CAPÍTULO 4

LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN EL INGLÉS DE LOS NEGOCIOS

En nuestro primer capítulo vimos que la comunicación no se constituye como un simple proceso, ni existe un modelo único. Tanto la comunicación humana como la empresarial tienen muchas semejanzas y ambas deben tener en cuenta diversos aspectos que se aplican en el proceso comunicativo (p. ej., situación social, reglas, actores, etc.). Parte fundamental de la comunicación es el lenguaje, el cual debe ser entendido como una actividad social y no sólo cognitiva. Así, la comunicación se ha de entender como una interacción lingüística entre interlocutores que negocian el contenido de un mensaje. Dentro de los diferentes paradigmas de la lingüística moderna, es el de la pragmática el que nos interesa y en el que nos hallamos inmersos. La pragmática considera al lenguaje como un medio de comunicación que se desarrolla en un contexto determinado, sin el cual no tendría sentido alguno. De ahí se deriva el concepto de competencia comunicativa entendido, de forma breve, como las reglas que toda persona debe dominar para tener éxito comunicativo dentro de un contexto determinado. Es por eso que la contextualización de la enseñanza de una lengua extranjera resulta esencial en la actualidad, tal y como confirmaremos en este cuarto capítulo.

A continuación hemos visto cuan importante es adquirir unas buenas destrezas comunicativas dentro del mundo empresarial como medio de alcanzar el éxito personal y corporativo. Hemos observado los elementos que constituyen el proceso comunicativo empresarial (actores, medios, destino, tipo, etc.), los cuales deben tenerse siempre en cuenta a la hora de escribir un documento puesto que definirán las características particulares del mismo. Este tema lo retomamos en el capítulo en el que nos encontramos para afianzar la idea de que la comunicación es fundamental en el mundo de los negocios, y que la producción escrita lo es tanto como la producción oral. Todo esto está en perfecta consonancia con lo expresado en el capítulo 2, en el que ofrecimos una visión global de la importancia que el inglés tiene como lengua internacional o lengua franca. Además, describimos la relevancia de la lengua inglesa en el mundo de los negocios, y en concreto en el mundo empresarial de la provincia de Castellón.

Cassany i Comas (1996: 52-58) hace un planteamiento de necesidades lingüísticas en una organización cuya adaptación nos sirve de resumen de lo expuesto hasta el momento y de enlace con lo que explicaremos a continuación. Este autor distingue seis grandes necesidades (desarrollo tecnológico y científico, internacionalización de las comunicaciones, clientes y ventas, procesamiento de la información, legislación sobre lenguas y formación inicial). Nosotros las resumiremos en tres grandes grupos:

1. *Desarrollo tecnológico y científico*. Los cambios tecnológicos y científicos que se están desarrollando en los últimos años plantean nuevas formas discursivas y de transmisión de datos, al igual que una concepción diferente de la enseñanza de la lengua. Estos cambios también afectan al procesamiento de la información (acceso, almacenamiento, organización, recuperación, etc.) lo cual implica cierta preparación de los empleados.
2. *Internacionalización de las comunicaciones y de la lengua inglesa*. La comunicación en términos generales ha alcanzado un carácter global o internacional, mayor quizá en el ámbito empresarial. Estamos pues en un contexto mundial multilingüe que requiere diferentes servicios lingüísticos de forma permanente (traductores, intérpretes, redactores y profesores de lenguas modernas). Además, en toda transacción comercial, la lengua es un instrumento fundamental, directo o indirecto, y es frecuente que los clientes prefieran que se hable su lengua propia o, al menos, una lengua común. Esta comunicación entre empresas ha de alcanzar una calidad lingüística que se traduzca en una actividad económica positiva. Dentro de este apartado, creemos conveniente incluir el aspecto legislativo que considera Cassany i Comas (1996). Su implicación tiene más que ver con una segunda lengua que con una lengua extranjera, como es el caso que aquí tratamos. No obstante, como ya vimos, existen ciertos poderes externos que influyen sobre la lengua que se enseña en el aula. Son poderes de tipo político, financiero, etc., los que han contribuido a que se abogue por la enseñanza de un inglés internacional (o quizá un *Euro-English* en nuestro caso) que no se centre en una u otra variedad, aunque la influencia de algunas (procedentes de EE.UU. y Reino Unido) prevalezca sobre el resto.

3. *Formación*. Cassany i Comas (1996: 57) apunta la idea de la poca preparación lingüística que tienen los alumnos universitarios cuando entran en el mundo laboral, por lo que dicha preparación se requiere una vez incorporados a un puesto de trabajo. Es, pues, necesaria y conveniente la preparación lingüística y comunicativa en el entorno universitario.

Finalmente, esta unión de la necesidad de ser competente comunicativamente y de las necesidades lingüísticas en lengua inglesa dentro del mundo económico-empresarial actual, nos lleva a que la enseñanza del inglés de los negocios en los últimos años del siglo XX haya adquirido una máxima relevancia dentro de la enseñanza del inglés de especialidad y el IPA en términos generales. Esto se explica en el tercero de los capítulos en el que, tras definir y desarrollar las influencias lingüísticas que subyacen bajo el IPA, tratamos de explicar qué es el inglés de los negocios, cómo se diferencia de otro tipo de '*ingleses*' y cuáles son los aspectos que reciben la atención de los investigadores, ya que de esos estudios depende mucho la docencia del IN.

En este cuarto capítulo incidimos de nuevo en la importancia de la lengua inglesa en el mundo de los negocios, pero para ofrecer la visión de la relevancia del discurso escrito, objeto de nuestro interés. En el segundo apartado ampliaremos el tema de la conceptualización del IN para poder ofrecer una visión más concreta del papel del lenguaje escrito en el mundo de los negocios y posteriormente describir sus muchas y diversas características. Puesto que no existe un listado único, ofreceremos distintas opiniones que, de una u otra forma, tampoco se diferencian en exceso. En todo momento destacaremos aquellos aspectos que formarán parte de nuestra posterior fase de experimentación y que aparecerán en alguno de nuestros apéndices como material facilitado a los alumnos.

Finalizaremos este capítulo revisando las tres grandes líneas metodológicas que se proponen para la enseñanza de la lengua escrita en el mundo de los negocios. Si bien veremos que coinciden con las que se usan para la enseñanza del inglés general y del IPA, es nuestra función observar su aplicación al IN. La conclusión de los diferentes apartados y subapartados que conforman esta última parte no es otra que la no-existencia de un único enfoque metodológico, sino que cada circunstancia que rodee la enseñanza de la escritura del IN marcará cómo se ha de producir dicha enseñanza y qué

aspectos o enfoques se han de destacar. No obstante, lo que sí parece común a cualquier circunstancia docente es la importancia que posee actualmente en el IN la distinción de los géneros y su aplicación en un contexto social concreto.

4.1. IMPORTANCIA DE LA DESTREZA DE LA ESCRITURA EN EL MUNDO DE LA EMPRESA

Los resultados expuestos en el capítulo 2 mostraban una necesidad de la lengua inglesa en el mundo de los negocios. El conocimiento del inglés no pasa exclusivamente por conocer su gramática o sus diferentes características, sino más bien por su uso. La necesidad lingüística de la empresa radica en la capacidad de las personas de comunicarse de forma adecuada y correcta en diferentes situaciones comunicativas. Vimos que dicha necesidad es una realidad y que no existe un predominio del discurso oral o el escrito. Ambos son importantes y necesarios, aunque nuestro interés se centra en el discurso escrito.

De forma similar a la diferenciación (comentada en el anterior capítulo) establecida por Ellis y Johnson (1994) y Nelson (2000) respecto a los diferentes tipos de cursos según el tipo de alumnos del IN y sus consecuencias, Brieger (1997: 8) diferencia entre tres tipos de cursos, dependiendo de su estructura, objetivo final y nivel de especialización o especificidad del curso (*soft ESP, communication skills* y *hard ESP*). Si bien nuestra intención no es profundizar en ningún tipo de diferenciación de cursos (puesto que nuestra propuesta trata de alcanzar el máximo de objetivos posible), creemos interesante destacar que, sea cual sea la exigencia de los cursos propuestos, en todos ellos aparece el aspecto comunicativo como elemento fundamental en la enseñanza del IN. En el primer capítulo de este trabajo dimos una amplia justificación de lo importante que es adquirir unos buenos hábitos comunicativos para hacernos entender en el mundo empresarial. Kindelán Echevarría (2001: 159) incide en el hecho de que "el fenómeno de la globalización ha puesto de relieve la transcendencia de un elemento clave en las relaciones sociales, culturales, económicas, etc. del mundo actual: la comunicación".

Desde nuestra experiencia profesional en el mundo de la empresa, anterior a la académica, podemos confirmar la importancia del discurso escrito en el mundo de los negocios. Son muchas las ocasiones y oportunidades en las que necesitamos usar este

tipo de discurso en nuestra lengua materna o en una segunda lengua, principalmente en inglés. Valgan como ejemplos informes bimestrales dirigidos a la sede central, resúmenes de reuniones de trabajo, propuestas de proyectos europeos o participaciones europeas, o comunicaciones vía fax o correo electrónico, con socios europeos, temas que son bastante habituales en la Europa del siglo XXI. En todas estas y otras comunicaciones escritas, no sólo el autor debe quedar en buen lugar, sino que en todo momento representa a la empresa u organización para la que trabaja. De ahí la importancia de la competencia comunicativa.

La percepción personal que acabamos de expresar queda refrendada por los resultados de algunos estudios citados en Barabas (1990)[32], Huckin y Olsen (1991)[33], Kindelán Echevarría (2001)[34] o nombrados anteriormente (p. ej., Lanero Fernández, 1999b, 2002; Sanz Álava, 2001; Palmer Silveira, 2002; Ruiz Garrido, 2002). Todos ellos señalan la necesidad de unas buenas destrezas comunicativas. Además, estos autores, apoyados en dichos estudios, destacan el requisito de comunicarse por escrito de forma clara y eficaz en el mundo empresarial, y en especial para optar al éxito profesional, siendo algo que debe conocerse ya durante la época universitaria (Palmer Silveira, 1996a; Kindelán Echevarría, 2001). Cassany i Comas (1996: 57) critica que las carencias de formación lingüística en la universidad se reflejan a posteriori en la capacidad lingüística de los empleados en el mundo de la empresa, y que "aquestes deficiències formatives son especialment greus en el sector de la comunicació escrita". Afortunadamente, esta situación está variando.

