

Materiales para la producción escrita: una propuesta metodológica para la enseñanza del español como segunda lengua.

Rosa Esther Delgadillo Macias
CEPE-UNAM

El modelo y la técnica que aquí presentamos tienen como finalidad rescatar desde diferentes perspectivas teóricas aquellos aspectos morfosintácticos, discursivos y pragmáticos que favorezcan la producción escrita de alumnos que están aprendiendo el español como segunda lengua.

El punto de partida del modelo que se propone tiene su base en la práctica contextualizada social y culturalmente, así como en las habilidades cognitivas que el alumno deberá desarrollar para la composición lingüística y el conocimiento de variedad de usos y funciones de la lengua.

La técnica que se propone para llevar a cabo la práctica, se presenta según el nivel de conocimiento de la lengua meta, bajo dos rubros: escribir sin componer y escribir componiendo. Esta técnica se enmarca dentro de algunos postulados del enfoque comunicativo.

The model and techniques presented here have the purpose to rescue from different theoretical perspectives those morfosyntactic, discursive and pragmatic aspects that favor the written production of students that are learning Spanish as a second language.

The starting point of the pattern that is intended has its base in the social, and cultural contextualized practice, as well as in the cognitive abilities that the student will develop for the linguistic composition and the knowledge of variety of uses and functions of the language.

The technique that is intended to carry out the practice, is presented according to the level of knowledge of the target language, under two items: to write without composing and to write composing. This technique is framed inside some postulates of the communicative approach..

Introducción

El acto de escribir se ha considerado tradicionalmente en la enseñanza de lenguas como una habilidad productiva (Widdowson 1978), sin embargo, pocas veces se le analiza como parte de un proceso de recepción y producción de mensajes. Por tradición en el salón de clases conducimos a estudiantes no nativo-hablantes a repetir esquemas (principalmente, reglas gramaticales y ortográficas) como si se enseñara a usuarios del español.

La propuesta que aquí presentamos tiene como finalidad rescatar, desde diferentes perspectivas teóricas (análisis del discurso, pragmática, socio y psicolingüística) contempladas —dentro del campo de la lingüística aplicada— aquellos aspectos morfosintácticos, discursivos y pragmáticos que favorezcan la producción escrita de nuestros estudiantes, y no sólo eso, sino que permitan al alumno extranjero desarrollar la capacidad de comunicarse por escrito en lengua española.

Daniel Cassany (1999:24) señala que la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, [por lo que], escribir es una forma de usar el lenguaje, que— a su vez— es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos, es decir, escribir es un acto comunicativo.

Al considerar el escribir como parte de un proceso de comunicación, estamos pensado no sólo en la capacidad de escribir, sino también en la capacidad de leer, capacidad que deberá desarrollar el estudiante para poder emitir mensajes en español. Lo que los investigadores como James D. Williams y Grace Capizzi Snipper (1990) llaman “*literacy*”³.

Siguiendo muy de cerca lo planteado por William Grabe y Rober B. Kaplan (1996), diremos que el acto de escribir constituye un todo heurístico² en el que el problema de la transferencia de información es resuelto tanto por el escritor como por el receptor (público). Ese todo heurístico nos lleva a decir que la habilidad de escribir no se adquiere de una manera natural, sino que ésta debe ser transmitida culturalmente por cada generación. La historia de la alfabetización demuestra que las habilidades de leer y escribir han sido desarrolladas y transmitidas por generaciones en respuesta a contextos sociales y culturales específicos. Esas habilidades no se mantuvieron en épocas de crisis o cambios sociales y culturales. Por ejemplo, ya no se escribe poesía latina como lo hizo Virgilio, ni se escriben recados en verso como en México se hacía en la época de la Colonia. Así, en la actualidad, podemos decir que escribir es una “técnica”, que involucra una serie de habilidades que deben conducir al alumno al aprendizaje, y a la práctica del contenido formal y funcional de lo que se quiere comunicar. Decir que escribir es una técnica que

¹ *Literacy* en el sentido de alfabetización [como parte de su progreso académico]. (*Diccionario Larousse. Español-inglés/Inglés-español*. México, Larousse, 1995).

² Siguiendo a Halliday (1973), diremos que *heurístico* se refiere a la construcción de nuevos conocimientos. “El procedimiento *Heurístico* muestra los caminos por los cuales son descubiertos y perfeccionados los conocimientos a partir de una presunción o hipótesis de carácter general” (*Diccionario de Filosofía*. México, UTEHEA, 1977).

involucra entrenamiento, instrucción, práctica, experiencia y propósito, implica sólo la manera de cómo la gente aprende a escribir.

