

# Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas

---

ISABEL GARCÍA PAREJO

Universidad Complutense de Madrid-CEAS de Entrevías

*Writing is not language.*  
(Bloomfield, 1935, p. 21)

*There could be a 'written language'  
that was not the same as the spoken.*  
(Halliday, 1985, p. 44)

## 1. Introducción

Aprender a leer y a escribir ha sido uno de los objetivos últimos de la instrucción escolar en las sociedades de tradición escrita. Sin embargo, la investigación lingüística desde Saussure va a centrarse en el estudio del lenguaje como sistema de signos que se manifiesta en el habla. La escritura se define como otro sistema diferente cuyo objetivo es representar al primero.

Como señala Czerniewska (1992), son muchos los argumentos que se pueden sacar a relucir para defender la primacía de lo oral sobre lo escrito: el habla se desarrolla antes que la escritura; muchas sociedades no han desarrollado una lengua escrita, e incluso entre las sociedades alfabetizadas, hablar es la actividad lingüística más frecuente.

Con todo, la escritura sigue siendo la actividad central en la escuela y, en nuestras sociedades, el adulto que no puede escribir es considerado, o se

considera a sí mismo, intelectualmente inferior; incluso su éxito profesional o su pertenencia a un grupo social pueden estar determinados por este hecho (Cassany, 1993:13-14).

Si repasamos la evolución de la enseñanza de la escritura en segundas lenguas, sobre todo desde 1945, encontramos una serie de modelos y orientaciones que han estado en auge en una época o en otra, pero que nunca han llegado a desaparecer. Estos modelos están influenciados por la evolución de las teorías lingüísticas, psicológicas y sociológicas y sus aplicaciones en relación con la enseñanza de lenguas en general, así como por la evolución de la didáctica de la escritura en las lenguas nativas<sup>1</sup>. En todos ellos se esconde una manera de entender la comunicación a través de la expresión escrita; es decir, se presupone un papel para el escritor y otro para el lector, a veces interactuando y a veces no. Se considera, además, que el producto de la comunicación es un mensaje presentado a través de un código específico y dentro de un contexto. Así, a grandes rasgos podríamos clasificar estos modelos en dos grandes grupos: los centrados en el producto final (el texto escrito) y los centrados en el proceso de composición (Silva, 1990, y Johns, 1990). En los primeros se puede observar cómo se ha evolucionado desde el interés exclusivo por el código hasta el interés por el contexto, que lleva en las últimas décadas a una preocupación por la enseñanza de segundas lenguas para fines específicos, especialmente profesionales y académicos.

En los segundos se vuelve la mirada hacia el escritor, concretamente a los procesos mentales que se esconden tras el acto de escribir. Investigaciones más recientes orientan sus estudios hacia el papel del escritor como miembro de una comunidad y se centran en los aspectos socioculturales de la alfabetización entendida como conjunto de prácticas culturales y comunicativas asociadas con el uso particular de formas habladas y escritas entre grupos sociales específicos<sup>2</sup>.

No podemos olvidar tampoco los estudios relacionados con aspectos específicos de la enseñanza de la expresión escrita. Estos son, entre otros, las relaciones entre lectura y escritura y entre gramática y escritura, la evaluación de la expresión escrita, el papel del profesor, y la relación entre la expresión escrita en L1 y en L2. Sin embargo, en este artículo no podemos detenemos en analizar en profundidad teoría y práctica. Nuestro objetivo es revisar brevemente, desde la teoría de la comunicación, el desarrollo histórico de los modelos teóricos anteriormente mencionados, así como su incidencia en los manuales de español L2 y en las investigaciones y experien-

<sup>1</sup> Sobre el desarrollo histórico de las relaciones entre teoría lingüística y enseñanza de segundas lenguas en general puede verse, entre otros, Martín Peris, E. (1998:8-15), García Santa-Cecilia, A. (1995:89-126) y Alcaraz Varó, E. (1993).

<sup>2</sup> Véanse al respecto los estudios etnográficos recogidos en Maybin (1994) y la presentación de los estudios del constructivismo social realizada por Johns (1990).

cias recientes sobre expresión escrita en español, por lo que remitimos a la bibliografía general para ampliar más datos<sup>3</sup>.

## 2. Modelos centrados en el producto

Como ponen de manifiesto diferentes estudios (Sánchez Pérez, 1992; Fernández López, 1998), la metodología tradicional en la enseñanza de segundas lenguas daba prioridad al conocimiento gramatical y a la comprensión de textos literarios como vehículo para acceder a la cultura de la lengua estudiada. La expresión escrita era un refuerzo de esos conocimientos. En este sentido, el texto escrito consistía en contestar preguntas de comprensión, realizar ejercicios de gramática y traducir textos literarios.

Hacia 1945 Ch. Fries, precursor de los métodos situacionales o audio-linguales, propone un método para la enseñanza de segundas lenguas basado en los presupuestos teóricos del estructuralismo y el conductismo: la lengua es estructura que se manifiesta en el habla y el aprendizaje conlleva la formación de hábitos. En este marco teórico, la expresión escrita es tenida en cuenta, pero como mero refuerzo de los hábitos orales. Interesa el producto final como corrección gramatical. En los años sesenta, autores como Erasmus (1960) defienden que este refuerzo escrito debe tener una forma de composición libre, ya que desde el aprendizaje de patrones fijos se puede llegar a la manipulación creativa. Pincas (1962), sin embargo, considera que eso es imposible y defiende la imitación y manipulación de pequeñas unidades lingüísticas graduadas en lo que se refiere tanto al vocabulario como a la estructura gramatical, de forma que la escritura se reduce a un ejercicio de formación de hábitos.

