



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères
THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat
En Sciences

Las dificultades de redacción de textos especializados: caso de
estudiantes del segundo curso de Máster sistema LMD en la
Universidad de Mostaganem

Présenté et soutenu publiquement par :

Mr. BEY Khaled

Devant le jury composé de :

Mme. TOUIL Khalida	Professeure	Université Oran 2	Présidente
Mme. MOUSSAOUI Meriem	Professeure	Université Oran 2	Rapporteur
Mme. ZAOUI Mokhtaria	Professeure	Université Oran 1	Examinatrice
Mr. DERRAR Abdelkhalek	Professeur	Université Oran 2	Examineur
Mme. SAHARI Hafeda	MCA	Université Tlemcen	Examinatrice
Mr. SAIM Houari	MCA	Université Ain Timouchent	Examineur

Année académique: 2021- 2022

AGRADECIMIENTO

Me gustaría empezar la presentación de esta tesis doctoral expresando mis profundos agradecimiento y admiración a mi directora, la Pra. MOUSSAOUI Meriem, por el valioso apoyo, el interés y la generosidad que me brindó a lo largo de la investigación; en todo momento tuvo un consejo certero y una amable disposición para orientarme en mi proyecto de investigación. Ha sido un gran honor para mí que aceptase ser la directora de esta tesis doctoral.

Asimismo, quiero agradecer al tribunal que analizó esta tesis, que estuvo conformado por la Pra. TOUIL Khalida, la Pra. ZAOUI Mokhtaria, el Pr. DERRAR Abdelkhalak, la Dra. SAHARI Hafeda, y el Dr. SAIM Houari, sin olvidar la amabilísima ayuda del Profesor LUIS Bernabé Pons, catedrático especialista en Estudios Árabes en la Universidad de Alicante, quien, a pesar de la falta de tiempo por sus compromisos académicos, siempre ha respondido presente cuando le necesitaba: le agradezco su ayuda, sus consejos y su enriquecedora aportación a esta tesis.

Finalmente, quiero dar las gracias a mi familia por su ayuda, afecto y comprensión durante mis estudios de posgrado, así como a todos los que me apoyaron a lo largo de la investigación.

No existen más que dos reglas para escribir: tener algo que decir y decirlo.
Oscar Wilde (1854-1900) Dramaturgo y novelista irlandés

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	7
CAPÍTULO I PROCESOS COGNOSCITIVOS Y RETÓRICA EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS PROFESIONALES	18
Introducción	19
1. Lengua de especialidad: una polémica conceptual	20
1.1. Dicotomía lengua general–lengua de especialidad	22
1.2. Diferencias lingüísticas y extralingüísticas entre lengua general y lengua de especialidad	23
2. Procesos cognitivos de la redacción	24
2.1. Tipos de procesos cognitivos	25
3. Concepto texto	31
4. Contexto y género discursivo en la redacción	34
4.1. EL contexto en la redacción	34
4.3. El género discursivo en la redacción profesional	39
5. La intertextualidad en la redacción de textos profesionales	50
6. El registro en textos profesionales	51
7. El estilo en textos profesionales	54
8. El problema retórico en la redacción de textos profesionales	58
9. Técnicas de expresión escrita	59
9.1. Técnica de las ocho preguntas	60
9.2. Técnica de los siete imperativos	61
9.3. Técnica elige dos o tres términos clave	63
9.4. Técnica lluvia de ideas	64
10. Estrategias de apoyo en la redacción	64
10.1. Deficiencias gramaticales	65
10.2. Deficiencia textual	65
10.3. Deficiencias de contenido	65
Conclusión	66
CAPÍTULO II LA APORTACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA Y LOS DIFERENTES ENFOQUES A LA REDACCIÓN	67
Introducción	68
1. La lingüística general y la lengua escrita	70
2. La lingüística aplicada y la redacción de textos	71
2.1. La organización de un texto escrito en la lingüística aplicada	72
3. La lingüística textual y la escritura	73
3.1. La clasificación de los textos en la lingüística textual	74
4. La lingüística sistémico-funcional y la composición de textos	75
4.1. La contribución de la lingüística sistémico-funcional a la escritura	78
4.2. Las funciones de la lengua y las metafunciones lingüísticas	80
5. La redacción de los textos profesionales en la LSF	83
6. Las características léxico-gramaticales del discurso escrito	85
6.1. La densidad léxica	85
6.2. Metáfora gramatical	86
7. Organización del texto: tema y función textual según la LSF	88
7.1. Referencia	88
7.2. Elipsis y sustitución	89

7.3. Conjunción	89
7.4. Cohesión léxica	90
8. La relación entre el orden de palabras y la perspectiva funcional de la cláusula	91
8.1. Tema y rema en la redacción escrita	90
8.2. La tematización en la redacción	93
8.3. El dinamismo comunicativo	93
8.4. Los principios fundamentales del orden de palabras	94
9. Enfoques de escritura	95
9.1. Enfoque basado en la gramática	96
9.2. Enfoque centrado en el proceso o en la figura del escritor	97
9.3. Enfoque basado en el contenido	100
9.4. Enfoque basado en las funciones	100
9.5. Enfoque basado en el género textual	101
Conclusión	103

CAPÍTULO III LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA EXPRESIÓN ESCRITA

	105
Introducción	106
1. La competencia comunicativa	107
2. Las competencias generales	112
2.1. Conocimiento declarativo (saber)	113
2.2. Las destrezas y habilidades (saber hacer)	114
2.3. La competencia existencial (saber ser)	114
2.4. La capacidad de aprender (saber aprender)	115
3. Las competencias comunicativas de la lengua	115
3.1. Competencia lingüística	115
3.1.1. Competencia gramatical	116
3.1.2. Competencia léxica	116
3.1.3. Competencia ortográfica	117
3.2. Competencia sociolingüística	118
3.2.1. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales	119
3.2.2. Las normas de cortesía	120
3.2.3. Las expresiones de sabiduría popular	120
3.3. Competencia pragmática	120
3.3.1. El aspecto pragmático en la comunicación escrita	124
3.4. Competencia discursiva	124
3.5. Competencia sociocultural	127
3.6. La competencia funcional	130
3.7. La competencia estratégica	131
3.7.1. Estrategias de comunicación	131
4. De las reglas a los principios en la comunicación	133
4.1. El principio de cooperación	133
4.1.1. Las cuatro máximas de Grice	134
4.2. El principio de lýtotes y de hipérboles	136
4.3. El principio de cortesía	137
4.4. El principio de relevancia	138

5. Organización de la estructura informativa _____	143
Conclusión _____	144
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS SUPORTES DE LA INVESTIGACIÓN _____	146
Introducción _____	147
1. Recogida de corpus de datos _____	147
1.1. Presentación de los estudiantes _____	147
1.2. Descripción general del corpus _____	148
2. Descripción del cuestionario _____	148
3. Análisis de los resultados del cuestionario _____	150
4. Valoración del análisis del cuestionario _____	160
5. Descripción de las dos guías docentes _____	161
6. Análisis de la guía docente lenguas de especialidad _____	161
7. Análisis de la guía docente técnicas de expresión escrita _____	165
8. Valoración del análisis de las dos guías docente _____	167
Conclusión _____	168
CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES _____	169
Introducción _____	170
1. Análisis del texto económico _____	173
1.1. Análisis cuantitativo del texto económico _____	178
1.2. Análisis cualitativo del texto económico _____	189
2. Valoración del análisis cuantitativo y cualitativo del texto económico _____	198
3. Análisis de la resolución _____	200
3.1. Análisis cuantitativo de la resolución _____	205
3.2. Análisis cualitativo de la resolución _____	216
4. Valoración del análisis de la resolución _____	223
5. Propuesta de Guía Docente _____	225
5.1. Asignatura: Técnicas de Expresión Escrita _____	225
5.2. Asignatura: Lenguas de Especialidad _____	227
Conclusión general _____	229
BIBLIOGRAFÍA _____	233
Anexo N ^o 1 _____	
Cuestionario _____	239
Anexo N ^o 2 Guía docente: Lenguas de especialidad _____	240
Anexo N ^o 3 Guía docente: Técnicas de expresión escrita _____	241
Anexo N ^o 4 Texto económico _____	242
Anexo N ^o 5 Resolución _____	243
Resúmenes _____	244

Introducción General

A lo largo de la historia pueden percibirse ciertos cambios en la concepción de la escritura. Para los hombres medievales el texto escrito ha gozado de una gran importancia, ha sido el canal privilegiado para la divulgación de informaciones y el modelo normativo que se debía seguir, relegando el canal oral a un segundo plano; luego el oral tuvo primacía sobre el escrito, al pensarse que las cosas se transmitían mejor oralmente.

En la historia más cercana (finales del siglo XVIII hasta la gramática del discurso: van Dijk) las variaciones en la concepción de lo escrito las podemos resumir en tres etapas. Primero, *el escrito tradicional*, con la aparición del método Gramática-Traducción, en el que se daba más importancia a lo escrito para aprender una lengua, toda la gramática es prescriptiva y se basa únicamente en el código escrito, se da importancia a la redacción escrita mediante producciones similares a cartas, instancias, etc.; la segunda etapa es la calidad de *código segundo*. Aquí lo oral prevalecía sobre lo escrito. Esta visión surgió con los métodos audiovisuales. Se argumentaba que lo escrito debía estar al servicio de lo oral, es decir, una vez adquirida la lengua oralmente se la puede representar gráficamente; dicho de otra forma, la única razón de la existencia del segundo es sólo la de representar al primero. Se pensaba que lo más importante en la lengua es la conversación y el diálogo, y lo escrito está para transcribir, sin prestar importancia al texto. La tercera etapa, conocida actualmente con el apelativo *escrito lengua*, considera lo oral y lo escrito como dos códigos de la lengua que gozan de igual importancia: ambos canales desempeñan un papel crucial en la divulgación de ideas e informaciones. Esta concepción que trata ambos códigos de forma equitativa la encontramos en el enfoque comunicativo.

Saber redactar no se sustenta únicamente sobre un único pilar, que es la competencia lingüística, sino que también depende de otras competencias tales como la pragmática y la discursiva entre otras. Eso permite decir que la redacción tiene un aspecto pluridisciplinar. Todo esto lo detallaremos después de explicar cómo se concebía la lengua a partir de Saussure hasta Hymes, pasando por el generativismo.

En un principio se pensaba que el aprendizaje de la lengua extranjera era un fin en sí mismo, pero luego se ha sustituido este pensamiento por el de la lengua como un medio para alcanzar un objetivo comunicativo que se realiza mejor por escrito. El interés que ha cobrado la escritura en situaciones especializadas tuvo lugar con la lingüística aplicada. Los textos profesionales aparecieron con este enfoque lingüístico a mediados del siglo XX, siendo considerado como un desarrollo interno de la lingüística general. Después de tantas teorías abstractas desde Saussure, fue necesario encontrar una lingüística que acompañara a la nueva

sociedad: la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en la que aparecieron diversos ámbitos de especialidad: político, económico, jurídico y científico-tecnológico, etc. Así que se necesitaba una lingüística que satisficiera las aspiraciones comunicativas de los especialistas en diferentes áreas de especialidad. La cuestión se centraba en pasar de la teoría a la práctica: las teorías lingüísticas no tienen importancia si no proponen sugerencias que solucionan las preocupaciones comunicativas en distintas profesiones. También la lingüística textual (entre otras) ha añadido otros estudios muy relevantes que tienen relación directa con la redacción de textos: la adecuación, la coherencia y la cohesión (de todo lo cual vamos a hablar detalladamente más adelante). Asimismo vamos a tratar el principio de cooperación de Paul Grice y la teoría de relevancia de Sperber y Wilson.

Escribir no se limita a representar gráficamente lo que queremos decir o lo que tenemos en la mente, sino que existen pautas para hacerlo. Dichas pautas se denominan procesos mentales de escritura y se puede distinguir los básicos (la ortografía, los errores gramaticales, la segmentación de palabras y frases) de los superiores (diferenciar entre la información relevante e irrelevante, organizar los datos de forma clara y comprensible yendo de lo más a lo menos importante, planificar el texto y usar un lenguaje que sea fácil para el destinatario). De hecho, si la expresión escrita está relegada al segundo plano, es que además de las causas que acabamos de perfilar, existen otras a la hora de aprenderla, como el mayor grado de exigencia por parte del profesor, un gran esfuerzo cognitivo a las que el aprendiz no está acostumbrado. Todo eso, ha hecho que escribir se vuelva una actividad poco motivadora y, como consecuencia, viene el bajo nivel notado en la redacción de los textos realizados por los aprendices, aunque lleven muchos años de estudios.

Los textos son producidos basándose en los aspectos textuales (sintaxis, morfosintaxis y léxico) y contextuales (la relevancia de las informaciones, relación entre los interlocutores y la intención del escritor, etc.) cuando las ideas están determinadas y claras el redactor debe realizar un boceto en el que concretará su contenido y en el que figurará la lógica temática, que es el eje vertebrador para la comprensión del texto. Por esta razón las ideas tienen que llegar al lector de manera coherente: primeramente, las simples y luego las más complejas. Asimismo, los hechos, acontecimientos, trabajos, investigaciones y sus hallazgos anteriores deben seguir un razonamiento cronológico en la composición del texto.

El camino recorrido en la redacción profesional data de los tiempos muy anteriores, sobre todo en el ámbito jurídico y administrativo, ya que desde siempre hubo juicios y sentencias, pero otros ámbitos son más o menos nuevos, como el caso del medioambiente. Es actualmente que el

ser humano se da cuenta de las catástrofes naturales y, empieza a concienciar a sus conciudadanos del peligro eminente de la naturaleza.

El estado de cuestión de estas aéreas del saber y el conocimiento vinculadas por las lenguas de especialidad, nos revela que han conocido una metamorfosis para transmitir mejor el objetivo comunicativo, pero este afán registrado en la mejoría de los textos profesionales se centraba mucho más sobre la terminología, es decir, qué conceptos específicos son más fáciles a descodificar por el lector, prueba de ello, es el lenguaje jurídico. Éste no ha cesado de recibir observaciones por la incomprensión hasta la estupefacción que produce en el lector de a pie, de allí, la tarea principal de los profesionales se enfatizó en el campo léxico, suavizando el impacto de las expresiones como “gracia que espera obtener de su ilustrísima”, “cuya vida guarde Dios muchos años”, etc., que se califican como prepotentes, sustituyéndolas por otras más sencillas y modestas. En su libro sobre la redacción jurídica, titulado: *Notas para un breve curso de redacción de documentos jurídicos*, el autor Miras, J. (2003), se ha interesado por los términos que debe elegir el redactor en este género, mencionando que deben ser fácilmente inteligibles y sin equivocaciones, es decir, comunicar apropiadamente, pero no menciona cómo ni cuándo se dan estas informaciones en el texto.

En otra investigación titulada: *La redacción de textos jurídicos: reflexión y propuestas de mejora*, Nieto, E. (2012), aborda el problema de redacción de textos jurídicos, señalando la falta de su comprensión por ser poco claros y contienen expresiones inapropiadas e impropias. Pero cualquier investigación en este terreno debe partir del trabajo de Maqueda, B. J. at all (2013), en su artículo: *Estructura y contenidos de la comunicación y redacción de artículos científicos*, que investigan la redacción en el ámbito de la ciencia de la salud como muestra de comunicación profesional, consideran la comunicación en diferentes ámbitos como deber ético y un compromiso de compartir los avances y nuevos conocimientos con los diferentes lectores, los autores aplican el método deductivo para explicar la comunicación profesional. Empiezan por explicar la comunicación en general, luego la especifican mencionando sus condiciones de desarrollo. Señalan que la comunicación profesional varía en forma y contenido en función del ámbito específico y el sector hacia el que se dirige: si los resultados se dirigen a la sociedad general (legos) (lego, es una persona que no tiene ningún conocimiento de un ámbito de especialidad dado, asimismo existe semi-lego, que es una persona que tiene ciertos conocimientos de una área específica), se habla de divulgación. Si se dirigen a los profesionales, la comunicación adopta la forma más formal y altamente especializada. En cuanto a los principios de la comunicación profesional exponen: la transparencia, la coherencia argumental y

el lenguaje, que debe ser claro, sencillo y preciso, en cuanto al estilo, abogan por: el informativo, racional, impersonal, objetivo y que presente una realidad vivida.

Ciñéndose a los objetivos e hipótesis planteados en nuestra tesis es obligado detenerse en la investigación que aborda el problema de la redacción: *Propuesta del esquema de la Guía Docente de un Curso Virtual Inclusivo, como producto indispensable para la estandarización de los proyectos educativos virtuales que utiliza la Guía Metodología del Proyecto ESVIAL* de Renata (2014). Este artículo se basa en la importancia de elaborar una guía docente. La autora nos explica que se recomienda que las instituciones de educación superior, implementen instrumentos como la Guía Docente para la puesta en marcha de sus cursos, con el fin de crear un esquema claro de los contenidos y competencias a desarrollar, con una metodología de enseñanza/aprendizaje accesible e incluyente, que además permita su estandarización y posteriormente su acreditación con las demás universidades. Ni que decir tiene que es obligada la consulta de los libros de Cassany (1989), (1999) y (2004), *Describir el Escribir, Construir la Escritura* y *La expresión escrita* que explican el acto de escribir y sus procesos cognitivos, asimismo el autor nos presenta una metodología para la redacción de textos que se insertan en los ámbitos científicos y tecnológicos.

Debido a que esta tesis combina el estudio de las lenguas de especialidad y la redacción en los diferentes ámbitos específicos, la revisión teórica del estado de la cuestión aconseja bucear en la bibliografía específica relativa a dichas fuentes. Sobre las lenguas de especialidad es muy valioso el libro de Cabré (2006), titulado *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global* que define las lenguas de especialidad y, pone de relieve la diferencia de éstas con respecto a la lengua general, también la autora De Enterría en su obra (2001), titulada: *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje* relaciona los discursos de especialidad con la lingüística aplicada, todo eso bajo el paraguas de la Nueva Teoría Comunicativa de la Terminología.

Para la redacción en el ámbito administrativo, no menos importante es mencionar el trabajo de Montemayor (2016): *Documentos Administrativos*, el autor se ha interesado mucho más por la normativa, es decir, el lado correcto de la lengua, explica que la competencia léxica es de suma importancia en la redacción de estos géneros.

Para acercarnos a la redacción en el ámbito comercial hemos consultado el trabajo de Cruz, M. (2011), en su libro: *Apuntes de redacción comercial*, que ha resaltado la importancia de la coherencia y la cohesión en ese género, pero ha menoscabado un rasgo extralingüístico importante que es el lector, que desempeña una función importante en la comunicación.

De esta exposición diacrónica de la comunicación profesional, notamos que la tarea de los especialistas en ese dominio era perfeccionar los textos profesionales desde el lado léxico-semántico, es decir, hay mucho más una preocupación por la lengua que por su uso. Justamente, en nuestra tesis, hemos ido más allá, hemos tocado todas las competencias que forman la competencia comunicativa, asimismo hemos abordado los rasgos extralingüísticos (remitente/destinatario, espacio/temporal y cultura, entre otros) que influyen directamente en la redacción profesional. Actuando de esta manera, hemos querido investigar la redacción profesional desde todos sus ángulos.

Todas estas pautas se inscriben dentro de unos enfoques didácticos de la escritura, en los que podemos distinguir tres clasificaciones: la primera está constituida por los que están citados por Cassany (1990) y abarca los siguientes: enfoque basado en la gramática, enfoque basado en la función, enfoque basado en el proceso y el resto basado en el contenido. La segunda clasificación la encontramos en Saorín (2003) y engloba enfoque basado en el texto (producto), otro en el escritor (proceso) y el resto en el lector (género). La tercera es la mencionada por Chamorro (2008), quien sólo cita dos enfoques: uno basado en el texto y otro en el proceso. Cada uno de estos enfoques responde a un fin determinado en la redacción del texto y trata la composición de una manera diferente de los demás. Cabe mencionar que a veces la diferencia entre los enfoques de las tres listas es solo nominativa, siendo el contenido el mismo, de hecho, en nuestro trabajo uniremos los enfoques que se asemejen.

Un punto muy llamativo radica en que sólo Saorín, alude al enfoque basado en el género. Justamente en este trabajo daremos gran importancia a este enfoque, puesto que actualmente cobra un grandísimo interés en la comunicación escrita. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), detalla muy bien el concepto de género, su clasificación y su importancia en la comunicación, así que, se puede decir que dicho enfoque se ha vuelto la pieza clave en la comunicación escrita debido a sus aportaciones y a la manera de percibir el acto de escribir, puesto que se puede aplicar a todos los textos: profesionales, literarios, periodísticos, etc. Nosotros vamos a aprovechar esta ventaja y aplicarla en la redacción de textos profesionales, que es nuestro objetivo de investigación. Eso no significa que prescindiremos del resto de los enfoques, porque la redacción del texto profesional saca partido de todos ellos para redactar un texto efectivo; de hecho el escritor debe posicionarse a igual distancia entre los diferentes enfoques, para ello, la metodología usada en el aula para formar un futuro profesional que, aspira a redactar textos efectivos podría ser atender a los puntos positivos de cada enfoque y centrarse en uno que se corresponda mejor con las necesidades y las particularidades del texto y del área en cuestión.

Si en nuestro trabajo utilizamos la expresión *texto profesional* y no *texto especializado*, es porque hay una diferencia en cuanto al remitente. El texto profesional está escrito por un especialista que ejerce una función en su especialidad y, toma en consideración los rasgos tanto lingüísticos como extralingüísticos, mientras que el texto especializado está redactado por un especialista que tiene conocimientos profundos de un ámbito dado, pero no ejerce una profesión en este ámbito, sino que tiene otra profesión, de hecho, no cuida los rasgos mencionados. Como ejemplo, un caso concreto que conocemos, es un odontólogo que trabaja como comercial, éste puede redactar un texto especializado sobre los dientes, pero no es profesional de su especialidad, lo cual en su redacción lo que importa más es dar informaciones de odontología desdeñando otros factores que, canalizan la redacción, así que, la diferencia entre los textos escritos por un profesional y un especialista radica en que, los primeros están atados a un contexto en el que hay una interacción entre dos partes: remitente/destinatario. Los segundos sólo vehiculan conocimiento especializado y aparecen al margen de la comunidad discursiva, es decir, no se toma en consideración los rasgos extralingüísticos en su elaboración.

Los textos profesionales se generan en ámbitos profesionales (turismo, comercio, administración, derecho, etc.) por lo cual pueden encontrarse en situaciones comunicativas reales diversas tales como comunicación interprofesional o profesional-lego en las que el escritor calibra su texto según el contexto, el proceso de construcción textual y las estructuras lingüísticas locales y globales, que requiere la situación comunicativa específica para redactar un género determinado. Hemos señalado la diferencia entre estos dos términos (texto profesional y texto especializado), porque nuestros estudiantes de investigación en la situación actual van a redactar textos especializados, pero serán profesionales en el futuro y redactarán textos profesionales, o sea, en nuestro trabajo hemos tomado en consideración dos situaciones: la actual que es real como estudiantes y, la del futuro como profesionales.

Esta investigación nos llevó a distinguir entre dos clases de género: los llamados primarios, aquéllos que se producen oralmente (de los que no nos ocuparemos), y los secundarios, que son los que necesitan una reflexión sobre el tema, es decir, planificar los contenidos según los objetivos de la comunicación y la organización de las unidades lingüísticas, género que se hace generalmente por escrito.

En este trabajo, por un lado, trataremos de centrarnos en los procesos mentales de la escritura, en lo que ocurre en la mente cuando escribimos; por otro, qué unidades lingüísticas apropiadas y adecuadas deberíamos utilizar para que el receptor pueda seguir el hilo discursivo. Eso lo encontramos en el enfoque psicolingüístico que abarca terrenos de la psicología y de la lingüística aplicada. Así, nuestro campo de investigación consiste en cómo debemos escribir para

tener una comunicación efectiva, basándonos en procesos cognitivos, enfoques, estrategias de redacción, retórica y competencia comunicativa. Nuestra investigación se basa sobre el saber, saber hacer y saber decir por escrito.

Dicho eso, el objetivo de esta tesis es ofrecer una serie de reflexiones acerca de la expresión escrita (redacción de textos profesionales) al aprendiz (futuro profesional), entendida ésta como la capacidad de interactuar lingüísticamente mediante textos que tengan un sentido y que se perciban sobre todo como un todo coherente y adecuado a la situación comunicativa y al tema. Cabe mencionar que, más allá de estas reflexiones, nuestro objetivo, consiste sobre todo en encontrar una solución a las dificultades de las cuales padecen los estudiantes en la redacción de textos profesionales. Para alcanzar dicho objetivo vamos a analizar el cuestionario realizado con los estudiantes (anexo N°1), Canevas¹ de lenguas de especialidad (anexo N°2), guía docente de técnicas de expresión escrita (anexo N°3) y las dos composiciones: texto económico (anexo N°4) y la resolución (un texto jurídico administrativo) (anexo N°5) hechos por los estudiantes y, de los cuales vamos a resaltar las carencias de redacción del estudiante, apoyándonos sobre la bibliografía de la parte teórica. Los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo de estos dos textos serán una prueba palpable de los errores cometidos por los estudiantes en la redacción de textos profesionales.

Las causas que justifican la elección de estos dos ámbitos (económico y jurídico-administrativo) radican en primer lugar en su importancia y su frecuencia de uso en la sociedad. Para hacer las transacciones económicas y para administrar una comunidad se necesita una comunicación efectiva, que se vincula mediante estos ámbitos (si un país es desarrollado, es porque tiene buena justicia social y buena economía); en segundo lugar, estos dos ámbitos son los más delicados, y en consecuencia los más difíciles en la redacción, porque desempeñan un papel trascendental en la vida cotidiana del ciudadano y le afectan directamente. Un informe mal redactado por un perito sobre la economía del país puede generar problemas y desestabilizarlo, y una resolución mal escrita por una autoridad puede ser malinterpretada por la parte ejecutiva. Sabiendo que las lenguas de especialidad se caracterizan por el continuum, se puede tomar estos dos importantes ámbitos como muestra y aplicar los resultados sobre los demás ámbitos, pero tomando en consideración la terminología genuina de cada área de especialidad.

Chomsky elaboró a mediados del siglo XX una separación en el campo de la lingüística teórica: la diferencia entre competencia y actuación. Para este lingüista, existe el conocimiento

¹La palabra Canevas no existe en el sistema de enseñanza superior español, por eso, de aquí en adelante la sustituimos por la expresión: guía docente.

implícito de la lengua (competencia), que es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística, mientras que la actuación es el conjunto de estrategias que usa un miembro de una comunidad en una actividad lingüística determinada (la redacción en nuestro caso). La competencia es todo el código de la lengua escrita, que hemos adquirido a lo largo de nuestra experiencia educativa (teorías abstractas), y la actuación es la práctica, es la composición del texto, es el conjunto de estrategias y procesos que maneja el autor para redactar un texto. De esta manera un escritor experto debe armarse de ambos recursos para poder comunicar por escrito correcta y adecuadamente.

Otros pilares de la escritura se insertan dentro de la competencia comunicativa desde diferentes modelos: el esquema de Canale y Swain (1980, y Canale, 1983), el esquema de Bachman (1990); el esquema de Celce Murcia, Dornyei y Thurrel (1995) y el Marco Común Europeo de Referencia (2002) (De aquí en adelante, MCER). Así podemos ver una progresión cronológica en la concepción de la competencia comunicativa.

En esta tesis vamos a extrapolar resultados de los estudios teóricos sobre el análisis de las producciones de los aprendices, todo eso con el objetivo de localizar, diagnosticar y analizar las carencias en la redacción de textos profesionales e intentar remediar dichas carencias mediante algunas proposiciones que podrían ser necesarias en la redacción de textos profesionales, porque al fin y al cabo, este es uno de los objetivos del sistema LMD¹: formar estudiantes que sean capaces de desenvolverse correcta y adecuadamente en distintas situaciones comunicativas, tomando en cuenta las aspiraciones de los estudiantes, permitiéndoles construir proyectos de futuro, mediante una formación superior que dé satisfacción a las exigencias socioeconómicas y les procure una cualificación necesaria para una buena integración en el mundo laboral, donde prevalece la competitividad y el buen resultado, asegurándole (al mundo) recursos humanos capaces de innovación y de creatividad.

Dada la importancia de la redacción de textos profesionales para solucionar problemas, explicar fenómenos, promulgar leyes, nombrar nuevos conceptos, etc., nos hemos acercado hacia los estudiantes del segundo curso de máster (Didáctica), a finales del curso académico 2013-2014, pidiéndoles que redactaran un texto económico y un resolución para averiguar si se desenvuelven correcta, apropiada y adecuadamente en una correspondencia profesional escrita. Después de analizar estos textos, hemos notado varias carencias en el plano lingüístico,

¹El sistema LMD es una armonización de los niveles de títulos en la unión europea; establecido en el marco del espacio europeo de enseñanza. Grado de licenciatura (bachillerato+3): homologado con la obtención de 180 créditos. Grado de máster (bachillerato+5): homologado con 120 créditos después de la licenciatura. Grado de doctorado (bachillerato+8): homologado tras la realización de trabajos de tres meses y la defensa de una tesis.

discursivo y pragmático. A la luz de estas observaciones, hemos concluido que los estudiantes encuentran dificultades multidisciplinares a la hora de redactar textos profesionales. Eso nos permitió plantear nuestra problemática: ¿Por qué los estudiantes que han estudiado las lenguas de especialidad en el tercer curso de licenciatura, y el segundo curso de máster, y las técnicas de expresión escrita en el tercer curso de licenciatura, no son capaces de desenvolverse correcta, apropiada y adecuadamente en una comunicación escrita especializada?

Esta problemática nos animó hacer la presente investigación, con la intención de localizar los problemas de los estudiantes a la hora de redactar los textos profesionales. Dichos problemas podrían ser debidos a las siguientes hipótesis:

- Falta de motivación por parte de los estudiantes por estudiar y redactar textos profesionales;
- La mala concepción de la redacción en general y especialmente en los ámbitos profesionales por parte de los estudiantes;
- La escasez o (ausencia) de redacción de textos profesionales en la asignatura de lenguas de especialidad, o bien la mala elección del tema sobre el cual van a redactar los estudiantes;
- Las guías docentes, consideradas como hoja de ruta, no están bien elaboradas y no hacen énfasis en los puntos esenciales en la enseñanza de lengua de especialidad y técnicas de expresión escrita.

Para responder a estas hipótesis, nos hemos servido de los anexos ya mencionados para llegar a resultados que serán pruebas palpables sobre el problema de la redacción profesional de los estudiantes.

El trabajo se divide en cinco capítulos: en los tres primeros se destaca el caudal bibliográfico que pone de relieve la importancia de la escritura y el proceso a seguir en la composición de textos desde diferentes ángulos; de hecho, procuran explicar las lenguas de especialidad y su diferencia con respecto a la lengua general, proponer los enfoques, procesos, técnicas y estrategias de redacción; asimismo, los recursos necesarios (competencia lingüística, discursiva y pragmática) que confluyen en dicha redacción, sin olvidar la concepción de la lengua desde un estudio diacrónico. Los dos capítulos restantes son empíricos; en ellos abordamos el análisis del cuestionario, las guías docentes y las producciones realizadas por los estudiantes en los dos ámbitos. A continuación, exponemos el contenido de los capítulos:

En el primer capítulo, ponemos el énfasis sobre la definición de las lenguas de especialidad, porque a través de ellas se hace la comunicación profesional, asimismo, veremos la

diferencia entre esas lenguas y la lengua general desde los rasgos lingüísticos y extralingüísticos. A continuación, trataremos la redacción desde el punto de vista cognitivo, lingüístico y retórico. Hemos empezado por los procesos básicos: corrección gramatical, coherencia, cohesión, adecuación y terminología, luego los procesos superiores: organización y ordenación de las informaciones en una estructura comprensible que, permita al lector seguir el hilo conductor e inferir el objetivo comunicativo con facilidad. Asimismo, explicaremos el concepto de texto, contexto, género y el estilo en la redacción de textos profesionales. Para concluir este capítulo trataremos algunas técnicas y estrategias de redacción.

En el segundo capítulo, haremos un repaso sobre la aportación de la lingüística: general, sistémico-funcional, aplicada y textual en cuanto a la tarea de componer textos. Este recorrido nos permite saber cómo era y cómo es la concepción de la lengua escrita para pasar luego a los enfoques diseñados sobre la competencia escrita.

El tercer capítulo tiene una dimensión pragmática. Primero aborda las competencias generales: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender, en segundo lugar trata la competencia comunicativa acuñada por Hymes (1971). Pasos más adelante, se pone el foco sobre la teoría de cooperación y la teoría de relevancia. Estas teorías son indispensables para la redacción de los textos profesionales, porque facilitan la transmisión y la comprensión del objetivo comunicativo desde el punto de vista pragmático, y ayudan a evitar problemas en la comunicación como el choque cultural.

Si bien estos tres capítulos son teóricos, los dos restantes son empíricos y, se estructuran de la siguiente manera:

En el cuarto capítulo, hemos analizado el cuestionario que hemos realizado con los estudiantes y el análisis de las dos guías docentes (lenguas de especialidad y técnicas de expresión escrita), en el cuestionario, hemos tocado varios puntos esenciales en la redacción: tanto de orden general como específico. Su análisis nos ha despejado la visión, y nos ha ayudado a formar una idea clara sobre los problemas de redacción de los estudiantes, nos ha permitido destapar muchas incógnitas, tales como la opinión que tienen los estudiantes sobre la redacción en general y los textos profesionales en especial, la frecuencia de redacción de textos profesionales, si tienen conocimientos sobre los diferentes enfoques de escritura, etc. A partir de sus respuestas hemos podido resaltar los problemas que encuentran en la redacción.

En cuanto al análisis de las dos guías docentes, el objetivo es saber si están en armonía con las expectativas del sistema LMD, si toman en consideración los cambios realizados en la concepción de la lengua y su importancia en la interacción profesional. Hemos querido saber si facilitan la tarea al profesor para enseñar las lenguas de especialidad y la destreza escrita, y si

ofrecen mejores condiciones y oportunidades al aprendiz para desarrollar la competencia comunicativa.

En el quinto capítulo, abordamos el análisis de las producciones de los estudiantes. Dichas producciones tocan dos áreas: la primera, es una comunicación que se enmarca en el ámbito económico, y la segunda, es una resolución (decisión de una autoridad gubernativa o judicial, un tipo de texto administrativo que se apoya en una sólida base jurídica). Hemos abogado por la resolución porque abarca dos áreas de especialidad, la jurídica y la administrativa.

Pretendemos con este análisis destacar los errores cometidos en la redacción de textos profesionales mediante una comparación con el caudal teórico ya expuesto en los tres primeros capítulos y, a partir de dicha comparación, podríamos localizar los errores y saber exactamente los diferentes problemas de composición que padecen los estudiantes.

Al final del presente trabajo presentamos una conclusión general en la que concentramos todo lo expuesto, asimismo incluimos la pertinente bibliografía, tanto impresa como digital, luego proponemos una posible solución a la problemática planteada: son dos guías docentes sacadas de la Universidad de Nebrija (2017/2018), la universidad de Alcalá (2011/2012) y la Universidad de Cantabria (2014/2015).

