

Taller de escritura para alumnos universitarios de E/LE en movilidad

IRENE VERDE PELEATO
Universitat de València
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento Teoría de la Educación
Irene.Verde@uv.es

1. El Espacio Europeo de Educación Superior: camino hacia la convergencia educativa

La Declaración de Bolonia, suscrita por los ministros de Educación de 29 países europeos reunidos en esta ciudad en junio de 1999¹, marcó el comienzo oficial del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que participan todos los estados miembros de la Unión Europea y otros países europeos de próxima adhesión.

Estamos viviendo un proceso que recoge una vieja aspiración de líderes europeos que comenzó a cuajar en la llamada Declaración de Sorbona, de mayo de 1998, y que fue firmada por los ministros de Educación de Alemania, Francia, Reino Unido e Italia con la triple intención de facilitar la movilidad de estudiantes y profesores en toda Europa, favorecer un marco común de títulos y favorecer también la continuación o reanudación de estudios en la misma universidad o en otra (Salaburu 2007:102).

Uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia es que este proceso, que debe culminar en 2010, se desarrolle de manera armoniosa y consensuada y, en este sentido, distintas instituciones y organismos implicados en la enseñanza superior han venido manteniendo una serie de encuentros y reuniones en distintas ciudades de Europa. En marzo de 2001 tuvo lugar en la ciudad de Salamanca la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, al término de la cual se realizó una declaración dirigida a los Ministros Europeos de Educación, reunidos en Praga en mayo de ese mismo año. En la reunión de Praga, 32 países europeos ratificaron los objetivos de Bolonia y acordaron mantener un siguiente encuentro, que se celebró posteriormente en Berlín, en septiembre de 2003, bajo el título "Realizando el espacio europeo de educación superior". En esta conferencia se adoptó el acuerdo de admitir en el Proceso de Bolonia a siete nuevos miembros (Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro y Macedonia).

Una cuarta reunión de ministros responsables de educación superior de 40 países europeos, dentro del proceso de Bolonia, tuvo lugar en Bergen en mayo de 2005. Hasta el momento, el último encuentro fue el mantenido en Londres en mayo de 2007, en el que se reconocieron los progresos experimentados en diversos ámbitos, como el reconocimiento de títulos o el marco de cualificaciones, pero se planteó la necesidad de desarrollar políticas adecuadas que concluyan en la adaptación al nuevo Espacio.

En la próxima reunión que deberá celebrarse en 2009 en Leuven se tratarán, entre otros temas, la promoción de la movilidad, la elaboración de estrategias relacionadas con la dimensión social del proceso y la recolección de datos e indicadores sobre las dos medidas anteriores; la consecución de empleabilidad y el diálogo en este sentido con el mundo empresarial; la consideración del EEES en el contexto global; y el proceso de *stocktaking* o inventario, que realiza el seguimiento al proceso e informa de

¹ <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bolognadeclaration.pdf>

los avances producidos en los ámbitos prioritarios. Todos ellos temas de máxima importancia pero algo alejados de la realidad que vivimos los docentes que recibimos, acogemos, tutelamos y evaluamos alumnos en movilidad con unas necesidades muy concretas tales como tener que expresarse académicamente en una lengua diferente a la propia.

1.1. La implantación de un nuevo sistema

A lo largo de las distintas conferencias y reuniones mantenidas por los ministros de Educación de todos los países participantes, se han ido definiendo los objetivos completos y se han fijado los plazos para alcanzarlos. Uno de los principales objetivos es que todos los países adopten un sistema flexible, comparable y compatible de titulaciones que facilite la movilidad de estudiantes y titulados (Salaburu 2007).