Kindelán Echevarría (2001: 160) haciendo referencia al movimiento *Writing-Across-the-Curriculum* (WAC)[35], y basándose en Manuel-Dupont (1996), indica tres directrices básicas de los programas que sustenta el anterior movimiento, y que sirven para resumir

[32] Kimel y Monsees, 1979; Storms, 1983; Anderson, 1985; Bennett y Olney, 1986.
[33] Davis, 1977; Middendorf, 1980; Spretnak, 1982; Barnum y Fischer, 1984.
[34] Ellis y Whittington, 1981; Railton, 1985; Dickson et al., 1989; Huckin y Olsen, 1991; Hargie y Tourish, 1994; Hendricks y Pappas, 1996; Hargie, 1997; Pierson, 1997; Martin y Campbell, 1999; Pirto, 2000.
[35] Cassany i Comas (1990) lo denomina *escritura a través del currículum*. Spack (1988: 95-97) explica que este movimiento dirigido hacia la adquisición de la producción escrita en inglés como L1 apareció en los años 70 en Reino Unido. Su aparición se debió al pobre nivel escrito demostrado por los alumnos universitarios dentro de su campo de especialidad. Su objetivo es paliar dicha deficiencia mediante la implicación de todos los docentes del mundo académico y no sólo por los expertos en temas lingüísticos. Este movimiento fue paralelo a la aparición del ESP/ IPA, aplicado en este caso a la adquisición de la L2 (véase también Grabe y Kaplan, 1996: 32, 368-370).

la importancia que para nosotros tiene la aplicación en el aula de la destreza de la escritura en el mundo de los negocios:

1. comprender la necesidad de practicar y reforzar las destrezas de escritura a través de todo el plan de estudios de la carrera (*curriculum*);
2. descubrir que el proceso de escritura conlleva un aprendizaje; y,
3. entender que el discurso escrito es esencial en una educación universitaria.

4.2. LA ESCRITURA EN EL INGLÉS DE LOS NEGOCIOS

En el capítulo anterior vimos cómo se puede conceptualizar el término de IN, así como algunas de sus características según la investigación llevada a cabo. No obstante, vamos a profundizar un poco más en las principales características del IN en general, y de su expresión escrita, en particular.

En primer lugar, queremos referirnos al término *business communication*[36] (comunicación empresarial) que en ocasiones se utiliza como sinónimo del IN. Como dice Charles (1998: 85) "instead of speaking about business communication, researchers, teachers, and trainers frequently use the terms Business English (BE) and English for Specific Purposes (ESP), and business communication is typically taught under those labels"[37]. Así pues, debemos entender los términos de IN y de comunicación empresarial como sinónimos, aunque nosotros seguiremos usando el primero de los mismos de manera prioritaria.

[36] Véase la argumentación que ofrece Louhiala-Salminen (1999: 25-33) acerca de *business communication* como disciplina académica y su relación respecto a otro tipo de comunicaciones dentro del mundo empresarial.

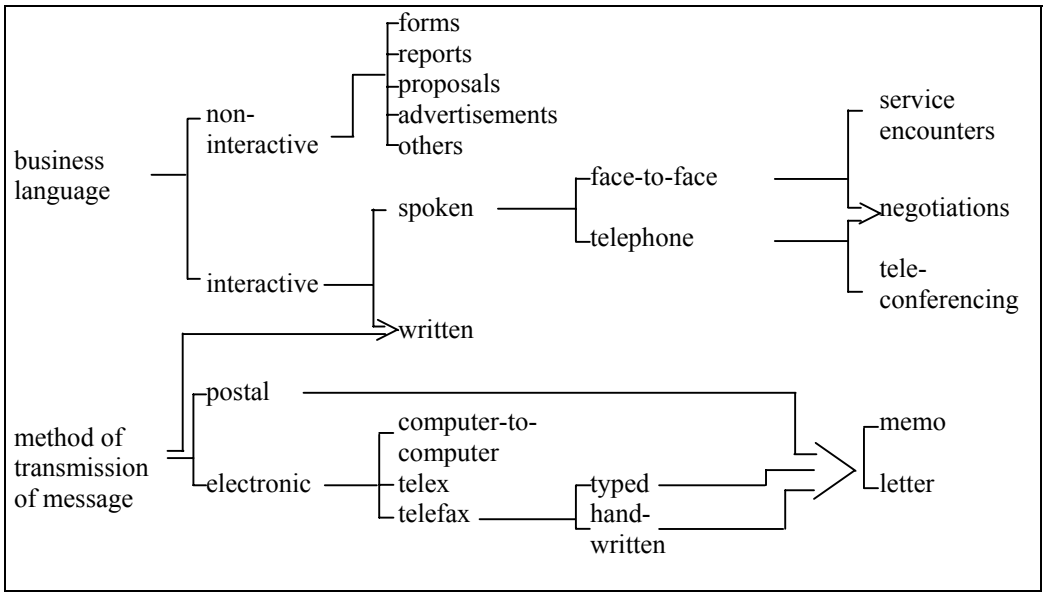
[37] Otros términos de los que hablan algunos autores son *workplace communication, professional discourse*, *professional communication*, etc. Todos ellos representan para nosotros el inglés de los negocios. No obstante, Bargiela-Chiappini y Nickerson (1999a: 1-2) diferencian *professional discourse*, *institutional discourse* y *business discourse*. Para estas autoras el segundo término está incluido en el primero, por lo que la diferencia radica con respecto al tercero. La principal diferencia reside en los participantes en las interacciones, de forma que el discurso profesional (*professional discourse*) tiene naturaleza institucional e incluye a legos en el área profesional, mientras que el discurso de los negocios (*business discourse*) está dominado por la interacción oral y escrita entre individuos cuya actividad e interés se desarrolla en el campo de los negocios y que se unen para realizarlos. En otras ocasiones, diferentes términos se utilizan para referirse al lenguaje usado dentro de la empresa en oposición al lenguaje empleado en el entorno académico (véase en el capítulo 3 las diferencias entre el IN y otras variedades de la enseñanza del inglés).

Yli-Jokipii (1994: 36-37), basándose en la definición de *business* de Kogen (1989: xiv) como "any working situation, whether corporate, governmental, professional or industrial", establece que el lenguaje de los negocios cubre cuatro áreas:

- el lenguaje de la empresa (*corporate*),
- el lenguaje de la organización (*organizational*),
- el lenguaje de la dirección (*managerial*), y
- el aspecto interactivo del lenguaje técnico, pero no el lenguaje administrativo y gubernamental.

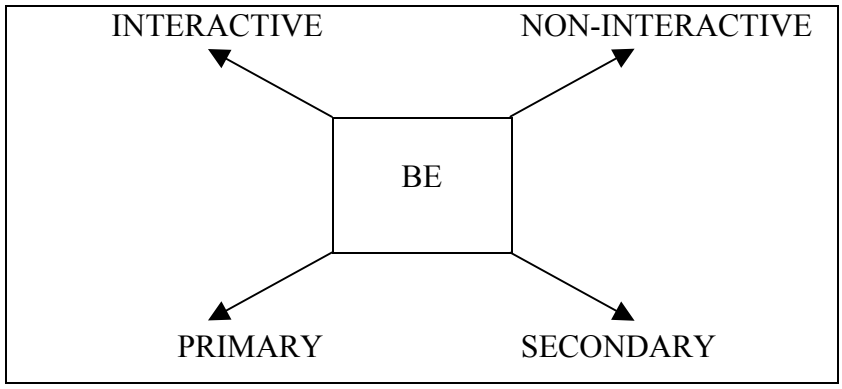
Así pues, como apunta Louhiala-Salminen (1995: 26) "the term 'technical and business communication' is often used to cover the field extensively". Esto es tan cierto como que mucho del material publicado para el lenguaje técnico o el lenguaje del mundo de los negocios comparte muchas de sus características. De esta forma, Yli-Jokipii (1992b: 28), como indica Louhiala-Salminen (1995: 27), define el inglés de los negocios como "the language used in transactional situations in business enterprises, industrial or non-industrial", definición que es útil para nuestro campo de investigación sobre el aspecto escrito de un tipo de documento concreto (el informe empresarial) debido a su variada aplicación en los diferentes tipos del IN que existe. En esta línea, Yli-Jokipii (1994: 38) presenta la siguiente figura como parte de su definición de IN:

Figura 18. Inglés de los negocios (Yli-Jokipii, 1994: 38)



En esta figura se puede ver la diferenciación que efectúa entre el lenguaje no-interactivo (*one-way*) y el interactivo (*two-way*)[38], así como su distinción respecto a los métodos de transmisión de los mensajes escritos interactivos. Creemos que en la actualidad dicha estructuración no tiene el sentido que podía tener entonces ya que, por ejemplo, el telex es un método en desuso, y la emergencia del correo electrónico, junto con el fax, se han erigido como los principales medios de comunicación usados en la empresa (Louhiala-Salminen, 1999a, 1999b). No obstante, Louhiala-Salminen (1995) sobre la base de su estudio acerca del fax y el surgimiento del correo electrónico, y estando de acuerdo con la distinción entre lenguaje interactivo y no-interactivo, plantea otro enfoque del IN que complementa el esquema anterior de Yli-Jokipii:

Figura 19. El área del inglés de los negocios (Louhiala-Salminen, 1995: 100)



En esta figura, Louhiala-Salminen (1995: 101) incorpora a la dicotomía interactiva la de textos primarios o secundarios en referencia al proceso de producción del discurso. En su explicación del esquema esta autora añade las siguientes características:

- *lenguaje interactivo*: dirigido a una audiencia claramente definida que reaccionará ante el mensaje principalmente de forma verbal (aunque también lo pueda hacer de forma escrita). Ejemplos: cartas, fax, correo electrónico o telex, encuentros cara-a-cara, negociaciones, reuniones, contactos telefónicos.
- *lenguaje no-interactivo*: en referencia a las situaciones comunicativas en las que la audiencia es definida de forma menos clara y no se espera una respuesta inmediata que afecte el mensaje enviado (aunque sí se espera dicha respuesta a la

[38] Ya en el capítulo 1 se habló de una distinción parecida a ésta, diferenciando dos tipos de lenguaje interactivo, dependiendo de los canales de transmisión (diálogo directo y conversación en la que los actores no se ven), distinción que creemos también debe tenerse en cuenta, aunque no sea necesaria para los fines propuestos.

larga y principalmente por escrito). Ejemplos: anuncios, comunicados de prensa, informes anuales y artículos de investigación.