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, hemos usado las normas de redacción de la sexta edición (2016) de la metodología APA (Asociación Americana de Psicología). Hemos abogado por esa metodología, porque creemos que es la más usada, la más fácil y sobre todo la más clara. Pero cabe señalar que, a veces nos sometemos a las exigencias de nuestra institución que, impone ciertas reglas de redacción.

Capítulo I
Procesos cognoscitivos y retórica en la redacción de textos profesionales

Introducción

La destreza de la producción escrita ocupa un lugar primordial en la lingüística aplicada y, sigue siendo hoy en día, un tema muy interesante para la investigación, por un lado, para saber cómo funciona esta destreza, por otro, para determinar las reglas a aplicar en su enseñanza/aprendizaje. Cabe señalar que lo que nos interesa en esta tesis es el primer caso, es decir, cómo funciona para poder aplicarla en la redacción de los textos profesionales y obtener una comunicación efectiva. La idea generalizada sobre la escritura es negativa, se la considera como una destreza difícil de adquirir porque se basa en procesos cognitivos.

Es necesario mencionar que, en la presente investigación, la redacción de textos profesionales será vinculada con las lenguas de especialidad. De hecho, hemos considerado indispensable definir las y diferenciarlas de la lengua general como paso previo antes de abordar la redacción profesional.

En este capítulo el desarrollo de la competencia escrita no tiene como objetivo remediar un déficit de la escolaridad previa, sino integrar la producción de textos como medio necesario para el aprendizaje de difusión de ideas, saberes y conocimientos específicos de los diversos ámbitos de especialidad. Con este fin vamos a tratar los diferentes géneros textuales, los cuales son una realidad comunicativa específica para cada comunidad discursiva pero no son inmutables, sino que cambian para responder a los cambios sociales e históricos y para que haya una armonía entre ellos y el desarrollo continuo de la sociedad, ya que todo en la vida debe renovarse si quiere mantener su existencia y no ser olvidado por la historia. Al contrario, los tipos de textos son realidades abstractas e invariables desde el punto de vista diacrónico y sincrónico, habiendo conocido siempre un tipo de texto argumentativo, explicativo o expositivo.

Todos los investigadores están de acuerdo en que adquirir una lengua materna o aprender una lengua extranjera requiere el dominio de las cuatro destrezas: expresión escrita, expresión oral, comprensión lectura y comprensión auditiva. En cuanto a la expresión escrita, la opinión sobre su rol tiene dos vertientes: antes se pensaba que la escritura sirve y ayuda a fijar la gramática y ampliar el vocabulario de la lengua. Esto fue con el método Gramática-Traducción, en el que se usaban textos y se pedía a los aprendices que hicieran su traducción por escrito con el objetivo de aprender un listado de palabras nuevas y la gramática. Pero actualmente se considera a la destreza escrita como un medio o una herramienta para comunicarse, expresar ideas y transmitir mensajes que se plasman en textos. Es sabido que la composición de un texto

es un esfuerzo cognitivo¹, que necesita unos procesos y enfoques de redacción, un género, un registro y un estilo², unas funciones retóricas y unas estrategias. Este fajo de medios es importante para dotar al texto de un sentido que, le permita ser comprensible por el lector, como vamos a desarrollar a continuación.

1. Lengua de especialidad: una polémica conceptual

En un mundo globalizado que conoce un desarrollo exponencial en todos los ámbitos, es necesario encontrar un medio de comunicación que acompañe dicho desarrollo, y que satisfaga las aspiraciones comunicativas de los profesionales: la solución son las lenguas de especialidad. Pero el problema que se presenta radica en la siguiente cuestión: “¿Qué es la lengua de especialidad y en qué se diferencia de la lengua general?” Frandsen (citado en Mayoral, 2004).

Primeramente, vamos a contestar a la primera pregunta para tener una concepción delimitada y restringida de las LE. Según Cabré (2006) varios autores han abordado la definición de las LE, los cuales podrían ser divididos en tres grupos:

El primero vendría representado por la siguiente afirmación: “No existe propiamente una lengua del derecho en sí, sino dentro de la lengua francesa un vocabulario del derecho y, sin duda, algunos giros sintácticos específicos³” Rey (citado en Cabré, 2006, p. 16).

De la cita colegimos que el primer grupo considera que las lenguas de especialidad⁴ son una variante de la lengua general⁵, argumentando su postura con el alegato de que, puesto que el conocimiento específico deriva del conocimiento general, entonces las LE también derivarían de la LG, y son subsistemas que pertenecerían al sistema lingüístico general. En otras ocasiones añade que si las llamamos lengua (con todo el sentido que conlleva la palabra lengua), equivaldría a hablar de una lengua nueva (similar a una lengua extranjera), con una gramática y un léxico totalmente diferentes de la lengua general que conocemos.

El segundo grupo sostendría que: “Los lenguajes de especialidad son semiautónomos, sistemas semióticos complejos basados en el lenguaje general y derivados de él; su utilización presupone una formación especial y está restringida a la comunicación entre especialistas de un

¹Este caso, que se llama también esfuerzo mental, lo trata la teoría de relevancia de Sperber y Wilson que vamos a detallar más adelante.

² Más adelante habrá títulos reservados a la explicación de estos dos conceptos.

³La versión original de la cita es: “Au sens propre il n'existe pas de langue du droit en soi mais seulement à l'intérieur de la langue française, un vocabulaire du droit et sans doute quelques tours syntaxiques spécifiques”. (traducción de Cabré, 2006).

⁴ De aquí en adelante, LE.

⁵De aquí en adelante, LG.

mismo campo o de otros con los que esté muy relacionado” Varantola (citado en Cabré, 2006, p.17)¹. Notamos que este grupo es equidistante entre la inclusión y la independencia total de las LE con respecto a la LG. Considera que las LE no dependen totalmente de la LG, sino que tienen una cierta autonomía debido a su propia terminología.

El tercer grupo defiende que la lengua de especialidad sería: “Un conjunto completo de fenómenos lingüísticos que se dan en una esfera de comunicación definida y limitada por materias, intenciones y condiciones específicas”, Hoffman (citado en Cabré 2006: 16)². Este último grupo, opina que la LE es una lengua igual que la LG, justificando esta postura por los diversos recursos que posee y que son: el léxico específico (signos lingüísticos y no lingüísticos: símbolos, gráficos e iconos), la situación comunicativa³ específica, la temática determinada, una intención idiosincrásica de uso, que es informar, y, sobre todo, las diferentes maneras de transmitir esa información. Después de este recorrido, observamos una discrepancia entre los especialistas, un cruce de definiciones que opaca y hace más difícil la concepción de las LE. La siguiente figura plasma con claridad la relación entre LG y LE y permite tener una idea clara sobre la postura de cada grupo.

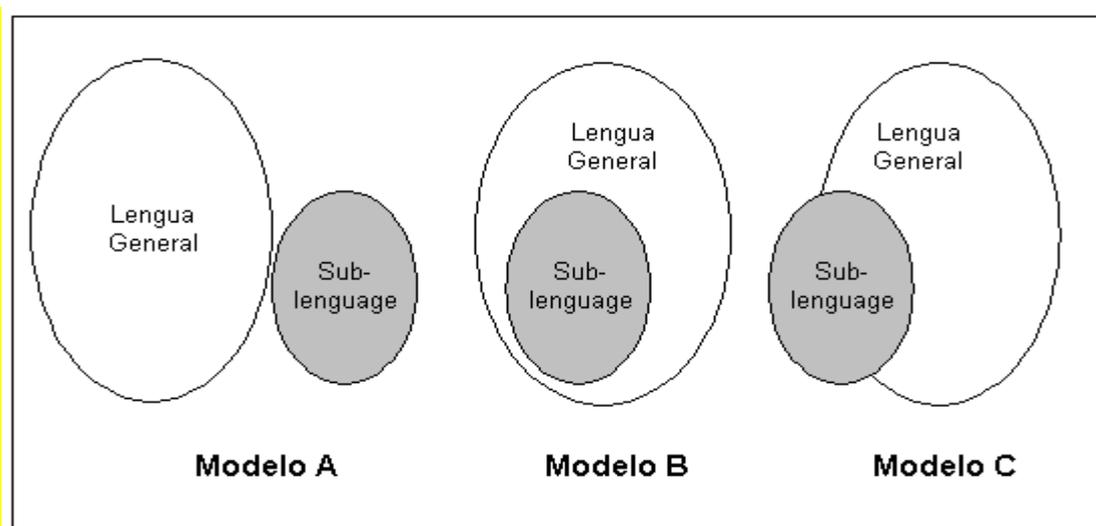


Figura 1. Comparación de las distintas propuestas conceptuales sobre las lenguas de especialidad.
Fuente: Pérez (2002). Tomado de K. Ahmad et al (1995).

¹La versión original de la cita es: “Special languages are semi-autonomous, complex semiotics systems based on and derived from general language; their use presupposes special education and is restricted to communication among specialists in the same or closely related fields” (traducción de Cabré, 2006).

²La versión original de la cita es: “A complete set of linguistic phenomena occurring within a definite sphere of communication and limited by specific subject, intention and conditions” (traducción de Cabré, 2006).

³La situación comunicativa abarca diferentes aspectos extralingüísticos tales como la intención comunicativa, la relación entre los interlocutores, el propósito del autor, el canal, etc. Para redactar textos hay que tomar en consideración aspectos extralingüísticos que influyen en el resultado de la escritura.

Esta figura representa los tres grupos que hemos señalado:

Modelo A —————> tercer grupo;

Modelo B —————> primer grupo; y

Modelo C —————> segundo grupo.

Para superar esta polémica los especialistas se han puesto de acuerdo para definir las LE y han hallado un consenso que sirve como base y referencia cuando se aborda el tema de las LE. Este pacto alcanzado es resaltado en la siguiente cita: “Y a pesar de las diferencias de posición, todos los autores coinciden en que cuando se habla de lenguas de especialidad se trata de producciones lingüísticas sobre temas relacionados con el saber descriptivo o procedimental, sobre parcelas del conocimiento” (Cabré, 2006, p. 19).

En cuanto a la segunda pregunta que se interesa por la diferencia entre ambas lenguas, tampoco ha sido tarea fácil hallar una respuesta unívoca. La línea divisoria entre estas dos lenguas (LG y LE) es muy fina: muchos términos específicos se usan en la lengua general debido a los medios de comunicación de masas y la vulgarización del lenguaje, sobre todo en la publicidad, en la que muchos términos de la lengua de especialidad son usados en la lengua general y viceversa, dificultando esta ósmosis lingüística la delimitación y la separación entre LE y LG. La siguiente cita lo explica muy bien: “La demarcación de diferencias especiales que definen los lenguajes de especialidad frente a la lengua general es una cuestión todavía hoy bastante polémica y difusa” (Cabré, 1993, p. 132). De estas palabras fácilmente se deduce que en algunas situaciones sería difícil ser tajante sobre una diferencia entre LE y LG; de hecho, los especialistas han buscado puntos y rasgos que podrían ser propios a cada lengua, rasgos que perfilamos a continuación:

1.1. Dicotomía lengua general–lengua de especialidad

Desde la aparición de la comunicación profesional surgió una incógnita que generó mucha polémica sobre la existencia de las lenguas de especialidad y, en caso de su existencia efectiva, en qué se diferencian de la lengua general, así como qué relación existe entre ambas. Mucha tinta se ha vertido para contestar a estas preguntas, varias investigaciones y varios puntos de vista han sido desarrollados para llegar a una respuesta satisfactoria que, ponga fin a la polémica sobre la concepción de las LE, y emprender otro camino más interesante que desemboca en la enseñanza de LE y su uso en la vida diaria profesional para desenvolverse apropiada y adecuadamente en las diferentes situaciones comunicativas profesionales.

1.2. Diferencias lingüísticas y extralingüísticas entre lengua general y lengua de especialidad

Todas las comunicaciones profesionales que pertenecen a diferentes ámbitos específicos se desarrollan usando como base la gramática de la lengua general. Sin esa gramática las LE se ven incapaces realizar su objetivo comunicativo, porque no poseen una gramática propia y están obligadas a recurrir a la gramática del sistema general. En ninguna comunicación profesional, sea oral o escrita, percibimos una gramática que sea diferente de la que conocemos en la LG. Asimismo, en la mayoría de las comunicaciones profesionales la estructura de los enunciados obedece a las reglas generales de sintaxis y morfosintaxis de la LG. Pero hemos comentado arriba que las LE tienen su propio léxico (terminología específica, símbolos e iconos) y estos recursos no los encontramos en la LG, sino que son propios de la LE. Desde esta perspectiva, podemos decir que la diferencia entre LE y LG cuando de los rasgos lingüísticos se trata, no consiste en la gramática sino en la terminología.

En cuanto a la diferencia desde el ángulo extralingüístico, podemos citar algunos rasgos genuinos de las LE que las diferencian de la LG: usuarios específicos, la temática específica, la función informativa, la situación comunicativa específica. Dichos rasgos son los que propiciaron la aparición de las LE y, por lo tanto, son *marca de fábrica*, que se cuidan y se toman muy en serio en la comunicación profesional. La siguiente cita explica esa diferencia: “Las lenguas de especialidad tienen características propias, debidas en parte al número restringido de hablantes que las emplean para llevar a cabo la comunicación en los ámbitos de especialidad, así como también gracias a las circunstancias específicas de la comunicación en que los hablantes las ponen en práctica” (Gómez de Enterría, 2009, p. 21). Además del número reducido de los usuarios de las LE, esta cita resume los demás rasgos extralingüísticos en la situación comunicativa específica (la temática específica, la función: referencial¹, metalingüística, conativa² y fática).

Como conclusión, podemos decir que las LE aparecieron por necesidad de transmitir el mensaje específico en las diferentes esferas del saber y el conocimiento, y que la diferencia con respecto a la LG desde el punto de vista lingüístico reside en la terminología específica y no en la gramática y, desde el punto de vista extralingüístico son: los usuarios restringidos, la temática específica, la función y la situación comunicativa. En cuanto a nuestra posición personal en lo

¹Con la función referencial, se alude a que las lenguas de especialidad no tratan temas que están en el aire, sino que tienen una referencia, sus informaciones son medibles y averiguables.

²La función conativa (anteriormente conocida por el nombre apelativa) se refiere al lector. Se usan algunos signos como estímulos lingüísticos para que este reaccione de una determinada manera.

que concierne su definición, pues coincidimos con el tercer grupo, ya que poseen una terminología específica, y pueden transmitir un mensaje específico independientemente de la LG, sobre todo cuando se usa el lenguaje no lingüístico: es el carácter interidiomático de las LE: un químico chino, por ejemplo, que no habla la lengua española, puede entenderse con un químico español cuando intercambian la siguiente información que consiste en la formación del agua a partir del oxígeno y el hidrógeno:



2. Procesos cognitivos de la redacción

Muchos autores han abordado este punto en la redacción textual. Entre ellos podemos citar a Bereiter y Scardamalia (1992), quienes tratan el lado psicológico del proceso de producción escrita. Ellos perciben la escritura como generación de ideas donde los procesos de redacción son interactivos y se retroalimentan mutuamente. Los elementos retóricos necesarios que encontramos en dichos procesos son: El objetivo comunicativo, plan de acción y la audiencia; todo ello desde la perspectiva de que hay un proceso intencional y controlado por el escritor de manera consciente.

Otros autores como Flower y Hayes (1996) proponen un modelo del proceso de producción en el que explican las habilidades de redactar y cómo los modelos cognitivos intentan enseñar los procesos eficientes que un escritor (experto o no) sigue a lo largo de la tarea de composición. Asimismo, se hace énfasis en las estrategias o procedimientos que el escritor aplica y la manera en que dichos procedimientos interactúan mientras se lleva a cabo dicho proceso. Cabe señalar que, junto a esos procesos cognitivos, debemos tomar en consideración los procesos psicolingüísticos¹.

Para Van Dijk (1983) las dimensiones sociales del texto interactúan con las cognitivas, es decir, siempre tenemos un legado lingüístico debido a la lectura y la experiencia personal a las que recurrimos para componer textos y, así nuestro texto no surgirá de la nada. En este caso, el primer paso será volver a la memoria de largo plazo² para extraer de ella lo que necesitamos como conocimientos lingüísticos y conocimientos sobre el tema propuesto, el segundo paso será reflexionar cómo conectar lo que tenemos como herencia con el objetivo comunicativo, es decir,

¹Es la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él. (Diccionario de Términos Clave).

² El procesamiento de la información pasa por tres memorias. La memoria de trabajo, que sirve sólo para almacenar la información durante un cortísimo plazo (apenas un minuto); la memoria de corto plazo, que almacena la información durante un corto período y después se analiza y se interpreta. Una vez terminada dicha operación, ocurren otras dos operaciones: una, si la información no es importante se borra de la memoria; otra, si la información es relevante entonces pasa a la memoria de largo plazo.

cómo plasmar y organizar ideas mediante representaciones semánticas, expresiones léxicas y estructuras sintácticas para transmitir el mensaje. Se trata de usar estrategias psicolingüísticas necesarias para presentar los conocimientos y codificarlos en frases coherentes y cohesionadas.

2.1. Tipos de procesos cognitivos

En la redacción de los textos hay que diferenciar entre dos habilidades lingüísticas: por un lado, procesos básicos, que consisten en conocer los signos, hacer la caligrafía clara, cuidar la competencia gramatical. Por otro, los procesos más complejos, que radican en la diferenciación entre la información relevante e irrelevante, organizar los datos de forma ordenada y comprensible (la retórica¹), yendo, por ejemplo, de los más a los menos importantes.

Los procesos cognitivos complejos han sido tratados por varios autores y de distintas formas. Según Cassany (1999)², dichos procesos cognitivos se clasifican en:

➤ Reflexión

Como su nombre lo indica, esta etapa consiste en tomar el tiempo necesario para encontrar soluciones a una situación de redacción dada. El autor se sitúa fuera del texto, toma una posición panorámica y, remueve todos los conocimientos de su mapa conceptual³ relacionados con el tema para resolver el problema de redacción, genera ideas según el objetivo del texto, bucea en su memoria a largo plazo para sacar de ella todos los datos que le sean necesarios en su redacción (informaciones sobre el tema propuesto, la estructura prototípica sobre el género⁴ que va a redactar). Asimismo está implicado el usar planes para organizar el trabajo y recurrir a la experiencia previa de escrituras en situaciones semejantes; cuanto más informaciones tengamos, más será fácil transmitir el mensaje y conseguir el objetivo comunicativo y, cuando se encuentra ante una nueva situación, adapta sus conocimientos usando una técnica para generar nuevo contenido adecuado a la situación comunicativa.

En este proceso puramente cognitivo el remitente desempeña doble rol (autor y lector), plantea preguntas como redactor: ¿qué etapas necesito para llegar a mi objetivo?, ¿qué estructura coincide con mi texto?, ¿cómo puedo expresar mis ideas?, ¿qué está esperando mi lector?, luego se pone en la piel de su destinatario y se cuestiona, ¿qué quiere decir el remitente?, ¿qué

¹La retórica es un concepto (que más adelante desarrollaremos) vinculado con el procesamiento en la redacción de textos.

²El mismo autor (1989, p.140), ha señalado que Gordon (1965), ha usado los términos: pre-escritura, escritura y re-escritura.

³Mapa conceptual, también llamado mapa de ideas, es una herramienta cognitiva empleada para representar visualmente las ideas generadas, así como la jerarquización entre ellas. (Diccionario de Términos Clave).

⁴El género es un modelo determinado para redactar textos específicos (de eso hablaremos detalladamente en el capítulo II).

información quiere transmitir?, el objetivo de tomar el lugar del lector es averiguar el grado de comprensión del texto, comprueba si es fácil o difícil para el lector inferir las informaciones. En esta etapa, se trata de recaudar informaciones y datos sobre el tema y el lector. Estas informaciones las dejamos fluir y no detenerse en ninguna de ellas, porque aún no es el momento de redactar.

Este proceso incluye otros subprocesos, que pueden ser: la representación de la situación comunicativa (la relación entre el remitente y el destinatario y su nivel de alfabetización¹) y establecer los objetivos: finalidades, (fuerza locutiva, ilocutiva y perlocutiva)². Otros autores opinan que esta etapa se bifurca en dos ejes esenciales: el individual y el social.

Representarse la tarea consiste en imaginarse qué acción se va a realizar, y esto en un doble plano, individual y social: en el plano individual, el escritor define la intención que persigue dentro de un determinado contexto; en el plano social, quien escribe ha de representarse la dimensión pública de este acto individual: en qué ámbito social va a actuar con su escrito, qué normas de interacción propias de este ámbito ha de tener en cuenta y qué género va a necesitar componer.(Pérez y Zayas, 2007, p. 48)

A partir de esta citación se entiende que la persona que va a ejecutar la tarea de escritura tiene que plantearse algunas preguntas antes de empezar, unas sobre el plano individual como, por ejemplo, ¿Para qué escribo? o ¿Qué pretendo conseguir con el texto? La respuesta a estas preguntas le permite tener una idea clara sobre el acto comunicativo³ que va a efectuar y le ayuda a generar todos los recursos necesarios (informaciones y experiencias sobre el tema, fijar objetivos y clasificarlos según su orden de importancia, etc.). Otras preguntas inciden sobre el plano social, como: ¿A qué tipo de destinatario me dirijo?, ¿Qué género de texto voy a escribir?

¹Se trata del nivel intelectual del destinatario, si tiene conocimientos profundos o superfluos sobre el tema tratado y el ámbito en cuestión. Eso permite al remitente calibrar la comunicación y sobre todo la terminología específica.

²Según Austin, al producir un acto de habla, se activan simultáneamente tres dimensiones:

Un acto locutivo (el acto físico de emitir el enunciado, como *decir, pronunciar*, etc.).

Un acto ilocutivo o intención (la realización de una función comunicativa, como *afirmar, prometer*, etc.)

Un acto perlocutivo o efecto (la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc.) (Diccionario de Términos Clave).

³En el acto comunicativo hay que distinguir entre la comunicación fática, que tiene como objetivo guardar el contacto con la audiencia y comunicación informativa, cuyo objetivo es comunicar algo.

Con estas preguntas se entiende que el escritor no va a escribir a sí mismo, sino que lo está haciendo para personas que pertenecen a una comunidad discursiva¹ determinada. Por eso, hay que calibrar la comunicación escrita según el contexto. Después de localizarnos, y saber en qué contexto se cuadra bien nuestro texto y en qué terreno vamos a movernos, es el momento de construir el texto.

➤ Textualización

Cuando todo está claro y el camino está despejado y ya tenemos el plan, se puede empezar a escribir. En este caso nos referimos a toda la aportación lingüística necesaria para hacer las ideas palpables y pasar a la redacción. Para eso hace falta encontrar la manera más apropiada² para nombrar los conceptos según el contexto. Como estamos tratando los textos profesionales, es necesario usar la terminología del ámbito en cuestión, luego secuenciar y ordenar las ideas en un discurso mediante la transcripción.

Todos estos subprocesos se pueden llevar a cabo mediante las tareas siguientes: se puede usar marcadores discursivos y ordenadores del discurso para empezar la redacción “en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado”; para continuar en la redacción “en segundo lugar (en tercer lugar, etc.), por otra (parte), por otro (lado), por su parte, de otra (parte), de otro (lado), asimismo, igualmente, de igual forma/modo/manera, luego, después”); para terminar la redacción “por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, finalmente”.

Cabe señalar la existencia de otros subprocesos muy importantes en la redacción son: las formas deícticas³, anafóricas⁴ y las conjunciones, estos mecanismos facilitan el tejimiento del

¹Hay unas características que definen a la comunidad discursiva y, que se presentan de la siguiente manera:

A) Una comunidad discursiva está orientada al logro de unos objetivos públicos ampliamente consensuados. B) Tiene determinados mecanismos de comunicación entre sus miembros. C) Utiliza esos mecanismos de participación prioritariamente para proporcionar información y retroalimentación. D) Utiliza, de hecho, es poseedora de uno o más géneros para el logro comunicativo de sus fines. E) Junto a los géneros que le son propios, dispone de una terminología específica. F) Está compuesta por un determinado número de miembros que poseen los conocimientos relevantes y la experiencia discursiva necesaria Swales (citado en Martínez, 2012).

²Es la elección de términos y conceptos que pueden transmitir lo que se quiere decir de una manera exacta.

³El término deíxis, procedente de la palabra griega que significa “señalar” o “indicar”, designa la referencia, por medio de unidades gramaticales de la lengua, a elementos del contexto de la comunicación [...] Son deícticas todas las expresiones lingüísticas del tipo: yo, aquí, ahora (Diccionario de Términos Clave), (más adelante se detalla este concepto).

⁴Es un mecanismo mediante el cual un elemento del texto remite a otro que ha aparecido anteriormente, denominado *antecedente*; se establece, pues, una relación interpretativa entre dos unidades lingüísticas en la que la segunda unidad adquiere sentido por su relación con la que se ha mencionado antes (Diccionario de Términos Clave). (más adelante se detalla este concepto).

texto y le otorgan un sentido global, en la progresión temática se puede usar el orden de palabras (tema y rema)¹.

Este complejo conjunto de operaciones interviene en la disposición de las unidades lingüísticas de modo que vaya configurando la trama final del texto. También la correlación verbal es un mecanismo muy importante para garantizar la progresión temática: mediante el tiempo y los aspectos verbales se puede saber si un hecho está concluido o aún no, si una acción está desarrollada y acabada o está transcurriendo en el tiempo.

El texto es un conjunto de ideas e informaciones transmitidas a través de unidades lingüísticas que cobran sentido si están bien empleadas desde el punto de vista gramatical y discursivo. Se trata de un conjunto de operaciones cognitivas que sirven para distribuir el caudal lingüístico para que el texto tenga sentido, y no será un conjunto de palabras puestas de manera lineal que dan lugar a un no-texto². En dichas operaciones cognitivas se recurre a conocimientos y estrategias de diferente índole: conocimiento del código escrito (registro³) del ámbito profesional, conocimientos sobre la organización sintáctica de los enunciados mediante una construcción cohesionada del texto y finalmente estrategias para resolver los problemas cognitivos de las etapas de la escritura. La textualización de un texto es velar sobre todos sus aspectos de identificación para que se inserte en un género determinado. Asimismo, es redactar como si fuéramos el lector (ponerse en la piel del lector): qué información se da por compartida (conocimiento enciclopédico) y puede ser descodificada e inferida fácilmente, y sobre todo asegurarse de que pueda aceptarla desde el punto de vista cultural.

➤ Revisión

Metafóricamente dicho es echar la vista atrás para indagar si lo que hemos redactado cumple los objetivos previstos, si hace falta reformularlo y mejorarlo de nuevo. Dicho de otra manera, averiguar dónde hemos triunfado y dónde hemos fracasado en la redacción del texto, se trata de la corrección de los eventuales errores que se han cometido en la escritura, es una manera de pulir el texto antes de llegar al producto final.

¹Los conceptos de tema y rema se emplean para describir la estructura del enunciado desde un punto de vista informativo, partiendo del supuesto de que en los enunciados puede distinguirse entre estos dos componentes (también denominados en otras corrientes teóricas *tópico* y *comento*, respectivamente). El tema corresponde a lo que intuitivamente se puede expresar como aquello de lo que se habla; mientras que rema es lo que se dice del tema. (Diccionario de Términos Clave).

Conviene mencionar no confundir el término *tema*, que alude a la idea general, con otro término *tema*, que indica la idea principal y general del texto y, que lo trata la lingüística sistémica-funciona (más adelante desarrollamos estos dos términos separadamente).

²El término lo hemos tomado de Alexopoulou (2010).

³Es el caudal lingüística usado en una situación de comunicación determinada. Este concepto tan importante lo explicaremos detalladamente más en adelante.

Saber escribir radica en parte en esta fase del proceso porque permite detectar los fallos y remediarlos, es considerada como el filtro que criba la redacción, su objetivo está orientado a mejorar los resultados de la textualización, se ejecuta en tareas como la lectura lenta y comparada con el modelo de texto que ya teníamos en la mente al principio.

En la revisión, se verifican casos como la cohesión¹, coherencia², términos inapropiados y la claridad entre otros. El autor examina todo el escrito y lo lee varias veces intentando encontrar posibles errores: cuidar la claridad del contenido para facilitar la comprensión total al destinatario y corregir la longitud del texto, porque un texto larguísimo se vuelve aburrido y uno cortísimo no transmite todas las ideas necesarias, y así el autor debe tomar una posición entre los dos extremos.

Esta etapa del proceso de redacción abarca tres puntos esenciales, que Pérez, y Zayas (2007) denominan: detectar, identificar y corregir, mientras que Bereiter y Scardamalia (Citados en Cassany, 1999, p. 75), las llama comparar, diagnosticar y operar. Nosotros hemos optado por la primera apelación, ya que en los dos casos el propósito de los conceptos es igual e inclinarse por uno o por otro no cambia nada.

- *Detectar el problema:* después de leer el texto tantas veces como hemos mencionado antes, un autor experimentado puede detectar algo que no funciona bien, puede tener la intuición de que al texto le falta un condimento, y, así, va a contrastarlo con sus intenciones y objetivos para detectar el problema;
- *Identificar el problema:* una vez tenida esta sensación de que hay una carencia en la producción, es el momento de saber en qué consiste: ¿es un problema gramatical, de terminología, de ordenación de palabras, de cohesión, de coherencia o pragmático, etc.?; y
- *Corregir:* es el momento de operar y remediar lo que no está bien escrito para mejorar el texto.

¹La cohesión es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. La establece el emisor y el destinatario la reconoce, y se materializa en guías puestas en el texto por aquél a disposición de éste, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión del mismo. Para ello se recurre a tres grandes tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión. Éstos establecen relaciones entre diversas unidades de la superficie del texto (palabras, frases, párrafos, enunciados, etc.) (Diccionario de Términos Clave).

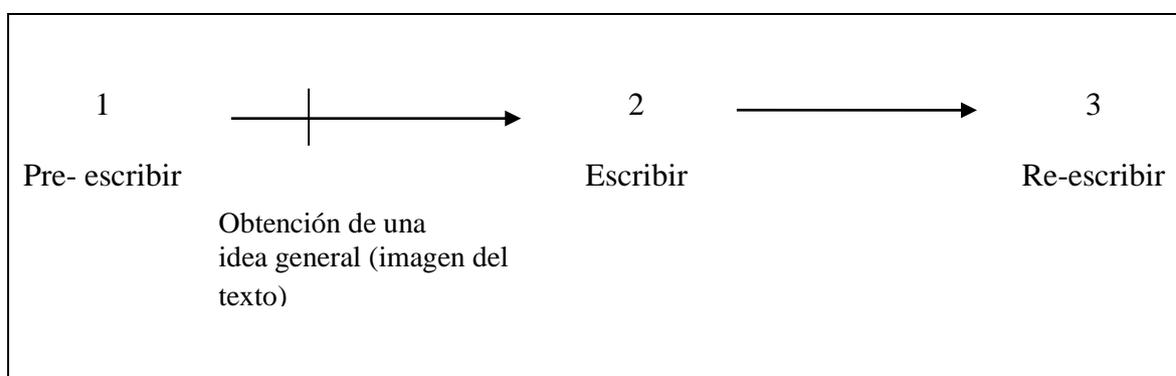
²La coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores (Diccionario de Términos Clave).

La revisión del texto no se hace únicamente al final, es decir, después de terminar la escritura, sino que es aconsejable que se haga a lo largo de la planificación y la textualización para que podamos eliminar las incorrecciones a medida que vamos efectuando la tarea de escribir. Tampoco se corrigen únicamente los errores locales (gramática, terminología, ortografía, etc.) sino también a nivel global (estructura, ideas claras, orden de exposición, cohesión de los párrafos). Para revisar los textos, los escritores expertos empiezan primero por lo global y cuando ven que todo está conforme con lo previsto pasan a los errores locales.

Cassany (1989), ha tratado la relación entre estas tres etapas y, ha marcado un momento crucial del proceso de la redacción, es en este momento precisamente y, después de la reflexión donde se obtiene la idea general del escrito. El autor ya sabe grosso modo qué va a decir en su texto, sólo falta concretizarlo y revisarlo. Este proceso lo ha presentado de la siguiente manera:

Tabla1

La relación entre las tres etapas del enfoque basado en el proceso.



Fuente: Cassany (1989)

De estas etapas, Cassany (1989), explica que Rohman (1965), se interesa mucho por la primera, entendiéndola como *el proceso de descubierto del tema* del escrito. Dice que es la etapa fundamental de todo el proceso cognitivo, el escritor piensa tensamente en el tema, explora diferentes opciones para buscar un modelo que cuadre muy bien con su texto, esta etapa, abarca todo lo que pasa por la mente del autor, desde el primer momento, en el que plantea la idea de escribir hasta que obtenga el bosquejo; en esta etapa podemos hacer las preguntas como ¿Qué estrategias voy a usar?, ¿Cuáles es la idea principal y las ideas subyacentes?, ¿Qué información debo dar en primer lugar, en segundo lugar, etc.?” Todas estas preguntas han de ser planteadas en esta etapa para pasar a la etapa siguiente.

Desdeñar esta etapa y zambullirse directamente en la escritura, difícilmente tendremos buenos resultados; así, pues, de esta etapa dependerá el éxito en la comunicación escrita. El mismo autor califica el pensamiento y la escritura en términos de causa-efecto: si hay una buena

reflexión al principio es posible que tengamos buenos resultados y, al contrario, no se puede obtener buenos escritos sin buena reflexión.

Para ilustrar todo lo que acabamos de explicar, nos gustaría proponer una figura que engloba todos los pasos de la redacción, desde la primera fase en la que el escritor piensa escribir, hasta llegar al texto final como producto hecho.

