

El enfoque didáctico-textual en la enseñanza de la expresión escrita

Khemais Jouini

King Saud University (Arabia Saudita)

El objetivo del presente artículo es ofrecer una serie de reflexiones acerca de la didáctica de la producción textual en el aula de español como lengua extranjera (E/LE). La propuesta metodológica que planteamos se enmarca en un enfoque de enseñanza de la producción textual basado en las funciones o enfoque didáctico-textual y se fundamenta en el uso de textos modelo como "input comprensible". En la primera parte se destaca la importancia y la influencia de la lectura de textos auténticos en el desarrollo de la capacidad de escribir en la lengua meta, y su utilidad en tanto que "input" para la enseñanza /aprendizaje de esta competencia comunicativa. En la segunda parte, exponemos unos parámetros metodológicos útiles para la elaboración de actividades y posibles manipulaciones de los textos para extraer de ellos todo su potencial didáctico.

Palabras clave: didáctica E/LE, producción textual, texto escrito, input comprensible, metodología, enseñanza, aprendizaje.

The objective of the present article is to offer a series of reflections about the teaching of textual production in the class of Spanish as a foreign language (S/FL). The methodological proposal that we present is part of the teaching of textual production based on functions or text-didactic approach and relies on the use of model texts as "comprehensible input". In the first part, we analyze the influence of reading on the development of the competence of writing in a foreign language and the usefulness of texts as "input" for teaching/learning of communicative competence. In the second section, we present some useful for the development of activities and possible manipulations of texts to extract its learning potential.

Key words: didactics of Spanish a foreign language, textual production, written text, comprehensible input, methodology, teaching, learning.

L'objectif du présent article est d'offrir une série de réflexions à propos de la didactique de la production textuelle dans la classe d'espagnol comme langue étrangère (E/LE). La proposition méthodologique que nous exposons s'encadre dans l'enseignement de la production textuelle fondé sur les fonctions ou approche didactico-textuelle et repose sur l'usage de textes modèles comme "input compréhensible". Dans la première partie nous analysons l'influence de la lecture sur le développement de la compétence de l'expression écrite en langue étrangère et l'utilité des textes authentiques en tant que "input" pour l'enseignement/apprentissage de cette compétence communicative. Dans la deuxième partie, nous exposons quelques paramètres méthodologiques utiles pour l'élaboration d'activités et les possibles manipulations des textes pour en extraire tout son potentiel didactique.

Mots-clés: didactique E/LE, production textuelle, texte écrit, input compréhensible, méthodologie, enseignement, apprentissage.

Introducción

La didáctica sobre la composición escrita ha evolucionado a un ritmo más lento que la comprensión lectora y la expresión oral, si bien en los últimos años ha comenzado a apreciarse una mayor preocupación por caracterizar lo que de específico tiene la composición escrita, frente a otras manifestaciones lingüísticas, y por proponer modelos para su enseñanza centrados en la necesidad de dar sentido a las actividades de escritura que tienen lugar en el aula. Si bien la lengua escrita ha gozado siempre de un mayor prestigio que la lengua hablada, la escritura, como destreza productiva, no ha sido objeto de atención preferente en la enseñanza de lenguas modernas hasta hace muy poco. Martos Eliche (1994: 144) señala al respecto que «es un hecho, tal vez derivado del *boom* del método comunicativo (por otra parte tan eficaz en las tareas de los actos del habla), que la comprensión, y aún más la producción escrita, se hayan ido marginando e incluso desechando en la enseñanza de ELE». Por su parte, Rodríguez Paz (1999: 441) afirma que la expresión escrita «es la destreza más ingrata de las cuatro –hablar, escuchar, leer y escribir– que se desarrollan en la clase de lengua. Esta ingratitud es debida a la laboriosidad que conlleva en sí la actividad de escribir y a la lentitud con la que el estudiante experimenta su progreso a lo largo del curso».