- *producción primaria de textos*: textos originales creados por el escritor/hablante en una situación determinada dentro del contexto del IN.
- *producción secundaria de textos*: textos producidos a partir de otros textos, dando como ejemplo dos tipos destacados que son las traducciones y los resúmenes. Estos textos implican una interpretación por parte del autor. No obstante, Louhiala-Salminen, reconoce la problemática de dicha distinción y admite que no existe una clara frontera entre ambas categorías de la producción de textos. Da como ejemplo los informes mensuales, que en ocasiones pueden incluirse en la categoría de primaria y en otras ocasiones, en la de secundaria.
- *lenguaje escrito y oral*: Louhiala-Salminen, basándose en Gunnarsson (1993: 14), señala que la distinción de lenguaje escrito y oral en el IN no es necesaria. En su opinión:

> the spoken/written distinction is still often made in teaching and course design, but as Gunnarsson puts it, it may lead to a fragmentization of our knowledge of professional communication, as the artificial separation is far from the communicative reality in which professional texts are formed.

Esta última afirmación se verá reflejada en el resto de este capítulo porque la información que indicaremos respecto al lenguaje del IN en general es aplicable a ambos tipos de discurso, al igual que los aspectos referentes exclusivamente al lenguaje escrito (como va a ser el caso por tratarse de nuestro campo de interés) son de casi total aplicación al discurso oral del IN. Ya que nuestra investigación se centrará en la aplicación docente de la escritura de informes empresariales, distinguiremos entre discurso escrito y oral, centrándonos en el primero. De igual forma, hemos visto cómo el discurso escrito del IN puede ubicarse en cualquiera de las categorías de interactividad y de fuente de información planteadas por Louhiala-Salminen. La concreción de la posición de cada tipo de documento o de género dependerá de su contexto situacional. Como vimos en el capítulo anterior, no se concibe la enseñanza de destreza alguna de forma descontextualizada. De hecho, el análisis de géneros ha impulsado de forma evidente este aspecto, ya que actualmente la enseñanza de la expresión escrita dentro del IN sólo se concibe como parte de la enseñanza de ciertos géneros o tipos de textos (Dudley-Evans y St John, 1998: 115; Alcaraz Varó, 2000: 210).

4.3. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE ESCRITO DEL IN

No resulta sencillo enumerar y describir las características del lenguaje del mundo de los negocios puesto que son muchos los aspectos que pueden influir sobre él. Álvarez Villagómez (1997: 24), al hablar de los escritos comerciales en español, distingue principalmente dos niveles en la concepción de los escritos comerciales: lingüístico y estilístico. Así destaca la dicotomía entre textos breves, limitados en el uso de material lingüístico y repitiendo ciertas frases hechas (p. ej., escritos bancarios y bursátiles), frente a textos comerciales de mayor libertad de expresión que pueden llevar en ocasiones al autor hacia una intención persuasiva. Aparte de la caracterización lingüística de los textos escritos comerciales, esta autora también considera el carácter denotativo del lenguaje usado para evitar la polisemia, la disposición del texto (párrafos y gráficos), y el léxico (ya explicado en el capítulo anterior). Estilísticamente indica que esos textos tienen principalmente un carácter expositivo, y abogan por la precisión, claridad y brevedad, facilitando ante todo la lectura rápida y la comprensión inmediata por parte del lector. Para conseguir todo esto, enumera varios aspectos como:

- evitar la polisemia lingüística,
- usar un lenguaje claro y conciso,
- intentar ser objetivo en la expresión,
- incrementar la sencillez en la expresión, sin verbosidad y con coherencia, y
- utilizar estrategias de cortesía, cuando sean necesarias.

Ellis y McClintock (1993: 211-214), al hablar de la estructura de la comunicación escrita desde un punto de vista puramente comunicativo, indican que las claves para el reconocimiento y la interpretación de dicha comunicación son las palabras, las frases, los párrafos y el texto entero. Estos autores indican una serie de ideas y conceptos que creemos interesantes destacar ya que, al igual que los nombrados por Álvarez Villagómez (1997), se retomarán en diversas ocasiones más a lo largo de este capítulo, demostrando las similitudes existentes entre estas dos concepciones y las propias del inglés de los negocios. Los puntos destacables son:

- un adecuado conocimiento de la lengua permite construir el significado de las palabras;

- una estrategia para captar el sentido del texto es el uso de marcadores que indican la estructura y sirven como señalizadores de lo que vendrá después;
- un correcto uso de la cohesión, entendida como mecanismo que une las diversas oraciones y frases;
- otros factores que influyen en una mejor lectura del texto, como la motivación de la lectura, el tamaño de la letra, la calidad del papel, la longitud de los párrafos, el uso de las ilustraciones y ejemplos, la temática, la profundidad de la investigación, etc. (es decir, su apariencia física);
- una primera consideración es si queremos llevar a cabo la escritura como un acto formal o informal, lo cual afectará al vocabulario, las estructuras del lenguaje y el tono general; y,
- en la comunicación escrita (como en cualquier otro tipo), se ha de considerar a la audiencia, y cuidar de forma especial el uso de la terminología técnica, el argot o la complejidad de las frases, para hacerla adecuada a las necesidades del lector.

Como vimos en el capítulo anterior, Dudley-Evans y St John (1998) proponen una serie de situaciones comunicativas que componen el mundo de los negocios. La comprensión/expresión escrita está compuesta por la correspondencia y por la escritura de informes, destrezas comunicativas (*communicative skills* según Brieger, 1997) que nos interesan. Además, en las investigaciones relatadas anteriormente, siempre se han estudiado o bien los documentos reales para establecer sus características, o bien su aplicación en la docencia. Cuando se estudiaban aplicaciones concretas de ciertos elementos gramaticales (pronombres, formas verbales, etc.), pragmáticos (coherencia, cohesión, etc.) o discursivos (macroestructura, secuencias, etc.) siempre se hacía en un contexto muy concreto del mundo de los negocios, normalmente diferenciando la variedad de las situaciones comunicativas o la gama de géneros establecidos.

En lugar de diferenciar situaciones comunicativas en el mundo de los negocios, Alcaraz Varó (2000) establece la diferenciación entre los géneros cuyo medio de transmisión es oral o escrito (cuya coincidencia con las situaciones o destrezas comunicativas es bastante alta). Entre los orales destacamos la conferencia, la entrevista de trabajo y la reunión de negocios. Pero son los de transmisión escrita los que nos interesan. Entre éstos, Alcaraz Varó hace referencia a dos: el memo y la carta comercial. Como parte de

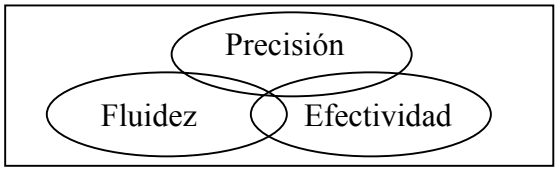
la explicación del primer género (la nota informativa), el autor indica que "Cuando el *memo* es un texto largo, y su lenguaje más solemne o menos coloquial, se ha convertido en un informe o *report*" (Alcaraz, 2000: 147).

Cuando Brieger (1997) habla de la producción de documentos escritos, admite que existe una gran variedad según su longitud. De forma específica indica que los documentos más solicitados son la correspondencia (cartas, faxes y correo electrónico), los memos, los informes, y la documentación técnica. Estas diferentes visiones de situaciones comunicativas o géneros del mundo de los negocios nos conducen a dos conclusiones relevantes para nuestro trabajo:

- la plena coincidencia en considerar la correspondencia (y sus variedades) junto con la escritura de informes, como los principales aspectos del discurso escrito del inglés de los negocios, y
- considerar el informe empresarial, sea denominado género o situación comunicativa, como tema relevante a estudiar y aplicar en el aula del IN.

Brieger (1997), aceptada la existencia de varios documentos, añade que cada tipo de documento o texto puede ser considerado como una destreza comunicativa por sí misma con sus características estilísticas propias respecto a su objetivo, audiencia y autor del mensaje. Sin embargo, existen ciertos aspectos generales a tener en cuenta en la enseñanza del inglés escrito de los negocios y su evaluación. Así este autor establece tres factores a considerar en la comunicación escrita en el mundo de los negocios, factores que coinciden en su aplicación al discurso oral:

Figura 20. Estándares de la escritura del IN (Brieger, 1997: 63)



Precisión se refiere al uso correcto de las formas lingüísticas: gramática, vocabulario, ortografía. Fluidez es el uso apropiado de los mecanismos que el autor necesita para producir el documento: rapidez, esfuerzo y facilidad de escritura. Finalmente, la efectividad alude al impacto que el documento ya finalizado tiene sobre el lector: apariencia física, concisión de la información, coherencia y cohesión, estilo apropiado y variedad de características (p. ej., uso de mecanismos visuales y no visuales).

Una visión más amplia de las características del IN la ofrece Louhiala-Salminen (1999a: 114) quien afirma que el discurso escrito del mundo de los negocios podría definirse como persuasivo: "the writer of a message approaches the recipient hoping to make him or her *do* something"[39]. Para obtener este efecto persuasivo, Louhiala-Salminen (1999a: 35) hace referencia a Shelby (1998: 388), quien indica la necesidad de elegir el mecanismo retórico más apropiado de acuerdo al contexto de la comunicación. Para medir dicha *conveniencia* (*appropriateness*), Shelby establece tres opciones que la validen: efectividad (*effectiveness*), eficiencia (*efficiency*) y calidad. La efectividad es quizá el mecanismo principal y las otras dos se consideran como variables mediadoras, aunque las tres interactúan y se relacionan entre sí de forma difícilmente divisible. Centrándonos en la concepción de calidad, Shelby (1998) la trata en relación con el contexto de la *Gestión de la Calidad Total*[40] del mundo empresarial. Es así como equipara tres elementos principales de dicha teoría empresarial a la terminología del IN:

- *conformity to specifications = correctness* (p. ej., ortografía, puntuación, gramática);
- *fitness for use = audience adaptation* (p. ej., adecuación del contenido, estructura, lenguaje y tono); y,
- *aesthetics = norms-based preferences* (de temas como la voz del autor, el diseño del documento y la claridad).

[39] Alcaraz Varó (2000: 129-130) distingue la persuasión como una de las diferentes modalidades discursivas del IPA. Explica con claridad la dificultad en definir un texto como persuasivo y la falta de consenso al respecto. Sin embargo, este tipo de texto suele centrarse de forma subjetiva en el lector, en contraste con la idea de objetividad que presentan las características del IN, como veremos más adelante, y cuyo sentido queremos que nuestros alumnos transmitan en sus informes.

[40] Esta es una de las traducciones del término *Total Quality Management* (TQM), puesto que también se traduce como *Dirección de la Calidad* (Claver Cortés et al., 1999: 39). Estos mismos autores la definen como el

> medio para conseguir los objetivos de calidad, caminando hacia la mejora continua en todos los niveles organizativos y utilizando todos los recursos disponibles por la empresa con el menor coste posible. Es, por tanto, un estilo de dirección centrado en el cliente que, a través de la planificación, organización y control de la calidad, persigue la mejora continua, no sólo de los bienes y servicios, sino también de los procesos, mediante la involucración de todos los miembros de la empresa.