La adopción por parte de España de un sistema de titulaciones que cumplan estas características es el objetivo principal de dos decretos: R.D. 55/2005, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y donde se regulan los estudios oficiales de grado y R.D. 56/2005, por el que se regulan los estudios oficiales de postgrado. Se completa con ellos el marco normativo para el desarrollo en nuestro país del EEES, toda vez que ya se encuentran en vigor las normas relativas al sistema europeo de créditos (ECTS) y calificaciones, y sobre la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Este marco normativo para la homologación con Europa en materia de educación superior establece dos tipos de directrices generales. Las comunes son aplicables a todos los planes de estudios de cada ciclo, conducentes a la obtención de títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional. Las propias, que son las establecidas por el Gobierno para un título universitario concreto, definen aspectos como el número total de créditos que deberán superarse para la obtención del título, los contenidos formativos comunes (con una breve descripción de las materias y el número mínimo de créditos que se les deberá asignar en sus respectivos planes de estudios), o los efectos académicos y/o profesionales que, según la normativa vigente, sean inherentes a la obtención del título.

La reforma de la Ley Orgánica de Universidades ya incluye también las referencias a las nuevas estructuras y al nuevo escenario al que se enfrenta la universidad española y sienta las bases para su modernización. La aprobación a finales de octubre en el Consejo de Ministros del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias supone un paso más allá y estructura definitivamente, de forma global, nuestro sistema universitario en torno a un modelo más abierto y flexible, con énfasis en la calidad, en el que las universidades participan de forma activa en la elaboración de los planes de estudio y con el que se pretende formar personas más preparadas para atender a las demandas de la sociedad que las rodea. A partir de ahora, los estudios universitarios girarán en torno a tres ejes: el Grado, el Máster y el Doctorado.

Ya existe en las universidades un calendario para la implantación de la nueva estructuración de los títulos. El Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas prevé que para 2010-2011 ya no se oferten plazas en primer curso de los estudios de licenciado, diplomado, ingeniero o arquitecto (en su vertiente superior y técnica), y contempla que las universidades podrán incorporar los nuevos títulos de forma progresiva o simultánea.

1.2. ¿Cómo quedarán los estudios universitarios tras la reforma?

Los títulos oficiales que vertebrarán la oferta de las universidades españolas a partir de la implantación del proceso de reforma son Grado, Máster y Doctorado (Senent y Verde 2008) que sustituirán a la estructura anterior, construida en torno a los títulos de diplomado, licenciado, ingeniero y arquitecto.

El primer ciclo de los estudios universitarios (Grado) comprenderá las enseñanzas básicas y de formación general junto a otras orientadas al ejercicio de actividades profesionales. El título obtenido debe tener relevancia en el mercado laboral nacional y europeo. Con la nueva estructuración, se pretende además que los estudios fomenten la movilidad y la empleabilidad de los alumnos, así como proporcionar una suficiente flexibilidad curricular.

Para la obtención del título de Grado deberán cursarse 240 créditos ECTS (lo que abarcará aproximadamente cuatro cursos académicos). Existirá una parte inicial de 60 créditos que presentará al menos 36 serán elegidos de entre los denominados comunes a todos los estudios pertenecientes a la misma rama de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura) y una parte específica que elaborará la universidad y que desarrollará competencias concretas relacionadas con el título que esperamos conseguir.

Una vez cursados los 120 créditos, se podrá pedir que el centro expida un Certificado de Estudios Universitarios Iniciales (CEUI). Para obtener el título de Grado, el estudiante, además, tendrá que defender un trabajo de fin de Grado que, evidentemente, el alumno deberá escribir correctamente y defender oralmente.

El esquema de tres ciclos establecido en el proceso de Bolonia tiene su continuación en los estudios de postgrado, conformados por el Máster y el Doctorado. El Máster, de carácter más específico que el Grado, establece entre sus finalidades "la adquisición por el estudiante de una formación avanzada [...] orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras".

El Máster constará de entre 60 y 120 créditos ECTS, que incluirán contenido teórico y práctico y para cuya superación será necesaria la defensa de un trabajo de fin de Máster (de nuevo, la obligación de enfrentarse a la escritura). El acceso a los estudios Máster está condicionado a la posesión de un título oficial universitario español u otro equivalente que faculte para el acceso a estos estudios.

