

***CAPÍTULO 4***  
***LA ESCRITURA***

---

La destreza de la producción escrita ha ocupado un lugar central dentro de la lingüística aplicada y sigue siendo, hoy en día, un tema de debate que suscita gran interés como campo de investigación, por una parte, para clarificar cómo funciona dicha destreza y, por otra parte, para determinar cuáles son las pautas a seguir en su enseñanza/adquisición (Hyland, 2002).

Conseguir un buen dominio de la escritura no es fácil ni siquiera en la lengua materna a pesar de los muchos años que se dedican al desarrollo de esta destreza en los distintos niveles de educación (Nunan, 1991; Tribble, 1996). La escritura se considera una destreza lingüística difícil de adquirir, más si se hace en una segunda lengua (Nunan, 1991; Estévez et al., 1996; Tribble, 1996; Dudley-Evans y St John, 1998; Alcaraz Varó, 2000; Palmer Silveira, 2001). Dicha sensación de dificultad a la hora de producir un texto escrito se detecta con frecuencia en la incomodidad que reflejan muchos estudiantes para enfrentarse a una actividad que requiera la utilización de la competencia escrita (Hedge, 1988; Jordan, 1997; Palmer Silveira, 2002).

La dificultad de la escritura radica principalmente en su propia naturaleza artificial y aprendida, así como en la forma en que el lenguaje escrito ha evolucionado en las sociedades urbanas con una tecnología altamente desarrollada para abordar tareas sociales e intelectuales complejas. Según Tribble (1996: 9), de niños comprendemos los diferentes papeles que juega el lenguaje hablado a través de un proceso de *trial and error*, pero no es hasta el período de educación formal cuando llegamos a entender el papel social que desempeña el tener acceso al lenguaje escrito. Mientras que el principal objetivo del habla es establecer una relación, al escribir intentamos dejar constancia de las cosas, completar tareas, o desarrollar ideas y argumentos.

En una sociedad industrial como la nuestra, la lectura es una destreza de supervivencia que nos permite reaccionar ante una serie de demandas sociales (Tribble, 1996). La escritura, por el contrario, es una destreza menos necesaria en este sentido, pero que

puede conducir a desempeñar papeles mucho más importantes. La escritura es una parte importante del proceso de comunicación no sólo como medio de comunicación sino también como fuente de poder, como necesidad social y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas (Lindemann, 1987).

Perder la oportunidad de aprender a escribir es quedar excluido de una amplia gama de roles sociales, incluidos aquellos que la mayoría de gente en las sociedades industrializadas asocian con el poder y el prestigio (Tribble, 1996; Hyland, 2002). De igual forma, sin la capacidad de escribir de forma correcta y apropiada, los estudiantes de segundas lenguas no tendrán acceso a ciertas oportunidades que de otro modo hubieran tenido, como por ejemplo, el uso del inglés en una comunidad internacional en la que esta lengua se utiliza para cualquier actividad dentro del mundo laboral o académico (Scarcella y Oxford, 1992; Tribble, 1996).

Los acontecimientos públicos que tienen implicaciones legales o financieras están ligados a documentos escritos y las actividades que necesitan un alto nivel de organización y sistematización se negocian con más éxito si se utiliza la escritura. Esto significa que, por variadas razones, el dominio de la escritura permite a una persona desarrollar un papel efectivo en una organización intelectual, no sólo en la dirección de los asuntos de cada día sino también en la expresión de ideas y argumentos (Tribble, 1996).

#### **4.1. DIFERENCIAS ENTRE EL LENGUAJE HABLADO Y EL LENGUAJE ESCRITO**

El lenguaje que utilizamos en una conversación que tiene lugar en una tienda o en un banco es muy diferente del utilizado en una carta formal (Tribble, 1996). El lenguaje escrito posee sus propias características que reflejan el objetivo comunicativo para el cual se crea (Nunan, 1991). En el proceso de adquisición de la competencia escrita hay que tener en cuenta las diferencias que existen entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (Chafe, 1982; Harmer, 1991; Nunan, 1991; Tribble, 1996). Aunque los textos escritos y orales comparten ciertas características comunes (Alcaraz Varó, 2000; Hyland, 2002), los tipos de lenguaje utilizados en cada caso son diferentes ya que las actividades sociales implicadas, los contextos en los que se utilizan y su finalidad comunicativa son también diferentes (Halliday, 1989; Nunan, 1991; Tribble, 1996). En

algún tipo de texto los rasgos distintivos pueden solaparse; hay textos orales que presentan características del lenguaje escrito, y algún tipo de texto que se considera como perteneciente al lenguaje escrito posee algún rasgo característico del lenguaje oral (Nunan, 1991; Hyland, 2002). Este último caso lo podríamos ejemplificar con los mensajes de correo electrónico (Sanz Álava, 2001).

Harmer (1991) destaca la exactitud/precisión como la diferencia principal entre las destrezas de producción oral y escrita. Este autor asegura que incluso los nativos de la lengua inglesa cometen errores al hablar, dudan, repiten lo mismo de formas distintas e incluso cambian de tema sin acabar una frase; en cualquier situación que no se considere formal, este tipo de comportamiento se considera aceptable, incluso normal en el lenguaje hablado. Sin embargo, la situación no es la misma cuando se trata del lenguaje escrito. En la comunicación escrita no pueden aparecer dichos "errores". De ahí que, desde un punto de vista docente, exista mayor exigencia en cuanto a la corrección en las actividades de producción escrita que en las que desarrollan la comunicación oral.

Según Nunan (1991), el lenguaje escrito se considera más complejo que el lenguaje oral. Dicha complejidad viene determinada por la densidad léxica (*lexical density*) (Tribble, 1996: 18), es decir, por el número de palabras léxicas o de contenido que se utilizan en el lenguaje escrito. Las estructuras gramaticales que normalmente se usan en textos escritos formales son bastante simples, al contrario de lo que ocurre en el lenguaje hablado.