Los diferentes métodos o enfoques empleados durante este siglo para la enseñanza de lenguas, algunas veces, han considerado el escribir como parte de una producción de estructuras gramaticalmente correctas; otras, como composición de temas arbitrarios o como redacción, entendida ésta como compilar, poner en orden lo pensado o investigado y, nuevamente, como un quehacer muy ligado a lo normativo de la gramática. Con otra perspectiva, enfoques recientes, relacionados con la psicología cognitiva, la lingüística del texto y el análisis del discurso, nos permiten tener otra visión diferente de la interpretación y producción de textos.

Desde esta perspectiva, el escribir es visto como un proceso que requiere de habilidades (cognitivas) de composición que permitan la transformación de lo que aparece en la superficie de la lengua; en el que se involucran una variedad de usos y funciones de la lengua, así como un modelo de la práctica contextualizada socialmente, y como técnica en la medida en que el escribir se transmite culturalmente por un método basado en la práctica. (Véase Figura 1.)

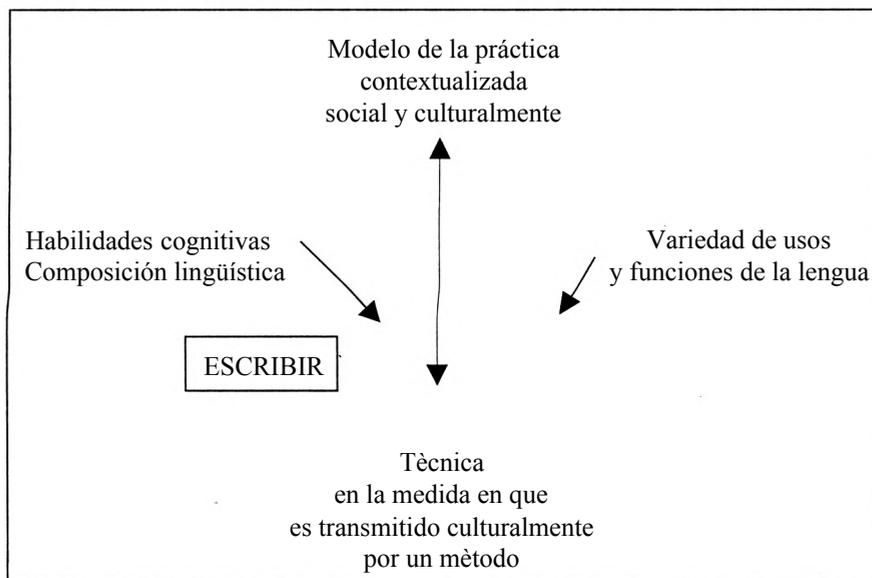


Figura 1. Descripción del escribir

Modelo de la práctica contextualizada social y culturalmente

Llevar al salón de clases un modelo de la práctica contextualizada social y culturalmente, requiere que el profesor tenga presente que el escribir, más que una representación grá-

fica de sonidos, ideas o frases, involucra aspectos relacionados con educación, esto es, el profesor debe considerar los contextos donde el alumno deberá aprender a escribir: (1) socio-educacionales; (2) psicolingüísticos y (3) pragmáticos.

1) Cuando consideramos la situación en la que el estudiante aprende una segunda lengua o una lengua extranjera, estamos ante la posibilidad de establecer dos tipos de contextos socio-educacionales: uno, en el que el alumno se encuentra en una situación de inmersión y, otro, en un contexto donde no se habla el español como lengua nativa.

Aquí hablaremos del alumno que aprende español en una situación de inmersión y que convive (socialmente) en un ambiente escolarizado con alumnos de otras culturas, con diferentes sistemas lingüísticos. Alumnos que, a través de los materiales y las actividades y tareas que realicen en el salón de clases, podrán descubrir no sólo el aspecto formal de la lengua, sino también la función social y cultural de los textos escritos. Por lo que dichos textos deberán estar relacionados con las necesidades de comunicación de los alumnos que viven en un país hispanohablante; por ejemplo, llenar formularios, hacer solicitudes, escribir cartas, escribir ensayos académicos y otros.