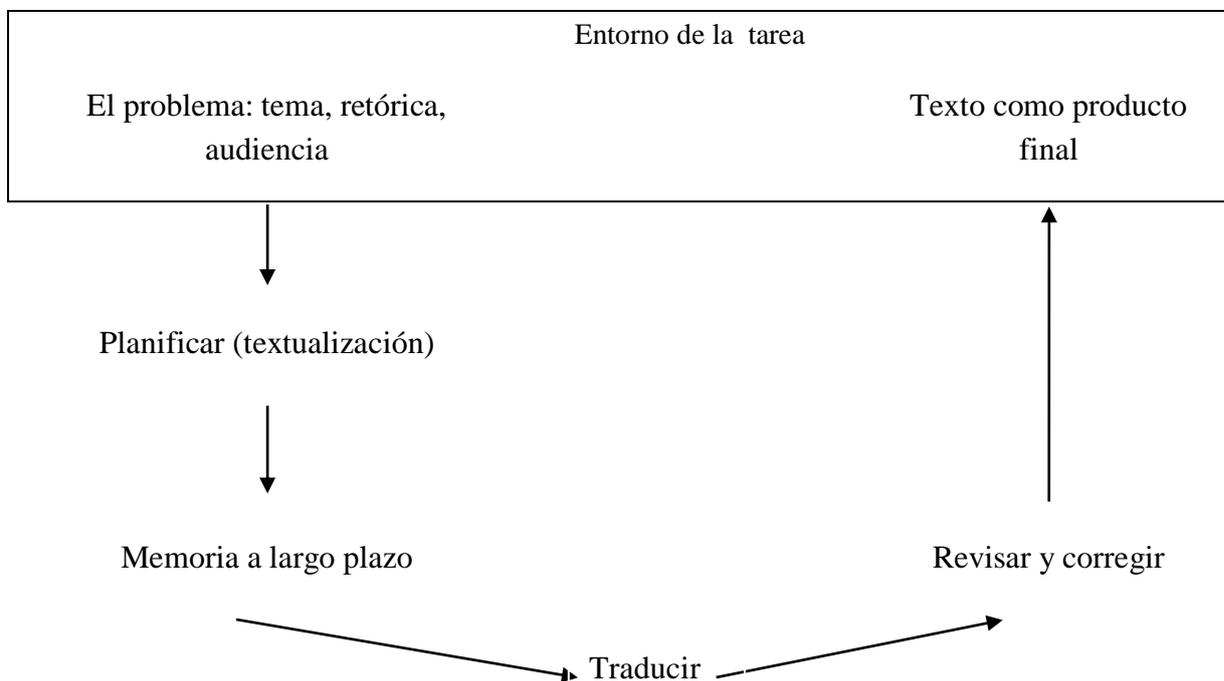


Figura 2. La relación entre las diferentes etapas del proceso de redacción.
Fuente: Elaboración y formulación propia.

3. Concepto texto

Para acercarse al estudio del lenguaje, es necesario hacerlo por medio del texto porque éste como producto, genera una amplia variedad de producciones creadas en los diferentes ámbitos profesionales con las que los ciudadanos entran en contacto. Tomando en consideración la siguiente afirmación “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” MCER (2002). Deducimos que el texto ha cobrado más fuerza y más valor para el estudio del lenguaje. Una definición de este concepto la encontramos en la siguiente citación: “el texto es la unidad comunicativa del lenguaje, que se manifiesta en forma de sucesión coherente de oraciones” (Bernárdez, 1982, p. 83). De esta definición, se resalta que la comunicación, ya no es vehiculada por la oración, sino por el texto que, justamente engloba un listado de oraciones puestas de manera cohesionada.

Es a partir de los años 70 con la aparición de la pragmática¹ que, la lingüística comienza a considerar el texto como unidad específica de estudio que trasciende los linderos de la oración que fue incapaz de explicar fenómenos textuales tales como: la anáfora, la elipsis², la deíxis, los marcadores textuales, la coherencia y la cohesión entre otros. Este cambio otorga a la lingüística del texto más prestigio, considerándola una nueva disciplina que, en primer lugar, apareció en los países de habla germana para tener más tarde un eco mundial.

Desde el punto de vista pragmático los textos están considerados como actividades comunicativas que desempeñan una función social, se realizan en un contexto y vehiculan una intencionalidad determinada por parte del productor. En una aproximación más amplia al texto podemos mencionar la siguiente cita.

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las del nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982, p. 95)

A partir de esta definición se destacan varios constituyentes del texto: es la unidad comunicativa básica que ha sustituido a la oración y, es portador de un mensaje, es decir, se redacta, porque hay una intención informativa; tiene un carácter social, de hecho, es necesario cuidar las diferencias culturales y niveles de alfabetización, es el resultado de una interacción comunicativa en una situación dada con toda la información *explícita* que se quiere transmitir, y que no es nada más que el objetivo de la comunicación; está sometido a un carácter semántico, porque es transportador de un significado global que se manifiesta a través del carácter pragmático; obedece a doble coherencia: profunda que consiste en relacionar las informaciones que integran el texto y, superficial que atañe al tema propuesto, es una coherencia que vehicula la intención del comunicante; asimismo lo rigen dos reglas: una de índole textual, es la distribución de las ideas en el espacio del papel, la organización de las mismas para que haya una progresión temática y, otra de carácter sintáctico, ésta cuida la estructura interna de los enunciados según su función.

Otra definición más restringida del texto la encontramos en la siguiente cita donde se ha agrupado varias dimensiones en tres ejes esenciales.

¹Más adelante explicaremos detalladamente este concepto.

²Es un tipo especial de repetición. En ella uno de los términos repetidos se suprime. Porque el contexto lingüístico suple esa ausencia. Ejemplo: el índice armonizado con Europa (IPCA) arrojó otra caída del 0,2 %, cuando hace un mes lograba (*el índice*) subir un 0,1%.

Es un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una función comunicativa en contexto específico; que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad; que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos y escoge los medios lingüísticos más adecuados. Roméu (citado en Pérez de corcho, Torí, Torres, 2018)

De esta cita extraemos tres grandes líneas definitorias del texto: en primer lugar, lo semántico, consiste en elegir los signos lingüísticos apropiados¹ que otorguen el significado deseado al texto, se trata de encontrar la noción que desempeña mejor la intención comunicativa del autor, esta característica ayuda a que el texto tenga una coherencia que le permita ser portador de una temática comprensible y no infringir las creencias compartidas entre los interlocutores, ni las del saber enciclopédico, ordena y planifica las informaciones en un orden coherente, se escogen los términos apropiados que sirven para seguir el hilo temático, se usan como señales potenciales que orientan al lector y lo guían hacia la intención comunicativa del autor; en segundo lugar, es la vertiente pragmática del texto, ésta se remite al uso adecuado² del contenido, se da importancia a los aspectos extralingüísticos que influyen directamente en la comunicación. Siempre en la redacción debemos tomar en consideración los aspectos extralingüísticos de la situación comunicativa en la que se redacta el texto; dichos componentes condicionan los actos comunicativos.

La estructura textual la rige un abanico de factores que remiten a los aspectos externos (espacio-temporales, socioculturales y cognitivos) del uso de la lengua: es importante dar una información adecuada, es decir, saber si el destinatario la acepta y la entiende fácilmente, y cuál es la relación entre emisor/receptor para calibrar la comunicación según lo que convenga; en tercer lugar, es la corrección, se trata de presentar las informaciones sin equivocaciones lingüísticas, es el uso correcto³ del código, se aprovecha todo el armazón lingüístico que está al alcance del autor para construir el significado del acto comunicativo; son medios que sirven para edificar la trama del texto y, permiten abordar el texto correctamente. Restringiendo aún más, la concepción del texto para delimitarnos en lo que nos interesa en esta tesis, es decir, el texto profesional, recurrimos a la siguiente definición.

¹Expresarse con propiedad radica en el buen conocimiento del léxico, es decir, las palabras, sus significados y de sus condiciones de uso.

²Expresarse adecuadamente radica en cuidar y tomar en consideración la situación comunicativa.

³Expresarse con corrección significa conocer las reglas gramaticales para poder hacer una oración inteligible.

Una expresión coherente y completa en una esfera social de actividad, que trata de tema específico de una especialidad o estados de cosas, empleando recursos lingüísticos generales e incluyendo elementos visuales no lingüísticos opcionales que transmiten más informaciones. Gläser, (citado en Cabré, 2006, p. 32)

De la definición observamos que el texto profesional abarca varios componentes en su redacción. Además de las condiciones generales, que se aplican para todos los textos tales como la coherencia y la cohesión, es necesario tomar en consideración otros puntos que le son genuinos, y que se escinden entre lingüísticos y extralingüísticos. Los primeros, se plasman en la terminología específica de cada ámbito, los segundos, son la temática específica y el lenguaje icónico (gráficos, dibujos, esquemas, etc.) considerado como un remedio eficaz en la información.

A modo de concluir, el texto no es un pedazo de unidades lingüísticas puestas de manera lineal sin que puedan cumplir con su misión. El texto necesita muchos mecanismos como la corrección, la propiedad y la adecuación para que pueda transmitir el objetivo comunicativo con claridad y eficacia.

4. Contexto y género discursivo en la redacción

En una aproximación a los textos, notamos que éstos se producen en esferas de relaciones interlocutivas determinadas y, corresponden a una variedad de lenguaje determinado para usos variados. Dichas relaciones comunicativas, las rigen unas pautas preestablecidas por la comunidad discursiva, entre estas reglas encontramos contexto y género.

El género como producto papable y terminado se moldea dentro de un contexto, no se puede producir textos aislados ni contradictorios a su contexto, si queremos que nuestro lector infiera rápidamente nuestra intención comunicativa, es imprescindible obedecer a las condiciones lingüísticas y extralingüísticas del contexto, o sea, del lugar y el momento en los que se realiza la comunicación.

4.1. EL contexto en la redacción

Los textos se redactan con respecto a contextos específicos, es decir, la situación comunicativa (lectores, propósitos, tema, etc.). Por ejemplo, si hablamos del efecto invernadero, estamos en el contexto del medioambiente, nuestro interlocutor focalizará directamente su experiencia, conocimientos e interés en este ámbito y no en otro. Dicha situación presupone unas creencias y conocimientos comunes, es decir, un contexto cognitivo favorable. Nunca se puede redactar de manera aislada del receptor, porque no escribimos a nosotros mismos, sino a una audiencia, que puede influir en el texto; calculamos la comunicación según el lector.

En la siguiente cita entendemos el contexto de la siguiente manera: “utilizamos la idea de “contexto” siempre y cuando queremos indicar que un fenómeno, evento, acción o discurso tiene que verse o estudiarse en relación con su escenario, es decir, con las condiciones y consecuencias circundantes” (Van Dijk, 2012, p. 23). A partir de esta definición, entendemos que el contexto es el filtro que regula toda actuación, designa a cada situación comunicativa sus rasgos peculiares que, le permiten desarrollarse en mejores condiciones. Respetar el contexto, ayuda mucho la realización de un texto que, facilite la transmisión de la intención del autor y, por consiguiente, el éxito comunicativo, sin embargo, el contrario es el fracaso comunicativo (causa-efecto).

El siguiente ejemplo hace énfasis en las creencias que forman el contexto: Si explicamos la situación económica de un país y escribimos “notamos que se ha mejorado económicamente en los años anteriores, y en el futuro saldrá del túnel”, para que el lector tenga una idea clara sobre esta información y saber si este país ha tardado mucho en salir de la crisis y recuperar su economía, y cuántos años tardará más para sanearla completamente, debemos hacer explícitos los años.

Las dos informaciones del ejemplo dadas en este contexto hacen la idea ininteligible. Así, uno de los escollos en la escritura es medir y calcular el contexto, es decir, cómo valorar lo que vamos a decir, cómo analizar lo pertinente de lo impertinente, cómo no obviar la información relevante y cómo evitar un sinnúmero y una retahíla de informaciones que hacen que el texto sea pesado. También la evaluación del contexto sirve para confeccionar textos, sea desde el punto de vista de la forma como del contenido, y separarlos por géneros según el contexto: el conjunto de estos parámetros forma el contexto. En palabras de Reyes el contexto se define de la siguiente manera: “El contexto es el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores, algunos previos al contexto, otros surgidos a medida que se produce la interpretación del texto” (Reyes, 2006, p. 25). A partir de la cita se entiende que la autora otorga importancia a las dos partes de la comunicación: escritor/lector, y considera el contexto como el denominador común entre ambos, cada uno de ellos percibe el contexto según su situación en la comunicación. Para el primero, el contexto orienta la redacción del género y se relaciona completamente con la pre-escritura que hemos explicado arriba. Antes de empezar la escritura normalmente sabemos qué rumbo seguiremos, qué forma y contenido daremos al texto, porque ya lo hemos situado en un contexto específico. Para el segundo, el contexto se genera a medida que vamos interpretando el texto. Construiremos el contexto y sabremos de qué género se trata cuando descodifiquemos las unidades lingüísticas del texto, porque nos dan unas señales inmediatas que designan el contexto, por ejemplo, si en una instancia dirigida al alcalde encontramos la abreviatura V.I “Vuestra Ilustrísima”, entendemos que está dirigida a un alcalde

de capital de provincia o un obispo, y si encontramos la abreviatura V.S “Vuestra Señoría” comprendemos que se trata de un alcalde de municipio o de un juez.

El contexto otorga al texto un significado, validez e importancia. Imaginemos un cartel en el que está escrito: “propiedad privada, por favor no entre”. Si el cartel está tirado en el suelo, no valdrá nada, porque no tiene ningún entorno y ningún contexto que le dé sentido ¿De qué propiedad se trata?, ¿a quién pertenece esta propiedad?, ¿entrar adónde? Si, en cambio, está pegado en la puerta de una finca alambrada, el cartel quiere decir algo interpretable, lo interpretamos como orden y como prohibición; el cartel es el mismo en ambas situaciones, pero la primera le ha omitido el significado, y la segunda se lo ha dotado, pues nadie escribe fuera del tiempo-espacio y sin pensar en el lector; por eso, el contexto incluye una serie de conocimientos sobre el mundo.

A veces ocurre que en un texto encontramos dos géneros, lo que se denomina intertextualidad¹. Como las lenguas de especialidad están interrelacionadas y el saber no se presenta en compartimentos separados, se puede recurrir a un género para explicar otro. Podemos servirnos de los géneros de la ciencia y la tecnología para explicar la economía, podemos aprovechar del género jurídico en el administrativo, etc. Pero cabe decir que la intertextualidad es un arma de doble filo, a veces ayuda y facilita la consecución del objetivo comunicativo, mientras que otras veces despista al lector dificultándole la comprensión del texto, porque o bien no está acostumbrado a leer semejantes textos, o bien es incapaz de descodificar un conjunto de datos a la vez. Los textos se crean en determinados contextos sociales y de esa manera cumplen funciones comunicativas. Son precisamente el contexto en que son creados y la función que desempeñan los dos factores primordiales que determinan el género discursivo al que pertenecen.

Generalmente se confunde el concepto de tipo de texto con el género textual; es verdad que existe una relación entre ellos, pero cada concepto alude a una definición diferente. El tipo de texto puede ser argumentativo, explicativo o expositivo. En el texto argumentativo que pertenece al ámbito comercial, por ejemplo, podemos encontrar una carta comercial de petición o de queja: si estos dos géneros están para argumentar deberían insertarse en el tipo de texto argumentativo. Pero si estas cartas cambian de objetivo y vuelven a ser expositivas, deberían estar en el tipo de texto expositivo. Dicho esto, una tipología de texto puede abarcar distintos

¹La intertextualidad es la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos; el conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituye un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso (Diccionario de Términos Clave).

géneros, mientras que un género determinado sólo tiene que estar en un único tipo de texto y no en otro (o sea, no encontramos el mismo género en dos tipos de textos diferentes), como explica la siguiente tabla.

Tabla 2

La Relación entre Tipología de Textos y Géneros

Función textual	Tipo textual	Géneros
informativa	<i>informativo</i>	<i>noticia, informe, reseña</i>
<i>de contacto</i>	<i>de contacto</i>	<i>agradecimiento, condelencias</i>
<i>apelativa</i>	<i>apelativo</i>	<i>aviso, comentario, ordenanza</i>
<i>obligativa</i>	<i>obligativo</i>	<i>contrato, garantía, compromiso</i>
<i>declarativa</i>	<i>declarativo</i>	<i>testamento, bautismo</i>

Fuente: Alexopoulou (2010). Tomado de Brinker

El contexto (el conjunto de elementos que forman la situación comunicativa) es el denominador común entre los diferentes géneros; si falta un elemento en ese denominador la comunicación será fallida. Hay que agrupar todos esos elementos para que nazca un género que cumpla la función a la que fue destinado.

4.2. El género en la redacción

El género se enmarca en la textualización, es el texto que vamos a producir en una situación comunicativa dada, son informaciones modeladas y remodeladas según la intención comunicativa. El género es el fruto final y el punto de llegada del proceso comunicativo, se caracteriza por unos rasgos diferenciadores según la situación comunicativa y el objetivo comunicativo. La siguiente cita define mejor este concepto “La definición habitual del género es la siguiente: género es una agrupación de textos que cumplen funciones sociales similares y tienen ciertas características formales en común” (Reyes, 2006, p.19). Se desprende de esta definición que el género es un medio comunicativo que, envuelve a varios textos, donde cada uno está destinado a cumplir una función según el contexto: no redactamos un texto por el placer de redactarlo, no se trata de escribir para escribir, sino que el redactor tiene un objetivo fijado y quiere alcanzarlo.

Abogar por un género necesita tomar en consideración las condiciones que rodean la situación comunicativa, cada género debe reunir los factores lingüísticos y extralingüísticos que participan en su formación.

Considerar el ámbito en el que se produce un género determinado implica tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito y, como consecuencia las formas verbales y no verbales propias y adecuadas para cada caso. (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 253)

Lo que se desprende de esta cita es que en la redacción, el género es regido por unos aspectos lingüísticos y extralingüísticos bien determinados que hay que tomar en consideración. Dichos aspectos se plasman en las siguientes preguntas: ¿Qué voy a decir?, ¿qué caudal lingüístico necesito para decirlo?, ¿a quién escribo?, ¿para qué escribo? y ¿cómo decirlo? Ningún profesional redacta como se le antoja, porque no está escribiéndose a sí mismo, sino a un público que puede reflexionar y opinar diferentemente que él. Asimismo, hay que fijar al principio los objetivos del género para saber qué retórica y qué recursos lingüísticos utilizar.

Los géneros facilitan la reagrupación de los diferentes textos según los rasgos comunes que comparten, por ejemplo, el contenido o el objetivo comunicativo, la estructura comunicativa y las configuraciones de las unidades lingüísticas, lo que es importante para el remitente y el destinatario. Por un lado, el primero puede localizarse fácilmente para generar ideas adecuadas, escoger informaciones relevantes y clasificarlas en orden de importancia y seleccionar la terminología del ámbito de especialidad; por otro lado, el destinatario puede hacerse una idea sobre el texto que leerá, porque ya tiene unas creencias compartidas con su remitente, y a base de dichas creencias se prepara mentalmente para la comprensión del texto. Podemos hallar este tipo de razonamiento sobre el género en la siguiente cita. «Es la puerta de entrada a las “formas de decir”, a configuraciones de unidades lingüísticas, que se nos transmiten a lo largo del tiempo [...] en el que aprender a escribir y hablar sostiene la movilización de dichos recursos» (Dolz et al, 2013, p. 30). A partir de esta cita notamos que el género nos abre horizontes y nos facilita la tarea de redacción, nos permite seguir un sendero delimitado, usando unidades lingüísticas adecuadas a la intención comunicativa. Este punto es muy importante en el plano psicológico, ya que la escritura es ante todo una actividad cognoscitiva. Asimismo, dichas unidades específicas a cada género, sobre las cuales hay un consenso, son el legado de las comunidades discursivas anteriores y por lo tanto tienen un carácter cultural. A la hora de redactar, debemos someternos a las pautas y las consignas culturales que rigen el género en cuestión si queremos transmitir el mensaje de una manera efectiva y facilitar la comprensión del texto al destinatario.

El género discursivo se define en dos planos que son complementarios: el primer plano, es comunicativo, el género sirve para interactuar en diferentes esferas del saber, por lo tanto es un producto social. El segundo plano, remite a las pautas que lo rigen y, que son: una temática específica, una estructura y una composición bien determinadas y un contenido delimitado y

referencial que condicionan el tipo de comunicación que se lleva a cabo en una situación comunicativa determinada.

El MCER (2002), clasifica los géneros tomando en consideración las diferentes características del contexto:

- El ámbito público: estudia todo lo relacionado con la interacción social, toma en consideración el aspecto sociolingüístico de la comunicación;
- El ámbito personal: engloba las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales. El contexto es informal, hay el aspecto emocional y afectivo en el registro;
- El ámbito profesional: se refiere a todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión. El contexto es formal, el lenguaje usado es específico y técnico, prevalece la cortesía en la comunicación; y
- El ámbito educativo: es el contexto de aprendizaje o formación. El aula, el profesor, los alumnos y el objetivo de adquisición de destrezas son los protagonistas del contexto.

De entre estos cuatro ámbitos textuales el que nos importa más en este trabajo es el tercero. En dicho ámbito, cuando redactamos, es necesario cuidar los elementos que forman el contexto profesional para producir un género que responda a las aspiraciones del profesional.

4.3. El género discursivo en la redacción profesional

Cada comunidad discursiva ha desarrollado una manera genuina de comunicar representada en los géneros, éstos permiten distinguir entre los diferentes ámbitos específicos, son la marca que responde a una necesidad social por excelencia. Los géneros discursivos facilitan y regulan la comunicación, permiten al lector crear un contexto cognitivo favorable para inferir la información, porque desde los primeros momentos se sitúa en una esfera determinada. “Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo libremente y por primera vez en cada enunciado, la comunicación habría sido casi imposible” Bajtín (citado en Gutiérrez, 2016, p. 20). Esta cita nos explica con claridad que, el rol de los géneros en la comunicación (y, aún más si es especializada) consiste en evitar problemas comunicativos, asimismo, lo representa como la llave del éxito en el acto comunicativo, porque si cada vez tenemos que recrear un género según el estado de ánimo del autor, pues eso genera inseguridad en la comunicación, de hecho, el género es la norma y el modelo de escritura que, no se puede menoscabar para conseguir una comunicación efectiva.

Cuando hablamos de géneros estereotipados en la comunicación profesional, eso no quiere decir que éstos son herméticos y, no aceptan abrirse sobre las nuevas circunstancias, al

contrario, los géneros son mutables y, están dispuestos a familiarizarse con la nueva sociedad del saber y el conocimiento. Gutiérrez (2016) justifica esa postura cuando se apoya sobre las palabras de Adam (1999), que explica, que los géneros tienen dos principios que funcionan juntos: uno centrípeto y otro centrífugo. El primero, podemos calificarlo de conservador, tiende a velar sobre las reglas internas del género, tales como la estructura y el registro, mientras que el segundo es innovador, intenta acompañar las nuevas teorías sobre la comunicación especializada, su objetivo es encontrar una sintonía entre la comunicación especializada y la sociedad del saber y el conocimiento, de hecho, busca ser flexible en la aplicación de la terminología.

Los géneros discursivos en el ámbito profesional son el denominador común entre lo individual y lo colectivo (pautas de una esfera determinada). Cada enunciado individual está plasmado en modelos preestablecidos de los cuales no se puede prescindir. Los géneros están considerados como la hoja de ruta en el acto comunicativo, guían al profesional desde el punto de vista de la forma y el contenido, porque tienen características lingüísticas y discursivas que son indispensables para llevar a cabo una comunicación efectiva cuando a través de ellos se habla, se lee y se escribe. Pues dada la importancia de los géneros en el acto comunicativo, ha sido necesaria su programación en la adquisición y aprendizaje de la lengua materna y lenguas extranjeras. La siguiente cita pone el énfasis sobre la relevancia de los géneros discursivos en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Desde el punto de vista aplicado, los conocimientos sobre los géneros son esenciales para optimizar los procesos de adquisición y la enseñanza de la lengua materna, de lenguas segundas y extranjeras, y para contribuir con eficiencia y efectividad en los intercambios comunicativos de los más diversos ámbitos del uso lingüístico, como son las instituciones, la traducción, los procesos de redacción especializada, los sistemas de archivo y documentación, los productos informáticos, entre otros. (Shiro, 2012, p.7)

A partir de esa cita se desprende que, los géneros discursivos representan la piedra basal, sea para adquirir la lengua materna o aprender una lengua extranjera, y que su uso es muy amplio, ninguna comunicación puede producirse al margen del género discursivo, es el eje sobre el que pivotan todos los ámbitos profesionales, en la interacción profesional escrita, todo lo que se comunica dentro del género es aceptable, fuera nada. Shiro (2012), explica también que, los géneros están regidos por unos criterios que vamos a perfilar a continuación:

- Criterios intratextuales, son todas las señales flagrantes y explícitas que, identifican al género como tal. La autora se fija sobre los rasgos lingüísticos que pueden ser: rasgos léxicos (terminología específica de cada ámbito), el lenguaje evaluativo (uso de adjetivos,

adverbios y verbos, etc.) y la cohesión que permite seguir el hilo conductor, asimismo la manera de organizar el texto para que haya una progresión temática;

- Criterios extratextuales, éstos hacen referencia al contexto situacional. Después de identificar y situarse en el contexto cultural, se procede al contexto situacional, se trata de elegir un registro que coincida con la situación comunicativa, y que respeta la cultura comunicativa de la comunidad de habla, asimismo hacen referencia a todo lo que atañe a la pragmática: los roles y otras características de los participantes; y
- Criterios funcionales, es una combinación entre lo intratextual y lo extratextual para llevar a cabo el acto comunicativo, se trata de una unificación que permite al lector inferir la intención comunicativa. Dichos criterios permiten tomar el pulso y saber hasta qué punto los autores pueden manejar los géneros discursivos.

Zayas (2012), los califica como “el elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüística-comunicativas”, y explica que enseñar a escribir se hace forzosamente mediante los géneros discursivos, por ello, es necesario analizarlos para poder definir los objetivos generales y específicos en el proceso de la enseñanza y planificar las actividades. Siempre según el mismo autor, el análisis del género se hace de la siguiente manera:

- Los elementos de la situación comunicativa: quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos, cuál es la finalidad de la interacción, cuál es la esfera institucional en que tiene lugar, cuál es el tema, etcétera;
- La estructura mediante la que se organizan los contenidos; y
- Las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción.

De este análisis se entiende que, los tres vértices del triángulo del análisis se centran en los participantes en el acto comunicativo y el contenido (el contexto cultural), el esquema general del género, o sea, la forma estereotipada de organizar las informaciones y el estilo verbal (léxico, fraseología¹ y la gramática). Todos esos parámetros, son necesarios para dominar las diferentes facetas de la redacción profesional.

Las investigaciones sobre el análisis del discurso han puesto en evidencia la existencia de diferentes textos con características lingüísticas peculiares según el objetivo que quieren alcanzar en la comunicación. Por eso cada género debe ser estudiado, enseñado y tratado de manera diferente; no se puede tomar un género como referencia y aplicarlo a todos los textos profesionales, ni en la misma profesión, ni en diversas áreas de especialidad. Redactar dentro de

¹Según Gualda, R. V. (2008), esas unidades fijadas son un importante elemento para conocer una parcela del vocabulario y también para adentrarse en aspectos culturales.

una comunidad discursiva es dominar una multitud de géneros de los que cada uno permite transmitir el mensaje sin equivocación y sin complicación, cada comunidad discursiva comunica entre sí mediante géneros, sobre los cuales hay consenso y acuerdo unánime. Fácilmente podemos distinguir una carta comercial de una factura mediante la forma y el contenido dentro del mismo género y, distinguir entre un texto económico, jurídico, medioambiente o turístico, entre géneros diferentes, incumplir estas convenciones en el género genera complicaciones en la comprensión del texto. El género es un producto cultural de la comunidad discursiva donde su acervo lingüístico se caracteriza por la univocidad¹, cambiar un término por otro perjudica el objetivo comunicativo.

Graciela (2006) explica que dentro del género textual hay principios comunicativos que regulan la comunicación y permiten distinguir entre los diferentes géneros: primero, se dan suficientes informaciones pertinentes de manera clara, el caudal lingüístico usado y las creencias compartidas se ponen de manifiesto para descodificar fácilmente el mensaje e inferir el objetivo comunicativo.

Segundo, respetar las convenciones genéricas para transmitir el estatus y la intención del autor a través del lenguaje empleado. En el lenguaje especializado, se entiende rápidamente que el autor es experto en la materia, porque hay conceptos que sólo pueden ser comprendidos dentro de la esfera de la comunidad discursiva, por eso, a veces, se disminuye el grado de especialidad, según la audiencia para hacer más comprensible el mensaje cuando el escritor se dirige a destinatario fuera del círculo de especialistas. El estatus del autor puede tener tres dimensiones, según si el tipo de comunicación es descendiente (de superior a subordinado), ascendiente (de subordinado a superior) u horizontal (de igual a igual), en cada caso se usa un lenguaje apropiado y adecuado. Por ejemplo, si un economista escribe a otro economista del mismo rango, el lenguaje será ameno, mientras que en un memorándum² del gerente de una empresa a sus empleados, el lenguaje será más bien de órdenes.

Tercero, evaluar la información. Cada género posee ciertas maneras de evaluación de la información, el autor debe ser capaz de manejar, organizar, estructurar y planificar su texto, comunicarse con sí mismo de modo siguiente: “esta información la pongo en el primer párrafo porque es algo histórico”, “esta idea contiene soluciones del problema, la coloco al final”, “este

¹ Según Wüster (citado en Pérez, S I, 2009) “significa que, en principio, un concepto, está adscrito a una sola denominación, y viceversa, (...). Por lo tanto, no debería haber denominaciones ambiguas (homonimia y polisemia), ni denominaciones múltiples para un mismo concepto (sinonimia)”.

² Para de Enterría (1990), es una comunicación breve que generalmente trata de un único tema, y se emplea dentro de las empresas de una manera informal; podríamos decir que es la correspondencia entre los miembros de una misma firma.

tema necesita ilustraciones y ejemplos”, etc., la información resulta clara y ordenada en beneficio del lector. Algunas maneras de evaluación son rechazadas por algunos géneros profesionales tales como los gráficos: éstos son apreciable en el ámbito comercial pero despreciable en el jurídico.

Cuarto, prever qué marcos de conocimiento posee el lector. Recoger informaciones sobre el receptor ayuda a excluir lo que sobra, lo que ya se sabe, y sólo daremos lo que espera saber. Asimismo, permite calibrar el código lingüístico y conceptual según su nivel de formación. Si bien una comunidad discursiva pertenece a la misma cultura, cuando de redacción se trata y está familiarizada con el género que suele redactar, distingue rápidamente un texto económico, de un texto jurídico o de un informe médico.

Para facilitar al lector la interpretación del texto hay que escoger el género que conviene para transmitir la información adecuadamente. El género considerado como producto cultural ha sentado las bases de expresión e interpretación de significados. Cada género entonces tiene su peculiaridad conocida por la comunidad discursiva para transmitir la información, y transgredir estas pautas es asegurar el fracaso de la comunicación profesional.

En la lingüística sistémico-funcional (más adelante explicaremos esa variante de la lingüística) el género, además de ser considerado como un proceso social que se lleva a cabo en un ámbito profesional determinado, se le atribuye el carácter pragmático, es decir, se usa para alcanzar un objetivo específico sin rodeos, vacilaciones y sin oraciones entrecortadas. Así pues, a la hora de escribir hay que abogar por un género que facilite la transmisión de la información y para eso hay que usar las movidas (este término está relacionado con la retórica que desarrollemos más adelante).

Para los profesionales, El género es la marca genuina que diferencia entre los distintos ámbitos, existe una conexión implícita entre la producción discursiva y la comunidad discursiva. El profesional recurre al género adecuado para llevar a cabo su acto comunicativo. De hecho, el género es una respuesta inmediata a una situación comunicativa determinada, es un eslabón entre la forma y el contenido.

En los entornos profesionales, el género es la forma estereotipada para redactar distintos textos, es decir, las pautas de estructura local y global ya fijadas en cada contexto; cada género discursivo tiene por objetivo conseguir de manera efectiva y distinta la intención comunicativa. Todos los géneros del mismo ámbito tienen una finalidad diferente, lo cual la manera de decirlo depende de cada caso, es decir, el grupo de géneros no es homogéneo, se puede agrupar varias cartas comerciales en un mismo género que tiene las mismas pautas extralingüísticas, pero las lingüísticas son diferentes.

Si vamos mezclando los géneros, redactando por ejemplo una instancia usando las reglas de forma de la carta comercial o del informe científico, el lector se despistará a la primera vista del texto y no podrá situarse, no sabrá de qué ámbito profesional se trata, lo que supondría un esfuerzo cognitivo añadido al destinatario que hubiéramos evitado si hubiéramos respetado la forma del género en cuestión.

Todo texto está codificado mediante un género que respeta las reglas y convenciones de la comunidad discursiva (los juristas respetan los géneros que sirven para administrar una sociedad, los economistas recurren a géneros que planifican la economía, los ecologistas abogan por géneros que informan sobre el medioambiente, etc.); todos estos profesionales deben tomar en consideración la estructura de la comunidad discursiva (situarse y tomar el rol que le corresponda para poder utilizar un registro adecuado sin crear conflictos) y las convenciones de composición que exige el género, es decir, respetar las pautas de redacción que son peculiares a cada situación comunicativa.

A modo de ejemplo, podemos citar los textos científico-tecnológicos: aunque ambos textos pertenezcan a la misma rama lingüística, cada uno de ellos tiene sus particularidades en la redacción, cada texto conserva su género que le permite difundir mejor sus ideas e informaciones. Este rasgo del género textual lo confirma la siguiente cita.

Asimismo, es cierto que se habla del Español de la Ciencia y la Tecnología como cliché unitario, las dos variantes discurren, en muchos casos, por senderos independientes. Es cierto que la tecnología es la aplicación práctica de los conocimientos científicos, pero las convenciones de cada género son diferentes. (Cervero, 2006, p. 221)

Notamos en esta cita que el género es el que hace la diferencia entre los textos, aunque estén insertados en la misma profesión. La redacción basada en el género permite trazar la línea divisoria entre los diferentes textos profesionales, facilita la escritura si de antemano delimitamos nuestros linderos, porque los recursos de microestructura y macroestructura¹ serán fácilmente detectables en nuestro mapa conceptual, es decir, el esfuerzo cognitivo no será penoso para el escritor ni para el lector.