Otra peculiaridad que distingue el lenguaje escrito del lenguaje oral es el de comunicar en una sola dirección, es decir, el emisor no recibe una respuesta inmediata por parte del destinatario del mensaje (Raimes, 1983; Harmer, 1991; Tribble, 1996). Por lo tanto, en el lenguaje escrito existe una distancia temporal y física entre el emisor y el receptor (Nunan, 1991). Esta condición obliga a prestar más atención a la organización lógica de la información, ya que el destinatario del mensaje tiene que entenderlo todo sin poder pedir aclaraciones (Harmer, 1991). Se necesita hacer una serie de inferencias sobre el conocimiento relevante que puede tener el receptor para decidir qué incluir en el mensaje y qué poder omitir, y hay que crear un mensaje que facilite en todo momento la comunicación (Nunan, 1991). Por consiguiente, a la hora

de escribir un texto hay que tener presente la figura del lector (Tribble, 1996; Perry y MacDonald, 2000; Alcón Soler, 2002).

Los niños que aprenden a escribir en inglés como lengua materna pueden tener dificultades a la hora de escribir formalmente debido a este rasgo de comunicación en una sola dirección porque su motivación como aprendices de lenguas es establecer relaciones con otra gente (Tribble, 1996). Por el contrario, los estudiantes adultos que aprenden una segunda lengua pueden tener menos dificultades en este sentido porque en su mayoría ya han aprendido a escribir en contextos formales; su dificultad puede radicar en aprender a utilizar las pautas convencionales de organización típicas de las diferentes clases de escritura en esa segunda lengua. El problema radica en la elección de la forma o el elemento apropiado dentro del sistema gramatical y léxico de la otra lengua (Tribble, 1996).

El lenguaje escrito también carece de ciertos atributos esenciales del lenguaje oral: la entonación, el acento, el lenguaje facial y corporal, y el lenguaje gestual (Raines, 1983; Hedge, 1988; Harmer, 1991; Tribble, 1996). Esta carencia se compensa con una mayor claridad o con la utilización de diversas técnicas estilísticas y de uso gramatical que ayudan a centrar la atención sobre ciertos puntos, ya que el destinatario tampoco puede confiar en el tono de voz o la expresión del emisor para entender ciertos matices del mensaje (Harmer, 1991). En general, el texto escrito utiliza un tono distante y formal apropiado para este tipo de intercambio convencional en el que la comunicación se basa en una serie de fórmulas neutras (Tribble, 1996).

Teniendo en cuenta estas características del lenguaje escrito, escribir de forma efectiva requiere, según Hedge (1988: 5) las siguientes pautas a seguir:

- un alto grado de organización en el desarrollo de las ideas y de la información,
- un alto grado de precisión que evite cualquier tipo de ambigüedad,
- el uso de una serie de recursos gramaticales que permitan destacar ciertos datos,
- y
- una elección cuidada de vocabulario, estructuras gramaticales, y tipo de oraciones para crear un estilo apropiado al tema del texto y a los posibles lectores del mismo.

Son todos estos elementos los que pueden crear problemas a la hora de adquirir una buena competencia escrita en inglés como lengua extranjera, puesto que pueden existir diferencias en las convenciones de ciertos tipos de texto, por ejemplo, a partir de sus grados de formalidad (Hedge, 1988).

## 4.2. ADQUISICIÓN DE LA DESTREZA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Tradicionalmente, la escritura ha estado en un segundo plano dentro de la enseñanza de segundas lenguas (Hedge, 1988; Guasch Boyé, 1995; Pérez Ruiz, 2002), incluso llegando a descartarse a la hora de diseñar cursos de inglés como segunda lengua (Palmer Silveira, 2002). Sin embargo, hoy en día ha aumentado la importancia que se le concede a la escritura dentro de la adquisición de la lengua inglesa (Palmer Silveira, 2002; Pérez Ruiz, 2002).

La escritura normalmente necesita algún tipo de aprendizaje (Manuel-Dupont, 1996, en Kindelán Echevarría, 2001). Esta destreza no surge de forma automática a través de un uso correcto de vocabulario y gramática, sino que se tiene que enseñar de forma específica (Pincas, 1982); de hecho, tampoco surge sólo de la lectura y la escritura libre (Pincas, 1982). Aprender a escribir no es únicamente una cuestión de desarrollar una serie de estrategias ortográficas mecánicas; también implica aprender una serie de nuevas relaciones cognitivas y sociales (Tribble, 1996). Escribir de forma coherente, apropiada y eficaz requiere tener en cuenta la finalidad del texto en concreto y las características del receptor de dicho texto (Nunan, 1991; Alcón Soler, 2002).

Según Scarcella y Oxford (1992) para escribir correctamente y de forma efectiva hay que dominar los cuatro componentes de la competencia comunicativa que defienden Canale y Swain (1980):

- *competencia gramatical*: utilización de la gramática (morfología y sintaxis), vocabulario y ciertos mecanismos de la lengua como la puntuación o la ortografía,
- *competencia sociolingüística*: permite variar el uso de la lengua con respecto al tema, género, lector y finalidad del texto para adaptarse a la comunidad discursiva determinada,

- *competencia discursiva*: consiste en organizar el texto para que tenga coherencia y cohesión, y
- *competencia estratégica*: se trata de utilizar estrategias que permitan aumentar la competencia para escribir de forma efectiva, como por ejemplo, planificar, componer o revisar el texto.

El estudiante necesita conocer el objetivo o finalidad de la escritura, saber qué intención se tiene al escribir un texto (Pincas, 1982; Nunan, 1991; Graham y Graham, 1994; Tribble, 1996). Por lo tanto, es conveniente que el alumno se familiarice con el tipo de texto antes de practicar las destrezas implicadas en su escritura y cualquier aspecto que se enseñe debe demostrarse a través de un modelo (Pincas, 1982; Tribble, 1996; Donna, 2000). El método óptimo para enseñar a escribir debe basarse en una imitación con ayuda, es decir, hay que utilizar buenos modelos que sirvan de ejemplos (Pincas, 1982).

Una lección de escritura debe seguir tres fases que no deben ser independientes unas de otras, sino que deben entrelazarse (Pincas, 1982: 14-22). La primera es la etapa de "familiarización", en la que se elige un tipo de texto como modelo y se trabaja a través de una actividad que puede consistir simplemente en la comprensión lectora del mismo. La segunda fase consiste en una serie de ejercicios controlados o guiados que introducen al alumno en el proceso de escritura. Por último tenemos la etapa de la "escritura libre". Es la fase de producción y creatividad por parte del alumno. Se trata de una actividad real que establece cierta relación con los ejercicios y etapas anteriores pero que hace que el estudiante desarrolle su propio escrito.