Las investigaciones señalan que las convenciones de la escritura se adquieren leyendo. Si la lectura tiene una influencia positiva en la escritura, es necesario entonces contar con una serie de actividades basadas en textos escritos para así poder actuar convenientemente de cara a la acción didáctica en la enseñanza/aprendizaje de esta competencia lingüística y a la formación de escritores competentes.

En este artículo no vamos a interesarnos por la lectura en tanto que una de las destrezas fundamentales en el dominio de una lengua extranjera, sino en destacar la estrecha relación que existe entre lectura y escritura y

por demostrar la importancia que adquiere en el aprendizaje del código escrito y en la mejora del rendimiento en la producción de textos. En la primera parte comentamos la interrelación e interdependencia entre lectura y escritura, y analizamos las razones expuestas que abogan por el uso y la utilidad de los textos escritos en tanto que “input” para la enseñanza/aprendizaje de esta competencia comunicativa en la clase de E/LE. Luego, en la segunda parte, exponemos unos parámetros metodológicos útiles para la elaboración de actividades y posibles manipulaciones de los textos para extraer de ellos todo su potencial didáctico.

Los principios metodológicos que fundamentan nuestra propuesta para la enseñanza/aprendizaje de la producción textual mediante actividades basadas en textos auténticos, son los que Krashen (1981) denomina «información de entrada comprensible» (*comprehensible input*). Según este autor, toda la base de la adquisición de una lengua extranjera se puede resumir con el término “input comprensible”. Mantiene que si el profesor proporciona un *input* suficiente de la lengua extranjera con un grado creciente de dificultad, no hay necesidad de proporcionar ninguna instrucción gramatical formal. El texto escrito representa, así, un “input controlado”, es decir, progresivo y en todo momento susceptible de ser adecuado al nivel de quien aprende.

El texto escrito: input comprensible

Siguiendo a Cassany (1999: 63) podemos afirmar que «la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita». La lectura y escritura son dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas e inseparables; decir una es decir la otra. Pastor Cesteros (1996: 248) señala que «es precisamente en combinación con las demás destrezas como cobra sentido la práctica de la expresión escrita; es evidente la complementariedad de la comprensión de textos y la producción de los mismos, del mismo modo que son interdependientes la expresión oral y escrita, a pesar de las diferencias que los separan».

Una de las funciones que pueden cumplir los textos aportados al aula es la de servir de modelo para la producción de los alumnos. El ejemplo más clásico de esta función lo encontramos en los diálogos que, acompañados de imágenes, solían ofrecer tradicionalmente los manuales al inicio de cada unidad. Paradójicamente, sin embargo, estos textos representaban conversaciones artificiales, es decir, creadas *ad hoc* por los autores de los manuales, cuya función se limitaba en demasiadas ocasiones a poner de relieve las diferencias de vocabulario que en ellos iban a aparecer. Lacámara Ruberte (1998: 178) señala que «en el caso de la explotación de textos en clase, con otros objetivos pedagógicos, los textos suelen ser únicamente pretexto para cualquier tarea o ejercicio de gramática formal (o de la frase), de comentario literario o de paráfrasis, evacuándose así el trabajo más específicamente textual». En consecuen-

cia la diversidad textual, presente en los materiales, se veía empobrecida debido a la falta de instrumentos para el análisis de los rasgos inherentes de cada tipo de texto.