Cada ámbito profesional engloba una serie de géneros que es indispensable reconocer antes de empezar la redacción. A modo de ejemplo vamos a citar algunos:

- Géneros de negocios: carta comercial, factura, albarán, informe, contrato, etc.;
- Géneros administrativos: convocatoria, acta de reunión, instancia, etc.;
- Géneros científicos: artículo científico, proyecto de investigación, etc.; y

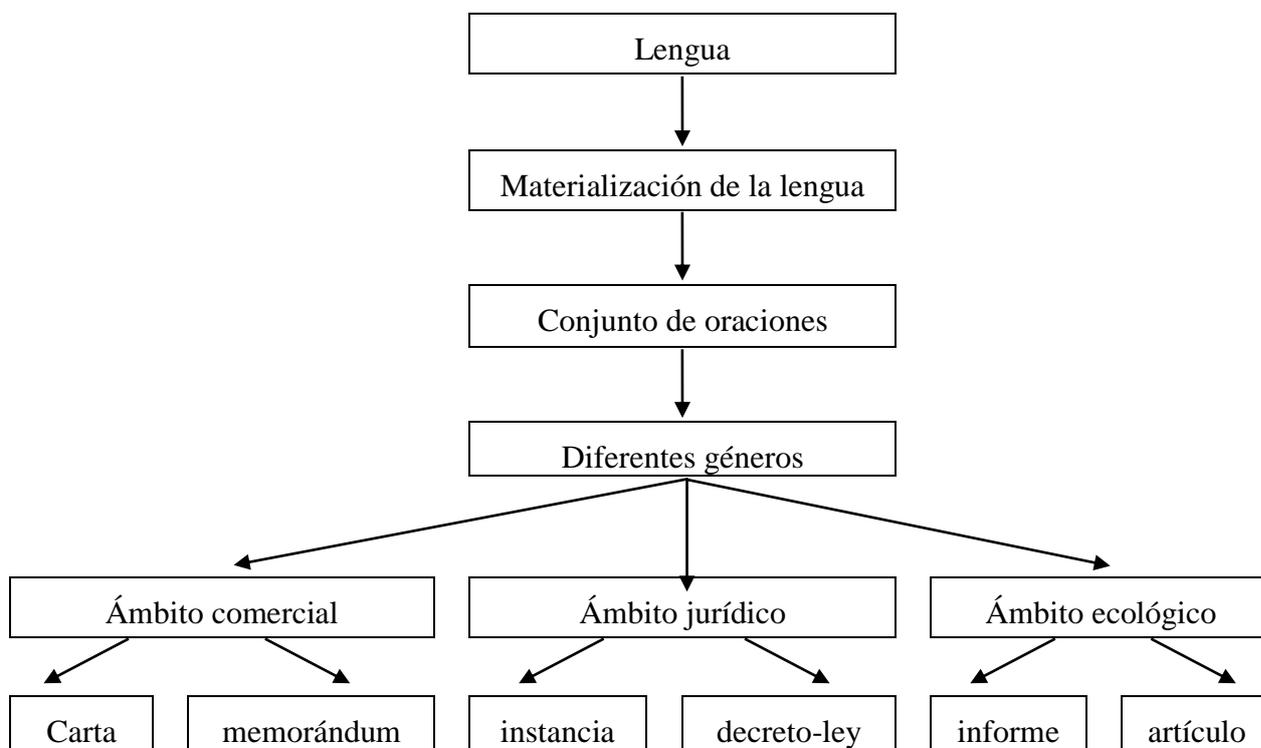
¹Más adelante explicaremos estos dos conceptos en su momento.

➤ Géneros jurídicos: ley, denuncia, sentencia, recurso, decreto-ley, etc.

Cada uno de estos géneros tiene sus pautas genuinas que regulan su redacción y orientan al escritor hacia unas pistas a seguir. Infringir las convenciones no hace más que dificultar el proceso de redacción y obligar al receptor hacer más esfuerzos cognitivos para inferir la información. La siguiente tabla esquematiza algunos pasos a seguir para llegar al género.

Tabla 3

Los Diferentes Géneros Generados a Partir de la Lengua



Fuente: Elaboración y formulación propia

Otro punto que merece atención en la redacción de textos profesionales, radica en que éstos no son esquemas congelados. No es imposible ni prohibido innovar si eso no cambia la esencia del género, se puede hacer algún retoque al género con la intención de hacerlo vivir en sintonía con su tiempo. En la sociedad en que vivimos cada vez hay nuevos hallazgos de investigación, en cada ámbito profesional aparecen nuevas teorías y nuevas visiones que anulan las anteriores y proponen argumentos para ingerir lo encontrado en la investigación. Puesto que la redacción no vive al margen de todo lo citado, se puede cambiar la manera de escribir desde el punto de vista lingüístico.

Para dar nueva luz a esta cuestión podemos citar dos ejemplos: el lenguaje comercial y jurídico-administrativo¹. En el primero, antes para concluir una carta comercial se escribía: S.S.Q.B.S.M.², que fue sustituida por la simple expresión “Reciba un cordial saludo”: se ha notado que la primera expresión es lenta, larga y pertenece a una cultura que menosprecia al ser humano, siendo reemplazada por la segunda, que es más aceptable, corta y cortés.

El segundo caso es muy conservador, lleno de tecnicismo³ fijado de antemano a través de fórmulas y frases hechas; estas formas confieren al texto jurídico estatismo y sabor arcaizante, que lo vuelven pesado, aburrido y difícilmente descodificado por los ciudadanos, por lo cual se han levantado voces para hacer más accesible su significado. De Miguel (2000), señala que la Administración lleva muchos años preocupada por este punto, y está haciendo esfuerzos notables para solucionar la redacción de los textos jurídico-administrativos, con el afán de simplificar y modernizar los textos que se producen en esta esfera, para hacerlos más sencillos y fácilmente comprensibles por los lectores “la Ley de Enjuiciamiento Criminal establece explícitamente que las sentencias deben ser claras, precisas y congruentes con las demandas”. Para el mismo fin, el ámbito administrativo conoció un pequeño avance, en 1990 se publicó por el Ministerio para las Administraciones Públicas⁴ *Manual de estilo del lenguaje administrativo*, cuyo objetivo es redactar textos administrativos que sean claros y fácilmente entendibles por los ciudadanos, porque, al fin y al cabo, el objetivo de una comunicación es informar y eso no se alcanzará si el lenguaje es ambiguo.

Esta actitud apareció también en otros países como el Reino Unido. Alcaez (1994) apunta que en este país hay un debate muy tenso entre dos partes: La primera es recalcitrante, quiere conservar este lenguaje tal como es, está en contra de todo cambio y argumenta que el actual lenguaje protege mejor las garantías jurisdiccionales⁵. En su opinión, modificar este lenguaje es tocar la cultura heredada en esta comunidad discursiva, propugna que este rasgo lingüístico identifica a este ámbito y cambiarlo podría generar un cruce de ámbitos profesionales. La segunda parte son los partidarios del cambio (formada entre otros por los estudiantes de derechos británicos), ven que este lenguaje es inaccesible, oscuro y lejano del ciudadano.

¹Hemos juntado el texto administrativo al jurídico, porque estos dos géneros siempre van juntos. En palabras de De Miguel (2000), el poder ejecutivo descansa en el organismo de la Administración para hacer cumplir la legislación vigente.

²S. S. Q. B. S. M: Seguro Servidor Que Besa su Mano.

³Concepto que se usa en una sólo actividad profesional. por ejemplo, Software (informática), mononucleosis (medicina), casación (derecho), fonema (lingüística).

⁴Con este manual nos referimos a la Administración española.

⁵Poder que tienen los jueces y tribunales para juzgar y hacer ejecutar lo juzgado (Diccionario de la Real Academia Española).

Proponen un lenguaje ameno y fácil de descodificar, también son partidarios de esta reflexión la Comisión Lingüística de la Comunidad Europea y el Servicio de Traducción de la Comisión Europea, que está activando una campaña llamada *Fight de Fog* (Luchar contra la niebla), propugnando la claridad y la simplificación de los textos jurídico-administrativos. Los géneros cambian para responder a los cambios sociales e históricos y para que haya una armonía entre ellos y el desarrollo continuo de la sociedad, todo en la vida debe renovarse si quiere asegurar su existencia.

Varios puntos son importantes en la redacción del texto profesional, en primer lugar, es la esfera o área de uso: no se puede mezclar entre géneros de distintos ámbitos de especialidad, es decir, vaciarlo de su contexto, hay que guardar las bases centrales sobre las cuales fue asentado para que sepamos de qué ámbito profesional se trata, aunque a veces se puede recurrir a otro ámbito para esclarecerlo mejor, como hemos explicado antes. Para ilustrar este punto tomemos el ejemplo de un oficio¹: la versión original la hemos sacado del fascículo de Camps y Herran (1986). En el ejemplo que veremos a continuación, hemos hecho algunos cambios adrede en el contenido del documento original para concretar la dificultad de comprender un texto, en el que intervienen otros géneros. Asimismo, hemos enumerado las oraciones modificadas para resaltarlas fácilmente.

¹El oficio es la comunicación oficial escrita que la Administración Pública utiliza, en lugar de las cartas para dirigirse a una persona, una empresa u organismo. Está redactado con ciertas formulas establecidas. Camps, A. S. y Herran, I. V. (1986: 58).



JUZGADO DE PRIMERA INSTANCIA

N. 346/7

INSTRUCCIÓN n.º. 7

ASUNTO: P.L.

(1);Enhorabuena ; Dirijo a V. la presente (2) investigación, con motivo de (3) sanear el expediente que sigue a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX¹ y con el fin de hacer un (4) balance sobre el caso para (5) imputar y sentenciar a los responsables a que hubiera lugar en el accidente ocurrido el pasado 24 de marzo en esta capital y que se encuentra en período de información, a fin de que sirva informarme si el citado señor estará o no en la (6) convocatoria plenaria que con este motivo tendrá lugar en el despacho de mi empresa.

Dios guarde a V. muchos años

Sevilla, 30 de abril de 1984,

El juez Instructor,

(Sellos)

SR. DIRECTOR DEL SERVICIO DE TRAUMATOLOGIA DEL HOSPITAL
PROVINCIAL. SEVILLA.

¹Hemos quitado nombre y apellido.

Está claro que, aunque se trata de un oficio enviado por una autoridad judicial a un médico especialista pidiéndole su opinión sobre el estado de salud de una persona que sufrió un accidente, no es fácil leerlo. Por supuesto, ningún juez redactaría un oficio como éste. Este oficio imaginario sólo provoca indignación y desconcierto porque ningún miembro de la comunidad discursiva escribiría ese tipo de géneros ni tampoco ningún miembro aceptaría recibir un texto parecido. Hemos mezclado intencionalmente en la redacción del ejemplo recursos genéricos de diferentes ámbitos de especialidad. La oración (1), con esa felicitación flagrante, es propia del ámbito de publicidad y la propaganda para decirnos que ganaremos algún premio si compramos algún producto y no tiene su lugar aquí: el juez no felicitará al médico. De este modo desde la primera lectura el destinatario estará desviado y tendrá que hacer más esfuerzo cognitivo para intentar descodificar el texto e inferirlo. La oración (2) provoca un brusco cambio de convención genérica: se trata de otro ámbito que puede ser el académico. Las oraciones (3) y (4) producen otra incongruencia porque hemos saltado a otro ámbito profesional que es el económico. Así, el lector vacilará continuamente, haciendo este vaivén entre los diferentes ámbitos y perdiendo el hilo temático del texto. La oración (5) nos sitúa en el ámbito jurídico, mientras que la sexta podría ser del ámbito administrativo.

Un texto redactado así nunca tendrá una comunicación efectiva: le falta coherencia y cohesión para entrelazar los diferentes géneros; de esta forma, notamos la importancia del contexto y de los rasgos lingüísticos de cada género.

En segundo lugar, es la superestructura. Ésta forma parte de la estructura global y es el esquema organizativo, es decir, el reparto de los contenidos según un orden determinado y consensuado. Por ejemplo, en la carta comercial ha de aparecer el encabezamiento, el saludo, introducción y el cierre, mientras que la instancia se estructura mediante la introducción (datos del remitente), exposición, solicitud y cierre.

En tercer lugar, es la macroestructura, que es todo el contenido semántico del texto. La macroestructura determina el registro. A partir del aporte semántico se clasifica el género en un ámbito dado. Asimismo, contribuye a seguir el hilo argumentativo para que el texto tenga sentido: escribir sobre el turismo usando conceptos informáticos quitará sentido global al texto y no tendrá coherencia global. Y por último la microestructura, la cual remite a la coherencia local, es decir, a la coherencia de cada fragmento o cada párrafo. En el texto profesional se puede hacer una digresión para explicar el tema central; estos subtemas debemos cuidarlos en la redacción para asegurar una comunicación efectiva. Esta operación se llama intertextualidad que vamos a desarrollar en el siguiente título.

En definitiva, cada género profesional logra su acto comunicativo mediante estrategias convencionales compartidas entre los miembros de la misma actividad. La comunicación a través de un artículo científico, por ejemplo, presupone respetar unas reglas preestablecidas para comunicar. Por ejemplo, además de la forma hay que delimitar el tema, apoyarse sobre investigaciones anteriores, proponer algo nuevo que puede ser verificable, etc. Estos rasgos son estereotipados en este género, ya que su función principal es dar información correcta y contrastable.

5. La intertextualidad en la redacción de textos profesionales

Los textos profesionales no se conciben como textos homogéneos, puesto que el saber y el conocimiento no se presentan en compartimentos estancos y desconectados. En varios casos un profesional se ve obligado a apoyar y aclarar sus ideas recurriendo a otras esferas del saber, lo que hace necesaria la intertextualidad. Así el texto se presenta como un mosaico constituido por otros varios textos, que remiten a otros géneros y a otras profesiones.

La intertextualidad no es hacer disolver un texto o varios textos del entorno en el texto principal, tampoco es una influencia, sino una necesidad para poder transmitir el mensaje con eficacia; de hecho, la cultura de cada género es garantizada y fácilmente reconocible en el texto central. El término intertextualidad se refiere a la dependencia y la co-presencia entre dos o más ámbitos que se manifiestan mediante signos lingüísticos y no lingüísticos: gráficos, símbolos, etc. Los textos profesionales son inherentemente intertextuales, puesto que están formados por rasgos de otras áreas profesionales.

Explicamos mejor la intertextualidad de un texto económico a través de los siguientes ejemplos: “*con potencias contratadas de 10 Kilovattios*”, aquí el texto económico ha empleado recursos de otro ámbito profesional como es la física; “*el Ministerio de Economía fijó por Real Decreto Ley*”, en este caso la intertextualidad se encuentra entre el ámbito económico y el jurídico; “*que arrojó un crecimiento de 11% para el primer trimestre*” es el uso de las matemáticas en la economía. Cabe señalar que dichos rasgos son fácilmente distinguibles, es decir, los textos satélites no desaparecen en el texto núcleo; en la intertextualidad, todos los textos considerados como auxiliados conservan su esencia y su cultura. Cuando se introduce la intertextualidad en un texto, aparecen otras funciones retóricas que se suman a los del texto principal para conseguir fácilmente el objetivo de la redacción.

Los estudios sobre la intertextualidad la abordan como postura cognitivo-lingüística, puesto que la composición del texto pone de relieve la experiencia adquirida y la memoria a largo plazo para seleccionar procesos y contenidos necesarios que ayudan en la composición; de

hecho, la intertextualidad es una red que enlaza y combina entre muchos recursos para construir un texto.

Marinkovich y Benitez (2000), recurrieron a la clasificación hecha por Fairclough, (1995), para distinguir entre dos tipos de intertextualidad: la manifiesta y la constitutiva. La primera da importancia a la heterogeneidad del texto, desde el punto de vista de la incorporación de fragmentos de otros textos en el texto de partida. La segunda da primacía a la heterogeneidad desde el ángulo de la incorporación de elementos convencionales (registro y estilo) de distintos textos en el texto en cuestión.

A modo de resumir, la intertextualidad es una precondition para la inteligibilidad de los textos, que puede no sólo confirmar o consolidar una información, sino también negarla o bien contrastarla mediante funciones retóricas. Dicho de otro modo, es hacer cosas con otros textos dentro de una comunidad lingüística dada.

6. El registro en textos profesionales

En una redacción siempre queremos comunicar lo mejor posible y crear una sintonía con el interlocutor y el contexto; uno de los medios que usamos para este fin es el registro. Éste consiste en las mejores maneras de llevar a cabo un acto comunicativo seleccionando entre varias opciones para verbalizar las ideas generadas e informaciones recogidas. El redactor elige el registro que le parezca más eficaz para transmitir el mensaje tomando en consideración las obligaciones de la situación comunicativa.

Cada comunidad discursiva ha desarrollado a lo largo de su historia, existencia y experiencia un registro que refleja su cultura y su manera de transmitir el saber y el conocimiento como lo explica la siguiente citación: “son los significados, incluyendo los estilos de significados y modos de argumento, los que constituyen un registro, más bien que palabras y estructuras como tales” Halliday (citado en Guerrero, 2005).

De esa explicación entendemos que la función del registro consiste en encontrar una manera efectiva para explicar mejor el significado de las informaciones que queremos transmitir; se trata de despejar el terreno al lector para una mejor comprensión del texto. El registro sirve para poner de relieve el significado potencial en la redacción, entendido éste como una señal que guía al lector y le ayuda a procesar la información fácilmente. Asimismo, el registro lleva las huellas de la argumentación porque su objetivo es explicar mejor y facilitar el seguimiento del hilo conductor en el texto. De esta forma, es considerado como un nivel de lengua o un comportamiento lingüístico, o sea, una lengua que compagina entre la dinámica retórica y la realización gramatical.

Guerrero (2005) va más allá y habla de cognición informativa, refiriéndose a que, además de la interacción social que existe en una comunicación, también hay un proceso cognitivo en la presentación de la información, y de eso se encarga el registro, el cual combina las dos: es un marco retórico-gramatical o un escenario donde se realiza y se regula la lengua. El registro calibra el proceso de la información según la situación comunicativa, poniéndolo fácil al receptor.

Hablando de conducta lingüística de una comunidad, el mismo autor (2005), distingue entre registros generales y registros específicos. Señala que los segundos los determina la situación específica, o sea según esa situación se elige el registro adecuado, una extrapolación sobre la redacción que nos interesa en nuestro trabajo, nos permite decir que en la redacción profesional el registro viene determinado por la profesión y por la intención comunicativa. Por ejemplo, en el mismo ámbito económico, redactar una carta comercial no es como redactar una factura; más específico aún, redactar una carta comercial de petición no es como redactar una carta comercial de queja, porque el objetivo no es el mismo, y en consecuencia el registro no será el mismo. El registro es un factor diferenciador del género: fácilmente podemos distinguir entre dos géneros al descodificar e inferir el registro.

Para entender mejor el concepto de registro, podemos citar la siguiente enumeración que presenta los cuatro rasgos esenciales del registro propuestos por Fowler (citado en Guerrero, 2005).

- Los registros son distintivas variedades de lengua usadas en diferentes tipos de situaciones. Realizan, así, una determinada función comunicativa: acometen una intencionalidad en una determinada situación comunicativa;
- La competencia comunicativa de los individuos se realiza mediante los registros, produciendo e identificando distintos registros de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas. De modo que, conociendo la situación o el contexto social del uso de la lengua, esta competencia comunicativa puede predecir gran parte de la lengua que se actualizará en esa situación;
- Un texto puede estar compuesto por diversos registros. El mismo autor, ve que, en vez de que un texto está en un determinado registro, prefiere decir que los registros están en los textos; y
- Los rasgos lingüísticos que determinan cada tipo de registro vienen dados por la correspondencia que Halliday hace entre los componentes situacionales (*Campo*,

Tenor, Modo)¹ y las funciones del lenguaje (*Conceptual, Interpersonal, Textual*)².

Según esa clasificación se desprende que el registro es considerado como una brújula en la redacción de textos, es el que dirige al autor hacia su propósito comunicativo. Se usa para una misión determinada que consiste en explicar la intención del escritor; de hecho, el registro es concebido como un factor imprescindible en el desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual permite augurar el caudal lingüístico necesario para llevar a cabo un acto comunicativo cuando se conoce el contexto social. Asimismo, es el registro el que da lugar a un texto y no el contrario: la realización de un texto obedece a las exigencias del registro y no al revés. Cabe mencionar que en el cuatro rasgo hay una correlación entre los componentes situacionales: campo, tenor y modo y los tres significados: conceptual, interpersonal y textual para dar lugar a un género determinado. Los tres primeros se sacan del contexto y son importantes para la creación del registro; los segundos se sacan de la organización de la lengua en el acto comunicativo, o sea, cómo se usa la lengua en la redacción de un texto.

En ocasiones se puede encontrar en un texto varios registros, lo que ocurre frecuentemente en los textos profesionales. Cuando queremos, por ejemplo, redactar una instancia que tiene un registro muy preciso, es posible que recurramos al ámbito jurídico para explicarla mejor y, en este caso hemos usado dos registros: uno central y otro periférico. Guerrero (2005), señala que Fowler (1996), llama a los textos compuestos por varios registros textos plurales y, les asigna el término “heteroglosia”, explicando que esa manera de redactar genera esfuerzo cognitivo añadido al lector y, provoca el fenómeno defamiliarización³, así pues, hay que usar este recurso con moderación y sólo cuando es necesario.

En la redacción hay que tomar en cuenta la tricotomía: contexto, registro y texto; esos tres conceptos son indispensables para llevar a cabo un propósito

¹Según Rojas (2016), estos tres conceptos se definen de la manera siguiente:

Campo apela a las circunstancias de producción del texto o la situación en donde se produce, incluye además el tema de la conversación;

Tenor hace visible la relación entre los participantes y el rol social que interpretan al momento del intercambio comunicativo; y

Modo permite concretar el nivel lingüístico las formas gramaticales que configuran el mensaje.

²Según Eggins y Martin (citados en Guerrero: 2005), los términos Conceptual, Interpersonal y Textual se definen de la siguiente manera:

Conceptual: recurso para construir el contenido;

Interpersonal: recurso para interactuar; y

Textual: recurso para organizar los textos.

³Esta palabra la hemos encontrado en Guerrero (2005). Para él la defamiliarización ocurre cuando la recepción de estos textos origina un trabajo extra para interpretarlos o procesarlos.

comunicativo. Es una combinación de la que el registro sale como la resultante. Esa idea la explica la siguiente cita:

Las diferencias entre los rasgos de la lengua que distinguen los tipos de discurso no solamente, y principalmente, reflejan el modo escrito o hablado, sino más bien el género y el registro (ambos vinculados), los cuales tienen su origen en un contexto y objetivos comunicativos. Tannen, (citado en Guerrero, 2005)

De esa cita se desprende que el caudal lingüístico usado en una comunicación, sea ésta escrita u oral, y el contexto del que se saca ese caudal, son quienes marcan los linderos del registro. La armonía que debe existir entre el contenido del texto (rasgos lingüísticos) y el contexto (rasgos extralingüísticos) se refleja en el registro, considerado éste como el barómetro del éxito comunicativo. Dicho eso, el registro es el efecto de los dos conceptos, contexto y texto, que dan lugar a un texto inteligible. La siguiente figura explica la relación entre dichos tres conceptos:



Figura 3. La Relación entre Contexto, Género y Registro.

Fuente: Elaboración y Formulación propia.

El registro representa el nexo que conecta el texto con su contexto. Los rasgos caracterizadores de ambos (texto y contexto) se diluyen para formar el registro, considerado como el núcleo del género. Por ejemplo, si en el contexto el campo es la crisis económica, el tenor son dos economistas y el modo es informar por escrito sobre la situación económica de una empresa que está en bancarrota: el género usado en este caso será un texto compuesto por unidades lingüísticas específicas que cumplen funciones específicas, y como consecuencia, el registro será toda la terminología formal que señala un país en crisis y con mucha nominalización del ámbito económico que se dan mediante una retórica explicativa y argumentativa.

7. El estilo en textos profesionales

Después de contextualizar la comunicación, abogar por un género determinado y seleccionar el registro que vamos a utilizar, es el momento del estilo. ¿Cómo puedo colaborar con el interlocutor mediante un estilo? Se trata de escoger el camino más fácil y adecuado en cada género. La carta comercial, por ejemplo, se caracteriza por un estilo que estribe en la sencillez, la claridad y la concisión. Entre el abanico de estilos del ámbito profesional el autor elige el estilo que más se adecua con el género del texto que quiere redactar.

En general el estilo de los textos profesionales es monosémico, unívoco y objetivo, no se busca el estilo rebuscado y ampuloso, hay ausencia total de la subjetividad, por lo cual se usa el plural oficial “nosotros”, aunque Pérez de corcho et al. (2018), se apoyan en Shískova (1997) y, abogan por la tercera persona del singular para despersonalizar al texto cuando señalan el solecismo¹. Dicen que la primera persona del plural puede generar problemas de conjugación y, dieron el siguiente ejemplo: “*Hemos experimentado con varios métodos*”, pudiera quedar escrita: “*Se ha experimentado con varios métodos*”, añaden que, de esta manera, se resuelve el problema del equivocado uso de ideas conjugadas en la tercera persona del plural y, la mala interpretación que pudiera resultar de este estilo. El escritor de los textos profesionales tiene vedada la creatividad (si no está consensuada) y la expresividad.

En la producción de los textos profesionales se aplica el procedimiento metonímico, es decir, desde una parte llegamos al todo (a partir de un término podemos transmitir una idea). Esto es necesario para evitar la carga semántica y ser pragmáticos en nuestra comunicación. De esta forma, se evita el uso diestro y siniestro de la terminología específica.

Hay que saber que el profesional competente no es sólo aquél que domina su profesión, sino el que puede transmitir eficazmente el saber y el conocimiento que tiene. Si un especialista del medio ambiente domina muy bien su especialidad y a la hora de explicar el efecto invernadero padece problemas de estilo, su texto será ininteligible para la audiencia, y el resultado será el fracaso comunicativo, por faltarle a su texto el rigor estilístico.

En el estilo profesional no hay términos, populistas, ni belleza artística, ni refranes; tampoco admite el carácter figurado (el aspecto denotativo vs. el connotativo), como señalan Pérez de corcho et al. (2018), porque el destinatario necesita realizar la interpretación más exacta posible y una frase metafórica² llega alcanzar más de un significado y puede ser anfibológica. Por tal motivo, la persona que escribe un texto profesional no debe adornar su redacción con belleza artística. Esto no significa que en ciertos textos profesionales y dentro de la misma comunidad discursiva, no se puede usar frases hechas ya consensuadas como, por ejemplo, “el virus amarillo” para referirse a la potencia económica de Asia que está conquistando al mundo,

¹En De Corcho et al, (2018), los solecismos son alteraciones de las normas gramaticales de la lengua, y en el léxico profesional con frecuencia se observan expresiones que violentan la gramática con respecto al uso del verbo haber.

²Cervero (2006), explica que si la metáfora es terminológica, pues está admitida en los textos profesionales, porque facilita la comprensión del texto, pero si es literaria, sería mejor evitarla, porque desvía al lector debido a su carácter polisémico. Sigue explicando que, en los textos científico-tecnológicos la metáfora está aceptada para explicar mejor; por ejemplo, en la física encontramos mucho este proceso: *agujeros negros*, se refiere a objetos de enorme masa y densidad.

pero si esta expresión se usa fuera de la comunidad discursiva, el autor debe aclarar inmediatamente su significado.

En la redacción profesional son válidas las repeticiones en los textos profesionales, siempre que no se entienda que hay una pobreza terminológica. Esa manera de redactar contrasta con la de los textos literarios, en éstos toda repetición está rechazada y es vista como carencia lexical, prueba de ello, varias veces cuando los profesores corrigen nuestros textos literarios en la primaria, e incluso en años de enseñanza un poco avanzados, nos señalan el problema de la repetición y nos animan a leer para ampliar nuestro léxico. Todos nos recordamos que, siendo niños en la escuela primaria, nos enseñaban a superar la repetición mediante el uso de los sinónimos para evitar la monotonía. Por el contrario, en el lenguaje profesional, los sinónimos pueden desviar al lector, porque dan la impresión que existe más de un concepto.

El texto profesional tiene carácter enfático, pero eso no significa prescindir de la deíxis, elipsis o anáfora si eso no provoca ambigüedad. Por consiguiente, los nombres demostrativos, si anteceden a los sustantivos que se van a repetir intencionalmente, son de gran utilidad. Asimismo, se usa el quesuismo (la sustitución del relativo cuyo por el relativo que y el posesivo su). Cabe señalar otro punto llamativo en el estilo, que es el uso desaconsejable de adjetivos determinativos, los cuales, en lugar de dotar al texto de claridad, le van a restar el rigor científico que convencionalmente deben poseer. Veamos el ejemplo dado por Pérez de corcho et al. (2018) *“Los árboles maderables necesitan varios años para su crecimiento y desarrollo además de la lluvia y la protección del hombre; estos árboles favorecen los ecosistemas”*. Para evitar la repetición del sustantivo árboles en la segunda parte de la oración, el autor podría usar la palabra “dichos” o “los mismos” que desempeñan el rol de adjetivo determinativo del sustantivo “árboles”, como señalan los autores; pero como ya hemos dicho, el estilo del texto profesional es enfático y, además, el uso de estos adjetivos puede desviar al lector, porque puede inferir que el vocablo “dichos” o “los mismos” se refiere a los hombres y, así, todo el significado cambia; por eso, para evitar toda ambigüedad, se hace énfasis en el vocablo “árboles”. El autor ha abogado por la repetición para mantener y salvar al significado de la información y evitar la anfibología en la interpretación.

Podemos dividir el estilo en dos categorías. El primero es cortado y aparece mucho en los textos profesionales, porque los redactores en este caso son expertos en una profesión: economistas, médicos, juristas, ecologistas, etc., pero generalmente no manejan bien el uso de la lengua, por eso recurren a este estilo, caracterizado por oraciones breves, generalmente

¹Este ejemplo lo hemos sacado tal como lo hemos encontrado.

independientes o yuxtapuestas. El segundo es largo, usado por los que dominan el uso de la lengua como los profesores de lengua, filólogos, etc. Los primeros prefieren el estilo cortado para vincular a cada oración una idea determinada, saben que en las oraciones largas, subordinadas y frases aclaratorias es posible que se pierda el hilo argumentativo.

El texto profesional tiene como intención transmitir la información sin preciosismos ni rodeos. No es preferible el uso de pronombres indefinidos que remiten a datos inexactos, porque no ofrecen exactitud a la información, y el lector se ve obligado a arreglárselas como pueda, lo que causa falta de colaboración entre escritor y lector. Pronombres como “algunos, varios, muchos, etc.”, pueden violar la consigna de creencias compartidas entre destinatario y remitente. Lo que es poco (cantidad) para el redactor no es obligatoriamente lo mismo para el receptor. Tampoco se usan expresiones dubitativas tales como “tal vez” o “quizás”, utilizadas con frecuencia en textos donde predomina la lengua general, pero los textos profesionales pertenecen a la ciencia, la tecnología, el ámbito jurídico, la economía y el medioambiente y, allí la duda debe ser nula o casi nula pues son ciencias ciertas que no admiten la probabilidad.

Este estilo que acabamos de exponer, lo rigen varios aspectos lingüísticos, son características estilísticas genuinas de la comunicación especializada, dichas características las ha clasificado de Enterría (2001, p. 10) de la manera siguiente:

- Frecuentes nominalizaciones en el interior de la estructura sintáctica;
- Predominio de la adjetivación específica, la utilización frecuente de los verbos en presente con valor atemporal;
- Numerosas construcciones sintácticas impersonales;
- Empleo de la voz pasiva; y
- Empleo del verbo ser con valor identificador o identificado.

A partir de este listado de normas, notamos que, el productor del texto profesional tiene a su disposición un caudal lingüístico para llevar a cabo su comunicación, después de la estructura arquitectónica, son esas pautas lingüísticas las que diferencian estos textos de otros.

Según Egido (2010), transmitir las informaciones, puede hacerse mediante tipos diferentes de estilo a saber: el estilo directo, el estilo indirecto y el estilo indirecto libre. Éste último consiste en reproducir la voz de los personajes, se resume sólo el contenido que, al autor le parezca conveniente, así que este estilo tiene una connotación subjetiva, por lo tanto, no es recomendado en los textos profesionales.

8. El problema retórico en la redacción de textos profesionales

Entre los problemas constituyentes de la situación comunicativa existe el problema retórico. Cuando comunicamos es que queremos conseguir algo, dar soluciones a un problema existente mediante: la petición, argumentación o explicación, etc. La retórica consiste en cómo planificar el texto desde el punto de vista esquemático funcional. El género es funcional porque está formado por una o varias funciones retóricas, llamadas también movimientos, “movies”. Dichas funciones retóricas son muletas para conseguir el objetivo comunicativo. En una circular¹, que tiene como objetivo de comunicación subir el precio de una mercancía, las funciones retóricas utilizadas pueden ser: explicar, argumentar o convencer y se mueve en el texto aplicando las siguientes retóricas:

- Describir la situación financiera de la empresa (explicar);
- Señalar la subida de los costes de la mercancía en el mercado internacional (explicar);
- Decir el porqué de la subida del precio de la mercancía (argumentar); y
- Mostrar que si la situación internacional mejorase, volverían los precios como estaban antes (convencer).

Este conjunto, que se llama patrón o ítem genérico, son funciones retóricas, y son necesarias y obligatorias para alcanzar el objetivo de la comunicación. Dichas funciones, además, no son invariables, sino que cambian según la cultura. Cada texto, para cumplir con eficacia su propósito comunicativo, debe reunir una serie de condiciones que forman su estructura esquemática funcional: el texto profesional desempeña una función debido a que contiene este conjunto de funciones retóricas. Otra definición muy llamativa de la retórica la encontramos en Montalt (2009), quien califica la retórica como arte de bien comunicar, de otorgar al lenguaje -sea oral o escrito- una eficacia y validez para hacer diferentes tareas comunicativas.

López (2002), menciona que para Trimble (1985), el proceso retórico se hace mediante cuatro etapas quien las denomina niveles de procesamiento retórico. Para este profesor cada nivel determina las informaciones y estructuras que se eligen en nivel posterior. La siguiente tabla nombra y clasifica esos niveles.

¹Es un tipo de carta que se envía a todos los clientes, proveedores y todas las personas y empresas relacionadas con la empresa.

Tabla 4*La Relación entre los Cuatro Niveles del Procesamiento Retórico*

Nivel: A	Objetivos pragmáticos globales
Nivel: B	Funciones retóricas generales (superestructura)
Nivel: C	Funciones retóricas específicas (microestructura)
Nivel: D	Técnicas retóricas específicas

Fuente: López (2002). Tomado de Trimble (1985)

Al nivel A le otorga la selección de informaciones pertinentes: dichas informaciones vienen delimitadas por el objetivo de redacción y se dan en la impregnación; eso servirá para orientar al lector desde el primer paso de la descodificación del texto. El segundo nivel es la selección de las informaciones que desarrollan los objetivos generales: el texto se divide en párrafos encabezados por títulos o subtítulos que tocan unos objetivos determinados; son ideas subyacentes que **se desarrollan**, coadyuvan y desembocan en la intención comunicativa. El tercer nivel es la argumentación más específica que aclara el nivel anterior; por ejemplo, se puede usar diferentes medios argumentativos tales como causa-consecuencia, ejemplificación, evidencia o explicación; si es necesario en cada párrafo se puede utilizar más de un instrumento de esos para desarrollar las funciones del nivel precedente. El último nivel estriba en las unidades lingüísticas apropiadas para vincular el texto: es el momento de bucear en la memoria a largo plazo para extraer de ella las unidades lingüísticas que son apropiadas y adecuadas al contexto (la situación comunicativa). Todas esas funciones retóricas ofrecen reglas para actuar y redactar con eficiencia los textos profesionales.

9. Técnicas de expresión escrita

Existen varias técnicas para la redacción y cada una de ellas coadyuva en la tarea de escribir. Con la experiencia, el autor puede experimentarlas¹ y al final adoptar una de ellas, generalmente la que le conviene más. Pero antes de abordar la presentación de la técnica, nos gustaría diferenciarla de la táctica y la estrategia, porque se suele decir táctica o técnica cuando es estrategia y viceversa: la primera, es un método personal para llegar a un objetivo, es el “cómo” hacer para llegar a un fin determinado. A la táctica, le falta el rigor científico trascendental en la redacción de los textos profesionales, sobre todo en las revistas científicas y los artículos donde se toma muy en consideración este aspecto. Esto se confirma en palabras de

¹Eso normalmente se hace y se practica desde la secundaria para tener un aprendiz preparado en la universidad.