Pincas (1982) destaca tres destrezas básicas de la escritura: la comunicación, la composición y el estilo. Para enseñar a escribir hay que aislar ejemplos concretos de cada una de estas destrezas e ir trabajando gradualmente, integrándolas todas para conseguir una competencia completa de escritura. Las destrezas por sí mismas no se pueden graduar pero es el lenguaje el que se puede adaptar a las necesidades y nivel de cada alumno.

Cada tipo de texto escrito requiere un tipo de estilo propio. No existe un único estilo de lenguaje escrito. El emisor del mensaje ha de valorar a qué tipo de necesidades sociales responde su mensaje para utilizar un estilo u otro (Tribble, 1996). Para la elección se

han de tener en cuenta diversos factores como, por ejemplo, quién es el receptor del texto, qué efecto quiere conseguir el escritor o qué relación de poder existe entre el emisor y el receptor (Tribble, 1996).

El proceso de escritura, además de componer, implica comunicar (Hedge, 1988). Cuando se escribe en una situación real se tiene un lector en mente que proporciona al emisor un contexto apropiado. Sin un contexto específico es difícil decidir qué escribir y cómo hacerlo. La selección de un contenido y estilo apropiados depende del tipo de lector. Entender el contexto ayuda a escribir de forma efectiva ya que el proceso de escritura adquiere así un propósito comunicativo. Cualquier tema puede estar relacionado con alguna variedad de escritura. Por lo tanto, un enfoque comunicativo del mismo enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes no sólo con gramática y vocabulario apropiados sino también para alcanzar los objetivos comunicativos que normalmente vienen asociados con el tema en cuestión. Cualquier tipo de escritura debe tener una finalidad real en la medida de lo posible (Pincas, 1982). Las actividades de escritura deben reflejar el objetivo último y permitir que el estudiante escriba textos completos que transmitan un tipo de comunicación bien conectada, contextualizada y apropiada (Hedge, 1988).

#### **4.2.1. La organización de un texto escrito**

Si consideramos las características del lenguaje escrito que funcionan más allá de la oración, la organización de un texto escrito es un aspecto importante a tener en cuenta para mejorar la competencia escrita de los estudiantes de segundas lenguas (Alcón Soler, 2002). Según Tribble (1996: 23-36), la organización de un texto escrito puede analizarse desde tres puntos de vista:

- el formato o la organización física del texto sobre la página,
- la forma de organización del texto según la función social que éste debe desempeñar, y
- las relaciones entre oraciones dentro del texto independientemente del propósito comunicativo del mismo (la cohesión y las relaciones discursivas).



Al enseñar a escribir en una clase de inglés como segunda lengua hay que tener en cuenta varios puntos que se deben incluir como la utilización de párrafos para organizar el contenido, cómo estos párrafos se unen unos con otros, y la organización de las distintas ideas que dan lugar a un discurso coherente (Harmer, 1991).

#### **4.2.2. Escribir de forma efectiva**

Según Tribble (1996: 67-73), los elementos que el escritor ha de tener en cuenta para que el propósito comunicativo del texto sea efectivo son:

- conocimiento del contenido, es decir, conocimiento de los conceptos propios del tema en cuestión,
- conocimiento del contexto, es decir, el contexto social en el que el texto se leerá incluyendo las expectativas del lector,
- conocimiento del sistema lingüístico, es decir, el léxico, la sintaxis y demás aspectos del sistema lingüístico, y
- conocimiento del proceso de escritura, es decir, conocimiento de la forma más apropiada de escribir un texto determinado.

En resumen, para escribir de forma apropiada y efectiva, el emisor necesita saber qué escribir en un contexto determinado, cómo espera el lector que sea el texto en ese contexto, qué elementos lingüísticos son relevantes en cada caso y qué destrezas son apropiadas para llevar a cabo la tarea (Tribble, 1996). Un buen escritor es aquel que posee un sentido de finalidad, un sentido de lector, y un sentido de dirección en el proceso de escritura (Hedge, 1988). En la enseñanza de la producción escrita hay que fomentar que los estudiantes sigan un proceso de planificación, organización, composición y revisión. El proceso de escritura no es lineal, ya que el escritor puede volver a fases anteriores para revisar o cambiar elementos para conseguir una versión definitiva (Zamel, 1983; Scarcella, 1984; Raimés, 1985, 1987; Silva, 1993; Tribble, 1996).

#### **4.2.3. Enfoques en la enseñanza de la escritura**

La elección de un determinado enfoque para enseñar a escribir de forma efectiva es un aspecto importante a tener en cuenta (García Sánchez y Vicente Pérez, 2001). Dicha

elección depende de diversos factores, como por ejemplo, la idea que se tiene sobre la producción escrita, el punto de partida de los estudiantes, la finalidad y tipo de escritura en cada caso o las preferencias personales (Jordan, 1997). En la enseñanza/adquisición de la destreza de producción escrita se distinguen principalmente tres enfoques: uno basado en la forma o texto, otro basado en el escritor y un tercero basado en el lector (Raimes, 1991; Dudley-Evans y St John, 1998; Candlin y Hyland, 1999; Hyland, 2002). Esta clasificación no implica una división estricta y rígida, sino que cada enfoque aporta un elemento relevante para la investigación y la enseñanza/adquisición de la escritura (Hyland, 2002). Los tres enfoques serán considerados en este estudio. A continuación presentamos un breve resumen de cada uno.

#### **4.2.3.1. Enfoque centrado en el texto: *producto***

El primer enfoque, conocido como *product approach*, es el que se centra en el texto como producto (Jordan, 1997; Dudley-Evans y St John, 1998). Este enfoque se basa en un análisis de los rasgos del texto real, del producto final (Arapoff, 1969; Bander, 1971; Paulston, 1972; Paulston y Dykstra, 1973; Hedge, 1988; Jordan, 1990; Tribble, 1996; Dudley-Evans y St John, 1998). Se parte de un texto modelo que se analiza y sirve de base a una tarea que consiste en la escritura de un texto similar al modelo (Tribble, 1996; Jordan, 1997;). De ahí que Pica (1986: 6) utilice el término *models approach*.

La enseñanza de la producción escrita basada en este enfoque muestra un interés por los recursos lingüísticos o retóricos de los que dispone el escritor para producir un texto. Este interés por la forma ha generado una serie de estudios sobre la descripción de ciertas regularidades microestructurales del texto, de tal forma que se puede medir la mejora en la producción escrita contando el aumento en el uso de ciertos rasgos lingüísticos relevantes para conseguir efectividad en ciertos tipos de escritura (Hyland, 2002). Así se hace especial hincapié en la organización del texto, su estructura, la cohesión y diversos elementos gramaticales (Jordan, 1997).