Como bien se recoge en James (1997) son diversos los teóricos que, a lo largo de los años, han tratado de definir calidad. Entre ellos, queremos destacar algunos en los que Shelby (1998) se basó para elegir sus principios aplicables al IN. La definición de calidad de Juran es "adecuación al uso" (*fitness for use*); para Crosby uno de los fundamentos de la calidad es la "conformidad con las necesidades" (*conformity to specifications*); por su parte, Garvin desarrolló lo que se conoce como las ocho dimensiones de la calidad, dentro de las cuales se encuentra la "estética" (*aesthetics*).

Con todo esto, Shelby (1994: 11) define la calidad de la comunicación como "discrepancy between receiver expectations about and perceptions of technical, functional, and aesthetic communication processes and outcomes". Es interesante destacar, al igual que hace Louhiala-Salminen (1999a: 36), que la calidad no es un fin, sino que su importancia radica en el grado en el que sirva al objetivo del emisor de la comunicación. Estas expectativas del lector deben interrelacionarse con su eficiencia y su efectividad.

Del mismo modo que Louhiala-Salminen (1999a: 33-34), hemos observado que los libros de texto de los años 80 que trataban estos temas recibían el nombre de libros o manuales de correspondencia comercial (p. ej., Kansi y Malmiranta, 1980; Ashley, 1984) y solían apuntar a las tres *Cs* (cortesía, claridad y concisión) como las directrices del lenguaje escrito de los negocios. En obras más recientes (p. ej., Iacone, 1996; Blundel, 1998; Guffey, 1998; Kankaanranta y Nordlund, 1998; Taylor, 1999b; Bovée y Thill, 2000; Ober, 2001; O'Hair et al., 2001; Lehman y DuFrene, 2002) estos principios[41] están también presentes de forma implícita o explícita, aunque el papel del contexto obtiene mayor relevancia, pasando las nociones de cortesía, claridad y concisión a ser relativas. Louhiala-Salminen (1999a: 34) explica que:

- *cortesía* significa que el autor ha de mostrar su sinceridad y buena voluntad al lector, demostrándole su credibilidad;
- *claridad*, tanto textual como visual, es algo general de todo escrito, dentro o no del mundo de los negocios; y,
- *concisión* es la característica más importante de la escritura en el mundo de los negocios.

Estas características del inglés escrito de los negocios las relaciona con el metadiscurso. Según apunta Louhiala-Salminen (1999a: 114) los elementos metadiscursivos son más usados en los textos persuasivos que en otro tipo de escritos, y ya hemos comentado su visión persuasiva del discurso escrito del IN. Una de las clasificaciones discursivas más influyentes en la lingüística es la que establece Halliday (1978, 1985), desde su perspectiva socio-comunicativa, y que señala tres funciones del lenguaje: la ideacional o

[41] Las tres *Cs* son sustituidas por acrónimos como KISS (keep it short and simple; keept it short and succint; keep it simple, stupid), CBS (clear, brief, sincere) y ABC (accuracy, brevity, clarity).

representativa, la interpersonal y la discursiva (Alcaraz Varó, 2000: 119). Louhiala-Salminen (1999a: 123) define *metadiscurso* como

> linguistic or other expressions in a discourse act that explicitly serve the textual or interpersonal functions of language. Metadiscoursal elements are, however, intertwined with expressions that serve the ideational function and thus form the propositional content. The metadiscoursal and propositional elements combined provide the reader...with the meaning of the message to be interpreted, none of the elements being automatically more significant than others in the interpretation process.

Es Louhiala-Salminen (1999a) quien de esta forma establece una relación directa entre estas funciones y los principios básicos del IN, dando como resultado que los elementos interpersonales expresan la cortesía, y los elementos discursivos expresan la claridad y la concisión.

Siendo cierto que existen diversas categorías de metadiscurso (por ejemplo la de Vande Kopple, 1985 y 1988, o la de Hyland, 1998a), creemos que la propuesta por Louhiala-Salminen (1999a: 125) auna a las anteriores y es la más completa:

Tabla 13. Categorías del metadiscurso (Louhiala-Salminen, 1999a: 125)

Category	**Function**	**Examples of Textual realizations**
Textual metadiscourse		
(1) logical connectives	Express relations between ideas	but, and, however
(2) frame markers	Focus attention, introduce a topic, refer to previous discourse	please note, as for..., thanks for your fax
(3) organizers	Organize parts of message toward higher readability	first, noted above, enclosed are ...; use of numbers, arrows
(4) explanatory markers	Explain	for example, i.e.; use of brackets
Interpersonal metadiscourse		
(1) hedges	Express lack of complete commitment to the proposition	may/might, can/could, possibly, I think
(2) emphatics	Express full commitment to the proposition	indeed, I am sure; use of exclamation marks
(3) attitude markers	Express writer's attitude	hopefully, I would like to; :-)
(4) relational markers	Build writer-reader relationship	use of names; I will keep in touch; if you need help or info please do not hesitate to get back

Como vemos claramente en la *Tabla 13*, las categorías pueden dividirse en metadiscurso textual e interpersonal. La primera categoría se refiere a cómo el autor explicita la organización y la estructura del discurso, dándole cohesión al texto. Será el autor el que decida qué establecer de una forma concreta y cómo hacerlo. Por su parte, parece cierto que el metadiscurso interpersonal "alerts readers to the author's perspective towards both the propositional information and the readers themselves"

(Hyland, 1998b: 443). Esta categoría, subjetiva, muestra la valoración del autor con respecto a los lectores.

Nuestra intención al introducir el metadiscurso no es la de profundizar en cada una de las subcategorías aquí planteadas, ni la de explicarlas, puesto que creemos que son comprensibles con la indicación de su función y de los ejemplos, tal y como aparecen en la tabla. Sólo pretendemos plantearlas como características del discurso escrito que podemos encontrar en el inglés de los negocios con el fin de ser precisos, dándole claridad y concisión al mismo. Tanto en el séptimo capítulo, cuando se explique el proceso de experimentación llevado a cabo, como en el Apéndice B2, donde se encuentran los documentos que se entregaron a los alumnos, veremos que se incluye la mayoría de estas subcategorías, aunque no desde un punto de vista metadiscursivo sino más bien funcional, para facilitar la mejor comprensión de nuestros alumnos.

Aparte de la claridad textual o discursiva que implica el metadiscurso, también es muy importante la claridad visual. Este aspecto de la claridad está relacionado con la característica de la brevedad. Louhiala-Salminen (1999a) hace referencia a Munter (1997) para explicar dicho rasgo visual. Esta última divide las características de los diversos tipos de escritos del mundo de los negocios en lo que denomina *macro writing* y *micro writing*. Si bien las características que ofrece Louhiala-Salminen coinciden con la mayoría de trabajos de similar temática, nos parece interesante la división que efectúa (*Tabla 14*).

Tabla 14. Aspectos estructurales y discursivos del lenguaje escrito del IN (Munter, 1997)

Aspectos estructurales (*macro issues*)			
	Organización y diseño	**Coherencia**	**División en párrafos**
Objetivo	Mejorar la legibilidad, el énfasis y la apariencia	Unir ideas de forma lógica	Organizar los párrafos
Métodos	• uso de espacios en blanco • encabezamientos y subencabezamientos • sistemas tipográficos	• adecuados inicios y finalizaciones de los discursos escritos • elementos que faciliten la transición de ideas	• generalizaciones iniciales • uso de oraciones y encabezamientos temáticos (que introduzcan el tema que les sigue) • desarrollo adecuado de ideas secundarias que apoyen la principal

Aspectos discursivos (*micro issues*)		
	Brevedad	**Estilo**
Objetivo	Escribir de forma concisa	Establecer un tono adecuado
Métodos	• evitar verbosidad • evitar oraciones muy largas	• estilo conversacional o formal • voz activa o pasiva • lenguaje técnico o no

Los aspectos estructurales (*macro writing*) se refieren al diseño del documento, a la coherencia y énfasis, y a la distribución efectiva del texto en párrafos. De nuevo, Louhiala-Salminen (1999a: 34) señala que la coherencia, el énfasis correcto y la escritura de párrafos es común a cualquier tipo de texto escrito, pero que el diseño del documento es de mucha relevancia en el IN. Afirma también que el mensaje deberá tener un alto *skim value* para ser eficaz y efectivo, es decir, encontrar con facilidad las ideas principales del documento, para lo cual necesita una correcta apariencia visual. Los aspectos discursivos (*micro writing*) conforman la concisión y el estilo elegido por el autor para facilitar la comprensión del lector.

Con estos aspectos estructurales y discursivos de la escritura en el IN que aparecen en la tabla podemos obtener una visión completa de las muchas características que entran en juego a la hora de escribir un documento dentro de este contexto económico-empresarial. Como hemos visto en este apartado, todos los autores coinciden a grandes rasgos, aunque varíen sus clasificaciones y preferencias. De nuevo en esta tabla encontramos características ya comentadas a lo largo de este capítulo, como son la concisión, la claridad visual y textual, e incluso las características metadiscursivas, lo cual demuestra una evidente interrelación entre todos estos elementos con un único fin: que el mensaje sea eficaz y efectivo, así como fácilmente comprensible para el lector o, lo que es lo mismo, que se complete el proceso de comunicación de forma satisfactoria para todos los participantes.

4.4. OTRAS CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE ESCRITO EN EL MUNDO DE LOS NEGOCIOS

Todos los aspectos comentados en el apartado anterior hacen referencia a la transmisión del mensaje de forma efectiva, a cómo debe ser el discurso escrito teniendo en cuenta de forma prioritaria al lector. Sin embargo, existen una serie de pasos anteriores en el tiempo y que deben ser considerados como parte de ese amplio y complejo proceso de la escritura de un documento. Así lo indican Dudley-Evans y St John (1998: 115) al explicar que este proceso implica tres fases: planificación, textualización y revisión[42],

[42] Esta nomenclatura parece ser la más ampliamente aceptada actualmente tal y como se puede ver en Camps Mundó (1990, 1994a, 1994b) y Cassany i Comas (1996, 1999).

con el fin de adecuar el producto final tanto a su objetivo como a su posible audiencia. Durante las tres fases, el autor debe tener siempre en mente a su posible lector considerando sus necesidades y el objetivo del documento. Tal y como plantean Dudley-Evans y St John (1998: 115) "they [los autores] will have a *map* to guide them – their *m*essage, *a*udience and *p*urpose".