Cassany (citado en Lobato, 2004, p. 921), indica que el artículo de investigación empírica sigue la conocida estructura IMRD (Introducción, Metodología, Resultado, Discusión); debido a las exigencias metodológicas que la ciencia obliga a seguir. La segunda, es un procedimiento a seguir para llegar a un objetivo. Se puede aprovechar de la técnica en la redacción, escribiendo los elementos más importantes en negrita para llamar la atención del destinatario. La tercera, es un proyecto o programa que se elabora sobre determinada base, es el “qué” hacer para alcanzar el objetivo. Los resultados de la estrategia se realizarán a largo plazo, mientras lo que se necesita en la escritura es ¿cómo escribir ahora mismo? y ¿cómo desenvolverse en este momento?, y en eso nos puede ayudar la técnica.

Después de conocer los procesos de redacción y abogar por un enfoque determinado¹, se puede recurrir a una de las técnicas que vamos a exponer a continuación. Vamos a abordarlas dejando al lector la libertad de elección, porque no se puede imponer ninguna: depende de la capacidad del lector, de sus experiencias y conocimientos previos, de la técnica con la que se encuentra más cómodo.

9.1. Técnica de las ocho preguntas

Son ocho preguntas que hay que plantear para seguir esta técnica:

¿Qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuál? y ¿Cuántos?

1. ¿Qué?

La primera pregunta nos permite saber “¿Qué voy a decir en este tema?”, “¿Qué sabe el lector?”, “¿Qué es lo que no sabe?” y “¿Qué espera saber?”. Todas estas sub-preguntas derivadas de la pregunta principal nos ayudan a seleccionar los datos relevantes del tema, con el objetivo de calibrar nuestra comunicación.

2. ¿Quién?

Tomamos en consideración al lector como el centro de la comunicación: “¿Quién es mi lector?”, “¿es una persona que domina el tema y el ámbito de especialidad en profundidad o sólo tiene conocimientos generales?”. La respuesta a estas preguntas nos sirve a elegir entre una terminología altamente especializada o medianamente especializada. Otro provecho que se puede sacar de esta pregunta es evitar los problemas pragmáticos cuando sabemos qué estatus social ocupa el lector.

¹Existen varios enfoques didácticos de escritura, y cada uno de ellos alude a una función determinada (en el segundo capítulo detallamos este concepto).

3. y 4. *¿Dónde?* y *¿Cuándo?*

Se refieren a la situación comunicativa. Cuando se trata de una comunicación formal, debemos usar unas pautas al respecto. Escribir para intervenir en un simposio, un coloquio o un congreso, necesita usar un registro formal como señal de respeto a la audiencia. También la situación comunicativa nos obliga a comunicar adecuadamente. Hay cosas que se puede decir en unas ocasiones y en otras no como, por ejemplo, los temas tabúes.

5. *¿Por qué?*

Es la causa de la comunicación. Es posible que un profesional de un ámbito dado note que algún tema no está bien claro o está confundido con otro, y así, escribe para aclararlo. El objetivo de esta pregunta es que siempre hay una causa para escribir y nunca escribimos para escribir. Tener una causa para escribir nos motiva a hacerlo y a cuidar lo que hacemos.

6. *¿Cómo?*

Esta pregunta afecta mucho al estilo y la retórica de la redacción. Su meta reside en la manera de redactar para llegar al objetivo comunicativo. El escritor puede usar la causa-consecuencia, evidencia, ejemplificación o enumeración para presentar las informaciones o, por ejemplo, empezar por una pequeña historia para mostrar cómo era tal asunto y cómo está en el presente. Todas estas posibilidades son ordenadas en su mapa conceptual para ejecutar una de ellas, como veremos en la siguiente pregunta.

7. *¿Cuál?*

Después de plantear tantas posibilidades, es el momento de elegir una de ellas y considerarla como el eje vertebrador de la redacción. El desarrollo del tema se ha de sujetar sobre la manera elegida, y el resultado de la comunicación dependerá en gran medida de esta elección. Por eso dicha elección es un punto crucial en la redacción. Un buen escritor con una gran experiencia y práctica, inmediatamente opta por una manera que le reporte frutos escriturales.

8. *¿Cuántos?*

En la última pregunta se trata la estructura del texto. Qué arquitectura podemos dar al texto repartiéndolo en párrafos según las informaciones y las sub-ideas que tenemos. Esta estructura da una imagen positiva sobre el escritor y otra atractiva sobre la organización del texto.

9.2. Técnica de los siete imperativos

Otra técnica que se puede usar en la redacción de textos profesionales radica en contestar a siete imperativos que el escritor plantea antes de empezar, a saber:

1. Descríbelo: ¿Cómo lo ves, sientes, hueles, tocas o saboreas?

Todas estas preguntas metafóricas que tienen relación con el tema pretenden mostrarlo como algo animado. Lo califican como no hermético, es decir, el autor puede tener más informaciones sobre el tema si se acerca más a él acortando distancias. A partir de estas preguntas se puede tener una idea precisa sobre el tema y el acto de redactar en general, se puede predecir las dificultades y evitarlas.

2. Compáralo: ¿A qué se parece? o ¿De qué se diferencia?

Después de haber elegido el tema, es necesario evaluarlo para saber si es un tema original o no, tendremos dos opciones: o bien lo dejamos porque ya no hay nada que decir sobre él, o bien investigamos los puntos que no han sido tratados para abordarlos. El objetivo de esta pregunta es redactar algo que sea interesante para el lector, como hemos dicho antes: ¿Qué espera saber el lector?

3. Relaciónalo: ¿Con qué se relaciona?

En este caso se trata del ámbito en el que escribimos; saber en qué área de especialidad estamos nos facilita mucho la redacción, sobre todo del lado terminológico. Debemos usar los conceptos apropiados que permiten transmitir muchas informaciones en pocas palabras para evitar la carga semántica, el destinatario tiene que inferirlo haciendo poco esfuerzo mental.

4. Analízalo: ¿Cuántas partes tiene?, ¿Cuáles son? y ¿Cómo funcionan?

Este punto toca la idea general y las ideas subyacentes del tema. Cuando sabemos qué vamos a desarrollar, tendremos en la mente la estructura organizada en párrafos. Asimismo, hay que saber qué papel desempeñan dichos párrafos: causa-consecuencia, enumeración, organización deductiva o inductiva.

5. Aplícalo ¿Cómo se utiliza?, ¿Para qué sirve?

Después de tenerlo casi todo claro, es el momento de pasar a la textualización, pero antes debemos saber si el texto cumple con el objetivo por el que ha sido pensado; si es así, hay que encontrar el género adecuado para transmitir el mensaje. En este punto hay que evitar la contradicción entre las ideas que tiene el escritor en su mapa conceptual y las que aparecen en el papel, lo que sirve para evitar el desfase entre la intención del escritor y lo que se escribe en el texto.

6. Arguéntalo ¿Qué se puede decir a favor o en contra?

Ahora pasamos a la autocrítica. El objetivo de esta pregunta consiste a saber si a nuestro texto le faltan algunas correcciones en diferentes niveles; tomamos el rol de la persona que va a leer el texto y vamos a hacer una crítica constructiva para intentar remediar las carencias

notadas. Se puede relacionar este punto con lo que hemos mencionado arriba (detectar, identificar y corregir).

7. Conclúyelo ¿Qué conclusiones sacas?

En el último paso es la evaluación de nuestro trabajo, se trata de saber si podemos alcanzar el objetivo comunicativo mediante el actual texto, si no es el caso, podemos volver a la etapa que no la hemos cuidado y revisarla de nuevo. Esta evaluación tiene que ser objetiva para poder darle al texto su peso exacto y tomar medidas en consecuencia.

9.3. Técnica elige dos o tres términos clave

Se puede usar esta técnica en todos los textos profesionales. A partir de unos términos pueden derivarse muchas ideas, y a partir de éstas se puede elaborar todo un texto como muestra el siguiente ejemplo:

Hace unas décadas que vivimos la *degradación* del medioambiente. Tú, que eres especialista en este ámbito, redacta un texto profesional en el que propones las *soluciones* que deberían tomar los políticos para frenar dicha degradación.

Palabras clave: *degradación* y *soluciones*

Degradación:

- Aumento de la temperatura media (efecto invernadero);
- Aumento de sequías en unas zonas e inundaciones en otras;
- Mayor frecuencia de formación de huracanes;
- Deshielo de los casquetes polares, con la consiguiente subida de los niveles de los océanos;
- Desaparición de flora y fauna; y
- Contaminación del aire y perjuicio de la biodiversidad.

Soluciones:

- Forestación;
- Energías renovables;
- Disminuir los gases de efecto invernadero;
- Reciclar y reutilizar el papel;
- Imprimir a doble cara; y
- Sensibilizar a los ciudadanos sobre la contaminación.

A partir de estas palabras clave, hemos podido generar una variedad de ideas que pueden servir como muletillas para redactar nuestro texto profesional sobre el cambio climático. Cada idea podemos presentarla en un párrafo: sólo queda distribuirlas en el texto según el orden de

importancia, relacionarlas mediante conectores y utilizar una retórica que pueda transmitir mejor el mensaje como, por ejemplo, causa-efecto.

9.4. Técnica lluvia de ideas

En esta técnica dejamos que fluyan todas las ideas y conceptos relacionados con el tema y otros menos relacionados con él, y que puedan ayudarnos a alcanzar nuestro objetivo comunicativo. No prescindimos de ninguna idea aunque aparezca obvia, absurda y menos importante. Cuantas más ideas tengamos¹, más rico será el texto y nos acercamos mejor al lector. Es posible que a lo largo de la planificación podamos aprovechar una idea que consideramos pobre. No es el momento de evaluación de las ideas, ya vendrá la etapa de revisión, y allí podemos recortar lo que sobra.

Toda la operación cognitiva está centrada en la creación de ideas: podemos apuntar en el borrador palabras sueltas y descontextualizadas con el objetivo de recordarnos la idea, tenemos que escribir con rapidez todo lo que surja para evitar el bloqueo y seguir generando más ideas. El papel está considerado como una prolongación de la mente y nadie más que el autor va a leerlo de momento, por eso no debemos preocuparnos por la forma (los errores gramaticales u ortográficos), sino hacer más énfasis en el contenido. Para relacionar entre sí las palabras sueltas que hemos escrito se puede usar flechas, círculos, líneas o colores. Cuando ya no se nos ocurran más ideas sobre el tema, pasamos a organizar lo que hemos escrito para crear un texto coherente.

10. Estrategias de apoyo en la redacción

Al principio de esta memoria hemos hablado de algunas estrategias útiles en la redacción: tomar en consideración la audiencia, buscar informaciones relevantes e irrelevantes y organizarlas en orden de dificultad empezando por lo más fácil hasta llegar a lo más difícil, planificar el texto, releerlo, revisarlo y rehacerlo si es necesario. Estas estrategias son imprescindibles y cada autor debe tenerlas y pensar en ellas antes de escribir. Son suficientes si no se genera ningún bloqueo en la composición del texto escrito, porque, a veces ocurre que tengamos fallos de memoria, dudas sobre la ortografía de una palabra, no recordar el término o el concepto específico de la especialidad, etc. Cuando estamos ante problemas de ese tipo podemos solucionarlos mediante dos maneras:

La primera es seguir escribiendo con el poco conocimiento que tenemos sobre el tema: eludiendo las lagunas que padecemos, evitando los términos que desconocemos, prescindiendo

¹Tampoco debemos sobrepasar una cantidad determinada de informaciones para respetar la máxima de cantidad de Paul Grice que veremos más adelante.

de los datos y ejemplos que podrían ser importantes para el lector. Redactando así puede ser que el texto sea coherente, pero incompleto, faltándole claridad y precisión. La segunda manera estriba en remediar dichas carencias, plantear cara a esas deficiencias. Para recordar lo olvidado podemos usar la estrategia mnemotécnica¹ para rellenar el vacío de memoria, recordar en qué situación la hemos aprendido para hacer una conexión directa. Este conjunto de microhabilidades para Cassany (1989) son estrategias de apoyo a las que recurrimos para subsanar la redacción, son de apoyo porque no forman parte de los procesos inferiores ni superiores de la escritura ya mencionados, sino estrategias auxiliares que se clasifican de siguiente modo:

10.1. Deficiencias gramaticales

Son todos los problemas surgidos en la gramática y la terminología de la profesión. A veces no sabemos cómo se escribe una palabra, por ejemplo, “superávit”: escribimos en el borrador aquellas palabras que se asemejan a ésta (superábit, super-ravit) y así utilizamos nuestra capacidad visual para detectar el término más correcto. Otra estrategia parecida es escribir otras palabras que suenan de igual forma, en nuestro ejemplo, serán las palabras “superpoblación” y “supermercado”: así vemos que la palabra “superávit” se escribe en una sola palabra, y se soluciona el problema (no vamos a adelantarnos mucho en este punto, ya que lo trataremos en el segundo capítulo).

10.2. Deficiencia textual

Esta deficiencia ocurre en el caso en que tenemos algunos problemas en las formulas consensuadas de tratamiento, encabezamiento, despedida y la disposición del texto en el espacio del papel. La solución a este problema es volver a consultar los géneros de textos que se han escrito en esta profesión, revisarlos, y adecuar lo que vamos a escribir con lo que está aplicado en la comunidad discursiva.

10.3. Deficiencias de contenido

Cuando la persona que escribe tiene problemas de contenido, es decir, no domina muy bien el tema, puede consultar otros trabajos realizados sobre el mismo tema; asimismo puede consultar enciclopedias especializadas para generar más ideas. Cabe aclarar que en el acto escritural, las estrategias de apoyo se sitúan en el segundo lugar; a ellas recurrimos cuando se plantea uno de los problemas que acabamos de ver. Pero ambos medios: estrategias y técnicas forman la batería de recursos que utilizan los autores para solucionar problemas en la composición del texto.

¹Buscar y relacionar una palabra que hemos olvidado con otra que nos es fácil a recordar.

Conclusión

Después de este primer recorrido teórico, notamos que las LE, son la piedra basal de la comunicación profesional, están consideradas como la llave del éxito de la comunicación en situaciones específicas, su dominio abre varias expectativas y una integración segura y fácil al mundo laboral, de hecho dominarlas y diferenciarlas de la LG es imprescindible para todo profesional, que aspira a una comunicación profesional efectiva, Dicha comunicación está condicionada por unos procesos cognitivos que son necesarios para evitar toda equivocación en la presentación de la información, ya que la redacción no es una tarea lineal, sino que se puede volver en cualquier momento a la etapa anterior para revisarla y mejorarla. Sabiendo que la escritura es un trabajo cognitivo, pues el escritor debe mantener activa la relación entre la mente y el texto y, en ningún momento debe distraerse para poder comunicar eficientemente.

El redactor debe tener conocimientos suficientes sobre los géneros antes de abordar la escritura, dicho conocimiento le orienta desde el primer paso, le facilita alcanzar su objetivo comunicativo, porque lo tiene todo claro en su mente. Cada género se hace realidad mediante un registro y un estilo específicos a los que recurrimos para transmitir la información. Sin embargo, la intertextualidad es una solución conocida en los textos profesionales para resolver el problema retórico. Los procesos de escritura en los estudios superiores deben ser tomados como uno de los pilares de la formación en la universidad y no como la provisión de instrumentos aislados de los principios fundamentales de la escritura. Así que, en la escritura deben colaborar todos los actores de la enseñanza universitaria para acompañar al estudiante en su carrera, eso es el objetivo del sistema LMD, que fomenta la complementariedad de las asignaturas para que el estudiante se nutre de todas ellas para construir el conocimiento.

En resumen, las prácticas sociotextuales es un haz de convenciones retóricas manipuladas por el escritor y, orientadas al buen uso de los géneros. Éstos explican cómo se abordan las unidades lingüísticas de una forma preestablecida y consensuada, ya que los textos profesionales establecen condiciones que consisten en la fijación de unas intenciones retóricas determinadas.

Capítulo II
La aportación de la lingüística y los diferentes enfoques a la redacción

Introducción

A lo largo del tiempo, la lingüística ha registrado un desarrollo notable que ha beneficiado mucho a la redacción de textos en general y profesionales en particular, empezando por la lingüística Oriental, y pasando por otras: la Grecorromana, de la Edad Media, la Europa del Renacimiento y Contrarreforma, el desarrollo científico de los siglos XVII, XVIII y XIX, hasta la actualidad (lingüística textual).

Lo que nos interesa en este trabajo es el período que empieza a partir del famoso libro de Saussure *Curso de Lingüística General*, hasta la lingüística textual, transitando por la lingüística aplicada y la sistémico-funcional. La elección de dichas lingüísticas no ha sido al azar, en ellas se da importancia a la redacción desde diferentes concepciones, cada una de ellas está relacionada de manera directa con la composición de textos: La lingüística general de Ferdinand de Saussure, concebida como la chispa que dio lugar a todo el legado lingüístico y al estudio de la lengua, la lingüística sistémico-funcional estudia el uso del lenguaje en la sociedad (un contexto determinado), la lingüística aplicada dio lugar a las lenguas de especialidad y la comunicación profesional y la lingüística textual es el estudio del texto.

Después de sentar las bases lingüísticas, abordamos la aportación de los diferentes enfoques didácticos a la composición y veremos la escritura bajo diferentes ángulos. De esta forma nuestro objetivo en este capítulo es mostrar la importancia de la escritura como medio de comunicación e instrumento imprescindible para preservar la esencia de la lengua y transformar las teorías lingüísticas en prácticas cotidianas y también explicar que el hecho de redactar no se sustenta sobre una sola visión, sino sobre varias que confluyen para elaborar un texto que cumpla con su función.

El objeto de estudio de la lingüística es el lenguaje humano, pero como éste se concreta en la lengua, es necesario señalar que la lingüística estudia las lenguas, “entre ellas las lenguas de especialidad”. Con el desarrollo diacrónico de la lingüística, la redacción de los textos no ha quedado al margen, sino que ha sacado partido para mejorarse, tomando en consideración las nuevas teorías y reflexiones que tocan directamente a este proceso.

En el siglo XIX la lingüística general estableció las bases de la concepción de la lengua, definiéndola como un sistema de signos. Dicha concepción pasó por tres etapas: En primer lugar, se dio importancia a las reglas gramaticales para distinguir las formas correctas de las incorrectas, prevaleciendo la norma. En la segunda etapa aparece la filología, que tiene aspecto interpretativo y comparativo de los diferentes textos de diferentes épocas; esta nueva visión se ha interesado también por la historia literaria y las costumbres, notándose así un germen de interés

por la cultura. Con la filología se daba gran importancia a la lengua escrita, afirmando que es la única garantía para conservar la lengua. El último período es conocido por la comparación de las lenguas entre sí pero desde el punto de vista gramático: la “gramática comparada”. El objetivo de este estudio es conocer el origen de las lenguas, siendo el sánscrito tomado como referencia, como señala Bopp (1816) en su obra *El sistema de conjugación del sánscrito comparándolo con el griego, latín, persa y el germánico*. Finalmente, para concluir este ciclo, cabe señalar el mérito de los neogramáticos, quienes explicaron que la lengua no es un sistema que se desarrolla en sí mismo, sino un producto colectivo de las comunidades lingüísticas. Se preocuparon por los cambios fonéticos y la concepción histórica de la lengua. Con el florecimiento de la psicología, relacionaron la lengua con el pensamiento.

Antes de abordar la destreza escrita y las aportaciones de las tres lingüísticas: aplicada, sistémico-funcional y textual a dicha destreza, sería conveniente hacer primero la diferencia entre el habla y escrito. El primero, se caracteriza por la ausencia de subordinación y la voz pasiva. Generalmente, se usan oraciones no acabadas y omisión de palabras, es momentáneo y espontáneo, hay un cierto desorden en la organización del contenido “falta de progresión temática”. El segundo, se desarrolla en una sintaxis más elaborada, hay variación de una a otra estructura sintáctica y la utilización de conectores en gran cantidad, con el objetivo de mapear mejor la información, hay una adecuación entre el léxico usado y la situación comunicativa, asimismo una organización en la presentación progresiva de las informaciones. Otra peculiaridad del lenguaje escrito, es la comunicación en una sola dirección, es decir, el emisor no recibe una respuesta inmediata por parte del destinatario, eso supone tener presente la figura del lector, esta condición obliga a prestar más atención a la organización lógica de la información. 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 omitir, creando un mensaje que facilite en todo momento la comunicación.

Estos rasgos genuinos del escrito son necesarios, porque permiten a la persona quien escribe focalizarse sobre los recursos de este medio, ya que varias veces oímos decir: escribe como si estuviera hablando (cuando uno no escribe bien). “es evidente que hablar es un proceso natural, mientras que normalmente nos tienen que enseñar a leer y escribir” Halliday (citado en Lirola, 2007). De esas palabras entendemos que el autor considera que lenguaje hablado no tiene restricciones y no está sometido a pautas, la comunicación se desarrolla con improvisación, mientras que en el lenguaje escrito, todo está estudiado y planificado de ante mano, no se permite comunicar de manera disparatada. Pero termina diciendo “la lengua oral no es menos

importante que la escrita sino que ambas sirven propósitos diferentes” y, eso cuadra muy bien con lo que hemos señalado al principio de esta tesis.

1. La lingüística general y la lengua escrita

Siguiendo la máxima latina *verba volant, scripta manent*, podemos decir que la escritura es considerada como el único guardián de la memoria de los pueblos a través de los tiempos. Siempre recurrimos a documentos escritos para solucionar algún litigio, y por eso se ha creado el archivo en el que guardamos todos los documentos necesarios en diferentes ámbitos profesionales. Sin la escritura la lengua se altera rápidamente. Cuando hay litigio en la forma hablada entre dos palabras recurrimos a la escritura para diferenciarlas, lo que muestra hasta qué punto la lengua depende de la escritura. Esta importancia de la escritura ha sido tratada en el Curso de Lingüística General de Ferdinand de Saussure (1954), de la siguiente manera:

- Comparar el sonido con la letra, siendo ésta más permanente que el primero, sirve para construir la unidad de la lengua. De este modo, el aprendizaje de una lengua no se hace al margen de la escritura. Si muchas comunicaciones se hacen por escrito es porque es considerada como la manera formal y oficial;
- El impacto visual de la escritura sobre el lector es más importante que el del acústico. La memoria de las personas conserva mejor la información transmitida por escrito que la que se hace oralmente y por eso abogan por lo escrito;
- La escritura es regulada, tiene sus reglas de sintaxis, morfología y ortografía, es lo que le otorga un lugar privilegiado. La lengua aparece regida por un código que, es a su vez una regla escrita, sometida a un uso riguroso; y
- Cuando hay desacuerdo entre la lengua hablada y la escrita, siempre es la segunda quien zanja y tiene la última palabra.

A partir de estas cuatro observaciones notamos la importancia que ha dado la lingüística general a la escritura, considerándola como el árbitro que soluciona los problemas cotidianos de la lengua. En el libro se ha tomado el chino como ejemplo, explicando que cuando dos palabras habladas tienen el mismo sonido, se suele recurrir a la palabra escrita para explicar el pensamiento, es decir, el significado de la palabra.

Según la lingüística general, si la escritura es trascendental en una comunidad discursiva como acabamos de explicar, también tiene su lado negativo consistente en su carácter estacionario, es decir, guarda su aspecto arcaico, no evoluciona en el tiempo, eso ya lo hemos visto en el capítulo anterior con el ámbito jurídico. Este retraso notado a veces en la escritura puede perjudicarla en la medida en que se usan dos términos con un desfase entre la lengua

hablada y la lengua escrita, es decir, si la lengua en su vertiente oral evoluciona continuamente, la escritura también debe evolucionar para marcar su tiempo, de esa manera aparecerán nuevos conceptos y una nueva manera de transmitir la información según el pensamiento de cada generación, eso también lo hemos señalado en la manera de redactar las cartas comerciales y cómo se han omitido algunas expresiones para sustituirlas por otras más recientes.

La importancia que ha cobrado la escritura en la lengua es variada. 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 varias razones, el dominio de la escritura permite a una persona desarrollar un papel efectivo en la vida profesional, no sólo en la dirección de los asuntos de cada día, sino también en la expresión de ideas y argumentos.

Conseguir un buen dominio de la escritura no es fácil, ni siquiera en la lengua materna, y más si se hace en una lengua extranjera. El problema radica en la elección de la forma y el elemento apropiado, dentro del sistema gramatical y léxico para aplicarlos a un texto y finalidad específicos. El lenguaje escrito posee sus propias características que reflejan el objetivo comunicativo para el cual se crea, éstas son la exactitud y la precisión. Tremble (1991), señala que la complejidad del lenguaje escrito, radica en la densidad léxica. En este caso, el remitente tiene que usar únicamente la terminología necesaria para alcanzar su objetivo comunicativo, sin añadir términos que sobran.

2. La lingüística aplicada y la redacción de textos

La lingüística aplicada¹, apareció a finales de la década de los años 40 del siglo XX, en los Estados Unidos, experimentó un rápido auge, y fue ampliando en las décadas sucesivas sus campos de interés. La LA ha valorado mucho la destreza escrita, le ha reservado un lugar privilegiado en sus investigaciones centradas. Saber cómo es la esencia de la composición nos facilita su aprendizaje y su aplicación. Tal y como la define el Diccionario de términos clave de ELE “la lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua”. Esta disciplina se opone a la lingüística teórica, la cual tiene como objetivo una investigación descriptiva para saber el porqué de las cosas, pero no ofrece soluciones a los fenómenos, mientras que la lingüística aplicada tiene como objetivo proponer soluciones a problemas, es decir, aplicar lo que se ha investigado para resolver

¹De aquí en adelante, LA.

problemas encontrados en la lengua. El término *aplicada* apareció en 1948, como subtítulo de la revista *Language Learning. A Cuartel y Journal of AppliedLinguistics*, pero el primer congreso se organizó en (Nancy, 1964), y a partir de aquella fecha, LA se presenta como “la aplicación de los conocimientos que poseemos sobre las estructuras de las lenguas a la resolución de problemas concretos- más o menos complejos- de éstas” (Marín, y Sánchez, 1991, p. 11).

A partir de esta definición, notamos que la LA es necesaria para la resolución de problemas lingüísticos, sirve para aplicar teorías lingüísticas en diferentes situaciones para facilitar el aprendizaje y el uso de la lengua: Una de dichas situaciones es la redacción de textos profesionales.

2.1. La organización de un texto escrito en la lingüística aplicada

La lingüística aplicada considera la organización del texto como un elemento primordial en la redacción, no sólo en el plano lingüístico, sino también en el lado extralingüístico, así que según Saorín (2003) en LA la organización del texto se hace de la siguiente manera:

- El formato o la organización física del texto sobre la página. La autora quiere decir que el texto debe tener una estructura determinada, que es el reparto del texto en el espacio del papel. Esta arquitectura es necesaria porque a primera vista se puede saber cuántos párrafos constituyen el texto. Desde una vista panorámica se puede separar las partes del texto;
- La forma de organizar el texto según la función social que éste debe desempeñar. Con este punto la autora remite a que cada texto profesional tiene unas pautas estereotipadas en su redacción, por ejemplo, en la instancia se dan los datos personales del remitente, luego se escribe el verbo EXPONE en mayúscula seguido por el pronombre “que”. En la segunda parte se escribe el verbo SUPLICA en mayúscula seguido por el pronombre “que” y, para terminar, la despedida y el tratamiento que corresponde al destinatario: al encontrar esas normas se entiende rápidamente que se trata de una instancia; y
- Las relaciones entre oraciones dentro del texto (la cohesión y las relaciones discursivas). Con esa característica la autora alude a la importancia de los conectores cohesivos para relacionar las diferentes oraciones. En el nivel textual estos eslabones son importantes para que las oraciones no vayan aisladas, así será fácil para el lector seguir el hilo conductor y entender el propósito comunicativo.

De estas explicaciones, notamos que lo primero por el que se ha ocupado la LA es la organización del texto en el espacio del papel. En la comunicación escrita profesional, este parámetro es de suma importancia: se divide el texto en partes claves que forman el esqueleto del

documento, se asigna a cada parte un lugar determinado en la estructura textual, esta distribución espacial es fija, y representa la cultura cultivada y desarrollada dentro de la comunidad lingüística, este paso en la redacción permite diferenciar entre los géneros a la primera vista panorámica. En segundo lugar se da importancia a las informaciones otorgadas a cada parte, éstas se distribuyen respetando el momento adecuado para inferirlas, eso ayuda a comunicar con facilidad y, transmitir la información en buenas condiciones cognoscitivas. Al final, llega el momento de tramar el texto, se relaciona el contenido mediante utensilios lingüísticos para producir un texto refinado.

3. La lingüística textual y la escritura

La importancia del texto tuvo lugar con la aparición de la lingüística textual¹ a fines de los años 60 del siglo XX. Antes se tomaba la oración como muestra de análisis, porque se la consideraba como la máxima unidad del lenguaje, pero con la nueva teoría lingüística, se dieron cuenta de que el lenguaje no se practica mediante enunciados cerrados y aislados, sino mediante un discurso (sea oral o escrito) en el que el conjunto de los enunciados forma un todo cohesionado y coherente para transmitir una idea principal.

El legado de la lingüística textual ha cambiado la manera de acercarse al estudio del lenguaje: Su objetivo fue rellenar el vacío y la insuficiencia notados en la lingüística oracional para explicar de una manera satisfactoria los fenómenos textuales tales como: la anáfora, elipsis, marcadores textuales, la coherencia y la cohesión entre otros. Citemos las siguientes palabras que explican la importancia de la LT en la organización textual “Una de las líneas de investigación de la LT se orientó hacia la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales” (Alexopoulou, A 2011, p 98). Así notamos que la LT aportó mucho a la estructura del texto desde el punto de vista organizativo (podemos decir que la LT ha profundizado los estudios sobre la organización del texto emprendidos por la LA) ya que, ha puesto entre las manos de los lingüistas, didactas y profesores herramientas necesarias para delimitar los linderos de cada género textual y explicar fenómenos discursivos (análisis del discurso).

¹De aquí en adelante, LT.

3.1. La clasificación de los textos en la lingüística textual

Llegar a una clasificación de los diferentes textos es el objetivo central de LT. Esta clasificación fue abordada desde dos puntos: el primero es teórico, considerando el texto como un objeto abstracto, es decir, un conjunto de ideas, creencias y reflexiones que se encuentran en la mente del escritor. El segundo es concreto, es el resultado de un acto de comunicación, que da lugar a reacciones emprendidas por el lector.

En otra obra, Alexopoulo (2011), señala que Werlich (1975), elabora una clasificación a partir de la combinación de la dimensión cognitiva (modos de abordar la realidad), con la dimensión lingüística (modos de expresar la realidad), y reconoce cinco tipos de clasificaciones textuales a bases temáticas, que vamos a desarrollar a continuación:

Tabla1
Clasificación Tipológica de los Textos

Base temática	Finalidad del hablante (escritor)
Descriptiva	Para expresar cambios y ocurrencias en el espacio relacionados con la percepción del espacio
Narrativa	Para expresar cambios y ocurrencias en el tiempo relacionados con la percepción del tiempo
Expositiva	Para explicar representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas)
Argumentativa	Para explicar una toma de posición o un juicio de valor
Directiva	Para indicar acciones para el comportamiento del hablante (escritor) o el destinatario

Fuente: Alexopoulo, A (2011). Tomado de Werlich (1975)

Esta tabla muestra una serie de tipologías con objetivos distintos. Al escribir, el autor debe definir primeramente en qué terreno está moviéndose para no quebrantar las pautas de la tipología en la que se encuentra y no mezclar los procedimientos que debería utilizar en su redacción. La LT, además de valorar la escritura, también ha despejado el espejismo que había en la tarea de escribir; saber en qué tipología nos movemos facilita la generación de ideas, su planificación y su exposición en orden de importancia usando una retórica correspondiente.

Tratando la estructura del texto, Saorín (2003), ha citado a Jean-Michel Adam (1992), diciendo que ha desarrollado el modelo secuencial. Para él, el texto obedece a una estructura jerárquica mediante n secuencias¹ del mismo tipo o de tipos diferentes, es decir, según Adam, por un lado, el escritor ya tiene un esquema prototípico del texto que va a redactar y gracias a este esquema, el texto se organiza en encadenamiento secuencial; por otro, el texto tiene un

¹La secuencia se define como una unidad constitutiva del texto, formada por macro proposiciones (realidad lingüístico-comunicativa).

carácter heterogéneo, o sea, no hay un texto exclusivamente descriptivo o argumentativo, el texto se organiza mediante un conjunto de tipologías que se van alternando según el propósito comunicativo.

4. La lingüística sistémico-funcional y la composición de textos

El precursor de esta teoría es Halliday a principios de los años 60. La lingüística sistémico-funcional¹ estudia el lenguaje dentro del contexto social, es decir, su objeto de estudio es tanto el texto como el sistema², y como fin primordial de la lengua está la comunicación. Las teorías funcionales se basan sobre tres criterios, que pueden identificarse de la siguiente manera: el objetivo del lenguaje es la interacción social por medio de la comunicación; se interesa por las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas y su interrelación. En definitiva, la idea más común que se ha realizado sobre la lingüística sistémico-funcional es entender y evaluar los textos: por qué un texto ha cobrado tal significado, por qué se le atribuye un valor determinado.

La LSF activa algunas nociones del funcionalismo europeo, con orientación hacia una perspectiva funcional y el interés por la gramática y la pragmática; asimismo, del estructuralismo funcional de Martinet³ - la concepción de la lengua como proceso y no como producto, la cual se adapta a las necesidades comunicativas-; y la escuela de Londres – la noción de sistema de Firth⁴-. Estos lingüistas conciben el texto como el objeto de la lingüística junto con el sistema, es decir, es necesario analizar cómo el sistema daba origen al texto y al mismo tiempo estudiar el texto a través del sistema que lo construye.

La lingüística sistémico-funcional es parte de la lingüística funcional (la razón de ser del lenguaje es su función). Los funcionalistas dan más importancia a la “actuación” que a la “competencia”, contrario a los enfoques generativistas⁵. En 1926 aparecieron los primeros nacimientos de los estudios funcionalistas en el llamado “Círculo de Praga” cuyos fundadores

¹De aquí en adelante, LSF.

²En la lingüística sistémico-funcional, el sistema es una red de significativos que permiten la construcción e interpretación de la información. Dichos significativos se usan de manera interpuesta, es decir, uno elimina al otro.

³Según Feuillard (2009), es el iniciador de un pensamiento lingüístico derivado del estructuralismo europeo, elaborado especialmente por Saussure y por Trubetzkoy. Su trabajo trata problemas de LG, teniendo siempre como preocupación primera el hecho de poner de manifiesto la especificidad y diversidad de las lenguas, eso lo llevó a desconfiar de generalizaciones precipitadas y de los formalismos excesivos.

⁴Lirola (2007), indica que Firth concibe el sistema como una red de opciones de significados que, tiene el remitente a su alcance cuando en su comunicación, elige el significado más adecuado al contexto.

⁵Chomsky, que es el pionero de la lingüística generativista, trata la actuación y la competencia, dando importancia a la segunda. Según él, si uno desarrolla una competencia, puede actuar.

fueron Jakobson, Trubetzkoy y Karcevsky, sin olvidar los estudios gramaticales de Martinet (1960, 1965, 1989).