La utilización de modelos puede jugar un papel importante en la enseñanza de la escritura, sobre todo, cuando ésta se integra con la lectura (Durán Escribano, 1999). El emisor puede adaptar el modelo a una situación específica, sobre todo, en el caso de comunicación escrita en contextos profesionales y académicos (Dudley-Evans y St

John, 1998). Según Hyland (2002), enseñar a escribir desde una perspectiva textual hace a los estudiantes conscientes de las estrategias retóricas que son relevantes en cada caso.

Sin embargo, en este enfoque, el texto se considera un objeto que funciona independientemente del contexto (Dudley-Evans y St John, 1998). No se reflexiona sobre la finalidad de su escritura, el posible lector ni las expectativas del discurso. Por tanto, el escritor no contempla el conocimiento que asume que puede tener el lector. Si nos basamos únicamente en los rasgos formales para calificar la competencia escrita no tenemos en cuenta que un texto es la respuesta por parte del emisor a una situación comunicativa determinada (Hyland, 2002). Un texto escrito no es totalmente independiente ya que participa en una situación concreta y muestra dicha situación en sus páginas. A nivel docente es importante tener en cuenta que una escritura apropiada varía según el contexto. Los rasgos necesarios para escribir un texto efectivo no son independientes de un registro o género en particular; así, no basta con escribir un texto que sea gramaticalmente correcto sino que es necesario aplicar ese conocimiento a un contexto y finalidad específicas.

#### ***4.2.3.2. Enfoque centrado en la figura del escritor: proceso***

El enfoque procesual o *process approach* es el que destaca la figura del escritor o emisor del mensaje (Tribble, 1996; Jordan, 1997; Dudley-Evans y St John, 1998). Se analiza cómo se enfrentan al proceso de escritura los buenos escritores para crear métodos que ayuden a los estudiantes a adquirir las destrezas necesarias (Hyland, 2002). En este caso se presta atención al proceso de composición como una serie de etapas hasta llegar a la versión definitiva del texto (Murray, 1980; Flower y Hayes, 1981; Humes, 1983; Shih, 1986; Hedge, 1988; White y Arndt, 1991; Björk y Räisänen, 1996; Insa Agustina, 2001). Tribble (1996: 38) sugiere cuatro etapas en el proceso: preescritura (especificar la tarea, planificar, recoger datos y tomar notas), composición, revisión (reorganizar, destacar la información oportuna y adaptar el estilo al lector), y edición (revisar la gramática, el vocabulario, la puntuación, la ortografía, el formato, etc). De este modo, no se da tanta importancia al producto final y se permite que los estudiantes se expresen como individuos independientes (Pica, 1986).

Muchos autores propugnan las ventajas de este enfoque en la enseñanza de la escritura (Hudelson, 1989; Guasch Boyé, 1995; Estévez et al., 1996; Insa Agustina, 2001). Se defiende la idea de creatividad por parte del escritor; la competencia escrita se aprende más que se enseña y el profesor debe fomentar la reflexión mediante actividades previas a la escritura sin imponer reglas, modelos o sugerencias de antemano. También se enfatizan los aspectos cognitivos de la escritura. Es importante la idea de escritura para solventar un problema, considerando la reflexión y el proceso como dos conceptos fundamentales. Se trata de identificar un problema retórico, plantear una serie de soluciones al problema y seleccionar la más apropiada entre todas ellas (Dudley-Evans y St John, 1998). El proceso consiste en transformar toda esta etapa de reflexión en párrafos y oraciones, escribiendo y revisando una serie de borradores diferentes hasta llegar al texto final.

Sin embargo, parece ser que algunos autores critican este enfoque porque ofrece una visión incompleta de la complejidad que presentan las actividades cognitivas implicadas en el proceso de escritura (Dudley-Evans y St John, 1998; Hyland, 2002). Se da excesiva importancia a los factores psicológicos implicados. Concentrarse en el escritor como figura independiente en el proceso de escritura supone no reconocer la producción escrita como actividad social; se ignora la importancia del contexto y se infravaloran las expectativas y convenciones de las comunidades profesional y académica, es decir, no se contempla la comunicación en contextos reales en los que la escritura es algo relevante.

#### **4.2.3.3. Enfoque centrado en la figura del lector: género**

El tercer enfoque se basa en la figura del lector como referencia fundamental en la producción escrita (Tribble, 1996; Hyland, 2002). Dudley-Evans y St John (1998: 117) lo denominan *social-constructionist approach*, construcciónismo social según Duque García (2000: 39). Según estos autores, la escritura es un acto social en el que los escritores deben ser conscientes del contexto en el que están escribiendo. Dicho contexto plantea una serie de restricciones a lo que el escritor puede escribir y a la forma en la que éste expresa las ideas. Este tipo de enfoque aparece asociado a la noción de género que vimos en el capítulo 2.

El construccionismo social parte de la idea de que el escritor selecciona sus palabras para comprometerse con otros y presentar sus ideas de la forma que más sentido tienen para sus lectores (Hyland, 2002). La elección de ciertos términos o expresiones en el lenguaje escrito varía según la finalidad social del texto y es este rasgo el que concede valor pedagógico al hecho de centrarse en la forma o manera en que diferentes requisitos sociales crean géneros distintos (Tribble, 1996). Es la práctica social, y no simplemente el texto, lo que hace posible el género, y la finalidad social de una situación comunicativa influye en la elección textual del escritor.

En este sentido la escritura se convierte en un esfuerzo interactivo y cognitivo. Según Hyland (2002: 34) existen tres vertientes en el enfoque de la escritura centrado en la figura del lector:

- la escritura como interacción social,
- la escritura como construcción social, y
- la escritura como poder e ideología.