Esta idea de tres grandes fases es apoyada por muchos autores (Munter, 1997; Gillies, 1999; Bovée y Thill, 2000; Ober, 2001; O'Hair et al., 2001; Lehman y DuFrene, 2002) que, aparte de considerar las características de la escritura en el mundo de los negocios vistas en el anterior apartado, también se refieren a las etapas que todo autor debe tener en cuenta a la hora de escribir cualquier texto. Es lo que se conoce como proceso de escritura, y que tiene su origen en la visión cognitiva de la didáctica de la composición escrita que explicaremos en el próximo apartado.

Todas estas características están más ampliamente explicadas en el Apéndice B2, tal y como se entregó a los alumnos que formaron parte de nuestra fase de experimentación. No obstante, podemos establecer de forma sintetizada el esquema a seguir para escribir dentro del mundo de los negocios y obtener la mayor efectividad posible:

1. *Planificación*. La primera fase insta al autor a que, tras decidirse por la comunicación escrita, y teniendo en mente las tres fases del proceso de escritura, empiece por organizar los pensamientos y establecer un guión.

2. *Textualización*. Esta fase se dedica a la planificación del tiempo y a la ejecución de la propia redacción. No existe ningún orden preestablecido, aunque sí parece lógico pensar que la introducción o el título definitivo (cuando se necesiten) serán los últimos fragmentos a escribir. Se aconseja no perder tiempo en la edición del texto (pues se hará en la siguiente fase).

3. *Revisión*. Esta última fase consiste en revisar los diferentes aspectos del documento escrito. Munter (1997: 35) plantea cuatro pasos:

   - revisar los aspectos comunicativos: se cumplen los objetivos; se usa el estilo y tono apropiados; se tiene en cuenta a la audiencia; se enfatizan las ideas principales;

- revisar los aspectos estructurales: se diseña el documento y se usan los encabezamientos de forma efectiva; se da coherencia al texto; se escriben párrafos efectivos;
- revisar los aspectos discursivos: se usan las palabras y oraciones apropiadas; se utiliza el estilo correcto; y,
- revisar la corrección: se cumple con las normas de formato, gramática y puntuación.

Conviene recordar el uso regular del ordenador personal para llevar a cabo este tipo de tareas, y desde nuestro punto de vista, en especial para la fase de revisión. Esto es importante, porque también nuestros alumnos realizarán sus tareas con esta herramienta, tal y como comentaremos más adelante.

4.5. ENFOQUES METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL INGLÉS DE LOS NEGOCIOS

En el tercer capítulo de esta tesis ya apuntábamos que el inglés profesional y académico se sustenta en algunos aspectos de la enseñanza del inglés general. Uno de estos rasgos relevantes es la metodología de enseñanza de la composición escrita. Por esta razón nos parece inevitable tratar temas comunes a ambas ramas de la enseñanza/adquisición de lenguas extranjeras[43], aunque siempre destacaremos las aplicaciones al inglés de los negocios.

Es mucho lo que a lo largo del tiempo se ha publicado respecto a la adquisición del lenguaje escrito en general (Pincas, 1982; Raimes, 1983b; Cassany i Comas, 1987, 1990, 1993, 1999; Hedge, 1988; Camps Mundó, 1990, 1994a, 1994b; Camps Mundó et

[43] Como se podrá ver en las siguientes páginas, en ningún momento hemos entrado a valorar las teorías de la escritura. En este sentido, nos parece relevante el trabajo de Grabe (2001) quien reflexiona sobre su modelo (Grabe y Kaplan, 1996) y el de Hayes (1996, reformulación del modelo de Flower y Hayes, 1981), indicando sus similitudes a la hora de plantear un modelo descriptivo que incluye las influencias contextuales, la base del conocimiento cognitivo y los procesos de producción escrita. El modelo alternativo que presenta Grabe (2001: 53), dependiente parcialmente de las categorías propuestas por Spolsky (1989), se basa en condiciones que debería tener en cuenta cualquier teoría sobre la adquisición de la destreza escrita en una segunda lengua, entre las que destacamos tener siempre presente al discente atendiendo al conocimiento del lenguaje y de cómo usarlo (competencia comunicativa), el estilo de aprendizaje, la actitud y motivación, el contexto de instrucción formal, el contexto social y sus diferencias culturales, el conocimiento previo, así como el conocimiento del discurso, el género y el registro. Algunas de estas condiciones se verán reflejadas en nuestro trabajo.

al., 1990; Kroll, 1990; Camps Mundó y Cassany i Comas, 1995; Grabe y Kaplan, 1996; Tribble, 1996; Bräuer, 2000; Silva y Matsuda, 2001a, 2001b; Tate et al., 2001; Hyland, 2002). Cassany i Comas (1990) distingue cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita: el enfoque gramatical, el funcional, el procesual y el basado en el contenido[44]. Para hacernos una breve idea nos remitiremos al resumen que realiza Cassany i Comas (1996: 222)[45]:

> A grans trets, el mètode gramatical pretén ensenyar a escriure a través del coneixement i de l'exercitació de les regles gramaticals; és la forma com hem après a redactar la immensa majoria des alfabetitzats. Al contrari, el mètode funcional entén la gramàtica com un mitjà per aconseguir l'autèntic fi de l'escritura —que és la comunicació— i posa èmfasi en el valor funcional de l'escrit; parteix de la comprensió i l'anàlisi de textos complets i s'ha desenvolupat en el context de l'ensenyament de L2. L'enfocament processual entén l'escriptura sobretot com un procés cognitiu i ensenya les diverses operacions que cal saber fer per acomplir aquest porcés; té molta influència de la psicologia cognitiva i s'ha desenvolupat recentment als EUA. El darrer enfocament està molt relacionat amb el tercer, posa èmfasi en el contingut (i no en la forma) i s'utilitza en el curriculums escolars que pretenen implantar l'ús de l'escriptura en totes les matèries d'ensenyament.

Como apunta el mismo autor (Cassany i Comas, 1990: 79) y reafirma posteriormente Camps Mundó (1994: 145), ninguna posición extremista con respecto a estos métodos es justificable. Por el contrario, se apoya una aplicación ecléctica de los mismos. Es por ello que no deben entenderse los enfoques metodológicos como fines en sí mismos, sino como diferentes orientaciones que se han dado y pueden darse en un ámbito educativo. Si bien no es la línea didáctica que seguiremos, sí creemos relevante reflejarla principalmente por tres razones:

1. al igual que se propondrá posteriormente, no existe un solo método para la enseñanza de la expresión escrita, hablemos de L1 o L2/LE;
2. el enfoque funcional y el procesual, entendidos como programas funcionales y procesuales, son aplicaciones del enfoque comunicativo en la adquisición de lenguas modernas (para una detallada explicación véase Ceular Fuentes de la Rosa, 1993), y que a su vez se sitúa dentro del paradigma de la pragmática, puesto que todos coinciden en el desarrollo de la competencia comunicativa (para ampliar información véase Alcaraz Varó, 1990, 1993, 2000), objeto principal también de nuestra aplicación didáctica (como indicamos desde el capítulo 1); y,

[44] Dentro de este enfoque, Cassany i Comas sitúa el movimiento de *WAC*, explicado de forma breve en el apartado 4.1.
[45] Para una explicación más amplia y detallada sobre estos enfoques metodológicos se puede ver Cassany i Comas (1990), Camps Mundó (1994) y Cassany i Comas et al. (1994).

3. el enfoque que estos autores llaman procesual coincide totalmente con el enfoque del mismo nombre, que desarrollaremos posteriormente, y que en todo momento reconocen como el que mayores aportaciones ha incorporado a la enseñanza del lenguaje escrito.

Nosotros estamos más próximos a la línea que se empieza a establecer ya en los años 80. Como indica Palmer Silveira (1996b: 39) en esa época era normal hacer la distinción entre los conceptos de producto y proceso en la adquisición de la lengua escrita dentro de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Esta dicotomía todavía está presente en diferentes estudios de la lengua escrita (p. ej., Soler Cervera et al., 2000; Insa Agustina, 2001). Posteriormente, como dicen Dudley-Evans y St John (1998: 118), se desarrolló el sistema socio-construccionista[46], que creemos en todo momento subyacía en la base del sistema procesual de la adquisición de la destreza de la escritura[47].

No obstante, el exhaustivo estudio de Palmer Silveira (1996b) nos ofrece seis diferentes sistemas de enseñanza de la escritura en el aula de inglés como lengua extranjera, en su caso, aplicados a la enseñanza del resumen:

- *controlled approach*,
- *free approach*,
- *imitative/comparative approach*,
- *interdisciplinary approach*,
- *intercommunicative approach*, y
- *process approach*.

Pensamos que algunos de estos sistemas se sitúan más cerca de técnicas puntuales que de su concepción como tales sistemas metodológicos. Si bien es importante conocer todos y cada uno de ellos de forma individual, no lo es menos aceptar la integración de los mismos dentro de las corrientes antes nombradas, como son la consideración

[46] Este adjetivo se basa en el término "construccionismo social" indicado por Duque García (2000: 39).
[47] Véase, por ejemplo, las consideraciones expuestas por Soler Cervera et al. (2000) quienes, aunque delimitan su estudio a la integración del proceso y el producto, se basan en Silva (1990) para proponer que los elementos a tener en cuenta en cualquier enfoque pedagógico aplicado a la enseñanza de la escritura son autor, texto, lector y contexto. También Insa Agustina (2001), dentro de la perspectiva pragmático-procesual de la adquisición de la lengua escrita, indica que el texto se estudia respecto a su uso en un contexto y como herramienta para la interacción social.

principal del producto final, del proceso de escritura o del contexto social en el que se construye el texto. De esta forma, creemos que la escritura controlada (p. ej., Kuntz y Viscount, 1973; Paulston y Dykstra, 1973; Silva, 1990) se centra principalmente en el texto como producto final, por lo que se ubicaría en el primero de los sistemas de enseñanza de la escritura nombrados. El enfoque de libre escritura (p. ej., Briére, 1966; Jacobs, 1986), el interdisciplinario (p. ej., Taylor, 1976; Raimes, 1987a, 1987b; Eisterhold, 1990; Eisterhold y Kuehn, 1992) y el intercomunicativo (p. ej., Witbeck, 1976; Beaven, 1977; James, 1981; Mittan, 1987, 1989; Hinds, 1987, 1990)[48] reflejan principalmente aspectos considerados dentro del sistema procesual de enseñanza de la escritura, al igual que el propio enfoque procesual (p. ej., Watson, 1982; Spack, 1984; Raimes, 1985; Hamp-Lyons, 1986; Zamel, 1987; Krapels, 1990). Finalmente, el enfoque basado en la imitación/comparación (p. ej., Eden y Mitchell, 1986; Connor, 1987a, 1987b; Kaplan, 1987; Arnaudet y Barrett, 1990; White y Arndt, 1991) está más en la línea del construccionismo social, como indica su relación con la lingüística contrastiva.