Muchos profesores enfocan la clase de construcción de textos sin ninguna preparación previa de los alumnos y los lanzan directamente a los ejercicios de redacción, sin pasos intermedios. En la mayoría de los casos, creen que los alumnos disponen en su propia lengua de una serie de recursos que son universales, o casi universales, y que les servirán para escribir en una lengua extranjera. González Pellizzari (2003: 128) señala que, en nuestras clases de escritura, cometemos errores tales como la «falta de instrucciones previas; no presentar modelos ni información previa sobre el tema que se va a desarrollar». Por eso, es necesario proporcionar a los aprendices un “*input comprensible*” o entrada de información necesaria para afrontar el aprendizaje de esta habilidad lingüística. Según Krashen (1981, 1985), para que la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua tenga lugar, el educando necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después. Para él, el estilo en la escritura es resultado de un adecuado “*input comprensivo*” en la lectura. En una lengua extranjera, el hecho de acceder a muchos textos escritos y de formar hábitos de lectura en esta lengua, provee al estudiante con una multiplicidad de oportunidades lingüísticas y expresivas y de creación de las competencias escriturales. Se considera, a manera de síntesis, que se aprende a escribir leyendo y comprendiendo textos escritos.

Puesto en la situación de producir un texto, a veces el alumno tiene relativamente claro el contenido, pero no tiene seguridad con el formato, la estructuración de la información, el tipo de lenguaje, el tono, la actitud del emisor: qué eventos relatar o qué cualidades describir, cómo organizar ese contenido dándole una estructura temporal y causal, cómo expresarlo lingüísticamente. Ciertamente, estas características se pueden explicar. Ahora bien, el mejor modo de explicarlas es con un buen modelo delante, que se comenta en sus aspectos de más relieve; pues, «si tienes que escribir una carta formal, no hace falta quebrarse la cabeza buscando una estructura: puedes recorrer a un modelo o a un formulario estándar y ¡adelante!» (Cassany, 1996: 76). Pensemos que ésta es la estrategia que cualquier nativo competente lleva a cabo cuando se ve en una situación similar, es decir, cuando debe producir un escrito de una modalidad textual con la que no está familiarizado: busca un buen modelo y trata de imitarlo.

La utilidad de los modelos textuales es reconocida por muchos autores dentro de la enseñanza de la escritura. Así por ejemplo, Gómez Casañ y Martín Viaño (1990: 52) observan que «la utilización de un modelo puede ser más versátil que la simple presentación de contenidos lingüísticos» y González Sáinz y Artuñedo Guillén (1996: 170) consideran que «también desde este punto de vista, se insiste en la necesidad de proporcionar al alumno documentos auténticos modelo del ejercicio escrito y en que éste posea una finalidad “real” dentro de la secuencia didáctica programada». En este contexto, las secuencias didácticas para enseñar y aprender a

escribir deben articular actividades de lectura y escritura interrelacionadas. Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006: 54) señalan que «el propósito de la enseñanza de la escritura traspasa la enseñanza de la redacción propiamente dicha en cuanto que persigue la construcción de conocimiento que llegue a renovar el saber previo y la significación del contexto».

Así, en nuestro caso, la lectura se convierte en una estrategia más para el aprendizaje de la escritura. Camps y Ribas (2000: 45) indican que «en el curso de la realización del texto se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto, y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso». En efecto, antes de enfrentar a los alumnos con los ejercicios de redacción, el profesor debe programar una serie de actividades de observación, atención, análisis y memoria que se centran en la forma y superestructura de las distintas formas de expresión escrita que va a trabajar con ellos en clase. Para facilitar este “*input* comprensible”, el profesor debe recurrir a un enfoque textual centrado en la lectura de textos similares a los que van a redactar los alumnos posteriormente; pues tal como indica Camps (1997: 27) «el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto [sino que] aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas».

Las propuestas didácticas que se insertan en el marco de las producciones textuales, deben partir, pues, de un enfoque de enseñanza basado en las funciones o enfoque didáctico-textual. Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006: 58) afirman que:

...la didáctica de la producción escrita necesita de la manipulación de diversas teorías, especialmente: socio-cognitivas, lingüístico-textuales y didácticas. Conviene asumir que cada tipo de texto posee características o regularidades particulares que, en la medida en que se enseñan y aprenden, facilitan la comprensión de la escritura y la producción escrita [...] en cada caso, tanto los recursos no lingüísticos (referencia, conocimiento del mundo –saberes previos–, memoria, emoción, percepción, intención, planificación lógica y situación), como los elementos lingüísticos y textuales presentan diferencias que conviene conocer, y que, por tanto, hay que enseñar.