2) El análisis de los contextos psicolingüísticos nos conduce al conocimiento de las necesidades, las motivaciones y las expectativas que tiene el estudiante para escribir; de su madurez cognitiva para expresar significados por escrito, así como la capacidad del alumno para hacer abstracciones lingüísticas. La abstracción lingüística “es un fenómeno complejo que resulta de la interacción entre el insumo (*“inpuf”*+ lingüístico y su contexto, por un lado, y todas las operaciones que el individuo realiza desde que recibe el insumo hasta la utilización posterior de información abstraída para realizar alguna actividad” (Rojas-Drummond, 1980:1).

Es este contexto psicolingüístico en donde deberemos reflexionar más, porque, como dice José Manuel Igoa (1995), “entender cómo se articulan las diferentes capacidades mentales humanas que se hallan al servicio de la comprensión y la producción de mensajes lingüísticos bien formados, y en particular, cuál es la aportación de la estructura sintáctica de los enunciados lingüísticos a la ejecución de estas dos tareas” (353-354), no es fácil dado que, como señala Krashen (1984), el código se adquiere cuando se comprenden textos reales, cuando los aprendices se fijan en el contenido y no tanto en la forma.

Como es sabido, las demandas del procesamiento sintáctico son distintas en la comprensión y en la producción. Esto es, el uso que hace el oyente de la estructura sintáctica de un enunciado con el fin de comprenderlo es distinto al que hace el hablante para formularlo. Igoa señala que “la derivación de la estructura sintáctica de la oración, en ambos casos, se efectúa a partir de representaciones de entrada distintas, una cadena de piezas léxicas identificadas en el caso de la comprensión, y la estructura conceptual o proposicional (el significado) del mensaje en curso, en el de la producción” (355).

Por otro lado, si partimos de los conceptos chomskyanos de competencia (gramática) y actuación (procesador), diremos que una de nuestras tareas, como profesores, será el conducir a los estudiantes hacia el reconocimiento de la gramática como un sistema de conocimientos y a la identificación de los procesos de uso del lenguaje como actividad mental. Si bien es verdad que la gramática, desde este nuevo paradigma, se

hace más abstracta, el procesador nos permite llenar las lagunas o huecos que surgen cuando se hace necesario disponer de la gramática para comprender la estructura sintáctica de la oración, en tanto que es responsable del entendimiento del significado que proporciona la ordenación de las palabras. Por lo tanto, el concepto de sintaxis se hace indispensable en la medida en que nos permite construir mensajes lingüísticos con los que expresamos e interpretamos ideas y estructuras conceptuales frente a los componentes fonético y semántico, que desempeñan un papel interpretativo en la génesis de los enunciados de una lengua. Para el análisis sintáctico es indispensable tomar en cuenta la obligatoriedad para a) operar sobre representaciones de entrada dotadas de propiedades estructurales; b) producir estructuras sintácticas de salida, y c) utilizar procedimientos sintácticos (exentos de significado) para llevar a cabo la función.

Finalmente, (3) los contextos pragmáticos. Cuando emitimos un texto realizamos un acto social: solicitamos, informamos, felicitamos, insultamos, saludamos, recordamos, acusamos, argumentamos. “La descripción de estas actuaciones lingüísticas, también llamadas actos de habla, y sus estructuras específicas relacionadas con el carácter de la enunciación, son la esfera de la acción pragmática, que pertenece tanto a la lingüística como a la psicología social y a la filosofía” (van Dijk 22). Así pues, los contextos pragmáticos nos permitirán hacer uso de una serie de medios expresivos: frases hechas, refranes, comparaciones, metáforas, repeticiones, etcétera. Dentro del uso del texto en diferentes contextos comunicativos, van Dijk (1978) demuestra detalladamente que “el conocimiento de las estructuras y funciones de textos, como elemento central de las habilidades comunicativas de los alumnos, constituye una tarea importante en la formación de maestros y, por tanto, también en los estudios lingüísticos y literarios”, (*op.cit.*: 16.)

Habilidades cognitivas. Composición lingüística

Escribir implica desarrollar buenos procesos cognitivos de composición y esto se aprende, a la vez, de un proceso de instrucción por medio del cual el alumno aprende en un primer momento, a representar rasgos morfofonémicos, para luego organizar las palabras en ideas para que sean entendidas por el lector. Llevar al alumno a la organización de esas ideas en un lengua diferente a la suya, lo está llevando a que construya “en forma activa diferentes tipos de *representaciones cognitivas* (esto es, códigos, rasgos, significados, conjuntos estructurados de elementos) que interpretan el *input* lingüístico. Estas representaciones cognitivas pueden incluir palabras, sintaxis, semántica oracional, actos de habla, patrones de diálogo, estructuras retóricas, pragmáticas” (Graesser, *et al*, 1997:417).