En el primer caso, el proceso de escritura consiste en elaborar un texto según lo que el escritor asume que el lector sabe y espera, y al mismo tiempo, el proceso de lectura consiste en predecir un texto según lo que el lector asume sobre el objetivo del escritor (Nystrand, 1989). Por ello, la escritura se convierte en una interacción social, una interacción entre lector y escritor (Nystrand et al., 1993). Se incorpora una dimensión comunicativa a la escritura ya que el emisor escribe teniendo en cuenta la comprensión, intereses y necesidades de un posible lector (Hyland, 2002). Relacionadas con este concepto están las diferencias culturales que pueden interferir en la escritura en L2 cuando se presuponen ciertas convenciones que funcionan en unas lenguas y en otras no (Hyland, 2002). Estas diferencias pragmáticas pueden crear malentendidos entre los posibles lectores si ciertas convenciones se utilizan de forma inadecuada. Así, al enseñar a escribir en L2 hay que tener en cuenta las características de la escritura que presentan diferencias importantes entre L1 y L2, como por ejemplo, preferencias de organización, marcadores de cohesión o ciertos usos de algunos rasgos lingüísticos (Grabe y Kaplan, 1996).

La segunda vertiente en este enfoque de la escritura considera que la interacción es una colección de elecciones retóricas y el escritor es un miembro de una comunidad (Hyland, 2002). La escritura es un acto social y, para entenderla, debemos explorar las regularidades de las prácticas que se prefieren dentro de una comunidad. El texto transmite ciertos significados sólo dentro de la comunidad para la que se ha escrito, presentando las estructuras y convenciones que reflejan las pautas socioculturales aceptadas en dicha comunidad.

Por último, hay una tercera vertiente del enfoque centrado en el lector que considera la escritura como poder e ideología. Esta perspectiva enfatiza el clima social, cultural e institucional en el que tiene lugar la comunicación y destaca que lo más importante del contexto social son las relaciones de poder que existen en él y las ideologías que mantienen dichas relaciones (Hyland, 2002). Este concepto se ha investigado dentro de una corriente llamada *Critical Discourse Analysis* (CDA) (Fairclough, 1992; Wodak, 1996; Flowerdew, 1999) y su principal implicación pedagógica radica en que el alumno es consciente de cómo las prácticas de la escritura se basan en estructuras sociales.

### **4.3. LA ESCRITURA EN INGLÉS DE ESPECIALIDAD**

La escritura juega importantes y muy diversos papeles dentro de los contextos social, profesional y académico (Grabe y Kaplan, 1996; García Sánchez y Vicente Pérez, 2001; Pérez Ruiz, 2002). La comunicación escrita entre personas puede ser de muchos tipos y todos ellos forman parte de la lengua escrita (Pincas, 1982). Por consiguiente, los objetivos de la escritura son muchos, los contextos en los que se utiliza pueden llegar a ser más o menos complicados, y los motivos y necesidades para aprender a escribir presentan una gran diversidad (Hyland, 2002).

En opinión de Tribble (1996), para algunos estudiantes puede no existir una razón importante o básica para aprender a escribir en una segunda lengua ya que no es muy probable que se vean involucrados en actividades sociales que necesiten dicha destreza. Sin embargo, para otros muchos la escritura será un elemento esencial en su programa educativo (Scarcella y Oxford, 1992; Kindelán Echevarría, 2001). Por otro lado, ante la demanda de cursos centrados en necesidades concretas de comunicación dentro de ámbitos profesionales, sobre todo, en inglés como lengua internacional, la importancia

de escribir de forma eficaz juega un papel fundamental (Kindelán Echevarría, 2001; Hyland, 2002). La importancia de la escritura dentro del contexto profesional ha resultado en un aumento de campos de investigación especialmente en lo referente al análisis de textos profesionales de todo tipo y formas de utilizar estos análisis en la práctica. Destaca la importancia de estos estudios en la comprensión del análisis de géneros y la manera en la que las relaciones sociales se negocian en la escritura.

Parece ser que muchas empresas piensan todavía que la competencia oral es más importante que la competencia escrita (Palmer Silveira, 2002). Sin embargo, según Kindelán Echevarría (2001: 164) la escritura es "una herramienta esencial de la comunicación" tanto en el mundo académico como en el profesional. La competencia comunicativa a la hora de escribir un documento en el ámbito profesional ha de ser extrema ya que cualquier documento escrito representa la tarjeta de visita de cualquier compañía en el mundo exterior.

#### **4.3.1. Necesidades diferentes**

El papel que juega el inglés escrito en las vidas de estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras puede ser diferente del que ocupa en las personas que lo usan como lengua materna. Por lo tanto, los estudiantes de lenguas presentan necesidades distintas para adquirir cierta competencia en la destreza de producción escrita.

Dentro de la escritura del inglés de especialidad, cada estudiante necesita escribir para dirigirse a un determinado tipo de lector, y necesita redactar tipos distintos de texto. Aunque para todos es importante desarrollar una habilidad en general para planificar y componer cualquier tipo de texto escrito, esa formación general no les ayudaría a enfrentarse a las demandas y obstáculos que les plantea la escritura en inglés en sus respectivos ámbitos de actuación. Por lo tanto, hay que presentar la destreza de la escritura dentro de una actividad profesional o académica relevante para el alumno.

De este modo, según Tribble (1996: 75) existen dos tipos de estudiantes que necesitan escribir en inglés de especialidad:

1. aquellos que quieren mejorar su competencia escrita dentro de su ámbito profesional, y
2. aquellos que necesitan mejorar su escritura en inglés para poder estudiar alguna asignatura en concreto o presentarse a algún tipo de examen en inglés como segunda lengua.

A su vez encontramos una subdivisión dentro del primer tipo de estudiantes que necesitan escribir en inglés dentro de un ámbito profesional:

- 1a. los estudiantes que se preparan para entrar en un futuro en el mundo laboral, y
- 1b. profesionales que conocen las necesidades de la escritura del inglés desde su propia experiencia.

En el grupo 1a se encontrarían la mayoría de estudiantes de la Diplomatura en Turismo hoy en día, ya que, al contrario de lo que ocurre en el caso del inglés de los negocios, en la industria turística no son frecuentes los llamados *in-company courses*. Hasta ahora los profesionales del turismo que querían mejorar su competencia comunicativa en inglés dentro de su ámbito profesional se dirigían a cursos de inglés general.

Partiendo de esta premisa, las necesidades de aprendizaje de los grupos 1a y 1b son muy parecidas. Todos necesitan información sobre la práctica profesional dentro de una comunidad internacional de habla inglesa, junto con oportunidades para desarrollar su conocimiento de la lengua en un contexto que les motive. Teniendo en cuenta estas características, la mayoría de autores de materiales para estos cursos se basan en el uso de la lengua en contextos profesionales internacionales y de este modo incluyen las destrezas de producción escrita como parte de su futura actividad laboral (Tribble, 1996).