Por su parte, el Doctorado se enfoca hacia la tarea investigadora, y en él se incluye un periodo de formación y otro de investigación. Para el acceso al primero, será necesario cumplir con los mismos requisitos que para el acceso a un estudio Máster, pero para el ingreso al periodo de investigación será necesario estar en posesión de un título de Máster, con un título equivalente expedido por alguna institución de otro país miembro del EEES, habiendo cursado una carga determinada de créditos en máster o estando en posesión de un título de Grado de una duración mayor a 300 créditos. Para la obtención del título de doctor será necesario, además, presentar un trabajo original de investigación –reaparece la exigencia para el alumno doctor de ser competente escribiendo– que será defendido ante un tribunal.

1.3. Incremento de la movilidad de alumnos: dificultades y retos en E/LE.

Todo este nuevo marco en la educación superior ha obligado a las universidades en estos últimos años a crear diferentes cauces para desarrollar la dimensión cultural

européa a través de diversos programas nacionales e internacionales cuya finalidad es la promoción de la movilidad entre instituciones².

Desde el comienzo de los programas de movilidad (Erasmus, Séneca-SICUE, movilidad en América Latina, Leonardo, etc), la Universitat de València ha participado activamente en todos estos programas y, en concreto, la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, tras años de experiencias satisfactorias, sigue apostando por la promoción de la cooperación europea e internacional.

Los datos nos desvelan que en nuestra Facultad hemos pasado desde 1996 de doce alumnos en movilidad, ningún profesor y dos coordinadores institucionales a un balance en 2006 de un coordinador por campus, cinco coordinadores más para las distintas carreras de la Facultad, más de ciento cincuenta alumnos participantes en programas internacionales y una decena de profesores que solicitan visitas docentes en otros países (Senent y Verde, 2008).

Esta evolución, altamente positiva desde el punto de vista del aumento de la participación, nos hace seguir pensando en los retos que supone este intercambio libre y cada vez mayor de alumnado. Entre las muchas cuestiones que nos surgen, una es cómo atender correctamente al alumno que llega de fuera para que se sienta acogido, entienda nuestro sistema universitario y pueda moverse con rapidez y facilidad en él. De igual manera, pensamos en buscar las formas más adecuadas para ayudar a los alumnos que no hablan español como L1 a integrarse en las demandas que exigen nuestros planes de estudio. De inmediato nos aparece como prioridad la idea de ayudarlos a expresarse por escrito en E/LE para tener éxito en sus estudios.

Escribir un ensayo es probablemente la tarea constructiva más compleja que se espera que realice la mayoría de los seres humanos en alguna ocasión (Bereiter, C y Scardamalia, M, 1983). Mucho más compleja si debe realizarse en una lengua distinta a la propia. Existen muchas otras actividades de dificultad parecida (diseñar y construir casas, hacer una coreografía, etc.) pero no todas las personas deben realizarlas. Estas actividades están reservadas a personas con talentos especiales; Sin embargo, la educación formal se empeña en que todo el mundo sea capaz de escribir un ensayo coherente. (Cassany 1987:11)

La duda viene cuando nos cuestionamos si están nuestros alumnos de E/LE preparados para escribir un buen ensayo en español. Como he apuntado anteriormente, nos encontramos ante un incremento notable y con proyección de futuro de alumnos que optan por seguir parte de sus estudios universitarios en una institución de otro país teniendo que recurrir como instrumento de comunicación a una lengua diferente a la propia. Ciertamente es que todo aquel alumno que desee solicitar una beca de estudios en otro país debe pasar por la primera criba de una prueba estandarizada del idioma exigido en la universidad de destino. Nadie duda de que esta prueba sea un elemento más de selección a la hora de elegir los mejores candidatos para una plaza, pero nos consta que no es garante de un buen manejo de la lengua ni a nivel oral ni escrito.

En el caso de nuestra Facultad y las de otras similares en la UV, dada la estructura y disposición de las aulas y el número de alumnos por grupo, el alumno “regular” participa menos oralmente en las sesiones de clase de lo que desearíamos, a pesar de que hacemos un esfuerzo constante por replantear en los planes de estudio,

² <http://www.uv.es/movieduc/>

guías docentes y propuestas de innovación todo tipo de actividades que fomenten la participación activa; sin embargo, todos los alumnos, posean el español como L1 o L2, deben exponerse por igual a la ejecución de varios y diferentes ejercicios escritos para superar una materia.