Halliday (1985), se inspiró en este legado lingüístico, añadiendo su propia gramática funcional, a la cual le agrega una nueva etiqueta: ‘sistémico’ y, dice textualmente: “Es sistemática porque es una teoría del significado como opción, por el cual un lenguaje, o cualquier otro sistema semiótico se entiende como una red de opciones interpuestas” Halliday (citado en Vergara, 2012).

Metafóricamente, El autor quiere explicarnos que la lengua es una máquina compuesta por varios engranajes y, para que ésta funcione, es necesario usar el engranaje apropiado que tiene las mismas dimensiones que los de las dos extremidades, es decir, dentro de un sistema dado como el de la lengua, hay que proceder por eliminación, guardando el significado preciso que, encaje con los del mismo sintagma y responde a las aspiraciones del escritor.

La comunicación profesional (sea oral o escrita) es regida por la precisión y la claridad, en cada contexto el autor dispone de unos significados bien determinados para evitar la confusión, entre el sinnúmero de conceptos sólo valen los que se adecuan a la situación comunicativa. La siguiente cita nos aclara esta idea: «El “sistema” es un conjunto de dos o más opciones en oposición, de las cuales una y solamente una puede ser elegida» (Lirola, 2007). De esta cita la autora nos explica que para la construcción e interpretación de textos, el redactor emplea sólo los significados que se acercan lo más posible a la intención comunicativa, tiene un margen nulo de libertad de uso de significados, lo cual, la escritura en general y, la profesional en particular necesita más esfuerzo cognitivo.

Inspirándose en esa definición, la misma autora ha dado un ejemplo que explica muy bien el concepto de sistema. Por ejemplo, en el semáforo hay tres elecciones posibles: rojo, ámbar y verde, pero sólo una de las tres opciones es posible cuando nos encontramos ante un semáforo donde las opciones u oposiciones son limitadas: el chófer tiene una sola posibilidad (una sola luz¹) que determina su (comportamiento)². Extrapolando este ejemplo sobre la LSF se puede decir que ésta trata de conciliar la forma (signo) con la función (el objetivo de la comunicación), pero todo eso ocurre en un contexto cultural y un contexto situacional.

En resumidas palabras, Lirola ve que la LSF es una teoría funcional porque usa la lengua en un contexto específico; asimismo el significado de cada término tiene componente funcional, y concibe que la explicación del rol de un elemento lingüístico, implica referirse a la función que tiene dentro del sistema. Entonces, en la LSF la función determina la manera de elección y

¹La luz en este ejemplo corresponde al signo lingüístico.

²Comportamiento en este caso corresponde a la retórica emprendida en la redacción.

organización de los elementos (gramaticales y semánticos); dicho esto, el lenguaje es usado de acuerdo a una función.

Martín (1999), destaca que para que un lenguaje sea funcional, debería cuidar las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas, pero sobre todo la relación entre ellas. En este caso notamos que, la elección de la estructura de la oración y la consideración de los aspectos extralingüísticos son quienes determinan si nuestra comunicación es eficaz o no. Cuando escribimos hay que tomar estas pautas en consideración, hacer una conexión entre los aspectos lingüísticos y extralingüísticos. La LSF relaciona la lengua con la sociedad en un contexto sociocultural, el cual explica por qué una persona en su comunicación elige tal significados en vez de otros, es decir, el uso de la lengua no es arbitrario.

Lirola (2007), acude a Halliday (1978), cuando considera el lenguaje inherente al ser humano, lo usa para comunicarse y hacer relaciones sociales con otras personas, así que se desprende la importancia del marco social en que se desenvuelve la comunicación. Eso quiere decir que cuando escribimos no estamos escribiendo a nosotros mismos, sino a otras personas que pueden pensar diferentemente que nosotros, por lo cual, hay que recabar muchas informaciones sobre el lector: sus creencias, perspectivas y su cultura.

En el tejimiento de un texto, los signos se usan pensando a su aportación a la comprensión del mismo, se privilegian los que se acercan más a la intención del autor y a la situación comunicativa como lo explica la cita a continuación.

En el funcionalismo, las características de una determinada estructura lingüística se explican haciendo mención a su uso en la situación del discurso, en la que se tiene en cuenta el contexto lingüístico, la situación extralingüística, así como las creencias e intenciones del hablante. Grzegorek (citado en Lirola, 2007)

La cita nos enseña que para el funcionalismo, la estructura lingüística utilizada en la comunicación está condicionada por la situación comunicativa, en la que se toma en consideración el contexto lingüístico, la situación extralingüística, así como las creencias e intenciones del hablante. Las opciones que efectúa el redactor del texto determinan el éxito comunicativo. Optar por un elemento determinado significa una cosa, su lugar en el sintagma otra cosa, y su combinación con otro elemento significa algo más. En general, podemos decir que en este enfoque teórico prima más lo funcional que lo formal.

4.1. La contribución de la lingüística sistémico-funcional a la escritura

En el pensamiento lingüístico se puede destacar dos enfoques: el enfoque formal y el enfoque funcional. En el primero solo importa la forma, es decir, lo correcto en la comunicación. El precursor de esta corriente es Chomsky y su “gramática generativa”, que admite que la lengua es un conjunto de reglas para generar estructuras sintácticas, pero como las reglas son complejas explica que los usuarios de la lengua tienen un conocimiento innato de la estructura lingüística. Igualmente entiende que la forma influye en la función, es decir, hay que cuidar las estructuras lingüísticas para obtener la función deseada. Normalmente con los formalistas encontramos respuestas a la pregunta: “¿De qué manera?”.

En el segundo enfoque la concepción es totalmente contraria. Los integrantes de este enfoque piensan que la función es la piedra angular de la comunicación, es decir, se usa la lengua para hacer cosas. Para ellos la función determina la forma. Los seguidores de este enfoque plantean la pregunta: “¿Con qué propósito?”, para pasar a la segunda pregunta: “¿Qué formas tengo que usar para tal fin?”; de allí se procede a la elección de las formas gramaticales convenientes al propósito comunicativo y a la situación comunicativa. De hecho, entre los funcionalistas la actuación es más valorada que la competencia. Para los lingüistas que integran la lingüística sistémico-funcional la razón de ser del lenguaje es su función. Pero Vergara (2012), ha puesto de manifiesto la aportación de Halliday (1989), quien sugiere, que esta función o finalidad no tendrá lugar sin otros dos factores que son medio y forma, como indica la siguiente figura.

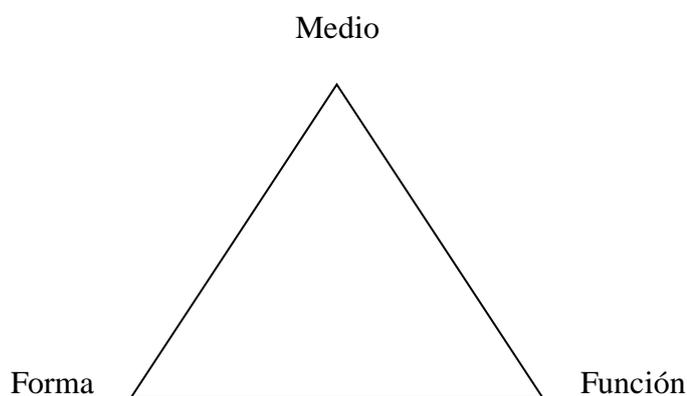


Figura 1. La Relación entre Forma, Medio y Función en los Textos.
Fuente: Vergara (2012). Tomado de Halliday (1989).

Este triángulo muestra la relación entre los tres factores de la comunicación. Cuando querremos comunicar, primero hay que determinar la función o el propósito de nuestra intervención, porque a partir de esta función podemos elegir el medio de comunicación (oral o escrito) y las formas léxico-gramaticales apropiadas y adecuadas al contexto situacional y

cultural. La LSF considera que en la redacción de textos hay que tomar en consideración primero la función y luego la forma. Dicho de otra manera: la función condiciona la forma.

Desde el punto de vista sintáctico los funcionalistas integran los aspectos relacionados con la estructura con su uso, es decir, relacionan la estructura sintáctica de la oración con lo que el escritor quiere comunicar. Asimismo, desde el punto de vista semántico, los funcionalistas estudian el significado desde el uso que se hace de la lengua, pues para ellos la lengua no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un objetivo determinado. En definitiva, toda la gramática –morfosintaxis- del funcionalismo está totalmente ligada al significado, no se usa nada de manera aleatoria, cada uso de la lengua (sintáctico o semántico) desempeña una función determinada en la comunicación.

Los funcionalistas no toman el uso de la lengua de manera aislada de los rasgos extralingüísticos (contexto, participantes, medio y objetivo comunicativo), sino que hacen una conexión entre la lengua y la situación comunicativa. Esta confirmación la encontramos en la siguiente explicación: “El principio fundamental del funcionalismo es que la comprensión de la estructura de la lengua requiere la comprensión de las funciones que la lengua puede desempeñar, siendo la comunicación la primera de ellas” Foley y Valin (citados en Lirola, 2007)¹.

Analizando esta cita, se desprende que, para llegar a un buen uso de la lengua en la comunicación, es decir, para poder redactar un texto que realice el objetivo comunicativo de su autor, es necesario que éste entienda la función del significado que va a utilizar, debe saber por qué ha abogado por tal término y tal estructura y no por otros. En este caso entendemos que no se trata de escribir por el placer de escribir, sino que hay una meta bien determinada que queremos alcanzar mediante la redacción. El enfoque funcional da importancia al estudio del texto para averiguar cómo se ha usado la lengua en una situación comunicativa dada. Para dicho enfoque la lengua es semiótica social, es decir, está estrechamente ligada con la comunicación entre los integrantes de una comunidad discursiva para la difusión de la información, la transmisión de experiencias, valores y actitudes.

Para la enseñanza de la destreza escrita generalmente el docente vacila entre varias teorías lingüísticas y la selección de una de ellas tiene repercusiones sobre el aprendizaje de sus aprendices. Una de las sugerencias lingüísticas que ha cobrado mucha importancia estriba en la lingüística sistémico-funcional, que otorga al texto el significado función social y no sólo una

¹El original de esta cita es: The fundamental functionalist tenet is that an understanding of language structure requires an understanding of the functions language can serve, communication being the primary one. (La traducción es de Lirola).

presentación de aspectos léxico-gramaticales, de hecho, se toman en consideración tanto aspectos lingüísticos como extralingüísticos.

A través del concepto de registro, la LSF reconoce la diversidad de uso del lenguaje en función de su uso, objetivo y ámbito. El concepto de registro explica la existencia de configuraciones reconocibles de recursos lingüísticos, que están presentes en ciertos contextos, es decir, el contexto obliga la elección de un registro y no otro. El concepto de género en la LSF es un proceso social orientado a un propósito, por ejemplo, para pedir algo a una administración pública, se hace mediante una instancia y no un informe.

Otro punto extralingüístico que es interesante señalar es la multimodalidad.¹ Para la LSF es importante tomar en consideración este concepto a la hora de redactar ya que “*una imagen vale mejor que cien palabras*”. La presentación gráfica en la redacción facilita al lector la comprensión del texto profesional, le ayuda a destacar la idea o la información rápidamente. La comunicación será efectiva si recurrimos a esta técnica, se puede resumir una larguísima información en un gráfico o una tabla. Por ejemplo, para explicar la situación económica de un país, o la cantidad de lluvia caída durante un tiempo delimitado, o bien el censo de un país para mostrar el desarrollo demográfico se puede hacerlo mediante un gráfico o una tabla. Es este remedio lo que valora la LSM, siendo de suma importancia para facilitar la comunicación y llegar al objetivo comunicativo, mediante la economía lingüística.

El uso de este remedio no es nuevo, ya que apareció en la lingüística aplicada y su valor explicativo es muy reconocido en la práctica (redacción de los textos). Cuando los escritores elaboran representaciones gráficas de un texto entienden mejor cuáles son las ideas importantes en el texto, cómo se relacionan y qué puntos son confusos, los gráficos promueven un pensamiento no lineal, las estructuras visuales realizan significados al igual que las estructuras lingüísticas. Esta propuesta cuadra muy bien con lo que hemos explicado en el capítulo anterior, que el hecho de redactar no es lineal y unidireccional, sino bidireccional, recursivo y reflexivo.

4.2. Las funciones de la lengua y las metafunciones lingüísticas

En la vida diaria, un miembro de una comunidad discursiva puede o quiere hacer muchas cosas mediante la lengua, la lista puede ser infinita y, para realizar sus intenciones está obligado a recurrir a las funciones de la lengua, que son pocas y bien delimitadas.

Cuando nos referimos a las funciones o usos de la lengua, está claro que estamos interesados por la manera en que los usuarios usan la lengua y en cómo la lengua varía según el

¹Este concepto remite al uso de los gráficos, imágenes y tablas para ilustrar o explicar mejor, asimismo para facilitar la transmisión del mensaje.

uso que se hace de ella. La lingüística en general y la sistémico-funcional de una manera especial siempre han reservado una parte de sus estudios a las funciones, concibiendo la lengua como un medio de comunicación que desempeña dos funciones: una función comunicativa, que consiste en comunicar con los demás sólo para guardar contacto, por ejemplo, el caso de saludar a un vecino, pero sin ofrecerle información nueva, y otra para informar, que radica en transmitir una nueva información.

Para explicar las funciones del lenguaje, hay que volver hasta los principios del siglo XX, cuando el psicólogo Bühler (citado en Lirola, 2007), mencionó tres funciones del lenguaje: función referencial, expresiva y conativa: la primera es puramente informativa (cuando se comunica se refiere a algo concreto y real y, por lo tanto es objetiva, sirve para tratar la realidad extralingüística en el acto comunicativo); la segunda sirve para distinguir al emisor dentro de una comunidad discursiva, expresa sus sentimientos, deseos y su voluntad (el autor deja sus huellas en la redacción y mediante éstas se puede formar una idea sobre él); la tercera tiene como propósito influir en el receptor (persuadir y convencer). Estas tres funciones no son excluyentes en el acto comunicativo, sino que pueden coexistir las tres.

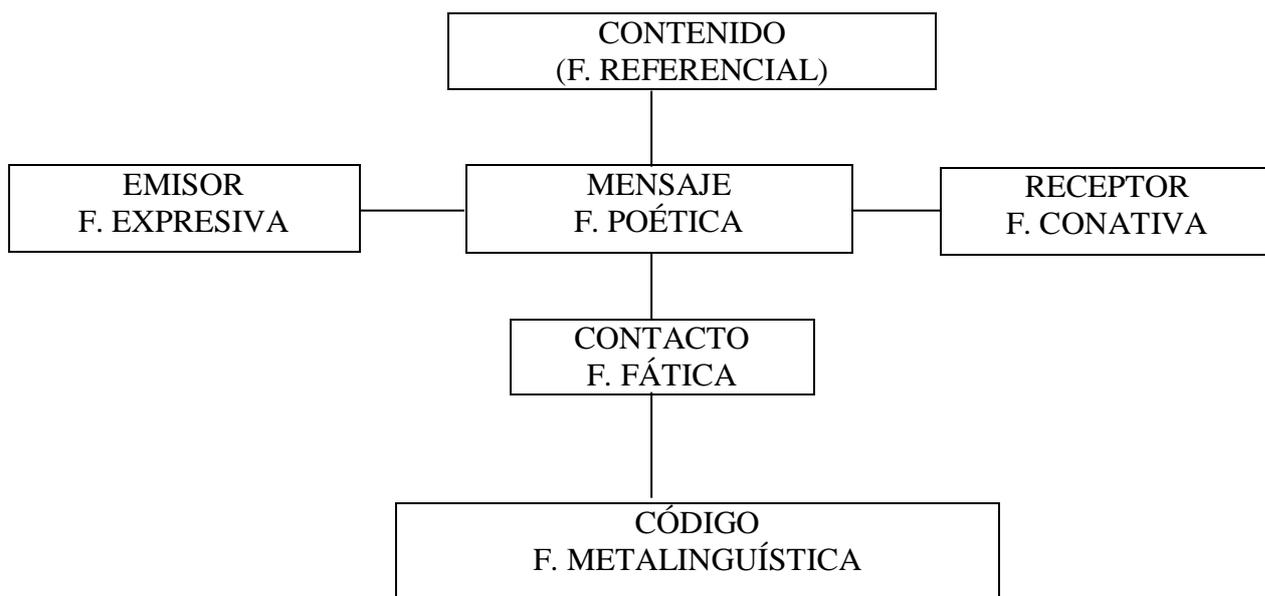
En la misma ocasión, Lirola (2007), se ha referido a la clasificación de Malinowski (1935), de las funciones del lenguaje, en la que encontramos dos: la pragmática y la mágica. Las primeras están relacionadas con el uso práctico de la lengua (hacer cosas con la lengua); las segundas están asociadas a actividades dentro de la cultura de la lengua como medio para controlar el entorno, es el uso de la lengua en un contexto cultural para evitar el conflicto cultural.

Siguiendo la línea de Bühler, Jakobson (citado en Covadonga, 2014, p. 32), ha añadido otras tres funciones del lenguaje a saber: la poética, embellece el mensaje mediante un recurso estético; la metalingüística orientada hacia el código, se usa el lenguaje para hablar del lenguaje (esta función es importante a la hora de explicar mejor una información que, puede resultar ambigua para el receptor); y la fática, centrada en el contacto, tratándose de guardar contacto permanente con el destinatario. Para Jakobson las seis funciones están presentes en todo acto de comunicación, pero son alternativas², y las presenta de la siguiente manera.

¹En otras investigaciones como, por ejemplo, la de Gonzáles, E. A. (2015), encontramos otros nombres a algunas de estas funciones: a la función referencial se le llama “representativa” y a la conativa “apelativa”.

²Según Jakobson (1960), en el acto comunicativo estas funciones no se usan de un golpe, sino una tras otra, por ejemplo, primero la expresiva (el autor ya tiene en la mente todo preparado de lo que va a comunicar), luego la referencial para tratar algo preciso, etc.

Tabla 2
Las Seis Funciones del Lenguaje



Fuente: Covadonga (2014). Tomado de Jakobson (1963)

De este conjunto de funciones, dos no forman parte del discurso profesional: la expresiva y la poética. Eso lo confirma la siguiente cita: “Quedan, pues, prácticamente excluidas funciones como la expresiva o la poética, que tan importante papel desempeñan en la comunicación no especializada donde ocupan un lugar importante todos los aspectos relacionados con la imaginación, emotividad, ambigüedad, etc.” (De Enterría, 2009, p. 23). Ambas funciones van al contrario del principio de la concepción de la comunicación especializada. La primera, tacha al texto profesional de emotivo y subjetivo, da importancia a los sentimientos negando el rigor científico y la objetividad. La segunda, da riendas sueltas a la imaginación del autor alejándose de la realidad y la situación comunicativa concreta.

Halliday (citado en Lirola, 2007), señala a tres funciones¹. Trata la oración desde tres ángulos: como representación de un hecho, como suceso comunicativo entre emisor y receptor y como comunicación, así que la LSM propone una visión tripartita del uso del lenguaje.

- función ideacional: está relacionada con la experiencia personal y las circunstancias de comunicación, es tener una cosmovisión sobre el tema tratado y el mundo que lo rodea y, a la luz de esta visión se escoge el significado potencial². Con respecto a la experiencia personal, se alude al proceso utilizado en la redacción, en cada proceso se eligen unas estructuras lingüísticas que desembocan en el objetivo que quiere el remitente realizar en

¹Cabe señalar que éstas son microfunciones, pero también ha hablado de las macrofunciones que estimamos que no se relacionan con nuestra investigación.

²Con el significado potencial se refiere al signo lingüística que facilita la comprensión del texto.

su comunicación acudiendo a lo adquirido anteriormente. En cuanto a las circunstancias, éstas se refieren al contexto en el que ocurre la comunicación y al tema tratado, es el significado lógico¹ que resulta en esta situación comunicativa, también aluden al espacio-temporal de la comunicación, en cada circunstancia y en cada situación comunicativa, se utiliza un recurso lingüístico correspondiente, es decir, qué selecciones se van a hacer en el sistema lingüístico. También se refiere a qué quiere el escritor con su redacción: ordenar, ofrecer, declarar o preguntar, en cada situación comunicativa se emplea una estructura lingüística diferente. Esta función determina la manera de ver y abordar la realidad;

- función interpersonal: remite a la relación que existe entre el escritor y el lector, según dicha relación se usa un código formal o informal, se seleccionan unas formas de redacción y no otras, se toma en consideración el nivel de alfabetización del receptor, si es un especialista que escribe a otro especialista, el código no es el mismo que cuando un especialista comunica con un lego; y
- función textual: da una textura al caudal de ideas recogidas en una situación comunicativa precisa, es el uso de eslabones cohesivos, opciones de Tema/Rema y Foco/Tópico. Esta función es considerada como el nexo entre las dos primeras.

Entre estas funciones, el autor señala que la textual es la más importante, considerándola como una función habilitadora de las dos anteriores, dicho de otra manera, la textual permite organizar la redacción del texto, enlazar entre los objetivos del autor y la selección del código, ayuda a que las estructuras lingüísticas seleccionadas en la redacción expliquen con claridad lo que quiere decir el autor, ofreciendo a los usuarios de la lengua recursos necesarios para explicar eficazmente la intención comunicativa. Basándose sobre esta explicación, el destinatario será capaz de augurar la presentación del texto que va a redactar, es decir, saber de qué va a hablar, reconocer a los participantes (él como remitente y el destinatario), al rol que se les atribuye y a la relación establecida entre ellos. Las funciones interpersonales e ideacionales tienen lugar sólo en combinación con la textual.

5. La redacción de los textos profesionales en la LSF

Según el enfoque sistémico-funcional, la escritura está orientada hacia los objetos; por lo que representa los fenómenos del mundo como realidades y hechos realizados y los considera como entidades más estables y permanentes, por lo cual se usan mucho los grupos nominales. En cambio, la lengua oral está orientada hacia los eventos y los concibe como sucesos transitorios

¹El significado lógico es la idea que se extrae del texto y no contradice el saber enciclopédico del lector.

que dan lugar al uso de verbos. Para Herrero (2012), la escritura en el medio profesional según la LSF se caracteriza por los siguientes puntos:

- El estilo es ático¹, donde se despliega una variante estándar y mucho más sofisticada en el texto; se trata de utilizar un lenguaje específico de cada profesión. Cada situación comunicativa necesita una terminología determinada para transmitir la información con facilidad. El redactor recurre a ese estilo como medio para facilitar la comprensión del texto al lector;
- Presenta una mayor densidad léxica, pues sus cláusulas² contienen una mayor cantidad de grupos nominales y otros elementos léxicos, en los que se condensa gran parte de la información; y
- Su estructura es sinóptica³ ya que el lector recibe una visión sinóptica del significado como un producto acabado (semejante a un retablo).

Analizando estos aportes de la LSF a la escritura notamos que los textos profesionales gozan de unos aspectos peculiares que son necesarios en la redacción. El autor profesional debe dominar y respetar estas pautas si quiere alcanzar su objetivo comunicativo. Por ejemplo, usar el estilo que coincide con la naturaleza del género y que más facilita la interacción con el lector, tratándose de simplificar la comprensión del texto al receptor. Para la LSF cada género dispone de un estilo genuino. Se trata de utilizar las palabras del contenido que permitan la transmisión clara del mensaje (elegir los términos que más tienen la carga informativa), y dicha información se transmite bajo la forma de metáfora gramatical⁴ para excluir toda subjetividad, por ejemplo, en “El país se ha recuperado plenamente en su economía”, el proceso “se ha recuperado” puede ser nominalizado: “la recuperación económica del país ha sido plena”. Con la nominalización se dota a la escritura de objetividad, lo que otorga al texto un lenguaje impersonal; por ello constituye uno de los rasgos imprescindibles de la lengua escrita, sobre todo en el ámbito

¹Para Álvarez, Á. L. (2007). Es el que se observa en un discurso que se caracteriza por una gran corrección de lenguaje y, al mismo tiempo, por una expresión muy sobria, sin grandes lujos formales, ni imágenes poéticas, ni giros, ni ironías, ni metáforas en general. Lo que le importa al orador sobre todas las cosas es la claridad conceptual y por eso evita el lujo y el adorno de su expresión.

²La cláusula es la unidad más significativa de la gramática. En palabras de Halliday (1989: 66), la cláusula es la unidad gramatical en la cual los constructos semánticos de diferentes tipos se juntan e integran para formar un todo, es decir, puede ser compuesta por uno o más grupos o frases. Al conjunto de cláusulas se las denomina complejo clausular. Cabe señalar que Lirola asocia la cláusula a la oración mientras que Vergara hace una diferencia entre estos dos conceptos.

³El concepto se refiere a que en el texto se da prioridad al aspecto gráfico, es decir, de un solo golpe de vista se saca el contenido del tema (ya hemos tratado eso en las modalidades).

⁴La metáfora gramatical es el uso de la nominalización en vez de verbalizar. Se aboga por la forma impersonal en la comunicación. Halliday (1998) explica que la nominalización evolucionó primero en los registros científicos y técnicos, con dos funciones (detallaremos todo eso más adelante).

científico y académico. Persuadir al receptor para que acepte la información y actuar de acuerdo con la intención del autor. Y finalmente conocer toda la terminología específica de cada ámbito profesional, es decir, redactar utilizando los términos apropiados de cada área, rasgo importante para expresar la realidad y el contenido del texto.

6. Las características léxico-gramaticales del discurso escrito

El discurso escrito es conocido por la densidad léxica. Cuando redactamos intentamos aplicar la economía lingüística, decir muchas informaciones en pocas palabras (excluimos el lenguaje jurídico que se caracteriza por la redundancia), cargar el texto semánticamente podría presentar la información empaquetada y condensada, y resultándole difícil al destinatario ingerirlo todo.

6.1. La densidad léxica

La escritura presenta la información con un léxico restringido, este cúmulo de palabras sirve para condensar la información y por consecuencia otorga al texto la densidad léxica¹. El cúmulo de términos en los textos profesionales se hace por tradición heredada en el ámbito, aunque a veces, el redactor se extiende con la intención de redactar un texto ínclito, pero el resultado será el contrario de lo esperado y, serán textos con fallos expresivos, este punto se encuentra muy a menudo en los textos administrativos como indica la siguiente cita.

Los textos administrativos dan entrada a una serie de elementos léxicos y construcciones cuya aportación informativa al mensaje es prácticamente nula; carecen de funcionalidad comunicativa, ya que se limitan a actuar como simple relleno verbal al que no corresponde valor significativo específico. (Alcalá, 2000, p. 52)

Resaltamos de esta citación que, la abundancia de los términos innecesarios en la redacción profesional no hace más que dañar la comunicación, la DL inapropiada no aporta un plus al texto, no le hace más claro, sino oscuro y ambiguo, provoca la pérdida del rendimiento comunicativo del mensaje y, por consiguiente, no habrá una cooperación² por parte del lector.

Podemos anunciar una información por escrito u oralmente, pero la manera de presentarla defiere en cada caso:

“El país asustado, recibió la noticia inesperada” (una sola cláusula³)

“El país se asustó, porque recibió la noticia que no esperaba” (tres cláusulas)

Ejemplo N⁰ 1: En el escrito: cl. 1 el país asustado, recibió la noticia inesperada

¹De aquí en adelante, DL.

²Más adelante, en el tercer capítulo explicaremos este concepto de Paul Grice.

³De aquí en adelante, cl.

Ejemplo N^o 2: En el oral: cl. 1 el país se asustó
 cl. 2 porque recibió una noticia
 cl. 3 que no esperaba

En el primer ejemplo solo hay una cláusula y en el segundo hay tres, lo que muestra que, la densidad léxica generalmente se produce en el ámbito escrito sin darnos cuenta. Podemos esclarecer esta densidad léxica mediante un cálculo matemático: en el primer caso hay cinco elementos léxicos (país, asustado, recibió, noticia, inesperada) de en un total de siete, lo que da un porcentaje de 71.42%; en el segundo caso hay cinco elementos (país, se asustó, recibió, noticia, esperaba) de en un total de once, lo que genera una proporción de 45.45%. A primera vista parece ilógico decir que la densidad léxica está en la forma escrita, pero haciendo una comparación de los resultados matemáticos notamos que el porcentaje de densidad es más elevado en el escrito que en el oral.

A la luz de estos resultados notamos que la densidad léxica en el plano escrito es más alta que en el oral, eso porque siempre queremos decir muchas cosas en pocas palabras: es aplicar la economía lingüística e ir al grano. Es verdad que los textos profesionales en general se caracterizan por la concisión, pero el autor debe calibrar y poner en armonía la densidad léxica con la información que se quiere dar. De esta forma, la LSF nos enseña que existe este rasgo peculiar de lo escrito y nos advierte de que puede dañar nuestro acto comunicativo, por lo cual cuando redactamos no hay que abusar a la hora de condensar la información con el objetivo de ahorrar algunas palabras.

6.2. Metáfora gramatical

Otro rasgo muy interesante que merece ser tratado con atención es la metáfora gramatical. En la escritura existe una relación entre la densidad léxica y la metáfora gramatical, que es una relación de causa-efecto. Si existe una gran metáfora gramatical, automáticamente tendremos textos con densidad léxica. Podemos entender la metáfora gramatical como la perfila la siguiente cita: «la metáfora gramatical es un medio lingüístico que “condensa información al expresar experiencias y eventos en una forma incongruente”, y sus objetivos son la objetivización y la abstracción» Colombi (citado en Vergara, 2012).

A partir de esta cita podemos entender que la metáfora gramatical que se usa en la redacción es un estilo lingüístico que puede usar el remitente para unir más informaciones en una sola. Este estilo, como ya hemos dicho, sirve también para que el autor deje sus huellas en su redacción, ya que cada escritor posee un estilo determinado que le diferencia de los demás. Pero usar este recurso en la redacción puede tener aspectos positivos y negativos, ya que la autora dice

en esta cita que la información presentada en la cláusula puede ser incongruente, es decir, el lector necesita más esfuerzo cognitivo para entender la información presentada de esta manera, porque o bien el lector no está acostumbrado a leer ciertas metáforas gramaticales, o bien no está relacionada con el ámbito en cuestión y el autor no la ha acompañado con algunas explicaciones. Para explicar ese punto vamos a citar el siguiente ejemplo dado por Vergara (2012): “Juan, *asombrado, recibió una calificación inesperada*”: la cualidad “*inesperada*” es la forma incongruente (i.e. metafórica) del proceso “*no esperaba*”, que aparece en la expresión congruente “*Juan se asombró porque recibió una calificación que no esperaba*”. En la primera cláusula hay una metáfora gramatical porque el autor ha abogado por la nominalización (“*inesperada*”), es decir, ha usado dos grupos léxicos (“*no esperaba*”) en un solo grupo nominal y de esa manera ha aparecido la incongruencia en la información.

El objetivo de la metáfora es la objetivación, es decir, presentar la información de manera objetiva, sin que el redactor se inmiscuya en ella. Este punto cuadra muy bien con la redacción de los textos profesionales porque éstos se caracterizan por la objetividad, sobre todo los textos científicos.

Herrero (2012), en su Tesis, explica que Halliday ha estudiado el texto científico en inglés, analizando los escritos teóricos de Galileo y Newton (1704). El resultado de este análisis es el uso frecuente de metáforas gramaticales, lo que representa un carácter distintivo de esta categoría de textos. En la misma Tesis, señala que Halliday (1998) apuntó que la nominalización surgió primero en los registros científicos y técnicos (tecnolectos¹), con dos funciones:

- 1) la nominalización permite una taxonomía de términos técnicos y especializados, en relación jerárquica de hiperónimos² e hipónimos, cuyos significados técnicos se organicen con propósitos teóricos y se desarrollen a través de un proceso logogenético, es decir, a medida que el texto se va desplegando, se seleccionan los significados potenciales para crear un texto; y
- 2) la nominalización permite organizar la información en el texto, ya que usando pasajes de grupos nominales y situados en la cláusula como temas se puede desarrollar argumentos razonados y realizados de modo secuencial y con lo que, a partir de la observación y la experimentación, se puede llegar a conclusiones.

¹El lenguaje tecnolecto, es el lenguaje de la ciencia y la tecnología.

²Es el uso de un término específico para referirse a otro más general, por ejemplo, se usa rosa (hipónimo) para referirse a planta (hiperónimo). Este estilo se usa para evitar la repetición de palabras ya usadas anteriormente en la redacción.

Sin embargo, este proceso de nominalización es un arma de doble filo. Es decir, la conjunción semántica de la nominalización, puede favorecer a unas personas (expertos o profesionales) en la comunicación profesional, pero desfavorece a otros (inexpertos o neófitos).

7. Organización del texto: tema y función textual según la LSF

En la LSF el tema alude a la construcción del texto desde el punto de vista de la microestructura. Es intentar ver cómo se construye el mensaje para expresar una idea determinada. La función textual sirve para que el texto resulte como tal, es averiguar si las pautas que rigen el texto están respetadas o no como vamos a exponer a continuación:

7.1. Referencia

Cuando redactamos no hablamos refiriéndonos a algo inexistente, sino que nos referimos a una realidad para desarrollar nuestras ideas. Esta realidad se manifiesta en términos gramaticales, es decir, un elemento gramatical se interpreta haciendo referencia a otro. Podemos encontrar la explicación de la referencia en la siguiente cita.

El fenómeno cohesivo de la referencia se refiere a cómo el escritor/hablante introduce participantes y después sigue las huellas de ellos una vez que están en el texto. Los participantes son las personas, los lugares y las cosas de las que se habla en los textos. Eggins (citado en Lirola, 2007, p. 58)¹

Destacamos de esta cita que en el texto no debe haber una ruptura entre las informaciones presentadas en el texto, sino una cohesión que permite relacionar lo que se ha dicho anteriormente (o bien lo que se va a decir posteriormente) con lo que se dice actualmente, explicamos eso mediante el siguiente ejemplo: *Unos países han podido salir de la crisis económica, otros no, los primeros han aplicado unas reformas eficaces*. Cuando usamos la palabra *primeros*, quiere decir que nos referimos a los países que han salido de la crisis; aquí, pues, evitamos la repetición y guardamos la cohesión entre las dos informaciones, conservando el hilo conductor en todo el texto usando una referencia.

Estas referencias se hacen patente en déxis que sirven para la economía lingüística, son elementos que se usan para orientar al destinatario hacia una referencia, sea endofórica² o exofórica³ y se plasman de modo siguiente:

¹El original de esta cita es: The cohesive resource of reference refers to how the writer/speaker introduces participants and then keeps track on them once they are in the text. Participants are the people, places and things that get talked about in the text (La traducción es de Lirola, 2007).

²Es cuando nos referimos a realidades que están presentes en el texto.

³Cuando aludimos a realidades que están fuera del texto, es decir, están en el contexto. Eso ocurre en los textos profesionales cuando explicamos un fenómeno determinado y para explicar más recurrimos a otros fenómenos de otros ámbitos que no están en el texto, pero sí en el contexto.