En España, estas tendencias quedan manifiestas en manuales como Español 2000 (García Fernández y Sánchez Lobato, 1981), cuyo cuaderno de ejercicios del nivel medio incluye exclusivamente prácticas destinadas a reproducir modelos mediante ejercicios que consisten en transformar (p.e. de presente a pasado, p. 4), imitar (p.e. poner en presente de subjuntivo según modelo, p. 6), o completar frases (p. 43):

---

<sup>3</sup> Nuestro análisis sigue el modelo de revisión de Silva (1990) que incluye las siguientes variables: (i) naturaleza del acto de escribir y (ii) qué función cumple cada uno de los elementos de la comunicación que intervienen en él: escritor, lector, texto y contexto. Nos parece interesante también el estudio de González Las (1998), quien revisa el tratamiento de la expresión escrita en varios libros de texto de lengua española y propone las siguientes variables para su análisis: tipos de texto y frecuencia con la que aparecen, tratamiento teórico de las características retóricas y lingüísticas, conocimiento práctico de las estructuras, intención y situación comunicativa, secuenciación de contenidos, relación entre lengua oral y lengua escrita, oferta de modelos que ejemplifiquen el tipo de texto objeto de estudio y relación entre texto, alumnos y profesor. El objetivo de este artículo no es analizar y valorar los manuales de E/LE, sino presentar las orientaciones teóricas de la enseñanza de la escritura, por lo que preferimos seguir el modelo propuesto.

**EJERCICIO 1.** *Transforme, según el modelo.*

**Modelo:** Viajo en metro. / Cuando vivía en Madrid.  
*Cuando vivía en Madrid, viajaba en metro.*

1. Estudio por las noches. / Cuando era joven .....
2. Trabajas mucho. / Cuando necesitabas dinero .....
3. Conduces muy rápido. / Cuando tenías prisa .....
4. Nos bañamos en el mar. / En vacaciones .....
5. Me gusta bailar. / De Joven .....
6. Llueve mucho. / En otoño .....
7. Me gusta pasear. / Cuando tenía tiempo .....
8. Aprendemos los idiomas con facilidad. / De niños .....

**EJERCICIO 1.** *Emplee el presente de subjuntivo, según el modelo.*

**Modelo:** Lloverá mucho. / ¡Ojalá!  
*¡Ojalá llueva mucho!*

1. Iré a verte. / ¡Ojalá! .....
2. Luis vendrá a visitarnos. / Tal vez .....
3. No tendremos tiempo. / Quizá .....
4. Llegaréis puntuales. / Acaso .....
5. Tendrás mucha suerte. / Tal vez .....
6. Me marcharé de viaje. / Quizá .....
7. Tendremos noticias de Luis. / ¡Ojalá! .....
8. Volveremos a vernos. / Quizá .....

**EJERCICIO 4.** *Utilice el sustantivo más apropiado con el verbo tener, según el modelo.*

**Modelo:** Este hombre es muy interesante. Tiene mucha .....  
*Este hombre es muy interesane. Tiene mucha personalidad.*

1. Ella no se calla por nada. No tiene ..... en la lengua.
2. Tu hija canta muy bien. Creo que tiene ..... de artista.
3. Hazlo como quieras. Cada maestrillo tiene su .....
4. A él nada le altera. Tiene más ..... que un galápago.
5. Ellos no tiene problemas económicos. Tienen cubierto el .....
6. Nuestros planes han fracasado. Hemos tenido mala .....
7. El enfermo está muy grave. Tiene la vida en un .....
8. Ella es muy diplomática. Tiene mucha ..... izquierda.

Es también en los años sesenta cuando se produce una reacción contra el papel que da el modelo audiolingual a la expresión escrita: se entiende que escribir es algo más que construir frases<sup>4</sup>. En este caso, son los

<sup>4</sup> Recordemos que existe también una reacción en contra del conductismo en general. La reseña del libro de Skinner, *Verbal Behavior*, realizada por Chomsky (1959) en el número 35 de la revista *Language*, va a suponer un golpe muy duro al conductismo estructuralista, tal como señala Alcaraz Varó (1993:63). El nuevo paradigma generativista va a influir sobre todo en una concepción más psicologista del lenguaje: la adquisición del lenguaje consiste en la construcción progresiva de una gramática que se

estudios sobre la composición en L1 los que van a dejar notar su influencia en la enseñanza de la L2. Estos estudios recogen aspectos de la retórica tradicional, y sugieren proporcionar al estudiante una estructura más amplia sobre la que operar: el texto<sup>5</sup>. La influencia de esta retórica estructuralista se ha dejado sentir tanto en la L1 como en la L2: clasifica el discurso en: descripción, narración, exposición y argumentación; se preocupa por la corrección ortográfica y estilística y diferencia los escritos formales de los informales (Davies y Widdowson, 1974). Los estudios referidos al inglés L2 ponen de manifiesto, además, que existe una estructura retórica aprendida en cada hablante nativo, que puede manifestarse al escribir en una L2 y provocar la falta de comprensión por parte del lector nativo<sup>6</sup>.

Si repasamos la bibliografía referente a la expresión escrita en español L1, llama la atención la abundancia de los títulos destinados a describir la organización de cada tipo de escrito y a proponer actividades de composición guiada (De la Torre, 1985; Álvarez, 1993; 1994; Hernández y Rellán, 1998a y 1998b). En todos se manifiesta la importancia dada a la forma: se leen y analizan textos que sirven de modelo, se buscan los elementos más relevantes; por ejemplo, la idea principal y las ideas secundarias en un texto expositivo, y se proponen ejercicios de redacción más o menos controlados siguiendo el patrón estudiado. Sin embargo, se siguen olvidando factores de gran relevancia en la composición, tales como el autor, el lector, el contexto y la sociedad.

En los años setenta surgen los programas de base funcional inspirados en los estudios de Halliday y Hymes, en los que se manifiesta el interés por las funciones sociales del lenguaje, entendiendo que cualquier texto, oral o escrito, codifica la relación social de los participantes en un acto comunicativo<sup>7</sup>. En los ochenta, los estudios lingüísticos centran su objeto de estudio en el discurso o en el texto, intentando superar la concepción del lenguaje que tenían estructuralistas y generativistas. Estos estudios quedan enmarcados dentro del paradigma de la pragmática, que dirige su atención hacia el estudio de los procesos que tienen lugar en la comunicación<sup>8</sup>.