2. La complicada tarea de escribir

Es notoria la campaña social que se viene haciendo en estas últimas décadas por la promoción de la lectura (Goldin, 1998:6) ante el temor de su desvanecimiento en nuestras sociedades, marcadas por lo audiovisual. Qué duda cabe de que hace mucha falta que la gente lea –como comprobamos a diario en las aulas universitarias– pero, ¿y qué hay del fomento de la escritura? Es inevitable frenar la irrupción de mensajes publicitarios, la propaganda de los periódicos gratuitos que se reparten en la boca del metro, el bombardeo de carteles que encontramos en la calle, la exposición a textos que están impresos en muchas camisetas, los SMS de los móviles de teléfono o los que aparecen en tantos programas de las pantallas de televisión, muchos de ellos con graves errores que ya aceptamos e incluso copiamos, lo que nos hace plantearnos que la escritura ya está en la sociedad antes de que se adquiera en la escuela.

Revisando las actuales guías docentes de algunas carreras, nos encontramos con que en general se pone mayor énfasis sobre la lectura de materiales que sobre la propia expresión escrita. En la mayoría de los casos, encontramos que en los criterios de evaluación para superar una materia aparece un apartado que hace referencia a la entrega de un trabajo escrito individual o grupal. Lamentablemente, sabemos que estos trabajos son más fruto de la creciente universalización de la comunicación cibernética. Los alumnos son hábiles bajando información de internet que copian y pegan con absoluto descaro sin ninguna elaboración propia.

Hasta ahora, la didáctica de la escritura ha venido haciendo mayor hincapié en el proceso de la enseñanza de la escritura entre los más escolares más pequeños. Los que nos dedicamos al mundo de la educación observamos a diario que este interés se desvanece a medida que avanza la edad de los alumnos y desaparece, casi por completo, al llegar a la enseñanza superior.

Me cuestiono y me atrevo también a plantear al lector: ¿debe ser el proceso de la escritura objeto de estudio y práctica a nivel universitario y no sólo para los alumnos de E/LE? Es cierto que para sobrevivir en este mundo universitario tan burocrático, tecnificado y competitivo hace falta saber redactar instancias, cumplimentar impresos, enviar correos electrónicos –atrás queda el correo tradicional–, escribir en foros, redactar informes de prácticas o escribir exámenes, pero esta funcionalidad es apenas uno de los componentes positivos que sumar en los propósitos de la escritura. Se puede manejar la escritura para todas estas tareas y salir del paso sin llegar realmente a saber cómo hacerlo o haciéndolo con poca precisión. Sin embargo, a la hora de evaluar exigimos precisión.

El tratamiento técnico instrumental que se le ha dado a la escritura en la enseñanza tradicional, más que conducir a una apropiación inteligente de esta herramienta del lenguaje, solo ha llevado, en el mejor de los casos, a la apropiación con un carácter puramente funcional. Ciertamente es que dentro de esta perspectiva algunos estudiantes llegan a escribir igual que a leer perfectamente pero con poca o, a veces, ningún nivel de expresión de sus propios pensamientos o deseos, lo que hace que haya pocas posibilidades de producir textos que expresen la propia personalidad.

No se trata tanto como expresa Freinet (1982:197) de que el alumno llegue a familiarizarse con la escritura como herramienta, ni siquiera de que adquiera cierta maestría en su uso, sino que la pueda utilizar para expresarse de forma creativa. Hasta hace relativamente poco tiempo, los estudios de lingüística se habían ocupado solamente de describir la adquisición y el desarrollo de la competencia lingüística de los hablantes; por su parte, la teoría literaria había abandonado cualquier enfoque que tuviera como centro al escritor y su actividad como creador; y, finalmente, el recuerdo de la pedagogía de la escritura como mera enseñanza de la ortografía y la preceptiva aún continuaba vivo en la mente de muchos. Afortunadamente, se va imponiendo una nueva tendencia que se concentra, como un eco de las modernas teorías sobre las operaciones de lectura, en el estudio de los procesos mentales de la escritura (Cassany, 1987; Teberosky, 1992).