- La deíxis personal: son pronombres personales de la 1.^a y 2.^a persona yo (mí, me), tú (te, ti); pronombres posesivos (mi, tu, su, nuestro, vuestro);
- La deíxis temporal: son adverbios, locuciones y sintagmas adverbiales de presente (hoy, ahora), pasado (ayer, el mes pasado, hace poco) o futuro (el mes próximo, dentro de poco) y mediante morfemas de tiempo (llegó, llegas);
- La deíxis espacial: son adverbios de lugar (aquí, allí, ahí, allá...), demostrativos (este, ese, aquel...); y
- La deíxis textual o discursiva: son demostrativos neutros (eso, ello, lo...) o expresiones del tipo (líneas más arriba, como ya hemos comentado, a continuación), etc., remite a fragmentos que ya se han dicho o que se van a decir, por lo tanto, es necesario señalarlos.

Existe otra referencia que es de orden cultural y se denomina homofórica. Ésta ocurre cuando las dos partes de la comunicación (remitente y destinatario) comparten las mismas creencias culturales generales, por ejemplo, cuando decimos el efecto invernadero calienta la tierra: todos sabemos de qué tierra se trata, de la que compartimos y conocemos como habitantes de este mundo.

7.2. Elipsis y sustitución

Es cuando quitamos una parte de la información que ha sido transmitida antes. Esta operación no se hace de manera aleatoria, sino que desde el punto de vista pragmático o contextual esta parte que ha sido omitida es entendida por el lector, y no hace falta repetirla otra vez, sino que será reemplazada por otro término. Este proceso genera una relación gramatical entre los dos términos en cuestión. Por ejemplo, “*El paro conoció una baja en el segundo semestre de este mes, el fenómeno ocurrió porque hay una recuperación económica mundial*” Cuando usamos el término *fenómeno*, desde el punto de vista pragmático se sabe que estamos hablando del paro, de hecho, no hace falta repetir la misma palabra, aunque este procedimiento no cuadra muy bien con la redacción profesional, donde hemos dicho más arriba que prefiere la repetición en lugar de sinónimos para no desviar al lector.

7.3. Conjunción

Es el uso de conectores como eslabones para enlazar las oraciones y crear el tejido textual lógico que puede ser, por ejemplo, causa-consecuencia. En un texto encontramos la idea principal, que es la temática, y otras ideas subyacentes compuestas por oraciones, que necesitan conectores para que no vayan aisladas. Estos conectores adecuados dan un sentido a las oraciones que, al sumarse, dan un sentido al párrafo, para terminar con una unidad de sentido

global del texto. El procedimiento cohesivo del texto permite crear las relaciones lógico-semánticas entre varias partes del texto. Esta conjunción se divide en tres partes:

- Elaboración, es el caso de una oración que esclarece o consolida lo dicho anteriormente.
Se divide en:
 - Aposición, es un mecanismo en el que un elemento se repite mediante una exposición: en otras palabras, dicho de otro modo, etc. o mediante una ejemplificación: por ejemplo, tal como es el caso, etc.; y
 - Clarificación, es un recurso para hacer más claro el texto; se hace énfasis en unas informaciones mediante diferentes modos de precisión tales como: en definitiva, para resumir, en conclusión, cabe señalar, etc.
- Extensión, cuando la segunda oración añade o varía los significados expresados, puede ser positiva (y, además y también) o, negativa (ni, tampoco), asimismo las adversativas como: pero, sin embargo; y
- Incremento, es la manera en la que la primera oración puede extenderse en el significado de la segunda mediante los siguientes tipos:
 - Modo (comparación), se expresa cuando empleamos una comparación que puede ser positiva (igualmente y de manera similar) o bien negativa (de manera diferente); y
 - Causal-condicional, cuando en la primera oración hay una condición se usa un nexo para explicar la causa en la segunda oración. Por ejemplo, “Si no tenemos un buen superávit, es a causa de la crisis”. Estas conjunciones se divergen en dos categorías: generales (por lo tanto, por esta razón) y específicas (en consecuencia, por resultado).

7.4. Cohesión léxica

Sirve para hacer más énfasis en un elemento léxico determinado de la oración, por lo que se selecciona dos veces. Asimismo, se puede usar dos elementos léxicos relacionados mediante la sinonimia o la antonimia. La cohesión léxica abarca igualmente la reiteración: el autor recalca al repetir total o parcialmente un elemento léxico debido a su importancia en la oración. Puede ocurrir que esta repetición se haga de una manera suave mediante las soluciones que expone Hassan (1984):

- La repetición (engloba la inflexión y la derivación);
- La sinonimia (significados semejantes);
- La antonimia (significados opuestos): bonanza económica ≠ crisis económica;

- La hiponimia (superordenación): flor—→ rosa;
- La meronimia (relaciones entre el todo y las partes): mueble—→ mesa;
- La equivalencia (dos o más elementos son uno y el mismo en el contexto de un texto determinado);
- El nombramiento (se ofrece el nombre de un elemento importante en el texto); y
- La apariencia (dos o más elementos en el texto presentan cierto parecido).

Este medio de redacción compagina muy bien con la redacción profesional, por lo tanto está muy solicitado en ella, porque da más claridad al texto y le dota de comprensibilidad. Permite al lector construir una sola idea general basándose sobre un solo concepto que se repita en varias ocasiones de la escritura.

8. La relación entre el orden de palabras y la perspectiva funcional de la cláusula

El objetivo de cada cláusula es transmitir una información, esté sola o juntada a otras cláusulas para formar un texto cohesivo y coherente. En la teoría de la Perspectiva Funcional de la Cláusula se averigua cómo las estructuras sintácticas y semánticas de la cláusula se realizan para satisfacer el objetivo comunicativo del autor. La idea general que se ha constituido sobre la teoría de la Perspectiva Funcional de la Cláusula, es que una cláusula imputada no puede perseguir el propósito comunicativo, ni tampoco las unidades pueden realizar el objetivo comunicativo si están aisladas o mal puestas en la cláusula. Este reparto de las unidades dentro de la cláusula se denomina *estructura de la información y tematización*. Para explicar mejor la importancia del orden de palabras dentro la cláusula y su impacto en la comunicación veamos el siguiente ejemplo: *Para aliviar el impacto de la enfermedad, se venden medicamentos para pacientes baratos*. En este ejemplo, el orden inadecuado de las palabras puede generar mal estar y hasta enojo en los pacientes, porque les califica de baratos, eso porque, el adjetivo *barato* está mal colocado en la cláusula. Estas informaciones se les denominan tema y rema como vamos a explicar a continuación.

8.1. Tema y Rema en la redacción escrita

Con esta dicotomía¹ se trata principalmente de cómo repartir la información entre dos cláusulas de modo que el destinatario pueda entender de manera explícita, clara y sencilla la información que se le transmite. En una primera aproximación a estos dos conceptos, Lirola

¹En otras investigaciones como la de Bravo, R. G (2008), en vez de Tema/Rema, hemos encontrado los términos: Tópico/Foco. Pero estas dos categorías pragmáticas desempeñan la misma función en la estructura informativa, y solo se cambia la nominación.

(2007), ha puesto de manifiesto la explicación que ha dado el lingüista Mathesius (1939) sobre estos dos conceptos. Para éste, el tema es la información general o la idea general, conocida por el destinatario y, cómo explicarla es el rema. Es decir, entre el emisor y el receptor hay algo compartido y, a partir de esta información conocida (tema) el redactor empieza a construir su texto empleando explicaciones y aclaraciones, (rema). Podemos calificar el tema como punto de partida de la redacción y, el rema es el punto de llegada. Dicho de otra manera, el tema es la referencia de la que vamos a hablar y el rema son las ideas específicas que desarrollan la idea general y permiten su transmisión correcta, apropiada y adecuadamente. La definición y la diferencia entre tema y rema lo muestra la siguiente cita.

[...] cuando observamos los diferentes enunciados observamos que se suelen componer de dos partes. Una parte expresa lo que es dado por el contexto o lo que de manera natural se presenta a sí mismo, aquello de lo que se trata. Como sabemos, esta parte es el tema del enunciado. La segunda parte contiene los elementos nuevos del enunciado, es decir, lo que se dice sobre algo; esta parte se llama el rema del enunciado. Mathesius (citado en Lirola, 2007)¹

De la cita entendemos que los enunciados se componen de dos partes: tema y rema. La primera es lo sabido a partir del contexto, o bien a partir de la cultura y la experiencia, es algo obvio que no necesita aclaraciones, mientras que en el rema hay nuevos contenidos y nuevas informaciones que explican el tema. Podemos calificar el tema como la pista desde la que despegamos el enunciado y el rema como otra pista en la que aterriza el enunciado.

A veces y según las culturas se puede invertir el orden de aparición de estos dos conceptos. Eso depende como acabamos de explicar de la esencia de la lengua y de la cultura de la comunidad. En español generalmente ponemos la información conocida primero y la información nueva segundo, así que en la carta comercial siempre escribimos lo que el destinatario ya sabe y luego presentamos lo que queremos transmitir, por ejemplo: “*En respuesta a su carta de fecha del 20 de agosto (información conocida -tema-), queremos comunicarle que lamentamos sinceramente lo ocurrido (información nueva -rema-)*”. También piensan los lingüistas que hay un orden de objetividad en el primer caso, y un orden de subjetividad en el segundo caso, por lo que generalmente se aboga por la primera clasificación.

La elección del tema es de suma importancia en la organización del texto, está considerada como el primer paso para abordarlo. El resultado de la comunicación depende en

¹El origen de esta cita es: [...] when observing different utterances we find that they are more or less clearly composed of two parts. One part expresses what is given by the context or what naturally presents itself, in short what is being commented up on. As we already know, this part is called the theme of the utterance. The second part contains new element of the utterance, i.e. is being said about something; this part is called the rheme of the utterance. (La traducción es de Lirola, 2007).

gran medida del tema: para tener un buen producto hay que hacer las elecciones apropiadas de las entradas (tema); el remitente elige entre varios significados (siempre elige el significado potencial) mediante una técnica de eliminación, suponiendo que los guardados y utilizados son los que van a facilitar la comunicación y son los que van a ayudar al destinatario para digerir fácilmente lo transmitido. El tema actúa como una guía y una señal para el lector, ya que, según esta elección, crea unas expectativas u otras.

8.2. La tematización en la redacción

En la progresión temática del texto, la información desconocida se saca de la información conocida, como acabamos de señalar, hay una organización que obedece a una progresión lógica y, que sirve como el hilo pragmático al lector. Esta organización de la información se produce en varios modos, entre ellos:

- Progresión lineal: el hilo conductor se estructura de la manera siguiente: T1 (tema) → R1 (rema), T2 → R2, T3 → R3, etc., el principio de esta progresión consiste en que cada tema genera un rema particular y se puede tratar varios puntos de la idea general del texto. En el texto se puede organizar estos temas y remas en párrafos independientes;
- Progresión constante: radica en que el mismo tema tendrá diferentes remas. Su desarrollo en el texto se hará de la siguiente manera: T1 → (R1, R2, R3, etc.) Una sola información puede ser tratada desde diferentes ángulos; por ejemplo, abordar las ventajas, desventajas, los que están en contra y los que están a favor de algún asunto, etc. Así del mismo tema ha sugerido distintos remas;
- Progresión de hipertema: radica en que el tema principal (tema genérico) se divide en subtemas que, a su vez tendrán remas diferentes. La estructura de esta progresión es de la siguiente forma: (T1 → R1) → (t1 → r1, t2 → r2, t3 → r3 etc.); y
- Progresión convergente: es el caso en el que el tema central es la suma de varios subtemas o informaciones, el rema resultante se encuentra al final del texto, su estructura en el texto se planifica del siguiente modo: T1 (t1 + t2 + t3) → R1.

8.3. El dinamismo comunicativo

En una cláusula, como acabamos de exponer, existe el tema y el rema y, entre los dos está la transición. El dinamismo comunicativo¹, se caracteriza principalmente por la DL, el tema normalmente es la parte con menos DC con respecto al rema, porque este último es él que va a transmitir la información nueva y en consecuencia necesita más palabras. Volvemos a nuestra

¹De aquí en adelante, DC.

cláusula anterior para ilustrar mejor. “*El país, asustado, recibió la noticia inesperada*”. Si vamos a dividir esta cláusula en tema, rema y transición, diremos:

Tabla 3

El Dinamismo Comunicativo en la Cláusula

El país	Asustado	Recibió la noticia inesperada
Tema	Transición	Rema
Menos DC Información conocida		Más DC Información nueva

Fuente: Elaboración y formulación propia

En este ejemplo notamos que el país es la parte de la cláusula con menos DC, ya que se trata del tema, es decir, de la información ya conocida. En un discurso como tal, ambas partes, remitente y destinatario, saben de qué país se trata, pues, no hace falta añadir otros términos para aclarar más. Sin embargo la segunda parte que representa el rema, si que necesita más palabras para transmitir la información nueva. Entre las dos partes encontramos la parte de transición, es decir, para pasar del tema al rema, en nuestro ejemplo será el elemento léxico *asustado*.

En la redacción de los textos profesionales hay que cuidar este punto para saber qué tipo de información debemos dar al destinatario y, sobre todo, dónde debemos colocarla. La distribución de los términos en la información es importante, permite al lector seguir el hilo temático extrayendo informaciones a lo largo del texto. Asimismo, le sirve para centrar su foco de atención en la información relevante haciendo poco esfuerzo cognitivo.

8.4. Los principios fundamentales del orden de palabras

El orden de palabras es un fenómeno que siempre ha acompañado a la historia de la lingüística. Se manifiesta mediante dos aspectos, tanto gramatical como de estilo, pero también es de carácter pragmático¹. Cuando hablamos del aspecto pragmático en el orden de palabras, queremos decir que la misma información, pero con dos estructuras diferentes, tendrá dos significados diferentes. Dichos significados no pueden ser explicados por la semántica, sino por la pragmática. Por ejemplo, entre *El vinculado con el crimen estaba en el lugar a las seis en punto, y a las seis en punto el vinculado estaba en el lugar*. Para la semántica no hay diferencia entre las dos informaciones, pero para la pragmática sí, porque en el primer caso se hace énfasis en la hora *a las seis en punto*, mientras que en el segundo caso se hace énfasis en la persona *el*

¹En este capítulo vamos a tratar este punto de manera breve, porque lo vamos a desarrollar en el capítulo siguiente.

vinculado con el crimen. El orden de palabras puede usarse mediante las siguientes manipulaciones:

- Los elementos léxicos con más carga semántica se ponen al final de la información (ya hemos hablado de tema y rema);
- Los modificadores (adjetivos) se ponen lo más cerca posible de las palabras que modifican; por ejemplo: “Una *buena* reforma económica, dará *buenos* resultados”; y
- Las palabras que se usan para conectar una cláusula con otra, normalmente aparecen al principio de la segunda.

El orden de palabras hace que el destinatario se ponga en alerta, está centrado en la información esperando lo que va a seguir, prepara su mente para ingerir las nuevas informaciones después de cribarlas y, si es necesario, hacer un reajuste en su mapa conceptual. Se trata de mantener al lector en suspense y captar su atención. Conociendo la influencia del orden de palabras en la estructura de la información, podemos decir que el DC siempre va aumentando, es decir, al principio pocas palabras y con poco peso semántico, pero al final muchas palabras y con gran peso semántico.

9. Enfoques de escritura

La reflexión sobre el proceso de escritura empezó en los años setenta para explicar que no es lineal, constituido por una cadena de frases que se colocan y suceden unas tras otras de una forma unidireccional, sin intentar volver a la etapa anterior para revisar lo escrito. Precisamente a partir de los años ochenta los modelos cognitivos intentan poner de relieve la utilidad de los procesos que lleva a cabo el escritor y cómo dichos modelos interactúan entre sí.

Elegir un enfoque determinado es una decisión crucial antes de empezar la composición, porque el éxito o el fracaso en la comunicación dependen de esta elección. Varios autores han tratado los enfoques de redacción: Chamorro (2008), ha tratado dos enfoques, Saorín (2003) ha explicado tres y Cassany (1990), ha aludido a cuatro. Cada uno de dichos enfoques desempeña un papel particular, cada uno tiene sus peculiaridades y sus aspectos genuinos.

En la enseñanza de las lenguas, la elección de un enfoque preciso está relacionada con unos objetivos bien delimitados que pueden variar entre el dominio de la misma, las expectativas del lector, o la intención comunicativa del escritor. Pero cuando se trata de la redacción en el ámbito profesional, la clasificación de estos enfoques no quiere decir que uno es más importante que los demás y que debemos usarlo menospreciando los otros. Los exponemos para que los aprendices tengan una visión panorámica sobre ellos y para que sepan cuál es la importancia de cada enfoque y en qué radica cada uno de ellos. El redactor debe situarse a igual distancia entre

los diferentes enfoques, sacar partido y aprovechar cada uno de ellos para que su texto sea comprensible y la comunicación escrita sea efectiva.

9.1. Enfoque basado en la gramática

Según Cassany (1990), el enfoque basado en la gramática se sustenta en la idea de que aprender a escribir es dominar la gramática de la lengua, el conjunto de conocimientos sobre la lengua: sintaxis, morfología, léxico, ortografía y puntuación. Relaciona la escritura con la gramática. El estudio diacrónico muestra que este enfoque se usaba desde los griegos hasta la gramática moderna, pasando por gramáticos latinos, la escolástica¹, los gramáticos de Port Royal², lingüística o gramática comparada, estructuralismo y el generativismo. Se redacta pensando que la lengua tiene una forma estructurada, prescriptiva y homogénea y no se toma en consideración la vertiente sociolingüística de la lengua. En esta redacción lo que importa es lo correcto y lo incorrecto desde el punto de vista gramático, no se da importancia a la originalidad de las informaciones, la claridad y al éxito comunicativo. Asimismo, se prescinde del registro y del estilo. Lo más importante en este enfoque es seguir unas pautas gramaticales ya establecidas por los libros de gramática: la normativa, sin pensar en las necesidades y las perspectivas del destinatario. También se basa en la estructura del texto: construir párrafos, escribir una introducción y una conclusión. Otro punto muy llamativo en este enfoque es hacer énfasis en la literatura de la lengua negando el lado cultural. Se redacta de manera aislada de todos los parámetros que pueden influir en el éxito comunicativo. Debido a lo mencionado, pues, este enfoque no se toma como referencia en la redacción de texto, sino que forma parte del mosaico general en el que la gramática o mejor dicho escribir correctamente es transcendental para facilitar la comprensión del texto.

La misma visión la tiene Saorín (2003) acerca de este enfoque, da importancia y prioridad a los procesos mentales básicos. Se justifica que el aprendiz está escribiendo en una lengua extranjera, por lo cual tiene problemas básicos de idioma. Por eso, este enfoque atiende fundamentalmente a la ortografía y las estructuras sintácticas.

¹La escolástica fue la corriente teológica-filosófica dominante en el pensamiento medieval, en ella se suponía la clara sumisión de la razón a la fe. Pero también es un método de trabajo intelectual: todo pensamiento debía someterse al principio de autoridad, y la enseñanza se podía limitar en principio a la repetición o glosa de textos de textos antiguos.

²También caracterizada por la gramática general y razonada. Los gramáticos de Port-Royal llamaron aspecto interno (la significación o los pensamientos que trascienden de la mente) y aspecto externo de la lengua (los sonidos y los caracteres con que éstos se presentan). Para más información véase: <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/187-331-1-SM.pdf>

Para Chamorro (2008), los elementos que debe cuidar el escritor en este enfoque desde el punto de vista de la lingüística textual son los recursos lingüísticos como la coherencia y cohesión y otros como la retórica. Se pretende que el texto ha de tener una unidad, de tal manera que cada oración o párrafo esté ligado morfológicamente con la anterior y la posterior. La idea que se destaca de este enfoque es que el autor piensa que, si estamos escribiendo en una lengua extranjera, el primer peldaño que debemos dominar son las estructuras básicas de la lengua y de la comunicación, “aprender la lengua escribiendo”.

9.2. Enfoque centrado en el proceso o en la figura del escritor

Este enfoque presta atención al remitente, éste plantea las siguientes preguntas: “¿Cómo voy a llegar a mi producto?”, “¿Qué camino debo emprender para redactar un texto efectivo?”. Se enfatiza sobre el proceso de escritura, entendida como una serie de pasos o etapas para llegar a la versión final del texto. Este enfoque de escritura surgió en la lengua materna, pero es una fructífera extrapolación a las lenguas extranjeras, debido a que las estrategias¹ de escritura son universales, no como el código, que es genuino a cada lengua.

Para Cassany (1999), escribir un texto es construirlo usando unos aspectos discursivos según la función que cumpla. Por lo cual redactar es un acto cognitivo, que permite al escritor generar y desarrollar nuevos conocimientos que no existían, siguiendo un proceso específico. De hecho, los aspectos cognoscitivos (planificación, redacción y revisión) de la producción textual están muy valorados en este enfoque. Según la concepción cognoscitiva, que es el rasgo muy relevante por excelencia en este enfoque, producir textos requiere la implicación activa del escritor, quien debe aplicar operaciones mentales complejas. Por eso, es recomendable tener en cuenta el propósito del autor y disponer de un plan de acción para abordar la escritura. Fuenmayor y Villasmil (2008), califican estos procesos en: percepción, atención y pensamiento (a las que añaden memoria y lenguaje). De esta manera la escritura es entendida como proceso complejo de gran compromiso cognitivo. La redacción de un texto dentro de este enfoque no se hace directamente y no se realiza en una sola etapa como cuando hablamos (pensar-hablar), sino en varias etapas cognitivas.

Hay tres supuestos básicos que subyacen en este enfoque sobre la composición de textos. Primero, supone procesos y actividades mentales, que a su vez generan subprocesos elaborados en un sistema general: el texto; segundo, la escritura es flexible y recursiva, es decir, siempre se puede volver atrás para hacer alguna modificación si es necesario; tercero, la composición es

¹Para referirse al proceso en las próximas secciones utilizamos el concepto “estrategias” que hemos encontrado en Chamorro (2008), y otros autores como Giovanni (2008).

controlada por elementos internos (conocimiento profundizado del tema y sus restricciones lingüísticas) y externos (contexto situacional y cultural).

A partir de este enfoque se puede distinguir el escritor experto del novato mediante algunos rasgos determinantes. Los experimentados se diferencian de los principiantes por la manera de utilizar los procesos de planificación, textualización y revisión, por la manera cómo generar ideas y esquemas mentales. El escritor que padece problemas de planificación aborda el acto comunicativo como problema de preguntas y respuestas, para lo que no dispone de ninguna organización previa, no dedica suficientemente tiempo a la actividad de pre-escritura, no aprovecha el torbellino de ideas, ni respeta la organización textual global; por esta razón, el texto resulta un listado de ideas inconexas. La dificultad de concretar y verbalizar el conocimiento que tiene, hace que sus producciones sean cortas, con estilo segmentado frente al cohesionado, que es característica del experto. En cuanto a la revisión, los inexpertos la perciben como actividad superficial, como de simple arreglo cosmético; cuidan, por ejemplo, la ortografía y la morfosintaxis, mientras que los expertos se preocupan por el contenido y la forma.

Cassany (1990), se ha inspirado de Fassler et al. (1982) para poner de relieve la diferencia entre escritor que toma en consideración los beneficios del enfoque centrado en el proceso y, los que los desconocen como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla4

Diferencias de Comportamiento entre Escritores Competentes e Incompetentes

competente	incompetente
Conciben el problema retórico (el ejercicio) en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto.	Conciben con extrema simplicidad el problema, sobre todo en términos de ;otro ejercicio de redacción!
Adaptan el escrito a las características de la audiencia.	No tienen idea de la audiencia.
Tienen confianza en el escrito.	No la tienen. No valoran la letra impresa.
Normalmente, no quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado. Revisan incansablemente la estructura y el contenido.	Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es sólo cambiar palabras, tachar frases y perder el tiempo Revisan sólo palabras sueltas. Les da mucha pereza revisar.
Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación.	Generalmente intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras y en la puntuación incluso durante las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

Fuente: Cassany, D. (1990). Tomado de Fassler et al. (1982)

A partir de esta tabla, se puede predecir que este enfoque traza una línea divisoria nítida entre dos escritores: uno valora las aportaciones de este enfoque y, las pone en práctica para conseguir un texto que cumpla con su objetivo, sabe cómo usar este enfoque como muletillas para construir un texto que transmite mejor su intención comunicativa, este autor, generalmente es conocido como un escritor experimentado. Y otro que pasa al lado del uso de este enfoque, no aprovecha sus aportaciones para asegurar el éxito de su comunicación, considera la escritura como una tarea más que tiene que finalizarla cuanto antes, este tipo de escritor está al margen de los nuevos hallazgos sobre la escritura, generalmente es conocido como un escritor debutante.

Según Scardamalia y Bereiter (1992), existen dos modelos para explicar los procesos de composición de los escritores expertos y novatos. El primer modelo lo denominan: el modelo de decir el conocimiento (escritores novatos). Para esta categoría de escritores, la escritura se hace de manera aislada entre el texto y la mente, no hay conexión permanente, se escribe lo que se sabe, sin introducir la composición dentro de una tarea compleja de solución de problemas retóricos. Dicho eso, la producción escrita se aborda sin planificación previa; y en consecuencia, el producto será corto, ideas poco relevantes y sin coherencia.

El segundo modelo, es transformar el conocimiento (expertos maduros), se fundamenta en concebir la redacción de textos como actividad de solución de problemas, el escritor cuida todos los aspectos relacionados con la escritura: contenido, aspectos lingüísticos y retóricos. En este sentido, la producción es planeada, recursiva y continuamente regulada. La composición se sustenta en un saber decir por escrito lo que se conoce y lo experimentado. Cassany (1989), ha puesto de manifiesto la siguiente clasificación de los autores en cuanto a la competencia y la actuación.

Tabla 5
Tipología de Escritores

	A Escritor competente	B Escritor sin código	C Escritor bloqueado	D Escritor no iniciado
Adquisición del código (Competencia)	+	—	+	—
Proceso de composición (Actuación)	+	+	—	—

Fuente: Cassany, D. (1989). Tomado de Krachen (1984)

De esta tabla podemos resaltar, que el escritor docto, es él quien domina los dos parámetros: competencia y actuación, mientras que el principiante los padece los dos, y entre ellos es aquél que tiene algún fallo en uno de los dos parámetros.

9.3. Enfoque basado en el contenido

En este enfoque se pone énfasis en lo que se dice en el texto (el qué), y no cómo se dice (el proceso); se preocupa más por la originalidad de ideas, prevalece la supremacía del contenido por encima de todo otro carácter del texto (sea gramática, función o proceso); lo que importa es la temática considerada como un rasgo extralingüístico muy importante y muy influyente en la redacción. Este enfoque está a favor de la diversificación de las temáticas en la escritura.

En este enfoque la expresión escrita transgrede los límites de la asignatura lengua¹, y cubre otros ámbitos de especialidad para formar un alumno bien preparado para el futuro; así, la escritura será un instrumento de aprendizaje. El aprendiente aborda y soluciona problemas de redacción durante su formación universitaria para evitarlos en su futuro profesional, y eso es compatible con los objetivos del sistema LMD que hemos mencionado. Dos aspectos se usan en este enfoque: las necesidades cognitivas y las lingüísticas. Así que, además de saber cómo se redacta el texto, se ampliará el conocimiento lingüístico, que explica la estructura y la forma textual.

9.4. Enfoque basado en las funciones

Este enfoque se inspira en la concepción funcionalista de la lengua, y sigue la traducción del método nocional-funcional. Sólo se usan los términos que tienen una función determinada para evitar la carga semántica, excluyendo todos aquellos que dificultan la comprensión del texto, y que podrían enturbiar su significado. La vertiente pragmática es la base de este enfoque, que consiste en fijar un objetivo comunicativo y alcanzarlo con menos coste lingüístico. La lengua es considerada como herramienta para conseguir cosas: informar, persuadir, explicar, argumentar, etc. La consigna aplicada es codificar y decodificar un texto, donde el léxico (terminología en el caso de los textos profesionales) desempeña un papel fundamental para producir funciones según las necesidades del remitente. Así, en la tarea de la expresión escrita son importantes las variaciones sociolingüísticas debidas al grado de especialización del destinatario.

A la hora de escribir mediante las funciones, el foco de importancia se pone en las necesidades del escritor, o sea, en lo que quiere realizar éste con su texto, por eso se filtran las nociones y sólo se aplican las que pueden desempeñar una función. Otro aspecto que se toma en este enfoque es la diferencia cultural dentro y fuera de la comunidad discursiva para evitar todo

¹No se trata de focalizarse únicamente sobre la adquisición de la lengua, o de una especialidad determinada mediante la escritura, sino se descubren y se aprenden conocimientos de otras especialidades mediante la escritura.

litigio: cuando se escribe es necesario conocer el perfil del destinatario para usar términos adecuados, porque lo que es obvio en una cultura, no lo es necesariamente en otra.

9.5. Enfoque basado en el género textual

Las aportaciones de este enfoque se conocieron en la lengua oral: fue a principios de los años ochenta cuando fue aplicado en la redacción, cuando empiezan a brotar unos métodos exclusivos de la expresión escrita, tomando la lingüística como soporte para aplicar sus hallazgos (coherencia, cohesión y adecuación) a la redacción de textos. La visión descriptiva de la lengua es tomada muy en consideración según la situación comunicativa, sustituyendo la dicotomía correcto/incorrecto por la de adecuado/inadecuado.

Este enfoque denominado en inglés *social-constructionist Approach* está centrado en el destinatario y la situación comunicativa, que son la referencia fundamental. El remitente tiene que respetar las características de la situación en la que produce su texto y los rasgos específicos de cada ámbito de especialidad: ámbito económico (discurso sobre la crisis económica, balance sobre la economía del país, etc.), ámbito comercial (carta comercial, informe, albarán, factura, etc.), ámbito jurídico (ley, decreto-ley, instancia, sentencia, etc.); a cada uno de estos ámbitos le corresponda un género discursivo determinado. Algunos elementos cambian dependiendo de a quien esté dirigido el texto: el redactor tiene que ser consciente de que su texto está destinado a un lector que va a evaluarlo según el grado de comprensión, y por eso debe cuidar una serie de convenciones, pautas y rituales, sociolingüísticas y socioculturales, con el propósito de adecuar lo que se escribe a la situación comunicativa. Al error formal se le presta poca importancia, lo que importa más es el error pragmático.

Saorín (2003), ha señalado a García (2000), que relaciona la escritura con este género. Según este autor, la escritura es un acto social, y como consecuencia los escritores no deben actuar al margen del contexto en el que se hallan; éste regula la escritura, impone límites y restricciones al escritor y a la forma de exponer las ideas; tiene efecto en la elección textual, por lo cual está vinculado con el concepto de género. Dicho eso, escribir se convierte en un acto interactivo¹. La misma autora (2003), menciona que Hayland (2003) propone tres vertientes en este enfoque:

- La escritura como interacción social;
- La escritura como construcción social; y
- La escritura como poder social.

¹Antes se pensaba que sólo el remitente influye sobre el destinatario, pero actualmente se da cuenta que los dos: remitente/destinatario tienen una influencia mutua, puesto que el primero calibra su comunicación según el segundo.

El primer caso alude a que el escritor redacta su texto según el lector, es decir, lo que sabe, lo que espera y lo que es importante para él, y eso le permite augurar las intenciones y los objetivos del mensaje. Por eso, la escritura toma el carácter social, una interacción en la que la figura del receptor está siempre presente. Ligadas a este concepto están las diferencias culturales: el emisor debe reunir todas las informaciones posibles y necesarias para evitar el choque cultural como lo explica la siguiente cita: “Asimismo, lo que para usted es original o divertido para otro puede resultar completamente aburrido” (Bird, 2000, p. 37). Estos problemas culturales pueden generar malentendidos en el lector, si ciertas convenciones son usadas de modo inadecuado, localizando allí el fracaso de la comunicación.

El segundo punto da importancia a la comunidad discursiva: es dentro de ella donde el escritor va a actuar. Si el autor quiere que el texto cobre sentido y que su comunicación sea efectiva, debe usar las formas retóricas que rigen dicha comunidad y tomar en consideración las reglas de redacción heredadas de la misma.

La última vertiente hace referencia a que la escritura es fuente de poder, quien maneja bien esta destreza tiene más poder y prestigio con respecto a la persona que la domina menos. Se considera la escritura como ideología que afecta al clima social, cultural e institucional.

Redactar a base de los géneros resulta la manera más fructífera, porque incluye todos los recursos (pragmáticos, discursivos y gramatical); es cuestión de saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada y adecuada en una situación determinada. Para alcanzar eso es obligatorio desarrollar la competencia discursiva¹, por ejemplo, reconocer el tipo de texto y el género discursivo, tomar en consideración todos los factores extralingüísticos que condicionan el acto comunicativo, analizar los tres parámetros de organización del texto que coinciden con las normas de cada género: la estructura formal, el contenido semántico y todos los componentes de la microestructura (preferencias léxico-gramaticales que cuadran con el registro determinado por el contexto) y macroestructura (prestar atención a los mecanismos de coherencia, cohesión y adecuación).

De esta forma notamos que este enfoque es generalizador porque engloba a todos los enfoques ya citados, toma todo en consideración, no niega nada en el acto comunicativo, considera que, si en la redacción descuidamos un criterio de lo que acabamos de perfilar, nuestra composición quedará “coja”, por lo cual presta atención a los rasgos lingüísticos y extralingüísticos que intervienen en la redacción de textos profesional. Esta importancia por usar este enfoque en la redacción la encontramos en las siguientes palabras.

¹En el siguiente capítulo explicamos este concepto.

El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo énfasis en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. Plan Curricular del IC (citado en Alexopoulou, A. 2011)

A partir de esta cita se desprende que la importancia del género en la redacción es muy valorada, se recomienda usar ese enfoque en la escritura debido a sus nuevas aportaciones. Este enfoque no tiene una postura extremista, se nutre de todos los aspectos necesarios, sean éstos lingüísticos o extralingüísticos para asegurar una comunicación efectiva. La nueva visión en la enseñanza de la producción escrita se orienta hacia este nuevo enfoque que reúne todos los enfoques. Visto la importancia de este enfoque, se ha tomado como referencia en la evaluación de las producciones de los alumnos. Alexopoulou (2011) señala que hasta en la evaluación del nivel de adquisición de una lengua, para acreditar un certificado de competencia en el uso de las lenguas ha de hacerse mediante los géneros discursivos: basándose sobre la idea de que todos los textos son la extrapolación textual de géneros en el que la competencia discursiva goza de mayor importancia.

Conclusión

En este capítulo hemos intentado mostrar la importancia de la escritura, considerada como medio necesario en la comunicación. Contrariamente a lo que parece inspirar en muchos casos, el lenguaje escrito no es una simple respuesta en dos líneas a una pregunta, o una opinión en un párrafo, sino un proceso de construcción del significado, en el que los autores ponen en práctica una serie de actividades, conductas y procesos cognitivos que se ajustan y se reajustan de acuerdo con sus intereses comunicativos. Asimismo hemos notado, por un lado, que la escritura es importante para conservar la lengua; sin la escritura, la lengua se altera y pierde su esencia. Por otro, aprender una lengua no se sustenta solo sobre el eje oral, sino también sobre el escrito. La escritura es multidisciplinar, de hecho resulta difícil por los aprendices: piensan que es una tarea que cuesta mucho esfuerzo mental, lo cual es verdad, porque la escritura es regida por enfoques cognitivos que necesitan mucha reflexión.