Para que el alumno construya en forma activa, deberemos ayudarlo a desarrollar procesos cognitivos, entre los que vale la pena mencionar a las estrategias de aprendizaje. Al ver a la “redacción” como una actividad de resolución de problemas que está llena de objetivos y socialmente construida, consideramos que las estrategias para la composición deben ser interactivas y recursivas en tanto que se demanda pedir y recibir retroa-

limentación de “pares y docentes” (Gaskins 1991:102). Con Gaskins, proponemos el empleo de estrategias para la producción escrita como el acceso al conocimiento, la planificación, confección de borradores y la revisión, estrategias asociadas con las de adquisición y uso de sentido como son el examinar, acceder al conocimiento previo, predecir/elaborar hipótesis, planear objetivos, comparar, crear imágenes mentales, hacer inferencias, generar preguntas, seleccionar ideas importantes. Por ende, el alumno deberá desarrollar la capacidad para acceder a las palabras³ del español que aparecen en su léxico mental, activar los conceptos que guarda en su memoria a largo plazo, para buscar y recuperar información, que pueda hacer comparaciones, e ir construyendo estructuras ordenando, agregando, reordenando, condensando o conectando información.⁴

Variedad de usos y función de la lengua escrita

Van Dijk (1997:59) señala que “tanto el discurso⁵ hablado como el escrito son formas de la práctica social en un contexto sociocultural. Los usuarios del lenguaje participan del discurso no sólo como personas individuales, sino también como miembros de diversos grupos, instituciones y culturas. Así, a través del discurso, los usuarios del lenguaje pueden realizar, confirmar o desafiar estructuras e instituciones sociales, políticas más amplias”. Ante esta perspectiva, atendiendo las necesidades comunicativas de los alumnos de español como segunda lengua, deberemos exponerlos a los diferentes tipos de discursos que probablemente usará al entrar en contacto con la cultura mexicana. Es verdad, que él, por su carácter de extranjero, no podrá desafiar a nuestras instituciones, pero si demandará de ellas servicios, como sería el solicitar a la Secretaría de Gobernación permiso para permanecer más tiempo en México, por ejemplo. O, por qué no, escribir cartas o recados a sus amistades mexicanas, o escribir trabajos académicos. Por ello, se hace necesario que él conozca cómo se redactan variedad de documentos en México. De ahí la importancia demostrarle diferentes registros dialectales, formas lingüísticas que expresen formalidad o informalidad al escribir, la referencia contextual. Esto es posible al producir una secuencia de oraciones con un orden y unidas de cierta manera.

³ Siguiendo a McClelland y Rumelhart (1981), partimos del reconocimiento del léxico en tanto que la palabra representa la unidad mínima, relativamente bien definida que contiene muchos de los códigos de análisis (fonológico, ortográfico, sintáctico, semántico y pragmático) que comparten los procesos de comprensión y producción, lo que de alguna manera incide en una de las primeras etapas de la producción escrita: la composición lingüística.

⁴ El tipo de materiales relacionado con este aspecto, se enuncian en nuestra propuesta bajo los rubros de escribir sin componer y escribir componiendo.

⁵ “El discurso es una forma de *uso del lenguaje* /...cuyos/ componentes esenciales, a saber, son quién *utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace* ” (Van Dijk 1997:22)

No importa la extensión de la secuencia, lo que importa es que estén colocadas de forma coherente. Esta secuencia de oraciones con un orden lógico es lo que comúnmente llamamos texto.⁶ Además, mostrarle que en el texto confluyen un conjunto múltiple de factores como son su carácter comunicativo, producto de la actividad verbal humana; su carácter pragmático, que determina cuál es la intención del hablante dentro de una situación comunicativa determinada; y su carácter estructurado, esto es, la existencia de reglas propias del nivel textual (determinado por los marcadores del discurso, la repetición, las relaciones semánticas, entre lexemas, la articulación real de la oración, el artículo y la determinación, la coordinación y subordinación de oraciones y el tema del texto, procedimientos que hacen posible la coherencia textual, así como su organización por el tipo de discurso).