2.1. Deseo de escribir pero ¿cómo y cuándo hacerlo?

... repartió el primer día de clase libros de pasta dura, con hojas en blanco... Dijo sólo: “podéis escribir en estos libros”. Todos lo hicieron... a su modo. Dibujaron, escribieron sus nombres, hicieron columnas de números. Algunos escribieron expresiones, construyeron palabras imaginarias y, unos cuantos, escribieron oraciones. Lo importante es que todos creyeron que podían escribir. Ninguno dijo: “pero, no sé cómo” (Graves 1991:22)

Tomando esta cita de Graves como punto de partida sobre la reflexión que nos ocupa en este artículo, apuntaré que compruebo diariamente que los alumnos –y no sólo los más pequeños– están predispuestos a escribir de forma autónoma, aunque quizás no tanto creativa todos ellos, sobre temas que les planteamos y cuestiones que surgen para la reflexión y el debate. La mayoría de los alumnos muestra el deseo de escribir, pero no sabe ciertamente cómo enfrentarse a la difícil tarea ni pregunta cómo hacerlo. Más dificultad surge cuando el alumno que quiere crear su espacio de creación personal, para expresar pensamientos a través de la escritura, no cuenta con la competencia lingüística necesaria por ser hablante de otra lengua. Tal es el caso de los alumnos en movilidad que nos llegan a las aulas universitarias procedentes de otros países cuya lengua no es el español. Nos llegan alumnos que piensan y se comunican en francés, italiano o alemán pero que deben responder por escrito y en español dando su propia opinión sobre un dilema moral o defendiendo la teoría constructivista del aprendizaje.

Los profesores universitarios, saturados de cargas docentes y responsables de grupos demasiado numerosos de alumnos, tenemos que evaluar más ejercicios de los que deseáramos, por lo que, lamentablemente, ponemos mayor énfasis en una evaluación centrada en el producto, concebida como formativa (aunque en la práctica se muestra como sumativa), que acostumbra centrarse en lo normativo a través de la corrección, también escrita, pero que no es capaz de verificar el correspondiente *feedback* en el aprendiz. Obviamente, en la evaluación, el proceso por el que pasa un alumno para llegar a escribir el texto final de un ejercicio o tarea concreta. Con alumnos de E/LE, este proceso de sucesivos borradores, organizadores gráficos y esquemas para llegar al texto o producto final es clave, y constituye el ciclo de retroalimentación que supone la base fundamental del proceso. Replanteo, pues, la enseñanza-aprendizaje de la escritura en español para los alumnos en movilidad desde una perspectiva diferente y abordable en las aulas universitarias a través de espacios y momentos concretos, tales

como talleres para aprender a escribir en español en los que se preste especial atención a los procesos cognitivos.

2.2. Procesos cognitivos implicados en el proceso de la escritura

Componer un escrito desde el momento que se crea la circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado exige el paso por diferentes procesos cognitivos o actividades de pensamiento superior que han sido investigadas a fondo desde la psicolingüística en estas últimas tres décadas (Hayes y Flower 1980, Cassany 1987, Camps 1990).

El modelo de Hayes y Flower siendo quizás el más divulgado concibe la composición escrita como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos e identifica tres procesos básicos: generar-planificar; producir borradores; releer-revisar, que, obviamente, incluyen otros subprocesos más concretos como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de producciones intermedias, relectura, etc (Cassany, 1987:57), y que se conciben de un modo recursivo (no lineal), puesto que un mecanismo cognitivo de control evalúa su desarrollo y puede plantear la conveniencia de reiniciar uno o varios de los procesos. La fase de planificación, formulación de objetivos y organización es, como demuestran los estudios sobre los borradores y actitudes de los escritores competentes, fundamental. Estos mismos estudios señalan que en los escritores competentes la revisión no actúa sobre componentes superficiales como la ortografía, la puntuación o la morfología, sino sobre la misma planificación y estructuración del texto que se está generando.