---

realiza barajando hipótesis. En este sentido, importa destacar el papel del aprendiz, su esfuerzo, su responsabilidad y la satisfacción que alcanza con el éxito. El error es considerado como parte del proceso de aprendizaje y puede utilizarse con fines didácticos. Estas ideas se reflejan más en la filosofía que sustenta la corriente humanista en educación (centrada en el individuo), que en una metodología concreta de la enseñanza de la escritura.

<sup>5</sup> Sobre la evolución y desarrollo de la retórica y de la teoría literaria actual véase, por ejemplo, López Eire (1997).

<sup>6</sup> Véanse al respecto los estudios de Kaplan (1966 y 1967) sobre retórica contrastiva.

<sup>7</sup> La idea de escribir para un público se remonta a la tradición retórica clásica, aunque como hemos visto, no resulta tan clara en la evolución de la enseñanza de la escritura. En los 70 es una actividad aislada, separada incluso de la corrección ortográfica. Se consideraba, además, que el hecho de imaginarse una audiencia era un proceso tardío en el desarrollo cognitivo.

<sup>8</sup> Para más detalles sobre la pragmática y su influencia sobre la enseñanza de segundas lenguas, véase Alcaraz Varó (1994).

La propuesta de la metodología nocional-funcional supone considerar la lengua como un instrumento de comunicación. Se seleccionan unas nociones o áreas temáticas de interés, a las que se ligan unas funciones comunicativas, unos elementos gramaticales y unos elementos léxicos. En este sentido, esta metodología también persigue un producto final, principalmente oral, pero se diferencia de los modelos anteriores en la forma de entender la lengua y en la selección y secuenciación de los contenidos.

Si observamos un manual para nivel intermedio como *Entre nosotros* (Sánchez, Ríos y Matilla, 1982), podemos comprobar que la expresión oral prima sobre la escrita. En diferentes lecciones se pide, por ejemplo, escribir diálogos en los que se practican las estructuras comunicativas trabajadas en la unidad. Igualmente, se pide completar frases siguiendo un modelo (pp. 45, 56, 57, 68, por ejemplo), clasificar vocabulario (p. 61) o narrar las experiencias de algún personaje famoso (p.116), después de haber realizado una lectura con búsqueda de información. El libro de ejercicios presenta también esas actividades, pero incluye además alguna práctica de redacción; como por ejemplo, aquella en la que se pide que se especifiquen las ventajas de la energía solar (p. 26), u otras en las que se pide la narración de una anécdota (p. 38) o la descripción de un personaje (p. 60):

#### I. Pide información para...

— Necesitas ir a la estación. \_\_\_\_\_

—Por favor, ¿puede indicarme cómo se va a la estación?

1. La parada del autobús número 20.
2. Correos.
3. Banco.
4. Cine.
5. Librería.
6. Museo.
7. Piscina.

#### II. Practica con tu compañero, según el modelo:

—¿Hay clase hoy?

—Me temo que hoy no haya clase.

1. El profesor enfermo.
2. Tu amigo no vendrá.
3. Tu equipo no ganará.
4. Hay alguien en casa.
5. Ir de vacaciones.
6. No poder jugar al tenis.

I. Lee el texto y clasifica los siguientes términos o expresiones según el grado de seguridad o certeza que expresan:

	Total certeza	Probabilidad	Aproximación
<i>tal vez</i> .....	.....	.....	.....
<i>quizá</i> .....	.....	.....	.....
<i>unos</i> .....	.....	.....	.....
<i>creo que no</i> .....	.....	.....	.....
<i>sin duda alguna</i> .....	.....	.....	.....
<i>de hecho</i> .....	.....	.....	.....
<i>aproximadamente</i> .....	.....	.....	.....

I. Escribe un texto especificando las ventajas de la energía solar.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. Escribe, usando el indefinido, una anécdota de tu vida.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

I. Describe a cada uno de estos personajes según su forma de vestir.



1. ....  
.....  
.....
2. ....  
.....  
.....
3. ....  
.....  
.....

En esta misma línea se desarrollan los cursos denominados *comunicativos*, en los que se observa un cambio metodológico. Por un lado, proponen una enseñanza centrada en el alumno y que permita su autonomía; por otro, persiguen el desarrollo de la competencia comunicativa, gramatical y sociocultural a partir de la elaboración de tareas significativas que partan de las necesidades del alumno (Dubin y Olshtain, 1986, y Ceular, 1993). Sin embargo, se observa que la expresión escrita queda relegada a actividades de consolidación de las funciones comunicativas. Así, en el manual *Intercambio 1* (Miquel y Sans, 1989), en la última lección, se sigue esta secuencia:

- Lee este fragmento de novela policíaca.
- Busca los verbos que aparecen en el texto (clasificándolos por tiempos).
- Observa los pasados irregulares más frecuentes.
- Habla con un compañero de los viajes que habéis hecho.
- Haz preguntas a tu compañero para saber qué hizo tal día a tal hora (completando un cuadro y siguiendo una pregunta modelo).
- Escucha cuatro diálogos y completa cuadro.
- Pregunta a tu compañero qué tal le fue en diferentes situaciones (siguiendo un modelo).

La actividad final consiste en hacer una lista con las palabras y expresiones que se han aprendido en ese módulo.

En otros casos, por ejemplo, en el manual *Antena 3* (Equipo Avance, 1989), se observa que el núcleo comunicativo se identifica con la tipología de discursos: la noticia, describiendo lugares, formular hipótesis, el informe, el ensayo, la correspondencia comercial, etc. En cuanto al desarrollo de cada unidad, podemos comprobar que el manual recoge las aportaciones metodológicas de otros modelos formales e integra las cuatro destrezas ofreciendo una gran variedad de actividades individuales y grupales.