Finalmente, conducir a nuestro alumno a la producción de textos escritos en español, siguiendo lo propuesto por Horst Isenberg (en Bernárdez 1976:48-49), implica ayudarlo a desarrollar la capacidad para que pueda identificar la legitimidad social del texto, esto es, que sea capaz de: a) Ver al texto como la manifestación de una actividad social legitimada por las condiciones sociales, b) Descubrir su funcionalidad comunicativa, ver al texto como unidad de comunicación, c) Reconocer la semanticidad del texto en su función referencial con la realidad, d) Identificar la referencia a la situación, e) Identificar su intencionalidad, f) Considerar al texto como sucesión lineal coherente de unidades lingüísticas; unidad realizada de acuerdo con determinados principios, g) Apreiciar el texto como sucesión de unidades lingüísticas seleccionadas y organizadas según un plan de composición. Y, h) Distinguir en el texto la sucesión de unidades lingüísticas estructuradas según reglas gramaticales.

Técnica en la medida en que es transmitido culturalmente por un método

Al hacer nuestra propuesta, partimos de los lineamientos de enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas en donde la metodología es definida como el estudio de las prácticas y procedimientos que se usan en la enseñanza. Richards y Rogers (en David Nunan 1988:76-77), la definen en términos de enfoque (teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje); diseño (objetivos específicos, actividades de enseñanza aprendizaje, roles del profesor y del estudiante, y materiales didácticos); procedimientos (interacción en el salón de clases mediante las técnicas y los medios y modos de enseñanza).

⁶ “Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (Bernárdez 1982:85)

En relación con la técnica, lo presentado en los apartados anteriores nos permite proponer una tipología de escritos (como se muestra en el cuadro 1), en los que se considera al público receptor, así como el reconocimiento de formas fonéticas y semánticas; esto conducirá a los estudiantes a escribir sin componer⁷ y a escribir componiendo⁸ cuando el alumno emplea toda una estructuración sintáctica. La ejercitación de los alumnos mediante el uso de esta tipología ayudará a los estudiantes extranjeros a desarrollar no sólo la capacidad de escribir sino también la de leer, esto es, su “literacy” (Alfabetización como progreso académico).

| PÚBLICO | ESCRIBIR SIN COMPONER | ESCRIBIR COMPONENDO | |
|--------------------------------|--|---|---|
| | | PARA TRANSMITIR INFORMACIÓN BREVE O CONOCIMIENTOS | PARA TRANS- FORMACIONES |
| Uno mismo | Lista (objetos que se requiere recordar): <i>Ej.: Lista para el mercado. Elaboración de un directorio telefónico.</i> | Diario personal. | Resúmenes: Por ejemplo, <i>Notas del periódico.</i> |
| Uno conoce al otro | | Recado a X Carta personal | |
| Uno desconoce al otro | | Carta de negocios Solicitudes | |
| Grupo pequeño al que se conoce | | Planeación de un evento | |
| Grupo pequeño desconocido | Cuestionarios | Carta a un periódico | Propuesta |
| Grupo grande | Formas de impuestos | | Poema, historia corta, novela, obra de teatro |

Cuadro 1. Tipología de escritos.

⁷ Llamo de esta manera a la sola reproducción de palabras

⁸ Implica que el alumno haga uso de la coherencia textual

Con la tipología anterior podemos presuponer el tipo de documentos escritos que el alumno deberá conocer (a manera de “input”) para poder llenar o elaborar los propios.

Los materiales, en consecuencia, deberán promover el aprendizaje significativo (Cf. Ausubel et al. 1997) y deberán estar vinculados estrechamente con el tipo de actividades que el alumno realizará en la vida real. Estas actividades conllevan la práctica de la representación gráfica de los sonidos del español; por ejemplo, las listas, los directorios telefónicos, el llenado de formularios; así como a la práctica de la estructura sintáctica de la lengua (1) a nivel de oración simple: notas, cuestionarios, respuestas a exámenes escritos; (2) a nivel de oración compleja: diarios⁹, cartas, conferencias, resúmenes, propuestas; y, en consecuencia, a la creación libre: poemas, historias cortas, etcétera.

Otro aspecto relevante que debe señalarse corresponde a cada una de las etapas (de reproducción, de condensación, de expansión y de extensión) por las que el estudiante deberá pasar para poder adquirir competencia en la producción escrita. (Cf. P. Bertolocchi 1987.)