A pesar de los diferentes enfoques metodológicos o técnicas de enseñanza existentes (al margen de las nombradas aquí hay otras muchas, como apunta Raimes (1983b)), todas forman un único conjunto en la enseñanza de la destreza de la escritura (Palmer Silveira, 1996b). Por lo tanto, la exacta línea diferenciadora entre cada sistema o técnica puede resultar bastante confusa. Así, nosotros preferimos hablar de las tres grandes tendencias, y finalizar por aceptar la no-existencia de un único método de enseñanza de la escritura, de forma semejante a la explicación anterior de Cassany i Comas (1990) sobre su propuesta de cuatro enfoques didácticos. El enfoque metodológico dependerá del contenido a enseñar, de los alumnos, etc.; es decir, emplearemos una metodología ecléctica de uso particular y específico.

[48] Tanto el enfoque interdisciplinario como el intercomunicativo son considerados bajo el mismo nombre de *interactive approaches* por Johns (1990: 26) dentro de los tres enfoques metodológicos que considera la autora: proceso, interactivo y socio-construccionista. Por su parte, Grabe y Kaplan (1996) distinguen tres diferentes enfoques o etapas que se centran en el proceso de escritura y que unas van surgiendo como resultado de las deficiencias de las etapas inmediatamente anteriores. Ellos hablan de la etapa expresiva, la cognitiva y la social, integrada esta última a su vez por tres perspectivas diferentes: la etnografía en contextos educativos, la etnografía desde un punto de vista sociolingüístico y las comunidades discursivas. Con todo esto queremos reforzar la idea de solapamiento en los diferentes enfoques metodológicos aplicados a la enseñanza de la escritura.

Como podemos ver en la siguiente tabla, diferentes obras de la última década dan evidencia de la coincidente visión de tres grandes direcciones en la enseñanza e investigación del lenguaje escrito:

Tabla 15. Tendencias metodológicas en la adquisición de discurso escrito

Barabas (1990)	Dudley-Evans y St John (1998)	Hyland (2002)	
Product view of writing	Product approach	Text-oriented research and teaching	• text as autonomous objects • text as discourse
Process views of writing: • the Expressive view • the Cognitive view	Process approach	Writer-oriented research and teaching	• writing as personal expression • writing as a cognitive process • writing as a situated act
Context view of writing	Socio-constructionist approach	Reader-oriented research and teaching	• writing as social interaction • writing as social construction • writing as power and ideology
	Eclectic approach	Eclectic approach	• writer + text + reader

Estos autores hablan de estos enfoques metodológicos desde diferentes perspectivas, pero con evidentes coincidencias. Barabas (1990) aplica estos sistemas de enseñanza de escritura dentro de la empresa, Dudley-Evans y St John (1998) hablan de la destreza de la escritura con respecto al inglés de especialidad y Hyland (2002)[49] apunta a las corrientes pedagógicas y de investigación actuales, sin definir un campo concreto de aplicación en la adquisición de L1 o L2. Nuestra principal línea de desarrollo se basará en Dudley-Evans y St John (1998) quienes se acercan más a la visión que queremos tenga este trabajo dentro del IPA, aunque no obviaremos cualquier aspecto clarificador de los otros autores (p. ej., Hyland, 2002)

4.5.1. Enfoque basado en el producto

El enfoque basado en el producto implica concentrarse en las características del texto (producto final) que debe producir el escritor. Normalmente conlleva la presentación de un modelo original, que es analizado, formando la base de una tarea que desarrolla la

[49] Pensamos que Hyland se ha podido basar en cierta forma en Johns (1990) para realizar esta división. Sin embargo, creemos que la misma se debe principalmente a la prioridad que dichos sistemas pueden ofrecer, ya que Johns (1990) considera el enfoque procesual (que incluye el movimiento cognitivo y expresivista), el interactivo y el socio cognitivo desde el punto de vista del autor, del lector, de la realidad y verdad a reflejar, y de la procedencia del lenguaje (basándose en las teorías retóricas de Berlin, 1982, 1987, 1988).

escritura de otro texto idéntico o similar. Robinson (1991: 103) resume el método de la siguiente forma:

Figura 21. Modelo de escritura basado en el texto como producto final (Robinson, 1991: 103)

texto modelo → comprensión/análisis/manipulación → nuevo input → texto paralelo

En sus principios, este sistema llevaba a la escritura de muy simples copias del modelo original con mínimos cambios respecto al mismo. Esta actividad mecánica no implicaba pensamiento alguno acerca del propósito de la escritura, el lector o las expectativas del discurso. Sin embargo, el uso de modelos para analizar el texto y como base para reflexionar acerca de los objetivos y el lector del mismo puede representar un papel muy importante en la enseñanza de la expresión escrita, especialmente cuando la enseñanza de la escritura va unida a la de la lectura. Como apuntan Dudley-Evans y St John (1998: 117) "the situation where the writer looks at a model, or previous example, of a text s/he wishes to write and then adapts it for the specific purpose does, in fact, reflect what frequently happens in business or academic writing". A pesar de esto, la principal crítica de este modelo de enseñanza de la escritura es, como apunta Barabas (1990: 31), que provoca cierto exceso de preocupación sobre los aspectos formales del texto y no se preocupa de los elementos extra-textuales o contextuales que rodean su creación.

Dentro de este método, Hyland (2002) explica dos visiones diferentes. Por un lado, la consideración de los textos como objetos autónomos. Basado en la gramática transformacional, Hyland (2002: 6) indica que tanto la escritura, como el propio lenguaje, se ve como "an autonomous mechanism which depends neither on particular writers or readers, but on setting out ideas using correct forms". Este sistema implica el proceso de comunicación presentado por Shannon y Weaver, y que ya vimos en el primer capítulo cómo era criticado y poco seguido. Su principal objetivo es el conocimiento y buen uso de las formas y las reglas gramaticales, para lo cual usa principalmente técnicas de escritura guiada o controlada. La crítica parece lógica al ver un texto descontextualizado. En palabras de Hyland (2002: 10), "focusing exclusively on formal features of texts as a measure of writing competence ignores how texts are the writer's response as a measure to a particular communicative setting". No obstante, queremos hacernos eco de un comentario de Hyland (2002: 7) que nos parece curioso y que coincide con la anterior cita de Dudley-Evans y St John (1998: 117). Estos autores

hablan de esta visión del proceso de escritura como activa, especialmente en la enseñanza del IN. Si esto es cierto, la propuesta que presentaremos más adelante y explicaremos con detalle en el capítulo 6 no se corresponde con este sistema de enseñanza del inglés escrito.

Por otro lado, la segunda de las visiones es la que trata al texto como discurso, es decir, como "attempts to communicate with readers" (Hyland, 2002: 10). Estamos hablando en esta ocasión del uso del lenguaje y de cómo se sirve el texto de las funciones lingüísticas para comunicar un mensaje. En este apartado, Hyland (2002) indica que son diversas las corrientes lingüísticas incluidas en esta visión, como por ejemplo la perspectiva funcional de la oración planteada por Halliday (1985), como principal impulsor, y sus conceptos de tema y rema, o la perspectiva de las relaciones oracionales (*clause relation*) sustentadas por Winter (1977) y Hoey (1983) quienes plantean diferentes estructuras textuales (*problem-solution*, *hypothetical-real* y *general-particular*). Como señala Hyland (2002: 12) de ambas posturas se deriva que parte de la coherencia de un texto reside en su interpretación por parte del lector[50], lo cual le lleva a plantear tres modelos que tratan de explicar cómo se consigue esto:

- punto de vista cognitivo, que indica que el lector interpreta el discurso por analogía a sus propias experiencias pasadas, es decir, esquemas cognitivos (*scripts*/*schemas*) (p. ej., Schank y Abelson, 1977);
- punto de vista pragmático, que implica cierta predisposición por parte del lector a aceptar que el escritor presenta un texto relevante (p. ej., Sperber y Wilson, 1986); y,
- punto de vista retórico, que amalgama el punto de vista cognitivo y el hecho de que el texto también es relevante per se, ya que se refiere a la realidad, representa una relación con el lector y su significado es inseparable de otros textos que le rodean. Esta postura, explicada por Kramsch (1997), se ve reflejada en el enfoque *retórico-gramatical* de Lackstrom y Trimble (Lackstrom et al., 1973; Trimble, 1985).

[50] Es lo que en términos generales se entiende como *background knowledge* (p. ej., Zuengler y Bent, 1991; Zuengler, 1993; Alcón Soler y Guzmán Pitarch, 1995; Posteguillo Gómez y Palmer Silveira, 1998; Codina Espurz y Usó Juan, 2000).

A partir de esta última tendencia, Hyland (2002) se refiere a la teoría de que las formas expresan las funciones del lenguaje y que éstas varían según el contexto, llevándole a introducir la teoría lingüística que sustenta esta idea, la Lingüística Sistémico-Funcional, atribuida principalmente a Halliday y cómo influye en la corriente más actual que es el análisis de géneros. Debemos añadir, no obstante, que el análisis de géneros, si bien se fundamenta en el análisis del discurso y se interrelaciona especialmente con el análisis de registros (como vimos en el capítulo anterior), se relaciona también con la aparición de la teoría del construccionismo social, en cuanto se considera el contexto como marco básico de ubicación de los géneros. Por este motivo debemos tener en cuenta esta aclaración pese a que, con cierta razón, Hyland (2002) explique el análisis de géneros como parte de los enfoques metodológicos de la adquisición de la lengua escrita basados en el texto.

4.5.2. Enfoque basado en el proceso

El enfoque procesual de enseñanza de la escritura aparece como reacción al *product-based approach* (Raimes, 1983a, 1983b). Este sistema destaca la idea de composición escrita como el planteamiento de la resolución de un problema (*problem-solving activity*), centrándose en una fase de reflexión (*thinking*) y en una fase de ejecución del proceso de escritura, propiamente dicho. Silva (1990: 15) lo define como aquel que "calls for providing a positive, encouraging, and collaborative workshop environment within which students, with ample time and minimal interference, can work through their composing processes". Es pues un método cuyo punto de atención recae sobre el autor del texto, tal y como lo refleja la división propuesta por Hyland (2002).