#### **4.3.2. Adquisición de la competencia escrita en lenguas de especialidad: el género**

El factor cultural es importante en la comunicación profesional así como también la necesidad de que el alumno sea consciente de las distintas formas en las que los estilos del lenguaje escrito pueden tener un mayor o menor efecto en su éxito o fracaso profesional. Estas ideas tienen mucho que ver con el enfoque de género (Tribble, 1996).



Según Alcaraz Varó (2000: 133-134) llamamos género al "conjunto de textos, escritos u orales, del mundo profesional y académico, que se ajustan a una serie de convenciones formales y estilísticas" entre las que destacan una función comunicativa común, un esquema organizativo o macroestructura similar, modalidad y técnicas discursivas semejantes, un mismo nivel léxico-sintáctico y unas convenciones sociopragmáticas comunes.

El conocimiento del género es un elemento clave en cualquier comunicación y es especialmente significativa en la escritura de textos académicos o profesionales (Dudley-Evans y St John, 1998; Kindelán Echevarría , 2001). Como ya apuntamos en el capítulo 2, el análisis de géneros se ha convertido en una de las influencias más importantes en la enseñanza de variedades específicas de inglés para hablantes no nativos, e incluso se ha llegado a identificar con el inglés de especialidad. En opinión de Alcaraz Varó (2000: 210), "las actividades que se programen para la redacción se basarán en la imitación analítica de los géneros leídos (su macroestructura, la cortesía, la tematización, etc.)".

Conociendo el género comprendemos las expectativas de la comunidad discursiva (*discourse community*) que lee el texto y las convenciones relacionadas con la estructura, el lenguaje y la retórica del género (Dudley-Evans y St John, 1998: 115). Para desarrollar la destreza de la escritura no es suficiente con un conocimiento básico de las reglas gramaticales de la lengua inglesa sino que es esencial conocer la estructura y las convenciones retóricas de los géneros para que el texto final tenga las condiciones necesarias para una comunicación efectiva (Kindelán Echevarría , 2001). Por tanto, el primer paso consiste en valorar cuál es el nivel de comunicación escrita en lengua inglesa de los estudiantes para pasar después a la práctica, estudiando la estructura interna y las convenciones lingüísticas y socio-culturales de cada tipo de texto relevante para las futuras necesidades profesionales de los alumnos (Kindelán Echevarría , 2001). Estas convenciones se dividen en tres puntos clave a tener en cuenta para diseñar ejercicios y actividades que potencien la producción escrita: el objetivo comunicativo que persigue el texto, su macroestructura formada por distintos movimientos y secciones, y la cortesía comunicativa que requiera el tipo de texto en cuestión (Tribble, 1996; Alcaraz Varó, 2000; Kindelán Echevarría , 2001).

Según Bernárdez Sanchís (1995), la definición de un tipo de texto según su estructura es un aspecto a tener en cuenta en la enseñanza de la producción escrita, particularmente en lenguas de especialidad. Son convenientes pues las actividades que analicen la macroestructura de un texto con sus distintos movimientos y secciones, y ejercicios que fomenten la utilización de los mismos en la escritura de sus propios textos.

En cuanto a los recursos que fomentan la cortesía en un texto, estos son fundamentales en la enseñanza de la escritura en el inglés de especialidad o IPA. Alcaraz Varó (2000: 204) destaca los recursos de oblicuidad, atenuación y matización. En el caso de la matización, por ejemplo, este autor defiende la función de cada matizador en el tipo de discurso profesional y académico en cuestión y los motivos que justifiquen su utilización por parte del emisor del texto.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la enseñanza de la escritura en inglés de especialidad es el discurso. Según Alcaraz Varó (2000), los elementos del discurso que deben trabajar los estudiantes para mejorar su competencia escrita son el tópico o tema discursivo, la modalidad discursiva, las técnicas retóricas del discurso y las funciones comunicativas expresadas como actos de habla. Así, también destaca las actividades que trabajan la sintaxis y el léxico para mejorar la producción escrita de los estudiantes de lenguas de especialidad.

#### **4.3.3. Enfoques en la enseñanza de la escritura en inglés de especialidad**

De los enfoques señalados en el apartado 4.2.3 que se pueden aplicar a la enseñanza de la escritura, Dudley-Evans y St John (1998), dentro del contexto del inglés de especialidad, abogan por seguir el enfoque centrado en la figura del lector, es decir, el construccionismo social. Ya hemos mencionado en el apartado 4.2.3.3 que este enfoque está íntimamente relacionado con el análisis de géneros, aspecto básico dentro de la escritura en inglés de especialidad. Según estos autores, este enfoque muestra a los alumnos cómo tener en cuenta las expectativas y normas de la comunidad a la que ellos pertenecen (o esperan pertenecer) en un futuro, y cómo esas expectativas plasman las prácticas de escritura propias de la comunidad en cuestión. Una escritura apropiada dentro de una comunidad discursiva implica ser consciente de los valores de dicha comunidad y de las expectativas del texto, y tener la capacidad de saber equilibrar la

tensión entre las necesidades creativas del escritor y las normas de escritura generadas por consenso dentro de dicha comunidad.

Esta vertiente construccionista ha ejercido una gran influencia en la descripción de la escritura en el inglés para fines académicos (Hyland, 2002). La escritura ocupa un lugar central en la práctica profesional y en el aprendizaje, y la adquisición de la cultura especialista es fundamental para el éxito profesional. La enseñanza actual del inglés de especialidad admite que las convenciones de cada disciplina son complejas y la producción escrita se crea a través de las experiencias que el escritor posee de discursos anteriores, y no a través del conocimiento explícito de reglas. Ciertos géneros cobran significado como discurso dentro de un contexto específico; así, el profesor tiene que favorecer que el estudiante descubra cómo las formas textuales valoradas y sus prácticas se construyen socialmente como respuesta a los objetivos comunes de las comunidades meta. Se trata de proporcionar al estudiante una serie de directrices-marco para que éste produzca textos, haciéndole consciente de las conexiones entre formas, objetivos y papel de los participantes en contextos sociales específicos.