Los cursos específicos de redacción también reflejan la influencia de todas estas corrientes. Por ejemplo, los de Busquets y Bonzi (1983 y 1988) seleccionan unos actos de lenguaje para el nivel inicial a los que se asocian unos contenidos morfológicos y sintácticos. Cada unidad comienza con un texto, generalmente un diálogo, al que le siguen unas preguntas de comprensión. Se proponen después textos similares que han de ser completados con palabras o expresiones que aparecían en el primero, y ejercicios sobre vocabulario y ortografía. Las actividades posteriores van destinadas a trabajar algunos aspectos gramaticales y se cierra la unidad con actividades orientadas hacia la redacción final. En el nivel medio, la estructura de la unidad es la misma; con la salvedad de que los textos seleccionados son principalmente literarios.

En el de Siles y Sánchez (1997), también se seleccionan textos literarios y se trabaja tanto el vocabulario como la gramática que ha de servir de base para la redacción final. En todos estos cursos se sigue haciendo hincapié en las relaciones lectura-escritura, gramática-escritura y en algunas funciones comunicativas que son más usuales en la comunicación oral que en la escrita (narrar y describir):

## LAS FUERZAS ECONÓMICAS DE NUESTRO TIEMPO

JOSÉ LUIS SAMPEDRO

Cada mañana, millones de ciudadanos se asoman de nuevo al panorama de sus vidas, abriendo la ventana del periódico, temiendo cualquier sorpresa: la devaluación monetaria, la revolución política, la guerra nuclear, los platillos volantes al fin verdaderos.

5 Hace algunos años, los periódicos franceses contaban la auténtica historia de un pacífico loco que, en un descuido, se escapó de la casa de salud donde su familia lo mantenía desde 1914.

10 Recorrió unas cuantas calles, aturdido por el monstruoso tráfico, y, como era mediodía, entró en un restaurante. Naturalmente, no llevaba dinero, pero conservaba una cadena de reloj con un

- 15 napoleón de oro como adorno, y recordaba que con bastante menos de esos veinte francos se había podido comer siempre un verdadero banquete. Su confusión fue enorme cuando le presentaron una cuenta de mil doscientos francos y,
- 20 sin atreverse a protestar, desprendió la moneda de su cadena y se la entregó humildemente al camarero, que se puso a murmurar con el patrón. Cuando el pobre cliente esperaba ya el escándalo, resultó que con toda cortesía le aceptaban el pago
- 25 y le devolvían además casi dos mil francos. ¡Dos mil francos y una comida a cambio de una moneda de veinte! El loco dejó los billetes sobre la mesa y huyó a su casa de salud, donde al menos se encontraba a salvo de los locos de fuera.
- 30 ¿Cómo no va a haber sufrido enormes perturbaciones la economía, si de ese modo se ha visto alterado el valor del dinero, base de los cálculos y previsiones?

### 1 ¿Sabrías encontrar en el texto los sinónimos de?

todas las mañanas	(01)	muy grande	(18)
miran	(01)	dueño	(22)
otra vez	(02)	educación	(24)
de la moneda	(04)	admitían	(24)
por fin	(06)	por lo menos	(28)
verdadera	(08)	hallaba	(29)

### 2 ¿Y los antónimos de?

falsos	(06)	debajo de	(27)
agresivo	(08)	dentro	(29)
rechazaban	(24)		

### 3 ¿Qué palabras de la misma familia hay en el texto?

1 Los habitantes de una ciudad se llaman .....	(01)	5 Algo como un monstruo es .....	(12)
2 La baja de la moneda es igual a la .....	(04)	6 Lo que es verdad es .....	(17)
3 Los platillos que vuelan son .....	(06)	7 Con humildad se dice .....	(21)
4 El adjetivo de paz es .....	(08)	8 El que está sano tiene .....	(28)

#### 4 Ponga la forma verbal adecuada.

ASOMARSE (02)	1 Hemos .....o el centro buscando una buena cafetería.
TEMER (03)	2 Le gusta mucho ..... a la ventana.
CONTAR (07)	3 ¿Ya no .....as en qué año estuviste en Egipto?
RECORRER (11)	4 Hay que ser optimista y no ..... demasiado al futuro.
RECORDAR (15)	5 No .....ió mucho durante su enfermedad.
ESPERAR (23)	6 ¿.....as ganar el premio?
DEVOLVER (25)	7 Me lo .....ó todo su mejor amigo.
SUFRIR (30)	8 ¿Me .....es el libro que te presté?

#### 5 Haga frases con estas expresiones del texto.

1 Asomarse (01)	.....
2 De nuevo (02)	.....
3 Al fin (06)	.....
4 Atreverse a (20)	.....
5 A cambio de (26)	.....
6 Al menos (28)	.....
7 A salvo (29)	.....

### 3. Modelos centrados en el proceso

En los años ochenta se observa una reacción ante las limitaciones de los modelos anteriores. Autores como Zamel (1983) o Raimés (1983a) harán hincapié en la idea de que escribir es un proceso que supone explorar y crear; que componer supone pensar y expresar ideas cuya estructura superficial puede venir determinada por las necesidades comunicativas que haya generado el acto de comunicación. Aprender a escribir consiste, por consiguiente, en desarrollar un proceso de composición eficiente y efectivo<sup>9</sup>.

En este sentido, interesa estudiar cómo se comportan los escritores cuando escriben y qué estrategias utiliza un escritor, sea bueno o malo. De estos estudios se concluye que las mayores dificultades para cualquier escritor se producen a la hora de pensar el tema, en el comienzo absoluto y en el desarrollo lógico y coherente de las ideas. La solución práctica a estos problemas se traduce en el diseño de unas actividades más creativas a tra-

<sup>9</sup> Ya anteriormente, Freinet (1973) había lanzado su propuesta de «texto libre». El objetivo era ilusionar a los alumnos con el acto de la escritura y para ello organiza una serie de actividades secuenciadas de la siguiente manera: (i) se redactan temas libremente elegidos; (ii) se leen en voz alta y se elige el que más gusta; (iii) se procede entonces a la corrección colectiva de diferentes aspectos, tales como ortografía, sintaxis, estilística, morfología y vocabulario. El último paso consiste en la publicación del escrito en una revista escolar.

vés de las cuales el alumno puede explorar su proceso de escritura en un *taller*; es decir, un entorno académico positivo, colaborativo y libre de interferencias. Esta exploración supone el descubrimiento de una serie de comportamientos o hábitos sobre los que se puede discutir, que se pueden aprender y que pueden volver a utilizarse en otras situaciones.