Dudley-Evans y St John (1998: 117) resumen de forma gráfica las dos fases de este modelo, basando la segunda (referente al propio proceso) en Robinson (1991: 104):

Figura 22. Modelo de escritura basado en el proceso (Dudley-Evans y St John, 1998: 117)

Fase 1: reflexión previa
generar ideas → seleccionar ideas → agrupar las ideas → ordenar las ideas
Fase 2: proceso de escritura
tarea de escritura → borrador 1 → retroalimentación → revisión → input → borrador 2 → retroalimentación → revisión → borrador 3

Los trabajos con los que se suele asociar este sistema son el de Flower (1981) y el de Flower y Hayes (1981)[51], quienes abogan por enseñar al alumno a identificar el problema retórico, planificar una solución o una serie de soluciones al problema y, finalmente, alcanzar una conclusión apropiada. Esto se corresponde con la fase de reflexión. La etapa del proceso implica trasladar el plan al papel (párrafos y oraciones), revisar el primer borrador y entonces revisar el texto para producir un número de borradores consecutivos. En la enseñanza real, las fases de edición y revisión se enseñan a través de la revisión de los compañeros y el trabajo en grupo, y el énfasis total consiste en no preocupar al estudiante con aspectos meramente oracionales (Dudley-Evans y St John, 1998: 117). Estos comentarios han de ser completados con la función del profesor en la revisión que Dudley-Evans y St John (1998) parecen no recoger ni considerar. Silva (1990: 15) explica claramente que el papel del profesor consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar "viable strategies for getting started (finding topics, generating ideas and information, focusing, and planning structure and procedure), for drafting (encouraging multiple drafts), for revising (adding, deleting, modifying, and rearranging ideas); and for editing (attending to vocabulary, sentence structure, grammar and mechanics)". Como se puede apreciar, esta fase del proceso se corresponde claramente con lo explicado antes en el apartado 4.4 y que en estos momentos es ampliamente aceptado por la mayoría de expertos, aunque se integren aspectos que aparecen en el siguiente de los enfoques metodológicos.

Este planteamiento único de Dudley-Evans y St John (1998) coincide plenamente con uno de los movimientos que subyacen en el proceso de escritura basado en el autor y planteado por Hyland (2002). Desde su punto de vista (que coincide con el de Barabas, 1990) esta explicación del sistema procesual se corresponde con el que considera la escritura como un proceso cognitivo, asumiendo la existencia de ciertos procesos mentales que usan las personas para resolver un problema.

Sin embargo, Hyland (2002) distingue dos movimientos más dentro de este enfoque metodológico. El primero considera la escritura como una expresión personal, coincidiendo con la visión expresiva apuntada por Barabas (1990). Este movimiento,

[51] El modelo que proponen estos autores es probablemente el más difundido y aplicado en la enseñanza de la composición escrita en general, tal y como comentan Cassany i Comas et al. (1994).

fundamentado en los trabajos de Elbow (1973, 1998) y Murray (1978, 1985), entre otros muchos, anima al escritor a encontrar su propia forma de expresión de manera espontánea e indica que la destreza de la escritura se aprende, pero no se enseña, siendo el profesor un mero facilitador de la tarea de escribir. Estudios más recientes (Burnham, 2001; Tobin, 2001) muestran la vigencia de esta teoría en lo referente a la enseñanza de L1. No obstante, como indica Barabas (1990: 41) "in real-world professional writing there is little room for the expressive-process view of writing", por lo cabe pensar que este movimiento aporta más bien poco al IN. A pesar de ello, la consideración de esta visión expresiva del propio autor siempre puede aportarnos algo. Por una parte, la aceptación del valor persuasivo y subjetivo del discurso escrito del IN respalda la influencia retórica que conlleva la presencia del autor en los textos (Burnham, 2001). Por otra parte, constatar las carencias del sistema expresivista nos posiciona con Tobin (2001) en lo referente a la descontextualización de dicho movimiento y en la aceptación de un sistema ecléctico para la adquisición de la lengua escrita.

La otra perspectiva planteada por Hyland (2002: 30) es la que considera la ejecución real de la escritura en un contexto determinado. Sigue diciendo que la escritura se ve influida por las actitudes personales y experiencias sociales que aporta el autor y por el impacto de los contextos políticos e institucionales en los que tiene lugar. Lo que le interesa a este particular sistema es describir la influencia del contexto sobre la escritura, entendiendo ese contexto como "the effects of prior knowledge, assumptions and expectations together with features of the writing environment which selectively tap knowledge and trigger specific purposes" (Hyland, 2002: 31, refiriéndose a la conceptualización del término establecida por Flower, 1989: 288). Su principal línea investigadora se ha llevado a cabo mediante lo que se conoce como estudios etnográficos, y puede verse de forma clara y concisa recogida por Grabe y Kaplan (1996: 94-105) en su explicación sobre los niveles educativos y sociolingüísticos, y que incluyen en su perspectiva social del proceso de escritura. No vamos a prestar mayor atención a esta corriente porque, como apunta Hyland (2002: 30), no puede decirse que sea una teoría ni que ninguna teoría la sustente. Sin embargo, nosotros pensamos que esta idea de contexto está en clara conexión con el enfoque socio-construccionista (tal y como refleja la visión comentada de Grabe y Kaplan (1996) en la nota al pie de página número 45).

4.5.3. Enfoque basado en el construccionismo social

Barabas (1990: 47), que sólo nombra los dos primeros movimientos citados en el apartado anterior, resume su punto de vista diciendo que los sistemas basados en el proceso consideran el significado como un producto de representaciones internas, dando como resultado una escritura esencialmente privada y egocéntrica. Las visiones anteriores yerran al no considerar cómo influye en el significado el contexto social y cómo afecta tanto a la forma que tiene el autor de afrontar la tarea de la escritura (proceso) como al discurso escrito final que produce (producto). Por lo tanto, ni el sistema que prioriza el producto ni el que destaca el proceso del autor tienen en cuenta el contexto más amplio del proceso de escritura. Dudley-Evans y St John (1998: 117) afirman que la escritura es un acto social "in which writers have to be aware of the context in which they are writing. That context places certain constraints on what writers can write and on the ways in which they can express ideas". El enfoque socio-construccionista tiene en cuenta este componente contextual del proceso de comunicación, que si bien veremos que es relevante en la enseñanza de la escritura con carácter general, lo es especialmente en el contexto específico que implica el IPA y el IN (Barabas, 1990).

El enfoque social muestra a los escritores cómo tener en consideración las expectativas y normas de la comunidad a la cual pertenecen (o aspiran a unirse) y cómo esas expectativas dan forma a las prácticas de escritura establecidas dentro de una comunidad determinada (Dudley-Evans y St John, 1998). Estas comunidades se denominan *discourse communities*[52] (Bizzell, 1982; Swales, 1990) y escribir con éxito en una comunidad discursiva implica ser consciente de los valores y expectativas del texto por parte de la misma, así como desarrollar cierta habilidad para resolver la tensión entre las necesidades creativas de los autores y las normas para escribir generadas por consenso dentro de dicha comunidad. Es pues, como apunta Hyland (2002), una corriente lingüística que se centra en el lector, la audiencia, como parte fundamental en el proceso de comunicación y que, en cierta forma, integra la idea de Halliday sobre la función interpersonal del lenguaje. El papel del profesor en este enfoque es el de ayudar a los estudiantes a descubrir cómo se construyen socialmente

[52] Concepto controvertido al que prestaremos mayor atención en el próximo capítulo cuando tratemos el tema del análisis de géneros, ambos íntimamente ligados.

ciertas formas de textos y prácticas en respuesta a los objetivos comunes de las comunidades finales. Dudley-Evans y St John (1998) afirman que este sistema enseña más que las secuencias; anima al escritor a considerar su papel como miembro de una comunidad discursiva y a aprender qué implica esto desde el punto de vista del estilo y de la postura (*stance*) que debería adoptar en sus discursos.

Este enfoque está asociado con el desarrollo del análisis de géneros como sistema clave de aproximarse al texto en IPA y con el trabajo desarrollado en lo que denominan la sociología de la ciencia (p. ej., Bazerman, 1988; Myers, 1989). Diversos trabajos sobre géneros (Swales, 1990, sobre el artículo académico; Bhatia, 1993, sobre cartas comerciales; Dudley-Evans, 1994, sobre disertaciones) muestran ciertas regularidades de los objetivos comunicativos de los escritores en algunos géneros. La obra de Bargiela-Chiappini y Nickerson (1999b) está enteramente dedicada al discurso escrito del mundo de los negocios desde una perspectiva socio-construccionista.

Sin embargo, Hyland (2002) identifica tres perspectivas diferentes que sustentan este enfoque basado principalmente en el lector. La primera tendencia considera la escritura como una interacción social, estando encabezada por Nystrand (1989) y Nystrand et al. (1993). Desde esta perspectiva, el proceso de composición se basa en la proyección del autor respecto a los conocimientos, los intereses y las necesidades de los lectores potenciales; es decir, existe una especie de proceso negociador entre autor y lector. En palabras de Hyland (2002: 34) "the success of any text is the writer's ability to satisfy the rhetorical demands of readers by embedding his or her writing in a non-local world". Así pues, podemos apreciar que en esta visión de la enseñanza de la escritura se le da una gran importancia al concepto de *audiencia*. En su explicación, Hyland (2002) incide en que dos aspectos relevantes para acceder con éxito a la audiencia son:

- basarse en el conocimiento que la audiencia tiene sobre otros textos y su capacidad para reconocer la intertextualidad entre los mismos (concepto atribuido a Bakhtin, 1986), y
- atender al papel de las diferencias culturales en la interacción de autor-lector y la posibilidad de transferir características de la L1 a la L2. Esta línea de trabajo está representada por la retórica o lingüística contrastiva (p. ej., Connor, 1996; Grabe y Kaplan, 1996).

Probablemente, esta primera perspectiva socio-construccionista sea la de mayor interés entre las tres que conforman este enfoque. La razón principal es que nuestra experiencia docente se aplicará a estudiantes universitarios, inmersos, por tanto, en un entorno académico en el que el contexto planteado para cualquier actividad nunca puede alcanzar una absoluta autenticidad de la situación, de la audiencia o del objetivo comunicativo. En este sentido, debemos indicar que no pensamos tanto en aspectos intertextuales como en posibles transferencias entre la L1 y la L2. Martín Martín (2000), en su extenso estudio sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua, afirma que el aprendizaje de una lengua depende de la edad, del contexto y del individuo[53], y que a la vez que existen diferencias en los procesos de aprendizaje entre L1 y L2, también existen semejanzas. Además, añade que no se puede entender el proceso de aprendizaje de una L2 sin tener presente el papel de la L1, aunque resulta complejo especificar cómo influye una sobre otra.