En el inglés de especialidad el enfoque procesual resultaría insuficiente (Thompson, 1991). Aunque es muy útil a la hora de ayudar al alumno a organizar y planificar la escritura de un texto, presenta carencias importantes a la hora de tratar textos reales que los estudiantes tienen que escribir como parte de su trabajo académico o profesional (Dudley-Evans, 1998). Respecto al enfoque basado en el producto, el construccionismo social examina el producto final de una forma mucho más aceptable sin limitarse únicamente a la imitación de un modelo. Por tanto, parece que el mejor enfoque para la escritura de textos en inglés de especialidad es aquel que integre y aglutine los aspectos positivos que proporcionan cada uno de los diferentes enfoques existentes (Jordan, 1997; Dudley-Evans y St John, 1998; Candlin y Hyland, 1999; Okamura y Shaw, 2000; García Sánchez y Vicente Pérez, 2001; Palmer Silveira, 2001). Así, Dudley-Evans y St John (1998: 118) sugieren que un enfoque combinado debe tener en cuenta las siguientes pautas:

- desarrollar una conciencia retórica por medio de la observación de textos modelo,

- practicar características específicas del género, sobre todo los movimientos y la postura del escritor,
- llevar a cabo tareas de escritura que impliquen la concienciación sobre las necesidades de cada lector y de la comunidad discursiva, y la finalidad de la escritura, y
- evaluar la escritura a través de la revisión en parejas o la reformulación.

Estas pautas han de transformarse en actividades y ejercicios pertinentes que, por ejemplo, desarrollen la conciencia retórica, practiquen destrezas y rasgos lingüísticos clave, o fomenten tareas de escritura más extensas (Dudley-Evans y St John, 1998). La escritura es una actividad compleja y los alumnos necesitan tiempo para pensar y reescribir hasta hallar un producto final. Precisan el conocimiento del profesor sobre las convenciones pertinentes y elementos fundamentales como, por ejemplo, el uso de matizadores en ciertas ocasiones. El profesor debe encontrar el equilibrio entre ciertos comentarios sobre la escritura de un texto y el establecimiento de tareas en las que el estudiante escribe individualmente, en parejas o en grupo.

Además ya se apuntó en el capítulo 2 que el aprendizaje es más efectivo si se practican diferentes destrezas de una forma integrada. La escritura generalmente implica cierto uso de la lectura en clase. Existe una relación fundamental entre la comprensión lectora y la producción escrita. Según Alcaraz Varó (2000: 203), "no se puede aprender a escribir sin leer previamente". En un sentido pedagógico, esto implica que entre las actividades para desarrollar la comunicación escrita tiene que haber ejercicios que fomenten la imitación de modelos de los distintos géneros. Bhatia (1997b: 136-138) señala cuatro etapas en la formación de un escritor que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar un género:

- conocimiento del código (recursos léxico-gramaticales, semánticos y discursivos del género),
- adquisición del conocimiento del género (el propósito comunicativo del género),
- sensibilidad hacia las estructuras cognitivas (concienciación de los valores genérico-específicos de los rasgos en contextos especializados), y
- explotación del conocimiento genérico (habilidad para manipular ciertas convenciones y conseguir así ciertos efectos pragmáticos).

Respecto a este último punto, la relevancia de la pragmática en su relación con la escritura radica en las distintas formas en las que ciertos rasgos textuales se consideran señal de presuposiciones contextuales o significados compartidos que proporcionan un marco interpretativo para entender el discurso escrito (Hyland, 2002). La investigación en pragmática se ha basado principalmente en la conversación, más que en la escritura. Sin embargo, muchos de sus conceptos centrales se han aplicado a la escritura. Uno de sus pilares es la mejor comprensión de la forma en la que el escritor interacciona con el lector utilizando y manipulando puntos en común y comprensiones culturales. Procesos pragmáticos como por ejemplo los actos de habla, la relevancia, la cooperación, la referencia o la cortesía proporcionan formas de analizar cómo los escritores buscan la forma de crear un mensaje dirigido a un lector en particular, y cómo los lectores hacen inferencias para comprender el significado intencionado del escritor en el texto escrito.

Si observamos los estudios más recientes publicados sobre la escritura en lenguas de especialidad (enfoques utilizados en clase, análisis de géneros, diseño de actividades, etc.), la mayoría se circunscriben en el ámbito de los negocios (Storms, 1983; Ashley, 1984; Beresford, 1984; Kogen, 1989; Munter, 1992; Pérez Pérez y Dolón Herrero, 1994; Yli-Jokipii, 1994; Louhiala-Salminen, 1995, 1999; Fortanet Gómez, 1996; Iacone, 1996; Palmer Silveira, 1996a, 1996b, 1998b, 1999a, 2000b, 2002; Álvarez Villagómez, 1997b; Posteguillo Gómez y Palmer Silveira, 1998; Ruiz Garrido, 1998, 1999, 2001, 2002a, 2002b; Bargiela-Chiappini y Nickerson, 1999; Bosch Abarca, 1999; Gillies, 1999; Gómez Moreno, 1999; Taylor, 1999; Cortés de los Ríos y Cruz Martínez, 2001b; Lanero Fernández, 2002a) y la ciencia y la tecnología (Davis, 1977; Spretnak, 1982; Barnum y Fischer, 1984; Huckin y Olsen, 1991; Duque García, 1994; Robinson y Rising, 1994; Cassany i Comas, 1996; Hendricks y Pappas, 1996; Pierson, 1997; Law, 1998; Alley, 1999; Burrough-Boenisch, 1999; Dinapoli, 1999; Fenton, 1999; Thwaite, 1999; Verdejo Segura, 1999; Soler Cervera et al., 2000; García Sánchez y Vicente Pérez, 2001). Sin embargo, muy pocos trabajos sobre escritura en inglés de especialidad tienen como objetivo la lengua para turismo, tal como veremos en el siguiente apartado.

#### 4.4. LA ESCRITURA EN INGLÉS PARA TURISMO

Como hemos apuntado ya anteriormente en el capítulo 3, la mayoría de estudios sobre el inglés y otras lenguas extranjeras para turismo defienden el dominio de las destrezas orales sobre las de comprensión y producción escritas. Esta tendencia puede llevarnos a olvidar la comunicación escrita en los programas de lenguas extranjeras para turismo.