En la etapa de reproducción, el alumno deberá únicamente transferir lo presentado, previamente, en un texto escrito. Para ello se recomiendan ejercicios de reconocimiento, subrayado de sinónimos, llenado de espacios con palabras que completen la idea. En la de condensación, el alumno deberá hacer uso de su capacidad de asociar forma y significado, crear mapas mentales a partir de su poder de síntesis para reducir un escrito, esto es, crear un nuevo texto más breve que sólo emplee las informaciones que al alumno le parezcan más importantes; aquí deberá conducirse al alumno a la redacción de resúmenes. En el caso de que se requiera de una exposición corta o abreviada, pero completa del tema o el contenido de una materia se le pide al alumno que haga una síntesis. Aunque a veces, las palabras resumen y síntesis se emplean como sinónimos, con base en Ronald V. White (1995:70-75), podemos hacer una pequeña diferencia, en un resumen se pide al alumno que identifique las ideas principales de un capítulo de un libro y lo presente por escrito; y en una síntesis, se le pide que extraiga los hechos e ideas de una publicación o de un evento oral y que la incorpore a un ensayo académico.

En la etapa de expansión, el alumno ya está en posibilidad de crear textos a partir de imágenes, de lluvia de ideas; formular preguntas al contenido de un artículo de periódico. Elaborar reportes a partir de guías.

La etapa que corresponde a la extensión da oportunidad al alumno de crear documentos con elementos propios. (Véase cuadro 2.)

⁹ Proponer una actividad como lo es la escritura de diarios personales, nos lleva a planteamos la pregunta ¿el alumno extranjero no escribe sus emociones y vivencias en su lengua materna?. La verdad es que sí, por eso aquí proponemos que se pida al alumno, desde el inicio de un curso de producción escrita que escriba en español cuáles son sus vivencias al estar escribiendo en español; por ejemplo, cuáles fueron sus aciertos, cuáles sus errores, en fin, que el alumno, al realizar esta tarea, se dé cuenta de sus avances y logros al escribir.

| NIVEL | ETAPA | ACTIVIDAD |
|---------------|--|---|
| PRINCIPIANTES | (1) De reproducción. Transferencia (con apoyo de un texto escrito) | Escribir recados, cartas. Ejercicios: a) de reconocimiento b) subrayado de sinónimos c) llenado de espacios con palabras que completen la idea. |
| INTERMEDIOS | (1) De condensación (2) Expansión | Escribir resúmenes, paráfrasis, síntesis. Escribir secuencias de acciones a de partir dibujos. Formular preguntas al contenido de un artículo de periódico. Elaboración de reportes. (Se emplean guías.) Organización de textos (cohesión y coherencia) |
| AVANZADOS | Extensión | Creación de documentos con elementos propios. (Ensayos, cuentos, poemas) |

Cuadro 2. Etapas para la adquisición de la competencia en la producción escrita.

Cada una de las etapas está relacionada con el grado de madurez cognoscitiva¹⁰ de los alumnos, la cual dependerá tanto de la actitud como de la motivación que tenga para la producción de textos escritos en español, así como el tipo de representación gráfica con la que cada alumno produce textos escritos en su lengua, ya que en un salón multicultural, no todos los alumnos conocen o emplean el alfabeto latino. Por esta razón, sugerimos realizar una actividad pre-escritura que permita a los estudiantes no sólo reconocer o identificar las letras que conforman el alfabeto español, sino también su uso. Esto es, cuándo usar las letras mayúsculas y cuándo las minúsculas. Después, cómo se agrupan en las palabras, y

¹⁰ "Entendemos por madurez cognoscitiva, el proceso de maduración sintáctica de nuestros alumnos, esto es, en cómo van gradualmente aprendiendo a producir estructuras de mayor complejidad.

las palabras en frases, y las oraciones en un párrafo. Dentro del párrafo, conducir a los estudiantes a reconocer los diferentes signos de puntuación que le dan sentido al texto.

El nivel principiantes es de preparación para nuestros alumnos y, aunque ya están en posibilidad de producir algunos párrafos, es conveniente familiarizarlos con la intención y organización del escrito. Este es el momento de ayudarlo a construir textos. Primero que aprenda a definir conceptos, más tarde a clasificarlos, a compararlos mediante la coordinación de oraciones. Este mecanismo sintáctico que se aprende tempranamente, nos permite ir estableciendo relaciones de adición, contraste, oposición lo que más tarde se traducirá en la necesidad de que el alumno quiera dar más información sobre algún evento, o por qué no, expresar sus emociones o deseos, sus expectativas; para ello deberá hacer uso de otros mecanismos sintácticos más complejos como lo es la subordinación de oraciones.