El papel del profesor es ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias para aprender esos hábitos, que se distribuyen en una serie de fases que han de ser trabajadas dentro del taller:

- a. El inicio del proceso de la composición, que incluye la búsqueda de tema, ideas e información, así como la planificación del texto que se quiere producir. El alumno se convierte en escritor y el profesor es un mero coordinador de taller que propone una serie de técnicas que deben ser aprendidas a través de la práctica.
- b. La elaboración de un primer borrador del escrito.
- c. La revisión del borrador por parte del profesor y de otros alumnos, para discutir sobre diferentes aspectos del texto, de forma que el autor pueda decidir qué cambios quiere introducir.
- d. La edición final del escrito, procurando que tenga una proyección más amplia; por ejemplo, en un periódico o en un mural.

La crítica que se hace a este modelo tiene que ver con el hecho de que genera textos aislados de cualquier contexto comunicativo y de cualquier referencia a la estructura u organización del texto (Silva, 1990, y Czerniewska, 1992).

Como señala Cassany en el artículo que precede a este, uno de los modelos más completos del proceso de composición lo presentan Flower y Hayes (1981). Este modelo consta de tres unidades:

- a. La situación de comunicación, que ha de ser analizada en cada uno de sus elementos (emisor, receptor, mensaje, contexto). Esto supone tener en cuenta tanto los aspectos retóricos como los de intencionalidad y globalidad del texto.
- b. La memoria a largo plazo, que es el espacio en el que se guardan los conocimientos sobre el tema, la audiencia, las estructuras textuales, etc. Algunas de las actividades del proceso de composición deben favorecer la organización de esos conocimientos en la memoria a largo plazo.
- c. El proceso de escribir, que incluye a su vez el proceso de planificación, a partir de la generación de ideas, su organización y la formulación de objetivos, el proceso de redacción, en el que se ha de tener en cuenta al lector, la evaluación y revisión.

Este modelo es el que encontramos desarrollado en las propuestas metodológicas de Cassany (1993), Alonso y otros (1992) y queda reflejado de al-

guna manera en los manuales más actuales destinados al desarrollo de la destreza escrita en E/LE tales como, por ejemplo, *Línea a línea*, de Varela y Marín (1994), *Escribe en español*, de Arnal y Ruiz de Garibay (1996) y el *Taller de escritura* de Artuñedo y González (1997). El primero selecciona una gran variedad de tipos de escrito, trabaja las estructuras léxicas y gramaticales más apropiadas, propone actividades guiadas en las que se tiene en cuenta el mensaje y el destinatario y se termina con actividades de producción libre. El segundo presenta una mayor variedad de tipos de escritos a los que se ligan contenidos gramaticales, contenidos funcionales y un vocabulario específico. En este curso existe una preocupación manifiesta por proporcionar al alumno una serie de técnicas que le faciliten el proceso de planificación de la redacción, especialmente las que aparecen bajo los epígrafes de *vocabulario* (pp. 78 y 79) y de *rodaje* (p. 82), pero también se explican al principio las características del tipo de escrito que se va a trabajar en la unidad.

## El vocabulario

1 Mira a esta familia y responde a las siguientes preguntas.

- ¿Qué es Luis de María?
- ¿Qué es Luis de Ana?
- ¿Qué son Víctor y Manuel?
- Rosa es \_\_\_\_\_ de Juan.
- ¿Qué es María de Marta? Y, ¿Marta de María?
- ¿Qué son Juan y Pedro?
- María es la \_\_\_\_\_ de Juan.
- Víctor es \_\_\_\_\_ de Marta y Juan.
- Pedro es el \_\_\_\_\_ de Luis y María.
- Rosa es \_\_\_\_\_ de Sergio.
- Víctor, Manuel y sus hermanos son \_\_\_\_\_ de Luis y María.



2 Aquí tienes una serie de definiciones. ¿Qué palabra definen? Mira después la definición exacta en el diccionario.

- \_\_\_\_\_ : Persona a la que se le ha muerto su cónyuge.  
 \_\_\_\_\_ : Te echan agua sobre la cabeza y te ponen un nombre.  
 \_\_\_\_\_ : Disolución del matrimonio.  
 \_\_\_\_\_ : Acto antes de enterrar a una persona.  
 \_\_\_\_\_ : Aniversario del nacimiento de una persona.  
 \_\_\_\_\_ : Casamiento y fiesta posterior.  
 \_\_\_\_\_ : Cuando dos personas dejan de vivir juntas pero todavía están casadas.

## Rodaje

- 1 Eres un/a lector/a habitual de revistas de salud y poco amigo/a de tomar medicamentos. Una persona ha escrito a una revista pidiendo remedios caseros contra la gripe. Escribe a la revista comentando los remedios que utilizaba tu abuela. Aquí tienes una pequeña ayuda.

Cuando era pequeño/a, me decía que { Era necesario...  
era bueno...  
tenía que / debía...  
me obligaba a + infinitivo  
me preparaba... para + infinitivo  
me daba...

- 2 Un compañero de trabajo tiene problemas con su nariz porque la tiene muy torcida y está bastante acomplejado. Has oído hablar de tres o cuatro buenas clínicas de cirugía estética y has pensado en animarle para que se opere. Como todas las clínicas están en ciudades bastante lejanas, escribe una carta para pedir información.

A continuación tienes un guión para que no olvides nada importante. Antes pon un poco de orden en los temas que vas a tratar en la carta.

- Forma de pago
- Presupuesto
- Tiempo de recuperación
- Duración del ingreso
- Acompañante durante la estancia
- Explicación del motivo de la carta
- Agradecimiento
- Envío de una foto

El tercero recoge textos formales, como cartas, anuncios, noticias y otros más creativos, como narración y descripción. Aunque no en todas las unidades, aparecen actividades de generación de ideas (p. 36) y de reconocimiento y producción de estructuras textuales (pp. 48-53)<sup>10</sup>:

## La gramática

- 1 Responde a las siguientes preguntas::

- ¿Cuál es la forma de obligación personal que lleva detrás "que"?
- ¿Qué forma de obligación tiene una idea de consejo y va inmediatamente seguida de un verbo en infinitivo?
- ¿Cuál es la forma de obligación impersonal?

