4), 605-611. Recuperado en 04 de septiembre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2014000400012&lng=es&tlng=es.
- Sanjaya, H. K., Apriani, E. y Edy, S. (2020). Using Web Blog for EFL Students in Writing Class. *Journal of English Education and Teaching*, 4(4), 516–535. <https://doi.org/10.33369/jeet.4.4.516-535>
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Kresearch. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/09/Ejes-esenciales-de-la-sociedad-del-conocimiento-y-la-socioformaci%C3%B3n-09.pdf>
- Weinstein, C.E., Humsan, J. y Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press.