El grado de complejidad que implica el empleo de este mecanismo nos lleva a presentar al alumno de nivel intermedio situaciones en las que él tenga que solicitar algo a alguien o bien hacer reclamos por escrito. Es el momento de enfatizar en el tipo de marcador discursivo que deberá emplear cuando quiera establecer orden y relaciones significativas entre las oraciones, así como el tipo de relaciones que le dan cohesión al texto como lo son las relaciones anafóricas. En este nivel, el alumno necesita de mucha ayuda tanto del profesor como de ejemplos que le permitan, mediante procesos de recepción, ir estableciendo cómo la gama de relaciones textuales (uso de sinónimos o correferentes, usos de pronombres gramaticales, proformas variadas, grados de determinación, elipsis de sujetos, concordancias de sustantivos, adjetivos, participios, sujetos y predicados) le dan sentido al texto y que estas relaciones demandan de reglas gramaticales que deben respetarse para que el escrito pueda ser comprendido por otros.

Los niveles anteriores preparan al estudiante a la creación de escritos con elementos propios como son ensayos, cuentos, narraciones y, por qué no, que lleguen a escribir poesía en español.

Conclusiones

La propuesta que aquí hacemos pretende, ante todo, crear las condiciones adecuadas para que una clase de producción escrita, tradicionalmente conocida como de redacción, dé la oportunidad a los alumnos, de diferentes culturas, apreciar lo importante y significativo de la expresión escrita, la que conjuntamente con la lectura le da la posibilidad de alfabetizarse en español.

Para que esto sea posible debemos considerar el proceso de escribir como algo que no es lineal, al planificar los objetivos para una clase, diseñar materiales o proponer actividades, además de considerar la motivación, la actitud y las necesidades de los estudiantes no sólo a nivel lingüístico, sino también a nivel pragmático; esto es, indagar para qué necesitan los alumnos escribir documentos en español.

Es necesario que en las diferentes tareas que van a realizar los estudiantes en cada una de las actividades propuestas, desde un principio, se haga hincapié en la modalidad, la puntuación, la cohesión, la coherencia textual, en el uso de los marcadores discursivos y de la referencialidad.

Lo anterior será posible si hay un trabajo sistemático de lectura y producción escrita en el salón de clases, complementado con técnicas y materiales didácticos que permitan al estudiante familiarizarse primero con la forma escrita, reconocer su función comunicativa. De esta manera estaremos conduciendo a nuestros alumnos a la producción exitosa de textos escritos en español.

Bibliografía

- AUSUBEL DAVID, JOSEPH D. NOVAK Y HELEN HANESIAN (1997) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- BERTOLOCCHI PAOLA Y EDVIGE CONSTANZO (1987) *Productions écrites, le mot, la phrase, le texte*. París, HACHETE.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- GASKINS, IRENE Y THORNE ELLIOT (1999) *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. México, Educador.
- GRABE, WILLIAM Y ROBERT B. KAPLAN (1996) *Theory & Practice of Writing*. NYork, Longman.
- IGOA, JOSÉ MANUEL (1995) "El procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción del lenguaje". En: Fernández Laguna, Marina y Alberto Anula Rebollo, *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficit sintácticos*. Madrid, Síntesis.
- MCCLELLAND, J. L. Y RUMELHART (1981). "An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1: An account of basic findings". En: *Psychological Review* 88:375-405.
- NUNAN, DAVID (1988) *The Learned-Centred Curriculum*. Great Britain, Cambridge University Press.
- ROJAS-DRUMMOND, SILVIA (1988) "Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educativas". En: Ardila, Alfredo y Feggy Ostrosky-Solis *Lenguaje oral y escrito*. México, Trillas.
- XCP" FKM" VGWP" C0 *3; : : " *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid, Cátedra.
- (comp.) (1997) *El discurso como estructura y proceso*. España, Gedisa.
- Y F F Q Y U Q P." J G P T [0' I 0' *3; 9: " *Teaching Language as Communication*. London, Oxford University Press.
- WHITE, RONALD V. (ed.) (1995) *New Ways in Teaching Writing*. USA, TESOL.
- WILLIAMS, JAMES D. Y GRACE CAPPIZZI S. (1990) *Literacy and Bilingualism*. New York, Longman.