- 2 ¿Qué tienen en común los siguientes imperativos: la terminación (-ar, -er, -ir), la persona (tú, usted, vosotros, ustedes), ser regulares o irregulares, el tipo de irregularidad, etcétera.

- a) Hable / Apagad / No cantes / Trabajen / No gritéis
- b) Venid / Traed / Seguid / Lavad / Comed
- c) Empieza / No cierres / Diviértete / No pierdas / Enciende
- d) Volved / No comas / Beban / No traigas
- e) Pon / Sal / Ven / Di / Haz
- f) Use / Vaya / Oiga / Recuerde
- g) Cuenta / Duerma / vuelva / Encuentre / Mueva
- h) Coloque / Pegue / Coja / Indique
- i) Abrid / Escribe / No conduzcas / Pida / Construya
- j) Repite / No sirva / Despidan / Mide
- k) Traduzca / No conduzcas / Conozcan / Ofrezca
- l) Construye / No destruyan / Huyan / No distribuyan

<sup>10</sup> En la misma línea se inscriben las propuestas de Martín Peris (1993), García Parejo (1994) y Alonso (1996), entre otros. Para más información sobre el modelo véase también Pincas (1982) y Raimés (1983b).

## En marcha

- 1 Ahora que sabes cómo ordenar los datos biográficos de una persona, escribe tu propio currículum. Piensa que vas a enviarlo a una empresa española y que ellos no conocen las titulaciones de otros países. Intenta buscar la equivalencia de tus títulos académicos en español. Escribe también la carta que vas a adjuntar al currículum.
- 2 Éste es un anuncio aparecido en el periódico *Busco Empleo* el mes pasado. Invéntate un currículum, lo más completo posible, para cada uno de estos puestos. Cuando estén hechos, si estás en clase, reúnete con tus compañeros/as de clase y elegid al mejor candidato para cada puesto.

POR PRÓXIMA APERTURA DE UN CIRCO, SE SOLICITA PERSONAL PARA OCUPAR LOS SIGUIENES PUESTOS:

- PAYASO
- DOMADOR

INTERESADOS ENVIAR CURRÍCULUM VITAE CON FOTOGRAFÍA RECIENTE AL APDO. DE CORREOS 193 DE PAMPLONA

## 4. La escritura para fines académicos

Muchas de las reacciones que se producen en contra del modelo anterior en los años ochenta tienen que ver con el cuestionamiento de su eficacia en el aprendizaje de la expresión escrita para fines académicos. Reid (1984) señala, por ejemplo, que los modelos centrados en el proceso niegan variaciones en el proceso debidas a las diferencias individuales (capacidad lingüística y nivel de desarrollo cognitivo), a las diferentes tareas (discurso académico) y a las diferentes situaciones en que se produce el texto escrito. En el mismo sentido se manifiesta Horowitz (1986), quien critica especialmente el hecho de que las situaciones de la clase taller tienen poco que ver con las que se va a encontrar un estudiante en su vida académica y dan una falsa impresión de cómo va a ser evaluado el escrito en niveles superiores. Según el autor, los modelos procesuales operan en un vacío sociocultural.

Aunque la crítica a esta corriente academicista se hace desde la filosofía humanista y desde la lingüística, que consideran las propuestas de la retórica más apropiadas para alcanzar el éxito en lo que se refiere a la composición escrita, lo cierto es que en inglés ha supuesto una abundante bibliografía sobre las características de los géneros académicos discursivos y la metodología que ha de seguirse para socializar a los estudiantes dentro del contexto académico. En España, apenas si contamos con publicaciones so-

bre estos aspectos, si bien hay que señalar que sí existe esta preocupación por el éxito académico de los estudiantes plurilingües que han de utilizar el español en escuelas y universidades, y a los que se les exigen, principalmente, textos expositivos y argumentativos. Artículos como los de Alonso y Martínez (1993), Mora (1996) y Alonso (1996) recogen propuestas de trabajo sobre este tipo de textos para estudiantes de español de nivel medio y avanzado. Tendríamos que señalar también el estudio de Montserrat Casanovas (1998) sobre los errores producidos por estudiantes universitarios catalanes en sus textos en español, y los cursos de formación del profesorado centrados en la enseñanza de español a inmigrantes que se integran en nuestro sistema educativo.

Más abundantes son los manuales de español para fines profesionales; sobre todo, para el español de los negocios. Algunos de estos manuales se centran especialmente en la comunicación oral, por ejemplo, *Hablando de negocios*, de Prada y Bovet (1992), mientras que otros, como *Hablemos de negocios*, de Sabater y otros (1992), trabajan de manera sistemática todas las destrezas. También en ellos se organiza la expresión escrita a partir de lecturas o diálogos y ejercicios de gramática.

## 5. Conclusiones

Aunque pueda resultar demasiado esquemático, queremos cerrar esta breve exposición con un cuadro que recoja las características principales de cada modelo teniendo en cuenta las variables que mencionamos en la introducción. Éstas son la naturaleza del acto de escribir y la función que cumple cada uno de los elementos de la comunicación que intervienen en él.