En esta visión de la producción de textos es necesario tener en cuenta las aportaciones de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso que defendían que escribir textos es construirlos. Pues, tal como indica Bernárdez (1995: 179) «la enseñanza de las destrezas de lectura y escritura en la lengua materna o en lengua extranjera, sobre todo en la enseñanza de lenguas con fines específicos, consiste en buena medida en definir tipos de texto y señalar sus características estructurales, su estructuración sintáctica, su vocabulario, etc.». La Lingüística Textual tiene implicaciones importantes en la didáctica de la escritura al permitir:

- Identificar y clasificar los tipos de textos según lo demanden las situaciones comunicativas (personales, narrativos, académicos, literarios, periodístico).
- Hablar de competencia textual.
- Establecer las propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical, estilo y presentación.

Por otra parte, esta visión implica organizar el currículum de la lengua escrita en torno a las diversas tipologías textuales, planteando la enseñanza de éstas no en abstracto, sino en contacto con textos modelo concretos y con las dificultades específicas que plantea su escritura, para brindar a los estudiantes la oportunidad de construirse en escritores competentes.

En la línea del “aprendizaje por descubrimiento” –y siguiendo la vía inductiva–, las propuestas de enseñanza/aprendizaje de contenidos a partir de textos escritos arrancarán de situaciones concretas y específicas, lejos de partir de generalizaciones y del mundo abstracto de los principios teóricos que escapan a las posibilidades de comprensión de los aprendices, dada su escasa capacidad de abstracción. Así, el alumno debe descubrir los contenidos por sí mismo «...generando proposiciones que representan ya sea soluciones a los problemas que se le plantean o los pasos sucesivos para resolverlos» (Ausbel, Hanesian y Novak, 1983: 64). Se trata de facilitar que el nuevo conocimiento adquiriera significado para el alumno y que no se convierta en algo extraño que deba memorizar o repetir mecánicamente, sin ser realmente asimilado a su propia estructura cognitiva.

Camps (2000: 74) señala que «para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos». De hecho, los modelos textuales son ejemplares destacados que tipifican el esquema textual apropiado para cada forma de expresión; y mediante la observación y el análisis, el aprendiz adquirirá las peculiaridades que caracterizan a este modelo. Cassany (1999: 180) aconseja que «la mejor manera de escribir un texto para una situación determinada es fijándonos en textos modelo que se hayan escrito en ocasiones parecidas».

Pero queremos resaltar que solamente si esta intervención se planifica, se gradúa y se sistematiza será posible que las interacciones necesarias para aprender existan realmente y sean productivas desde la perspectiva del aprendizaje, pues tal como señala Pastor Cesteros (1996: 249) «la planificación de textos con ayuda de modelos demuestra que las producciones mejoran en cuanto a cohesión y coherencia textuales, frente a aquellas actividades programadas sin la ayuda de los mismos». Trabajar la adquisición de las propiedades textuales y las distintas formas de expresión escrita a partir de modelos textuales, supone para el profesor un dominio de los aportes teóricos, es decir, los fundamentos básicos y teorías para elaborar el material para el enfoque deseado. Si el profesorado conoce bien las diversas tipologías textuales, la manera en que cada texto

—narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, descriptivo, etc.— se estructura canónicamente, las dificultades que cada uno de ellos conlleva en lo referente a la plasmación de su coherencia, cohesión y adecuación, los modos diversos de conjugar creativamente los tres momentos de su escritura —planificación, escritura y revisión—, podrá organizar experiencias de escritura sin la necesidad, en principio, de estar obsesionado con la redacción, si se lleva a cabo una elección apropiada de los textos y si se definen unos objetivos pedagógicos claros y concretos.