Sin embargo, sabiendo de antemano que nuestros estudiantes universitarios son adultos, con unos conocimientos previos en cuanto a su lengua materna, y que la redacción de informes empresariales en lengua española o catalana posee más similitudes que diferencias respecto a la redacción en lengua inglesa (Cassany i Comas, 1996), quizá la teoría que más pueda aplicarse a nuestra situación es la que nos ofrece Scarcella y Oxford (1992: 122). Retomando la idea del conocimiento previo (apartado 4.5.1), estos autores indican que "one's cultural background does affect one's rhetorical organization in a second language, but that cultural background interacts with other variables – such as age, second language proficiency, degree of acculturation, and the ability to write in one's first language". Con relación a esta última idea, Scarcella y Oxford (1992: 122) afirman que "one's writing ability in the first language might also affect writing development". Son diversos los estudios que reflejan esta influencia de la capacidad de escribir en la lengua materna sobre la capacidad de hacerlo en una segunda lengua (p. ej., Jones y Tetroe, 1987; Canale et al., 1988; Wang y Wen, 2002; Woodall, 2002), y otros que estudian exclusivamente la capacidad de los estudiantes más inexpertos (p. ej., Zamel, 1982, 1984; Heuring, 1984; Raimes, 1985; Friedlander, 1990; Hall, 1990; Berman, 1994). No obstante, como apunta Raimes (1985), hemos de ser cautos con los

[53] Esta misma idea la aportó con anterioridad Guasch Boye (1990).

resultados de estos trabajos por los diferentes métodos usados en la obtención de los datos y por los cambios pedagógicos producidos en los últimos años.

Un estudio posterior de Raimes (1987b) indica que los procesos de escritura en una primera lengua y en una segunda son diferentes. Así la habilidad para escribir en la L1 está relacionada con la fluidez y con la familiaridad que se tenga con las convenciones del discurso expositivo. Por el contrario, opina que aquellos que redactan en una segunda lengua "in addition to lacking linguistic proficiency in L2, might also lack writing ability in L1; lack knowledge of the conventions of L2 written products; and lack practice in generating and organizing ideas in L2 for an L2 reader" (Raimes, 1987: 461). Finalmente, concluye también que una mejor redacción en una segunda lengua viene motivada por una mayor interacción con el texto mientras se redacta; el autor está más inmerso en las fases de planificación, textualización y revisión, siendo mayor la revisión de aquellos que mejor dominan la lengua materna. Todos estos aspectos se observarán en la fase experimental de nuestro trabajo. A todo esto, podemos añadir lo apuntado por Woodall (2002), quien indica que una mayor influencia de la L1 sobre la redacción en una L2 repercutirá en detrimento de la longitud y la calidad del texto redactado, aunque su estudio no puede confirmar tal hipótesis por obtener resultados que demuestran lo contrario, es decir, que puede tener un efecto positivo.

La segunda tendencia coincide plenamente con la visión ya explicada en términos generales sobre el construccionismo social. Comparada con la perspectiva anterior, la interacción se constituye como una colección de elecciones retóricas más que como encuentros específicos. Hyland (2002: 42) dice que "the communicating dyad is replaced by the discourses of socially and rhetorically constituted groups of readers and writers"; en este sentido el autor no es tanto un creador como en el sistema procesual ni interactúa con un lector como en la corriente de la interacción social, sino que es miembro de una comunidad discursiva, y debe actuar como tal.

No obstante, la aplicación de esta teoría también plantea problemas. Hyland (2002: 44) afirma que "the danger of a constructionist perspective ... is that practitioners may represent, in their teaching or research, particular conventions as normative, static and natural". Esta idea de cierta manipulación le lleva al planteamiento del tercer y último aspecto que se centra en el lector: la escritura como expresión de poder e ideologías.

Esta tercera perspectiva, además de considerar el clima social, cultural e institucional en el que ocurre la comunicación, destaca que la dimensión más importante del contexto social es la relación de poder existente en él y las ideologías que mantienen esas relaciones (Hyland, 2002: 44). La principal corriente lingüística que trata este tema es *Critical Discourse Analysis* (Análisis Crítico del Discurso), recogiéndose esta propuesta en diversas obras (Fairclough, 1992; Lemke, 1995; Wodak, 1996; Fairclough y Wodak, 1997; van Dijk, 1997a; Flowerdew, 1999).

4.5.4. Una síntesis de enfoques: aplicación docente

Tanto el enfoque procesual como el socio-construccionista resultan conflictivos dentro de la enseñanza de la escritura (Dudley-Evans y St John, 1998: 118). En el campo del IPA, indican estos autores que el método basado en el proceso ha fallado en el tratamiento de los textos reales que producen los estudiantes como parte de su trabajo académico y profesional (a pesar de ser un método valioso para ayudar a los estudiantes a organizar y planificar su escritura). De hecho, la mayoría de los que abogan por el sistema procesual para enseñar a escribir (al menos en EE.UU.) parece considerar la enseñanza de estrategias generalizadas de *planning*, *writing* y *revising* como suficientes y el análisis detallado de los textos objeto de estudio como más allá de la perspectiva del profesor de composición escrita (Zamel, 1983; Spack, 1988; Raimes, 1991). Esto, que podía ser verdad en una época determinada, creemos que no es del todo cierto actualmente. De hecho, muchos de los autores de este tipo de materiales (nombrados en el apartado 4.4) consideran importante el contexto y la audiencia a la cual se dirige el escrito, y, por otra parte, defensores del construccionismo social como Dudley-Evans y St John (1996: 115) tienen presente esta fase procesual de la escritura.

Dudley-Evans y St John (1998: 118) explican que el socio-construccionismo ha reintroducido la idea de examinar el producto final de forma que sea más aceptable que el viejo enfoque de modelo-imitación que se usaba antes. Igualmente, como ya indicamos, ha extendido la atención sobre el lector para aceptar y entender la comunidad discursiva. Con este razonamiento Dudley-Evans y St John (1998: 118) afirman que "it combines the strengths of both product and the process approaches to the teaching of

writing". De esta forma establecen las siguientes etapas a considerar en su aplicación (ibíd.):

- develop *rhetorical awareness* by looking at model tests;
- practise specific *genre features*, especially moves and writer stance;
- carry out writing tasks showing awareness of the *needs of individual readers and the discourse community* and *the purpose of the writing*; and,
- evaluate the writing (through *peer review* or *reformulation*).

En esta línea unificadora de enfoques metodológicos encontramos alguna experiencia interesante como la que presentan Soler Cervera et al. (2000). En su trabajo de enseñanza de la escritura técnica en inglés se plantea como punto de partida la integración de proceso y producto en un mismo modelo de enseñanza. Sin embargo, también se considera el contexto según plantea el enfoque social o de géneros (como lo califican las autoras), posicionándose en paralelo a las propuestas actuales sobre la enseñanza de la escritura.

Por su parte, Hyland (2002) también presenta una visión pedagógica ecléctica de la escritura, apoyada en su consideración del proceso como acto personal, individual, interaccional y social, con un objetivo reconocido culturalmente e integrado en una comunidad de hablantes determinada. Para él no existe una clara tendencia a la hora de impartir esta destreza, y cada enfoque metodológico ofrece aspectos que deben ser tenidos en cuenta, como ocurre en el ámbito docente e investigador. Estos aspectos los resume en la siguiente tabla:

Tabla 16. Elementos de una pedagogía de la escritura (Hyland, 2002: 79)

The writer
• Issues of proficiency, first language background, and prior experience
• Cognitive and motivational factors
• Knowledge of topic
• The role of composing processes
The text
• Authenticity of purposes and writing tasks
• Number and variety of writing assignments
• Genre modelling and exploration
• Rhetorical and lexico-grammatical consciousness raising
The reader
• Orientation to specific target discourse communities
• Need for real and multiple audiences
• Awareness of appropriate levels of involvement and interactional strategies
• Importance of feedback and audience response

En esta tabla se pueden apreciar diferentes elementos de cada uno de los enfoques metodológicos explicados. Tampoco sería lógico pensar que debemos integrar todos los elementos en nuestra docencia, aunque sí los que se puedan. Como concluye Hyland (2002: 83)

> clearly the methods briefly set out here are something of a pedagogic wish-list which will be modified by the exigencies of real-classroom situations and the specific needs and circumstances of real learners. But while these ideas may not be fully applicable in any particular context, they do represent a fusion of research-based practices which seem to improve writing and which we should try to incorporate in our courses where possible.

Dudley-Evans y St John (1998: 119), en consonancia con su apuesta por un método ecléctico de enseñanza de la escritura en el IPA, proponen seis tipos de actividades que desarrollen:

- rhetorical awareness
- particular skills or language features step-by-step
- more extensive writing skills through tasks (the deep-end approach)
- editing skills through peer review
- editing skills through reformulation exercises
- more specific rhetorical and linguistic awareness through integrated teaching with subject specialists.

De forma más específica respecto al inglés de los negocios y en una línea similar, Brieger (1997: 65) indica sólo cuatro etapas a tener en cuenta en todo proceso de enseñanza de la escritura:

1 agreeing the criteria for a good document and good processes for producing it,
2 studying documents which represent models of good writing and discussing which features can be adapted to the trainee's own writing style,
3 practising writing, and
4 evaluating writing according to criteria identified at stage 1.

Además, Brieger (1997: 66) aconseja el uso de modelos como ejemplos a seguir, tanto por el profesor como por los alumnos. No obstante, "the objective of writing training is not for learners to replicate these models, but to adapt them to personal style and specific documents". Finalmente recomienda que las sesiones de escritura de documentos empresariales giren alrededor de dos tipos de actividades:

- actividades controladas para desarrollar la competencia en los formatos, técnicas y lenguaje específicos, y
- actividades libres para integrar estos aspectos en documentos relevantes para su puesto de trabajo.

En el momento de la aplicación práctica de la enseñanza de esta destreza se ha de reconocer que los alumnos probablemente no quieran pasarse la clase escribiendo, ni tampoco realizar toda la tarea en casa. Es por eso que Dudley-Evans y St John (1998: 119), que consideran la escritura como "a difficult and tiring activity", señalan que "usually needs time for reflection and revision, plus a peaceful environment, none of which are generally available in the classroom", aunque los alumnos también quieren ayuda e ideas mientras escriben, y no sólo después. En este sentido ambos autores recomiendan al profesor de esta destreza buscar un balance entre "talking about writing" y "setting up tasks where students actually write, singly, or in pairs or groups, while in class" (Dudley-Evans y St John, 1998: 119). Todas estas ideas las reflejaremos en nuestra fase de experimentación.