	Escribir es...	El escritor...	El lector es...	El texto es...	El contexto es...
<b>Modelos centrados en el texto (audiolingüal)</b>	<i>un ejercicio que apoya otras destrezas.</i>	<i>manipula estructuras gramaticales previamente aprendidas.</i>	<i>el profesor, interesado en estructuras más que en ideas.</i>	<i>una colección de patrones y vocabulario.</i>	<i>la clase.</i>
<b>Modelos centrados en el texto (retórica)</b>	<i>ligar frases y párrafos siguiendo un modelo prescrito.</i>	<i>rellena blancos según un modelo pre-existente.</i>	<i>el profesor, que conoce los patrones de expresión.</i>	<i>una colección de estructuras cada vez más complejas.</i>	<i>el académico, implicando además un juicio o valoración sobre lo escrito.</i>
<b>Modelos centrados en el texto (nocial-funcional)</b>	<i>un ejercicio que apoya otras destrezas.</i>	<i>manipula funciones comunicativas previamente aprendidas.</i>	<i>un compañero de clase o el profesor.</i>	<i>una colección de expresiones relacionadas con la función comunicativa estudiada.</i>	<i>la clase.</i>

<b>Modelos centrados en el texto (comunicativo)</b>	<i>un acto comunicativo.</i>	<i>está orientado pragmáticamente según el contexto y sus propias necesidades.</i>	<i>un miembro de la comunidad.</i>	<i>un producto que está en función de unos objetivos comunicativos.</i>	<i>variado, dependiendo de los intereses del escritor.</i>
<b>Modelos centrados en el proceso</b>	<i>un proceso complejo y creativo.</i>	<i>es el centro de atención.</i>	<i>cualquier miembro del taller, interesado en el contenido, no en la forma.</i>	<i>un producto cuya forma está en función de unos contenidos y unos objetivos comunicativos.</i>	<i>variado: el escritor ha de identificar la tarea, la situación y el contexto sociocultural en el que está inmerso.</i>
<b>Escritura para fines académicos</b>	<i>parte de la socialización.</i>	<i>está orientado pragmáticamente hacia el éxito académico o profesional.</i>	<i>un miembro de la comunidad.</i>	<i>el resultado de una tarea que cae dentro de un género reconocible.</i>	<i>la comunidad académica o profesional.</i>

Como se puede observar, actualmente los modelos teóricos se superponen en los manuales y cursos específicos de redacción. Sin embargo, como se deduce de todo lo expuesto anteriormente, la expresión escrita es más que un texto, un contexto o un proceso. Es cierto que hay que tener en cuenta el comportamiento del escritor y sus habilidades cognitivas. Hay que hacer explícitas las características estructurales de los textos y los objetivos comunicativos que se persiguen con su elaboración. Sin embargo, no podemos olvidar que la expresión escrita tiene implicaciones de mayor alcance, dado que conlleva un proceso en el que se construye la alfabetización de un pueblo, entendida como la relación que establece este último con lo escrito. Con todo, esa relación se define y se recoge en el curriculum oficial de las enseñanzas básicas para que pueda ser aprendida en la escuela y se reproduce en los manuales de español L2, sin tener en cuenta que nuestra construcción de la alfabetización puede no coincidir con la de otros pueblos, sobre todo si no pertenecen al ámbito occidental europeo. Por ello, no queremos cerrar este artículo sin referirnos al aspecto social de la escritura. El estudio del lenguaje ligado a la acción social tiene su antecedente en los trabajos antropológicos de Malinowski, quien apunta que en los actos de comunicación se necesita algo más que el mero conocimiento verbal, ya que el contexto situacional influye en el significado global del mensaje. Basándose en estas consideraciones, Hymes propone la etnografía de la comunicación como método para investigar los procesos comunicativos típicos de una comunidad partiendo de la descripción de los actos de habla. Cada comunidad crea sus propias convenciones, según el contexto, para cada acto de habla y el hablante tiene que conocerlas y saber usarlas.

Estos comportamientos aprendidos los usamos cuando hablamos, leemos y escribimos. De hecho, lo que aprendemos son diferentes formas de relacionarnos con los textos y de convertirnos en lectores y escritores a través de la participación en prácticas sociales<sup>11</sup>. Esto es lo que ponen de relieve estudios como el de Heath (1983), en el que se analiza la relación de una comunidad negra de clase media con las narraciones que se transmiten a los niños. Este estudio, así como el de Sola y Bennet (1994), entre otros, muestra también el conflicto que se produce entre el uso de la lengua y los diferentes procesos de alfabetización y cómo esto afecta a la participación del individuo en una clase y a su desarrollo educacional. Además, estas prácticas de alfabetización están asociadas, por un lado, a ciertas nociones del yo y de la identidad individual y, por otro, a cierto posicionamiento del individuo respecto de ellas, ya que unas formas de alfabetización priman sobre otras, como ocurre con los diferentes registros del lenguaje. En sociedades multiculturales como la actual, estos aspectos deberían considerarse a la hora de diseñar el curriculum académico relativo a la lengua española en sus dos vertientes de L1 y L2<sup>12</sup>.

## 7. Bibliografía

- ALCARAZ VARÓ, E. (1993), «La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras», en V. GARCÍA HOZ (Dir.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, RIALP, pp. 19-107.
- ALONSO, F., CANO, A., y GONZÁLEZ, I. (1992), *Curso de lengua. Técnicas de expresión oral y escrita*, Madrid, Coloquio.
- ALONSO, I. (1996), «Sugerencias para el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes de nivel intermedio-avanzado», *Frecuencia-L*, 3, pp. 24-27.
- ALONSO, R. y MARTÍNEZ, P. (1993), «Textos y procesos discursivos en el aula de E/LE», en L. MIQUEL y N. SANS (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera I*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, pp. 9-36.
- ÁLVAREZ, M. (1993), *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid, Arcos/Libros.
- ÁLVAREZ, M. (1994), *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arcos/Libros.
- BLOOMFIELD (1935), *Language*, Londres, George Allen and Unwin.
- CASANOVAS CATALÁ, M. (1998), «Cómo acercarse a la producción escrita de estudiantes universitarios bilingües: una primera tipología de errores», *Lenguaje y textos*, 11-12, pp. 205-209.
- CASSANY, D. (1993), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

<sup>11</sup> Sobre la importancia del aspecto social del proceso de alfabetización en la formación de la identidad personal y cultural del individuo puede verse Vigotsky (1978).

<sup>12</sup> Martínez y Bautista (1998) ponen de manifiesto, por ejemplo, cómo el éxito o el fracaso de las clases de español en el mundo árabe están determinados por el hecho de tener en cuenta o no la diglosia de la lengua árabe, la tradición oral de ese mundo y la condición de *ágrafos latinos* de los estudiantes. Apuntan a conclusiones similares las investigaciones de García Parejo (1997) sobre la enseñanza de español a inmigrantes adultos en contextos académicos.