El desarrollo de actividades innovadoras relacionadas con la producción de textos escritos se ha de sustentar en el marco teórico de los conocimientos actuales sobre el proceso de composición y las estrategias vinculadas a él. Dado que el aprendizaje y perfeccionamiento de la escritura se realiza en L1, en las situaciones en que los estudiantes de E/LE deban producir textos escritos transferirán los conocimientos, metaconocimientos, microhabilidades y estrategias que, relacionadas con la escritura, posean en su primera lengua. El trabajo en el aula y la intervención del profesor deben promover estas transferencias y, en su caso, potenciar el desarrollo de actitudes adecuadas, estrategias y metaconocimientos referidos al proceso de composición.

La consideración de un modelo de este tipo conduce a la formulación de una serie de estrategias, que podemos clasificar en tres grupos de la siguiente manera: *estrategias de composición*, *estrategias de apoyo* y *estrategias complementarias*.

Las *estrategias de composición* están orientadas a cobrar conciencia de la audiencia y de la finalidad del escrito; dicho de otra manera, buscan lograr la capacidad para “descentrarse”, es decir, adoptar el punto de vista del destinatario. Al mismo tiempo, permiten analizar el tema y planificar el escrito, releer, corregir en profundidad y aplicar recursivamente la revisión y la corrección.

Entendemos por *estrategias de apoyo* las orientadas a conseguir autonomía y a solventar las carencias temáticas, textuales, morfosintácticas, léxicas, ortográficas, etc. que se detecten durante el proceso.

Finalmente, las *estrategias complementarias* están relacionadas con las técnicas de estudio, y sirven para emplear eficazmente las fuentes de consulta: leer y subrayar, leer y hacer esquemas, etc.

La concepción de la escritura que acabo de exponer es la que subyace en las consideraciones y propuestas que hemos planteado este curso académico como

propuesta de un taller de escritura que dé respuestas a las necesidades que plantea el alumnado extranjero a la hora de escribir en E/LE. Este taller ha tenido como finalidad desarrollar los mecanismos para que el alumno de E/LE pueda comunicarse por escrito en español. En el escrito de un alumno universitario, la información debe estar claramente explicitada ya que el momento de la lectura y el de la escritura no son los mismos. El que escribe, en este caso el alumno de E/LE, no está presente en el momento de la lectura del texto para dar explicaciones al lector, el docente. Además, por ser hablante de otra lengua, está siempre en desventaja frente al resto de alumnos que tienen el español como lengua propia.

Para alcanzar el objetivo propuesto se han propuesto una serie de actividades motivadoras todas ellas encaminadas a trabajar en esta línea. Actividades realizadas con el apoyo de organizadores gráficos que permiten planificar el escrito de una forma visual. Se ha hecho igualmente especial hincapié a lo largo del taller en el uso de marcadores del discurso tan necesarios para comenzar un párrafo introductorio, enlazar ideas dentro de un mismo párrafo, unir dos párrafos o concluir un texto. Un aspecto en el que hemos trabajado también es el de la autoevaluación a partir de bandas o escalas con las que los mismos alumnos pueden evaluar su propio escrito teniendo unos criterios claros de evaluación.

Bibliografía

- Camps, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y aprendizaje*, 49, pp 3-19.
- Cassany, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Papeles de pedagogía. Barcelona: Paidós..
- Freinet, C. (1982). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella. Barcelona.
- Goldin, D. (1998). "La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos". *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año XIX, 1:1. Buenos Aires: IRA (Asociación Internacional de Lectura), pp 5-16.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata, S.A..
- Hayes, J.R. y Flower, L. (1980). "Identifying the Organization of Writing Processes", en Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (comp.) (1980). *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey: Erlbaum, pp.3-30.
- Salaburu, P. (2007). *La Universidad en la encrucijada. Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Senent, J.M. y Verde, I. (2008). "Creating an Interactive Virtual Network to Mentor and Evaluate Students on Mobility". *Journal of the Comenius Association* nº 16. Editorial Board of Management, Comenius Association. January. pp. 33-34.[MSOFFICE1]
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Ice/Horsori.
- <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bolognadeclaration.pdf>
- <http://www.uv.es/movieduc>