La comunicación escrita se ha convertido en una herramienta imprescindible dentro de muchos ámbitos profesionales (Cerdá Redondo, 2000; Kindelán Echevarría, 2001). En particular, la escritura es un instrumento esencial en el futuro contexto profesional de muchos estudiantes de turismo (Cerdá Redondo, 2000; Cerdá Redondo et al, 2000; Calvi, 2001). Como parte crucial del proceso comunicativo, la escritura dentro del sector turístico en general es una forma importante y frecuente de obtener información y resolver problemas.

##### 4.4.1. Enseñar a escribir en inglés para turismo

Desde un punto de vista docente, sólo conocemos un trabajo (Cerdá Redondo, 2000) en el que se hace alusión a las pautas que conviene seguir para que los futuros profesionales del turismo mejoren su competencia escrita en inglés. En este trabajo se analiza cómo los estudiantes deben aprender a escribir de forma clara, apropiada y efectiva para conseguir un intercambio de información fructífero y obtener así los resultados y objetivos propuestos en su campo profesional. En lo referente al discurso, esta autora señala la importancia del contexto y de la argumentación lógica del texto, considerando también fundamental prestar especial atención a las expectativas culturales de los clientes a la hora de organizar un documento escrito para llevar a cabo un proceso comunicativo efectivo. Este aspecto cultural es clave en situaciones formales, tanto a la hora de escribir correspondencia como a la hora de negociar. El hecho de obviarlo puede derivar en una reacción negativa por parte del cliente o en un fracaso de las negociaciones con un operador turístico o algún tipo de servicio contratado.

En cuanto a los distintos enfoques en la enseñanza de la escritura, Cerdá Redondo defiende el enfoque procesual como forma básica en la enseñanza de la escritura en inglés para turismo. Las tres etapas del proceso (*planning*, *drafting* y *revising*) permiten

obtener textos escritos completamente contextualizados teniendo siempre en cuenta el sentido de finalidad y la figura del posible lector. Este método resulta muy efectivo porque ayuda a los estudiantes a desarrollar un enfoque más consciente, comunicativo y realista de la escritura (Lázaro et al., 1996). A la hora de aprender a escribir, la lectura de textos específicos de turismo se convierte en una técnica muy útil porque esos textos se convierten en modelos para la posterior producción individual de cada alumno. Además de dar consejos sobre cómo mejorar la escritura, los estudiantes deben también aprender de sus propios errores al escribir sus propios textos (Cerdá Redondo, 2000).

#### 4.4.2. Tipología textual

Pocos estudios presentan una tipología textual que recoja las diversas actividades que implican el uso del lenguaje escrito dentro de la actividad turística (Cerdá Redondo, 2000; Dale y Oliver, 2000; Calvi, 2001). La descripción más completa de la comunicación escrita en turismo es la que sugieren Dale y Oliver (2000). A continuación ofrecemos un resumen destacando los tipos de texto más importantes que, según estas autoras, se utilizan en la industria turística.

La comunicación escrita con los clientes externos se realiza normalmente por carta, fax y correo electrónico. Con otros profesionales del sector se usan estos mismos medios y, además, memos y mensajes o notas escritas a mano. Esta vertiente empresarial del sector turístico presenta también una serie de documentos que se intercambian tanto con clientes como con otros profesionales, como por ejemplo, itinerarios, recibos, horarios y billetes. Por otro lado, los futuros profesionales del turismo pueden verse envueltos en la planificación y puesta en marcha de proyectos. En este contexto el lenguaje escrito se utiliza para preparar el orden del día de una reunión, redactar las actas de la misma, escribir la descripción de un puesto de trabajo para publicar un anuncio o diseñar un informe con los detalles, conclusiones y recomendaciones relacionados con el proyecto.

En la venta de productos y servicios juegan un papel muy importante todos aquellos medios para llamar la atención y atraer al cliente. Muchos de ellos necesitan del lenguaje escrito: la publicidad en periódicos, vallas publicitarias, pósters, publicidad en los escaparates de las agencias de viajes, folletos turísticos, catálogos para el marketing directo y correo directo (*direct mail*). Relacionadas con el servicio al cliente dentro de la

industria turística existen diversas situaciones en las que el lenguaje escrito se usa para dar información: indicaciones en atracciones turísticas, avisos en los aeropuertos o parques temáticos, mapas, informes meteorológicos y todo tipo de folletos informativos con consejos y sugerencias que se ofrecen al turista o visitante en los centros de información y turismo. La mayoría de atracciones turísticas diseñan folletos (*brochures* y *leaflets*) tanto para dar publicidad como para informar. Los *leaflets* pueden conseguirse principalmente en Oficinas de Información y Turismo o en el lugar de la propia atracción. Por su parte los *brochures* proporcionan una mayor información y son un instrumento fundamental de marketing y promoción para el operador turístico. Muchos operadores turísticos envían a sus clientes un *pack* de información que incluye detalles sobre el destino, cuestiones de salud y seguridad, itinerarios y etiquetas para el equipaje. Algunas veces también se incluyen mapas y guías. Las ventajas de una información al cliente siguiendo esta aproximación comercial, en lugar de hacerlo en persona o por teléfono es, por un lado, evitar que la información relevante se olvide y, por otro, proporcionar una impresión de profesionalidad por parte de la compañía hacia el cliente. Por último, no podemos olvidar las páginas web, tanto como soporte de promoción como de información turística; se actualizan constantemente y cada día se incrementan.

Dentro de esta variada tipología textual del campo turístico podemos destacar dos tipos de textos con una serie de características especiales que rodean su proceso de escritura y su finalidad comunicativa. Por una parte, están todos los ejemplos de comunicación escrita que tienen relación con la promoción y el marketing turístico, entre los que destacan los folletos turísticos (Moss y Suárez, 1999; Cerdá Redondo, 2000; Cerdá Redondo et al., 2000; Dale y Oliver, 2000; Calvi, 2001). Cerdá Redondo et al. (2000) sugieren que este tipo de escritura es más creativa.

Por otro lado, tenemos todos los documentos escritos que se utilizan como parte de la vertiente empresarial del sector turístico. Entre ellos, muchos autores destacan la escritura de cartas comerciales (The British Council, 1994; Cerdá Redondo, 2000; Calvi, 2001; Guzmán Gil y Alberola Colomar, 2001). En este tipo de textos la escritura puede calificarse de más rígida por los rasgos formales de su estructura (Cerdá Redondo et al., 2000). Nos centraremos en nuestro siguiente capítulo en este último tipo: la escritura de cartas comerciales en la industria turística.