Metodología de explotación y diseño de actividades

En el proceso de enseñanza de la producción textual, el profesor puede proceder su curso presentando a los alumnos varios textos que pertenecen a las distintas formas que va a trabajar con ellos. En lugar de imponer normas abstractas, que además no se corresponden con los usos en los textos auténticos, parece interesante utilizar estas variaciones para mostrar, de manera comparativa, las diversas características particulares de los diferentes tipos de textos. Es importante señalar a los alumnos que la escritura lineal que se les brinda como modelo no es resultado de un proceso también lineal, sino que es el resultado de un proceso recursivo y desorganizado que precede a toda escritura.

El trabajo con textos variados (cartas, cuentos, recetas, ensayos) da la posibilidad de leerlos, observarlos, compararlos, confrontarlos *inter-textualmente*, diferenciarlos y de ubicar su uso en contextos definidos y significativos. Los textos se leen, se analizan, se comparan, en cuanto a su estructura, su estilo, las formas de organización de la secuencia de acontecimientos, el uso del vocabulario y las estrategias utilizadas para lograr coherencia y cohesión, entre otros elementos que los ayudarán a producir un trabajo escrito final adecuado para el nivel de lengua extranjera alcanzado. Este trabajo conlleva a construir algunos conceptos sobre las tipologías y características textuales. Para conseguirlo, se debe poner a disposición de los alumnos un conjunto variado de textos (aquí encontramos la necesidad de constitución de un corpus); y así, los alumnos pueden comparar diferentes aspectos del funcionamiento de estos textos y descubrir distintos mecanismos de escritura y sus reglas.

De esta manera, se podrían observar semejanzas y características generales comunes a distintos textos, nos referimos a las propiedades del texto escrito, y posteriormente analizar en cada uno de ellos su superestructura y rasgos constructivos propios, nos referimos a los distintos géneros discursivos. Se debe trabajar el material de manera que en cada clase el alumno vea un aspecto distinto; además un mismo texto puede ser aprovechado más de una vez para trabajar aspectos distintos. Las actividades deben seguir un ritmo ascendente y en espiral, es decir, cada ejercicio abarca al nuevo y todos los aspectos analizados anteriormente. En las líneas que siguen se hace —a modo de propuesta— una relación de los modelos de actividades que se pueden realizar para practicar la pro-

ducción textual y que ayudan al alumno a familiarizarse con los recursos lingüísticos que dan coherencia a un texto y a desarrollar su competencia textual. Se trata de modelos porque no están adaptadas a niveles de aprendizaje, ni integradas en unidades didácticas. Sólo nos limitaremos a reseñar algunos ejemplos que nos parecen más productivos o rentables pedagógicamente. El modo en que están enunciadas ayudará al profesor a elaborar su propia actividad, teniendo en cuenta las características y necesidades concretas de sus alumnos:

- Actividades orientadas a desarrollar determinados aspectos de tipo cognitivo necesarios para que el alumno refuerce su competencia lingüística en la lengua meta:
 - Copiar letras, palabras, frases, etc.
 - Escribir palabras y frases cortas al dictado.
 - Completar frases en las que se pone en práctica la ortografía del español: la correcta escritura de las palabras, de los signos de puntuación, de la acentuación, del uso de las mayúsculas, etc.
- Actividades orientadas a trabajar los elementos de la comunicación que intervienen en la elaboración y producción de un texto escrito:
 - Identificar a quién va referido un texto escrito (niño, adulto, ente colectivo, persona que no se conoce, etc.).
 - Ante un texto dado, establecer quiénes son el emisor y el receptor; de qué habla el autor; qué información comparten tanto el escritor como su destinatario; cuál es la idea fundamental que quiere comunicar el autor; cuáles son las ideas secundarias, etc.
 - Establecer cuál es la intencionalidad del escritor al escribir un texto: protestar, alabar, criticar, informar, avisar, etc.
 - Establecer relación entre el ambiente o el tono de una historia y la intención del autor.
- Actividades para el reconocimiento y uso de las marcas de cohesión, es decir la red de referencias formales internas de un texto:
 - Subrayar en un texto pronombres y sustitutos léxicos y relacionarlos con sus referentes.
 - Sustituir elementos repetidos por pronombres.
 - Elidir elementos repetidos en un texto.
 - Elaborar campos léxicos y hacer ejercicios de sinonimia, antonimia o hiperonimia para trabajar la sustitución léxica.
 - Cambiar al pasado un texto teniendo en cuenta la relación de tiempos verbales.
- Actividades para el reconocimiento y uso de los conectores: buscar y subrayar en diferentes tipos de textos los conectores; sustituir los conectores señalados en un texto por otros que, en el mismo contexto, cumplan la misma función; etc.)
- Actividades para trabajar la coherencia textual, es decir, el conjunto de relaciones lógico-semánticas que dan unidad a un texto escrito:
 - Reorganizar frases en desorden en un párrafo para que resulte un texto coherente.