- CEULAR FUENTES DE LA ROSA, C. (1993), «El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas», en GARCÍA HOZ, V. (Dir.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, RIALP, pp. 109-158.
- CZERNIEWSKA, P. (1992), *Learning about writing*, Oxford, Blackwell.
- DAVIES, A. y WIDDOWSON, H. G. (1974), *Reading and Writing. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, Oxford, Oxford University Press.
- DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. (1986), *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ERAZMUS, E. (1960), «Second language composition teaching at the intermediate level», *Language Learning*, 10, pp. 25-31.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (1998), «El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera», *Carabela*, 43, pp. 95-108.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981), «A Cognitive Process. Theory of Writing», *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- FREINET, C. (1973), *El texto libre*, Barcelona, Laia.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- GARCÍA PAREJO, I. (1994), «La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas», en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Eds.), *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del IV Congreso de ASELE*, Madrid, pp. 289-300.
- GARCÍA PAREJO, I. (Dir.) (1997), *Enseñanza/Aprendizaje de la lengua e integración...*, Memoria CIDE.
- GONZÁLEZ LAS, C. L. (1998), «Descripción y análisis del material curricular para la enseñanza de la composición escrita», *Lenguaje y textos*, 11-12, pp. 63-84.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985), *Spoken and Written Language*, Geelong, Victoria, Deakin University Press (Language and Learning 5).
- HEATH, S. B. (1983), *Ways with words: Language, life and work in communities and classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ, G. y RELLÁN, C. (1998a), *Aprendo a escribir I. Describir y narrar*, Madrid, SGEL.
- HERNÁNDEZ, G. y RELLÁN, C. (1998b), *Aprendo a escribir II. Narrar y describir*, Madrid, SGEL.
- HOROWITZ, D. (1986), «Process not product: Less than meets the eye», *TESOL Quarterly*, 20, pp. 141-144.
- JOHNS, A. M. (1990), «L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition», en B. KROLL (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 24-36.
- KAPLAN, R. (1966), «Cultural thought patterns in intercultural education», *Language Learning*, 16, pp. 1-20.
- KAPLAN, R. (1967), «Contrastive rhetoric and the teaching of composition», *TESOL Quarterly*, 1, pp. 10-16.
- LÓPEZ EIRE, A. (1997), *Retórica clásica y teoría literaria moderna*, Madrid, Arco Libros.
- MARTÍN PERIS, E. (1993), «Propuesta de trabajo de la expresión escrita», en L. MIQUEL y N. SANS (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera I*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, pp. 181-192.
- MARTÍN PERIS, E. (1998), «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela*, 43, pp. 5-32.
- MARTÍNEZ, A. y BAUTISTA, C. (1998), «Oralidad y escritura. El español en el mundo árabe», *Frecuencia-L*, 7, pp. 39-41.

- MAYBIN, J. (1994) (Ed.), *Language and literacy in social practice*, The Open University, Multilingual Matters.
- MORA, M. A. (1996), «Los límites de la autonomía del aprendizaje de E/LE: Las actividades dirigidas de expresión escrita», *Frecuencia-L*, 3, pp. 3-7.
- PINKAS, A. (1962), «Structural linguistics and systematic composition teaching to students of English as a second language», *Language Learning*, 12, pp. 185-194.
- PINKAS, A. (1982), *Teaching Writing Skills*, Macmillan Publishers Ltd.
- RAIMES, A. (1983a), «Anguish as a second language? Remedies for composition teachers», en A. FREEDMAN y otros (Eds.), *Learning to write: First language/second language*, Londres, Longman, pp. 258-272.
- RAIMES, A. (1983b), *Techniques in Teaching Writing*, Oxford, Oxford University Press.
- REID, J. (1984), «The radical outliner and the radical brainstormer: A perspective on composing processes», *TESOL Quarterly*, 18, pp. 529-533.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SILVA, T. (1990), «Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL», en B. KROLL (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SOLA, M. y BENNET, A. (1994), «The struggle for voice: Narrative, literacy and consciousness in an East Harlem school», en J. MAYBIN (Ed.) (1994), pp. 117-138.
- TORRIENTE DE LA, G. F. (1985), *Cómo escribir correctamente*, Madrid, Playor.
- VIGOTSKY, L. S. (1978), *Mind and Society*, Harvard University Press.
- ZAMEL, V. (1983), «The composing processes of advanced ESL students: Six case studies», *TESOL Quarterly*, 17, pp. 165-187.

## Manuales analizados

- ARNAL, C. y RUIZ DE GARIBAY, A. (1996), *Escribe en español*, Madrid, SGEL.
- ARTUÑEDO GUILLÉN, B. y GONZÁLEZ SAINZ, M. T. (1997), *Taller de escritura. Cuaderno de actividades*, Madrid, Edinumen.
- BUSQUETS, L. y BONZI, L. (1988), *Curso de conversación y redacción. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.
- BUSQUETS, L. y BONZI, L. (1983), *Curso de conversación y redacción. Nivel intermedio*, Madrid, SGEL.
- EQUIPO AVANCE (1989), *Antena 3*, Madrid, SGEL.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, N. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1981), *Español 2000*, Madrid, SGEL.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1989), *Intercambio 1*, Madrid, Difusión.
- PRADA, M. DE y BOVET, M. (1992), *Hablando de negocios*, Madrid, Edelsa.
- SABATER, M.<sup>a</sup> L., MARTÍN PERIS, E. y BOSCH, M. (1992), *Hablemos de negocios. Libro del alumno*, Madrid, Alhambra-Longman.
- SILES ARTÉS, J. y SÁNCHEZ MAZA, J. (1997), *Curso de lectura, conversación y redacción. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, A., RÍOS, M. y MATILLA, J. A. (1982), *Entre Nosotros. Nivel 2*, Madrid, SGEL.
- VARELA, S. y MARÍN, J. (1994), *Línea a línea*, Madrid, S.M.