- Se cortan textos en fragmentos y se desordenan para que se vuelvan a organizar. Las tareas de ordenamiento consisten en delimitar qué párrafos corresponden o no corresponden con el tema tratado, es decir, qué párrafos son de un mismo tema.
- Seleccionar, entre varios, el primer párrafo o el párrafo de conclusión de un texto.
- A partir de la lectura de un texto se elige el tema central y se buscan la idea principal, las ideas secundarias y las palabras clave.
- Señalar en un texto las palabras o expresiones que lo articulan y resaltan las relaciones lógicas que hay entre sus distintas partes.
- Actividades para trabajar las características de las distintas formas de expresión escrita:
 - Determinar los elementos que constituyen una narración que van a escribir los alumnos de manera cooperativa.
 - Presentar varios textos descriptivos para determinar qué tipo de descripción es: retrato, topografía, etc.
 - Presentar un retrato para determinar los elementos que forman la prosopografía y los que forman la etopeya.
 - Variar el tipo de texto a partir de una misma situación como punto de partida, por ejemplo, un accidente de coche contado, descrito, o variando el tono serio humorístico, etc.
- Actividades orientadas a organizar y desarrollar el contenido de un texto:
 - Reconocer las frases típicas de inicio y de cierre de un género textual.
 - Completar y ordenar la descripción de una persona: físico, gustos, forma de pensar, carácter, etc.
 - Plantear hipótesis acerca del contenido del texto a partir del título.
 - Selección de la oración que recoge mejor el sentido del texto.
 - Establecer una jerarquía entre las ideas. Elegir la más general y la más dominante.
 - Suprimir el comienzo y el desenlace de un texto y pedir que se redacten.
 - Hacer un esquema - resumen a partir de un texto oral.
 - Completar un texto argumentativo con un párrafo conclusivo.
 - Escribir una composición a partir de una selección de ideas y escribir para cada idea un párrafo diferente.
 - Hacer el esquema de un discurso.
- Actividades orientadas a reforzar la revisión y relectura de un texto:
 - Elaborar distintos borradores para un texto determinado.
 - Intercambiar entre los alumnos unos textos y corregirlos. En cada revisión y corrección se atenderán aspectos como: la claridad de ideas expresadas, la secuencia lógica y la estructura del texto, y en un segundo momento la segmentación, la gramática, la ortografía y la puntuación, etc.

A través de estos modelos de actividades, los alumnos se implican totalmente en el trabajo, porque tienen alguna motivación (vacío de información, interés por el tema, etc.), participan libremente y con creatividad, intercambian entre ellos algún tipo de información. Sin embargo, al proponer este tipo de actividades no se debe en ningún caso olvidar que el texto se utiliza como vehículo de información, por lo que los ejercicios deben ser ejercicios de comprensión, análisis y producción guiada, y no transformarse en clases teóricas de Lingüística Textual. No se trata de hacer adquirir a los alumnos conocimientos formales, sino conocimientos que sean operatorios en el acto de escribir. Se trata de potenciar a los alumnos para que puedan utilizarlos como claves de lectura, para descubrir, explotar, explicitar, conceptuar y luego reutilizar estos conceptos lingüísticos en sus producciones textuales.

Conclusiones

A la luz de éstas y otras consideraciones, hemos defendido en este artículo la necesidad de establecer prácticas instruccionales específicas y sistemáticas, orientadas a favorecer un conocimiento activo de los principios y convenciones de la escritura. La construcción del texto, como la experiencia ha corroborado, es un proceso enseñable. De ahí parte la recomendación de utilizar cuanta estrategia pedagógica sea posible para promover e incentivar el interés por la producción textual, desde el aula de clases, en un esfuerzo concertado que permita enriquecer, no sólo el conocimiento, sino también las competencias comunicativas de los alumnos.

Hemos propuesto que a medida que leen materiales en el segundo idioma, convirtiéndose así el texto escrito en un “input comprensible” para la producción de textos, los alumnos adquieren conciencia de cómo se presenta y ordena la información en un texto, cómo están conectadas las ideas a través del vocabulario específico y evalúan las relaciones que unen el significado de las oraciones en el discurso escrito. No menos importante es la oportunidad que el texto de lectura da a los estudiantes para que comprendan las relaciones gramaticales entre los diferentes elementos de la oración. La metodología utilizada preconiza un acercamiento al texto como fuente generadora de actividades de producción textual. Así, el estudio, manipulación, transformación y demás actividades que se realizan a través de textos modelo forman parte de las actividades previas a la escritura para ayudar a que los alumnos sean más conscientes de los tipos de textuales, es decir, para ayudarles a comprender qué caracteriza cada tipo de texto, lo que constituirá un componente crucial de su habilidad para resolver la tarea de producción textual.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Angulo, Teodoro y Ramírez Bravo, Roberto (2006). “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, pp. 29-60.

- Ausbel, David; Hanesian, Helen y Novak, Joseph (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bernárdez, Enrique (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Camps, Ana (2000). "Motivos para escribir", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, pp. 69-78.
- Camps, Ana (1997). "Escribir: La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 20, pp. 24-33.
- Camps, Ana y Ribas, Teresa (2000). *La evaluación de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Secretaría General de Educación y Promoción Profesional.
- Cassany, Daniel (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel (1999). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 9ª ed. Barcelona: Paidós.
- Gómez Casañ, Pilar y Martín Viaño, Mª Del Mar (1990): "La expresión escrita: De la frase al texto". En VV.AA. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos* (pp. 43-63). Madrid: Santillana.
- González Pellizzari Alonso, Mª Cibele (2003). "Juegos para practicar la expresión escrita en la clase de E/LE". En C. Rojas Gordillo (Ed.). *El espíritu lúdico en la clase de ELE. Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Luso-hablantes* (pp. 127-131). Sao Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- González Sáinz, Teresa y Artuñedo Guillén, Belén (1996). "Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de ELE". En M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (Eds.). *Actuales Tendencias en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 168-177). León: Universidad de León,
- Krashen, Stephen. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lacámara Ruberte, Pedro (1998). "El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción textual". En R. Fente Gómez, A. Martínez González y J. A. de Molina Redondo (Eds.). *El Español como Lengua Extranjera: aspectos generales. Actas del I Congreso Nacional de ASELE* (pp. 175-187). Málaga: ASELE.
- Martos Eliche, Fermín (1994). "La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas". En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.). *Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (pp. 143-148). Málaga: ASELE.
- Pastor Cesteros, Susana (1996). "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español". En S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (Eds.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE* (pp. 247-252). Málaga: ASELE.
- Rodríguez Paz, Luz (1998). "La expresión escrita en la clase de E/LE". En T. Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (Eds.). *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 441-448). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