Entre las disciplinas que guían la escritura hemos aludido a la lingüística. Dicha disciplina ha aportado mucho a la escritura. Las diferentes ramas lingüísticas han aportado un plus a la escritura: La lingüística general ha sentado las bases de la escritura, ha delimitado

minuciosamente la diferencia entre la lengua hablada y la lengua escrita, explicando que cada vertiente tiene sus rasgos estereotipados. La lingüística aplicada ha llevado el saber sobre la escritura de la teoría a la práctica, ha puesto entre las manos del autor soluciones para resolver problemas de escritura.

En cuanto a la lingüística sistémico-funcional, ha explicado que el objetivo primordial de la lengua es la comunicación y la interacción en una comunidad discursiva. Ha estudiado el lenguaje dentro del contexto social, tomando en consideración el contexto cultural y situacional. La lingüística textual ha revalorizado el texto relegando la oración a un segundo plano; para dicha lingüística, el texto es portador de una idea porque se caracteriza por la coherencia y la cohesión. Asimismo, ha clasificado los textos en diferentes tipos para facilitar su redacción. Después de este recorrido notamos que la lingüística ha sido de suma importancia para la redacción, ha despejado el camino y resuelto muchas incógnitas.

El proceso de redacción fue abordado desde distintos enfoques, donde cada uno pone énfasis en un aspecto determinado. Dichos aspectos son determinantes para redactar textos profesionales efectivos y conseguir el objetivo comunicativo. No se puede engancharse en un enfoque menospreciando el resto, sino incluir a todos los enfoques, que es la manera más apreciada por los especialistas para redactar textos profesionales, aunque el basado en el género es el que más responde a las aspiraciones de un buen redactor.

Capítulo III
La competencia comunicativa y la expresión escrita

Introducción

En este capítulo pondremos el énfasis en la importancia de la competencia comunicativa en la redacción de textos. Dicha competencia es la composición de varias competencias: lingüística, pragmática, discursiva, estratégica y la sociocultural. Vamos a explicar la importancia de cada competencia en la comunicación escrita, mostrar que la redacción de un texto no se sustenta sobre un solo pilar, sino sobre varios para redactar un texto propiamente dicho.

En el eje del tiempo, los años setenta representan una fecha muy llamativa en la concepción de la lengua, y se puede hablar de un antes y un después. La primera parte se caracteriza por la concepción de la lengua como un sistema cuya enseñanza se focaliza sobre la gramática y el léxico; esto se refuerza en el periodo chomskiano, en el que empiezan a brotar unos gérmenes como señal de una nueva concepción de la lengua, dando importancia a la competencia lingüística, hasta tal punto que se consideraba que un buen usuario de la lengua es aquel que produce oraciones correctas.

La segunda parte es la época de Hymes (1971), que conoció a principios de los años setenta un giro considerable en la concepción de la lengua. Por primera vez Hymes, introduce el concepto de competencia comunicativa, señalando que no basta con comunicar correctamente, sino hay que hacerlo adecuadamente, y por eso cabe cuidar otros aspectos extralingüísticos tales como: la situación comunicativa, los interlocutores y el código entre otros. Esta nueva visión tiene como consecuencia la aparición de otro enfoque de enseñar y aprender los idiomas con el fin de comunicar bien: aprender la lengua en uso.

Este cambio en la concepción de la lengua y su enseñanza es el resultado de la influencia de la antropología y la sociolingüística. Para conocer la cultura de una comunidad dada, los antropólogos viven y comunican con los autóctonos, y al comunicar con ellos, no sólo se ven obligados a aprender su lengua, sino a respetar las reglas de índole extralingüístico que rigen esa comunidad, tales como la cultura. De hecho, la competencia comunicativa que permite al redactor establecer las pautas que guían su actuación comunicativa tiene un carácter social ligado a un contexto, en el cual ocurre la comunicación. Cabe señalar que este concepto tiene un aspecto relativo y no absoluto, es decir, cada emisor representa un cierto nivel de competencia comunicativa, diferente de los demás.

1. La competencia comunicativa

La competencia comunicativa, conocida como el dominio de las lenguas (sean maternas o extranjeras), es el conocimiento interiorizado y las condiciones de uso que un usuario de la lengua posee; este conocimiento le permite establecer los modelos que orientan su actuación comunicativa: si alguien se expresa correcta y adecuadamente es porque sabe en qué consiste la corrección y la adecuación y cómo se alcanzan para desarrollar la competencia comunicativa, y es porque posee las principales capacidades, a saber:

Comprender e interpretar sin dificultades las producciones (orales y escritas) de otros hablantes; y

Expresarse con propiedad, corrección y de manera adecuada en las diferentes situaciones comunicativas, tanto oralmente como por escrito.

El concepto de competencia comunicativa fue forjado por Hymes en (1971), quien resumió los contenidos de dicha competencia en el acrónimo SPEAKING.

Situation (situación: espacio-temporal);

Participants (comunidad discursiva: características socioculturales y relaciones mutuas);

Ends (finalidades);

Act sequences (secuencias: actos en interacción);

Key (clave: grado de formalidad en la interacción);

Instrumentalities (instrumentos: canal, variedades de habla, cinésica y proxémica);

Norms (normas: normas de interacción y interpretación); y

Genre (género: tipo de interacción. Secuencias discursivas).

Si analizamos este acrónimo que representa la competencia comunicativa, notamos que abarca diferentes competencias (sociolingüística, sociocultural, pragmática y discursiva). Cada entrada alude a diferentes competencias como muestra la siguiente tabla:

Tabla 1*Competencias que Integran la Competencia Comunicativa*

	Sociolingüísticos	Culturales	Pragmáticos	Discursivos	Semióticos
S	Situación Social	Situación cultural	Situación espaciotemporal	Situación discursiva	
P	Rasgos sociales De participantes	Rasgos culturales	Relaciones mutuas (emisor-recipotor)	Rel. como de discurso	
E	Fines sociales	Fines culturales	Fines Comunicativos	Fines discursivos	Fines significativos
A			Secuencias de actos de habla	Secuencias de discurso	Secuencias significativas
K	Formalidad social	Formalidad cultural		Formalidad discursiva	
I	variedades de habla	variedades de habla	canal		Cinésica proxémica
N	Normas sociales	Normas culturales	Normas pragmáticas	Normas de discurso	
G	Interacción	Interacción	Interacción		

Fuente: Ordoñez, S. G. (2005)

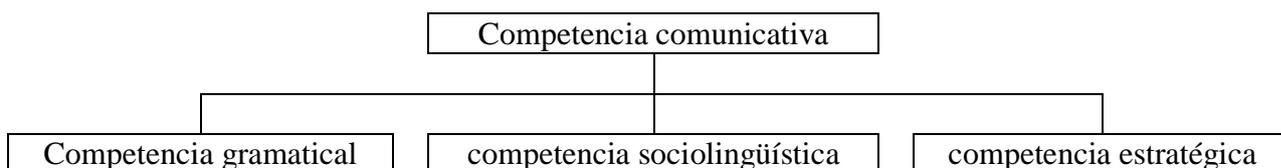
Esta tabla muestra que la competencia comunicativa es un mejunje de varias competencias, es decir, para comunicar correcta, apropiada y adecuadamente es necesario desarrollar varias competencias a la vez. El hecho de padecer en una de ellas, lleva como consecuencia que la comunicación cojea. No se puede obtener una comunicación efectiva si dejamos de lado una de dichas competencias.

Otros autores han tratado la competencia comunicativa. Todos coinciden en su interpretación y definición, pero cada uno la ve desde un ángulo diferente, cada uno le otorga un conjunto de competencias diferentes. Cenoz (1996), ha presentado los siguientes modelos de la competencia comunicativa: El modelo de Canale y Swain (1980), el modelo de Bachman (1990) y el modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995).

El primer modelo se interesa por tres componentes de la competencia comunicativa (la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica). Los autores tratan ir más allá de la competencia gramatical y otorgar más importancia a los aspectos sociales donde ocurre la comunicación como lo clarifica la tabla siguiente:

Tabla 2

La Concepción de la Competencia Comunicativa según el Modelo de Canale y Swain (1980)



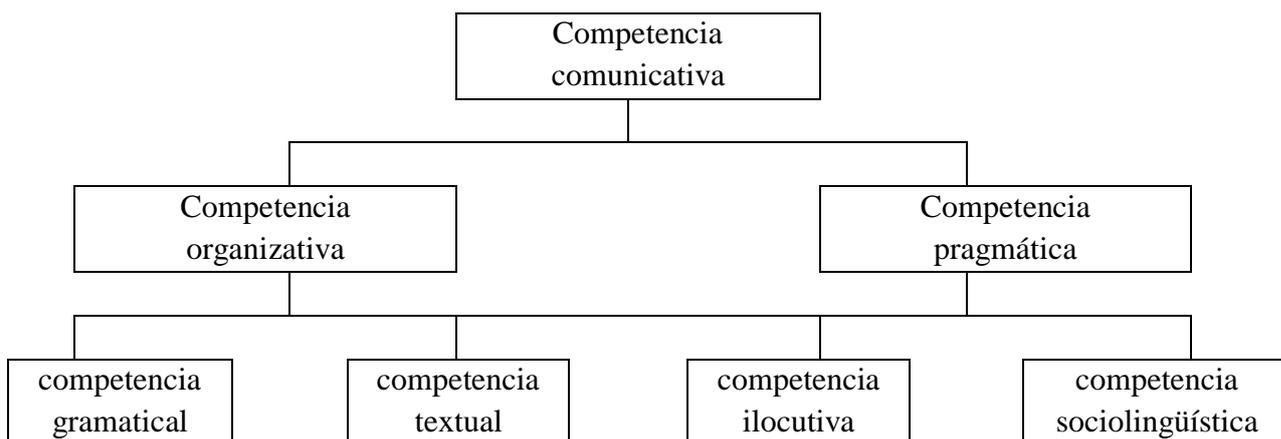
Fuente: Lobato, S. J. y Gargallo S. I. (2004). Tomado de Canale y Swain (1980)

Si comparamos la visión de Canale y Swain con la de Hymes no encontramos diferencia en el fondo, sino en la forma y en la manera de nombrar a las subcompetencias: por ejemplo, la competencia gramatical tiene su equivalencia en la competencia lingüística. Cada una se encarga del uso correcto de la lengua. Tres años más tarde ese modelo fue modificado por Canale (1983), quien introdujo el componente discursivo considerado como un rasgo importante para obtener un texto tramado.

El siguiente modelo elaborado por Bachman (1990), divide la competencia comunicativa en dos componentes principales: competencia organizativa y competencia pragmática, subyaciendo de cada una otras competencias: gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística.

Tabla 3

La Concepción de la Competencia Comunicativa según el Modelo de Bachman (1990)



Fuente: Lobato, S. J. y Gargallo S. I. (2004). Tomado de Bachman (1990)

En ese modelo notamos que los componentes son casi los mismos que en el modelo precedente, con una diferencia que consiste en hacer visible el concepto (competencia pragmática) para darle más peso y más presencia en el acto comunicativo. En este modelo se combina de manera clara los rasgos lingüísticos (competencia organizativa) con los rasgos extralingüísticos (competencia pragmática).

El tercer modelo es de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995), en el encontramos los componentes tales como: competencia discursiva, competencia lingüística, competencia

accional, competencia sociocultural y la competencia estratégica. En ese modelo la mayoría de las competencias aparecen en los modelos anteriores, sólo se incluye una nueva competencia (la sociocultural), donde son importantes rasgos culturales: creencias, cortesía y la forma de pensar de los demás.

Tabla 4

La Concepción de la Competencia Comunicativa según el Modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995)



Fuente: Lobato, S. J. y Gargallo S. I. (2004). Tomado de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995)

Si analizamos esos tres modelos veremos que el modelo de Bachman (1990), expone de manera explícita la competencia pragmática. También podemos notar que, pasando el tiempo, los investigadores empiezan a darse cuenta de la importancia de la dimensión del aspecto cultural y contextual en la comunicación. Otra conclusión que podemos sacar de esos modelos es la conexión que existe entre los componentes de la competencia comunicativa, ningún componente es imprescindible para que la comunicación sea efectiva.

A modo de concluir, cabe notar que el escritor experimentado toma todos estos modelos en consideración a la hora de redactar, aprovecha la aportación de cada uno de ellos para blindar el texto contra los resultados indeseables.

Para tratar la competencia comunicativa, el MCER (2002), ha introducido unas competencias en otras para guardar sólo tres: la lingüística, sociolingüística y la pragmática.

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema [...] Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua [...]. Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. MCER (2002)

A partir de esta cita entendemos que el MCER hace énfasis en aspectos lingüísticos y extralingüísticos, da importancia al lado correcto, apropiado y adecuado, siendo éstos los tres ejes esenciales de la comunicación. Ha resumido la competencia comunicativa en tres competencias: lingüística, sociolingüística y la pragmática, las considera importantes porque abarcan los puntos esenciales de la comunicación.

Escandell (2004), ha asimilado las capacidades mencionadas arriba a las destrezas: de comprensión y expresión, y lo ha resumido en la siguiente figura:

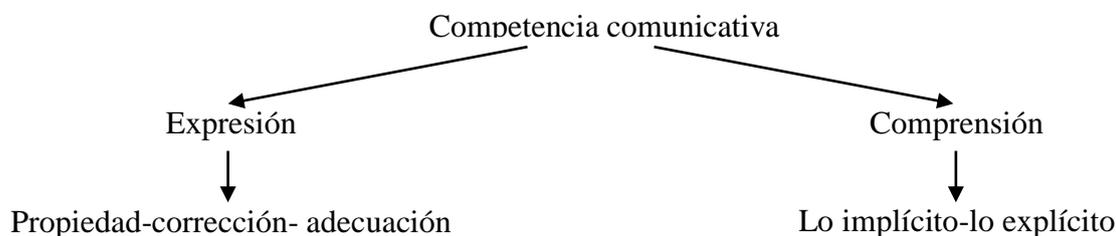
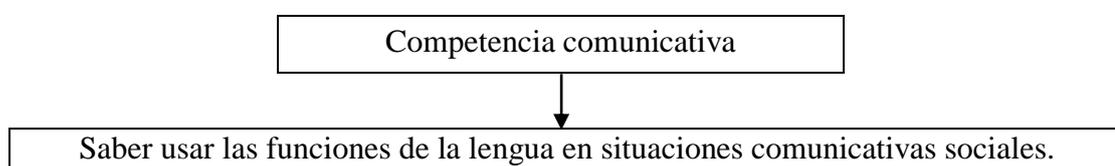


Figura 1. Relación entre las capacidades y las destrezas.
Fuente: Escandell (2004)

A partir de la figura deducimos que las capacidades de comprender, expresar e interactuar lingüísticamente de forma eficaz y adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, se denominan competencia comunicativa.

Cerramos el ciclo de las diferentes posturas sobre la definición de la competencia comunicativa con el precursor de la misma. Hymes (1971), la define como la capacidad, que tiene la persona para formar enunciados que sean adecuados y socialmente apropiados, y la representa en la figura siguiente:

Tabla 5
La Competencia Comunicativa según Hymes (1972)



Fuente: Gongora, P. D. (2008). Tomado de Hymes (1972).

Haciendo una pequeña comparación entre las dos últimas figuras, podemos notar que ambos especialistas consideran que en la competencia comunicativa la adecuación es un pilar transcendental para lograr el objetivo comunicativo, es decir, ser capaz de identificar los rasgos peculiares que definen las distintas situaciones comunicativas.

De lo perfilado podemos resumir la definición de la competencia comunicativa como lo presenta la siguiente cita: “la noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de

conocimiento de código lingüístico para pasar a ser entendida como la capacidad de saber qué decir, a quién y cómo decirlo y cuándo callar” *Cots et al* (citado en Oliveras, 2000, p. 21).

La cita tiene una visión muy amplia de la competencia comunicativa, y no se limita a los rasgos lingüísticos. Resume todos los puntos de vista de los especialistas que hemos citado, toma en consideración todos los aspectos que influyen en la comunicación. Para el autor hay una nueva visión que, va más allá del código lingüístico para llegar a las capacidades cognitivas de la escritura. Exponemos y estudiamos los componentes de la competencia comunicativa después de perfilar las competencias generales como se detalla a continuación:

Cada ser humano dispone de algunas competencias, a las que recurre para desenvolverse en una situación dada, sea para efectuar una tarea o un acto comunicativo. Estas competencias pueden ser desarrolladas durante su infancia y continúan a lo largo de su vida. Las primeras toman el nombre de competencias generales y no están relacionadas directamente con la lengua, no tienen gran influencia en la comunicación, pero se puede recurrir a ellas para facilitar el acto comunicativo. Podemos clasificarlas en: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender. Por su parte, el segundo grupo de competencias, sí que tiene una relación estrecha y directa con la lengua, se llama competencias comunicativas. A continuación explicamos dichas dos competencias.

2. Las competencias generales

Es el caudal de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia y el aprendizaje formal y que se resume en: saber, saber hacer y saber aprender. Estas competencias no actúan de forma aislada, sino que están interrelacionadas, porque para saber hacer, uno tiene que saber y para saber tiene que saber aprender, así que, cada una completa la otra. Cabe mencionar que estas competencias las necesitamos en la redacción, porque cuanto más sabemos sobre el tema, más será fácil transmitir la información.

Las competencias generales nos ahorran muchos problemas, ya que cualquier palabra mal usada por parte del remitente en una comunicación puede causar un malestar en el destinatario y en consecuencia un fracaso en la comunicación. Por ejemplo, en el caso de expresar una amistad en la carta comercial, puede ser una ofensiva por el destinatario, porque esta comunidad discursiva no suele recurrir a este comportamiento en ese género discursivo.

El conocimiento y la tolerancia hacia la cultura del receptor, llevan a una convivencia y la eliminación de las barreras, que impiden la redacción efectiva, sirven para acercarse mejor al lector, no se puede redactar de manera aislada de la cultura. De hecho, las competencias

generales que desarrollamos a continuación son muletillas de suma importancia en la comunicación.

2.1. Conocimiento declarativo (saber)

Es el conjunto de los conocimientos adquiridos y clasificados en un mapa conceptual de cada persona. Sin embargo, no hay que pensar que son conocimientos invulnerables o inmutables¹. Éstos se pueden dividir en:

➤ Conocimientos del mundo

Es todo conocimiento que puede adquirir una persona durante su vida mediante la educación, las fuentes de información o la experiencia. Este conocimiento es muy útil a la hora de aprender una nueva lengua porque facilita el acceso a nuevos conocimientos, que pueden estar relacionados con ella. Este conocimiento es muy amplio. Primero, puede comprender lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos e intervenciones en distintos ámbitos. Segundo, pueden ser conocimientos que tocan directamente al país del destinatario y se pueden clasificar en: geografía, historia, medioambiente, demografía y costumbres. De esta forma es una manera fructífera para acercarse al interlocutor con mucha facilidad.

➤ Conocimiento sociocultural

Este conocimiento debemos tomarlo muy en cuenta a la hora de comunicar en una nueva lengua. Es el conocimiento del funcionamiento de la sociedad y su cultura: cualquier malentendido, cualquier palabra mal usada por parte del remitente en una comunicación (oral o escrita), puede causar un choque cultural y, en consecuencia, un fracaso de la comunicación. Este conocimiento puede contener: la vida diaria, condiciones de la vida y las relaciones personales, los valores, creencias, las convenciones sociales y el comportamiento ritual; y

➤ Conciencia intercultural

El conocimiento y la tolerancia hacia la cultura del mundo del receptor llevan a una convivencia y a la eliminación de las barreras, que impiden una buena comunicación en la lengua meta. Este conocimiento puede ser muy útil.² Primero, amplía la cultura del escritor y segundo despierta la conciencia de la existencia de otra cultura, evitando el tropiezo cultural que influye directamente en la comunicación.

¹Sabiendo que el conocimiento no tiene límite, la elaboración del mapa conceptual está siempre en movimiento dinámico, es decir, cada vez podemos añadir o quitar una información para reajustar el mapa conceptual.

²Hay otras destrezas que son importantes, pero no coinciden con nuestro trabajo, es decir, no están relacionadas con la comunicación profesional, tales como: destrezas de la vida (es la capacidad de llevar a cabo con éxito una tarea o quehacer diario (saber vestirse, saber cocinar, saber hablar, etc.) y destrezas de ocio (es la capacidad de tratar con eficacia un ocio, que en general suele ser físico (artes, trabajos manuales, deportes, aficiones).

2.2. Las destrezas y habilidades (saber hacer)

Una vez adquirido el conocimiento, se necesita ponerlo en práctica para llevar a cabo cualquier tarea diaria. Por ejemplo, en la redacción de la carta comercial, hay que desarrollar procedimientos y pasos apropiados para llegar al objetivo. De este saber hacer que se puede adquirir mediante la práctica y la experiencia depende nuestra imagen: el fracaso en la tarea implica incompetencia en el dominio, y al contrario si logramos a llevar a cabo esta tarea con éxito, no sólo ganamos la confianza de los demás, sino en uno mismo. Estas destrezas y habilidades las podemos clasificar en:

➤ Destrezas y habilidades prácticas

Como señala su nombre, son a ellas a las que se recurre para poner en marcha el conocimiento adquirido, y dan un resultado concreto del conocimiento. A su vez se clasifican en:

- Destrezas sociales: es la capacidad de actuar de acuerdo con un caso social y de comportarse de una manera aceptada por la sociedad;
- Destrezas profesionales: es la capacidad de llevar a cabo con éxito una acción especializada y delimitada en una profesión (capacidad de redactar una instancia que tenga efecto positivo en el destinatario, capacidad de entender e interpretar una comunicación especializada icónica o la capacidad de saber negociar en un ámbito especializado para convencer al interlocutor).

➤ Destrezas y habilidades interculturales

Están relacionadas directamente con el carácter intercultural, considerado como un punto muy sensible a la hora de enfrentarse con otras culturas. Estas destrezas y habilidades interculturales incluyen:

- La capacidad de compaginar entre las dos culturas;
- La capacidad de evitar choques culturales; y
- La capacidad de situarse a media distancia entre ambas culturas.

2.3. La competencia existencial (saber ser)

Esta competencia gira alrededor de la personalidad, considerada como el conjunto de actitudes, motivaciones, valores y creencias. Esta personalidad hay que tomarla muy en cuenta, porque hay la influencia psicológica en la comunicación. En este caso la comunicación depende del estado de ánimo del remitente.

2.4. La capacidad de aprender (saber aprender)

Esta capacidad radica en percibir, captar y filtrar un nuevo conocimiento y luego hacer un reajuste en el mapa conceptual cuando es necesario, es decir, puede que este nuevo conocimiento sea una información que desconocemos y en este caso no va a afectar a nuestros conocimientos previos, por lo cual no habrá un gran cambio en el mapa conceptual que tenemos. Al contrario, puede que sea un conocimiento que corrija el que ya tenemos, y en este caso habrá un reajuste en el mapa conceptual. Esta capacidad de saber aprender engloba distintos componentes¹. El primero de ellos es la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, que permite conocer detalladamente la lengua extranjera que vamos a usar como herramienta para transmitir la información, por ejemplo, conocer la historia de dicha lengua y sus diferentes registros en la comunicación formal e informal. El segundo componente toca las destrezas de descubrimiento y análisis, y consiste en no considerar la lengua como un sistema hermético; al contrario, el redactor tiene que adaptarse con la nueva lengua, teniendo en cuenta que va a conocer nuevos interlocutores y nueva cultura.

3. Las competencias comunicativas de la lengua

Las competencias comunicativas de la lengua son aquellas que nos permiten transmitir el mensaje de una manera correcta, apropiada y adecuadamente. En una situación comunicativa estas competencias desarrollan un papel transcendental para lograr el objetivo comunicativo y se clasifican en:

3.1. Competencia lingüística

Es el dominio de los recursos formales de la lengua (fonología, gramática, léxico y ortografía) para usarla correctamente en una comunicación. Esta competencia ha sido explicada por el faro de la gramática generativa del modo siguiente “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)”· Chomsky (citado en Góngora et al, 2008). De la cita resaltamos que la competencia lingüística suministra al usuario todos los recursos esenciales para construir cláusulas que le permiten transmitir su intención comunicativa, de hecho desarrollarla es muy importante, porque es considerada como el primer peldaño para comunicar.

¹Cabe señalar que existe un cuarto componente, que tiene relación con el sistema fonético, pero como nuestra investigación toca más bien la correspondencia escrita, no hemos querido añadir este punto.

En los primeros tiempos, la comunicación fue focalizada sobre el modelo código. La idea dominante fue la asociación de la comunicación a la lengua (código). Este pensamiento ha sido tratado y propuesto de la siguiente manera.

Un emisor, de acuerdo con determinado código, emite una señal cuyo referente es ajeno al proceso de comunicación (es un suceso, un estado de ánimo, una verdad científica, etc.). Las señales emitidas viajan a través de un canal y llegan al receptor quien, si posee la clave oportuna, realizará la descodificación. Tusón (citado en Trujillo, 2001)

Esta cita presenta la comunicación desde el lado lingüístico, resume el acto comunicativo en el código, explica que para que haya una interacción entre dos partes es suficiente que poseen el mismo bagaje lingüístico, indica que si los dos protagonistas de la comunicación tienen un denominador común, que consiste en un recurso lingüístico determinado y compartido entre ambos, es decir, si los signos emitidos por el remitente coinciden con los almacenados por el destinatario y no contradicen su saber enciclopédico, pues se puede decir que habrá una comunicación; dicho esto, esta cita valora la relación entre el signo y su significado y aborda la comunicación desde el lado semántico.

3.1.1. Competencia gramatical

Sabiendo que la gramática de una lengua son las reglas que la rigen, la competencia gramatical es la capacidad de dominar estas reglas para poder expresarse correctamente mediante oraciones bien formadas. Esta competencia comprende: elementos (morfemas, fijos, etc.), categorías (género¹, voz activa/voz pasiva, y el uso correcto de los tiempos), morfología y sintaxis entre otros. En la redacción de textos profesionales, dicha competencia desempeña un papel importante, porque en ellos se usa mucho la pasiva refleja, y el uso correcto de los tiempos verbales que es importante en este género, facilita seguir el hilo conductor desde el punto de vista temporal, permite clasificar los hechos en orden cronológico. Una buena presentación diacrónica de los sucesos facilita la comprensión del texto.

3.1.2. Competencia léxica

Es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo. En la redacción profesional recurrimos mucho a esa competencia porque entre sus componentes encontramos los elementos léxicos (metáfora terminológica y fraseología). Se trata de usar una herramienta (en nuestro caso es el lenguaje específico) eficaz para llevar a cabo la comunicación. Este recurso es muy valorado en la interacción profesional ya que facilita la comprensión del

¹En este caso el género se refiere al masculino y femenino y no al género discursivo.

meollo del propósito comunicativo. La siguiente cita muestra la importancia de elegir un lenguaje apropiado para concluir con éxito el acto comunicativo “El lenguaje es el vehículo de comunicación que utilizamos en nuestro escrito. La consecución de nuestros objetivos depende, pues, en gran parte, de la adecuada selección de nuestro lenguaje” (Portocarrero y Gironella, 2001, p. 51). De aquí notamos que, una parte del éxito de la comunicación depende de la elección del lenguaje y, por su puesto otra parte queda pendiente de cómo, cuándo y dónde utilizarlo.

Otro punto muy importante que encontramos en esa competencia es la monosemia. Ese carácter permite evitar toda ambigüedad y polisemia, ayuda al lector construir una idea sobre la intención del autor, el destinatario puede inferir el contenido del texto sin que haya desviaciones, porque ya hay un acervo compartido entre ambas partes de la comunicación.

3.1.3. Competencia ortográfica

Esta competencia radica en la destreza de la percepción y la representación gráfica de los símbolos en la comunicación escrita y, puede incluir (la correcta ortografía de las palabras y los signos de puntuación, etc.). Su importancia en la redacción consiste en la legibilidad y la inteligibilidad de la redacción. Un destinatario que no llega a descifrar la escritura y la puntuación, le resulta difícil comprender el contenido de la comunicación.

Junto a la gramática, la ortografía es una condición sine qua non para comunicar correctamente. Un texto redactado con errores ortográficos da una imagen negativa sobre el autor, éste pierde autoridad y prestigio ante sus lectores, de hecho, redactar sin equivocaciones de lengua debería ocupar un lugar importante en la redacción. Una buena ortografía es uno de los pilares que sostienen una buena comunicación escrita. La puntuación es de suma importancia en la redacción: si a la hora de escribir lo hacemos sin o con signos de puntuación mal colocados, eso puede conducir a una mala interpretación del texto y es muy probable que desvíe la intención del autor. Si el lenguaje oral se caracteriza por la entonación (cambios de tono, matices de voz y pausas), el lenguaje escrito está dotado de la puntuación para expresar mejor las ideas. Los signos de puntuación, por lo tanto, nos permiten expresarnos con claridad y evitar interpretaciones diferentes del mismo texto. No es lo mismo decir: *no, es verdad* y, *no es verdad*. Al escribir, procuremos usar los signos de puntuación correctamente para que no haya otra interpretación a nuestro escrito, el lector debe tener una sola interpretación y valoración del texto para evitar toda implicatura¹.

¹No nos tendremos ahora en este concepto, ya que se hará referencia a él en las próximas páginas, basta señalar que se organiza en torno de la pragmática.

Los integrantes de la competencia lingüística son importantes para el escritor/lectora para superar el paradigma codificar-descodificar y, pasar luego al paradigma ostensivo-inferencial. El autor debe disponer de un capital lingüístico apropiado a la situación comunicativa y, lo pone a la disposición de su lector para que forme una idea semántica de lo que va, pero la comunicación no para aquí, sino que habrá una segunda etapa que consiste en inferir lo recibido mediante signos ostensivos.

En la comunicación verbal, el proceso de comunicación codificada es un proceso no autónomo, sino que está subordinado a un proceso de rango superior, que llamaremos el proceso inferencial. El procedimiento es el siguiente: en el proceso de comunicación codificada se utilizan señales acústicas o gráficos para comunicar representaciones semánticas. Estas representaciones semánticas son una interpretación del pensamiento del hablante y, a su vez, un paso previo a la comprensión, pues la tarea del oyente será utilizar estas representaciones semánticas como fuente de hipótesis y evidencia para la inferencia. Este proceso inferencial sí representa la verdadera comprensión. (Trujillo, 2001)

De la cita se entiende que en la comprensión del enunciado hay dos pasos: lo del código y lo de la inferencia. El autor precisa que el primer paradigma no es autónomo, sino que está relacionado con el paradigma ostensivo-inferencial. El primero despeja el terreno para que se produzca el segundo. El proceso de codificación sirve para presentar lo que se quiere comunicar semánticamente mediante signos lingüísticos, por eso el autor lo califica como fuente, es decir, el lector se inspira de esos signos lingüísticos para interpretar el significado literal¹ del escritor. Este recurso lingüístico, se presenta como muletillas para acceder al segundo paradigma donde se selecciona un contexto y se construyen unas hipótesis acerca de lo que se recibe, para luego filtrarlos e inferir lo evidente en la comunicación.

3.2. Competencia sociolingüística

En su *Curso de Lingüística General* Saussure ofrece importancia a la relación entre lengua y sociedad. Para él lo social es un punto clave dentro de la lengua, no se puede concebir ni utilizar una lengua fuera de un contexto social, todas las comunidades discursivas viven dentro de una sociedad determinada que tiene rasgos genuinos que debemos cuidar a la hora de redactar

¹Para Grice (1975), El significado literal, llamado también convencional o explícito lo estudia la semántica, que relaciona las expresiones con el mundo para descodificar el enunciado. Este concepto es el contrario del significado real o implícito que lo estudia la pragmática para inferir lo comunicado implícitamente. En el ejemplo, “hace frío” aquí, hay dos significados: el significado literal, que muestra que en este lugar hace frío y el significado real, por ejemplo, nos llevará a cerrar la ventana (más adelante se detallan estos dos conceptos).

un texto, entre ellos el aspecto cultural. Desarrollar la competencia sociolingüística contribuye significativamente al desarrollo de la competencia comunicativa.

Cuando redactamos en una lengua extranjera estaremos enfrentados a una nueva realidad social regida por normas y convenciones que pueden ser diferentes de las nuestras, por eso, hay que combinar y relacionar el dominio funcional de un nuevo código con una nueva realidad social. Después de lo expuesto damos la definición de la competencia sociolingüística encontrada en la tesis doctoral de Martínez Iglesias.

la conformación de conocimientos y habilidades tanto culturales como lingüísticos que posee la persona y que los utiliza en situaciones comunicativas a partir de los diferentes niveles de formalidad y acceso que la cultura del interlocutor exigen y permiten, para lo que el hablante debe contar con un grupo de estrategias para tales accesos, determinadas y reguladas por el bagaje de conocimientos tanto lingüísticos como culturales de los que el individuo se apropia en el proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio.(Iglesias, 2009, p. 44)

La cita pone de relieve la combinación de los conocimientos lingüísticos y culturales en la comunicación: no basta con dominar la lengua, sino hay que saber usarla en las diferentes situaciones comunicativas. Hay que encontrar técnicas para poder penetrar en la cultura del lector sin causarle daños culturales, lo cual es necesario recaudar muchas informaciones sobre el receptor.

Esta competencia se refiere al uso de la lengua en la sociedad, porque los textos circulan dentro de la sociedad y sirven para hacer cosas en ella, comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para desenvolverse en la dimensión social, o, mejor dicho, cómo se debe usar la lengua en una sociedad desde la elección de los términos apropiados. De esta forma, comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua tales como: las normas de cortesía, las diferencias de registro y los marcadores lingüísticos de relación social, etc., que vamos a explicar a continuación.

3.2.1. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

En cada comunidad lingüística, se usan unos marcadores lingüísticos que regulan la comunicación marcando la diferencia entre distintas lenguas y culturas. Estos marcadores dependen del estatuto de la persona, de la relación entre las personas que comunican, etc. Entre estos marcadores lingüísticos podemos citar: los saludos y formas de tratamiento (tú y usted), convenciones para los turnos de palabra.

3.2.2. Las normas de cortesía

El descuido de estas normas de cortesía podría ser una fuente de mal entendidos y como consecuencia una comunicación fracasada, por ello hay que tomarlas en consideración en cada comunicación. En las redacciones profesionales estas normas son: el saludo, el tratamiento adecuado, respetar el orden jerárquico y la despedida. En las comunicaciones profesionales ser cortés, es saber cómo dirigirse al destinatario aunque estamos pidiendo un derecho, se trata de no usar un léxico amenazante, sino atenuado. Estas normas aseguran buenas relaciones aunque vayan contradiciendo el principio de cooperación¹ de Grice.

3.2.3. Las expresiones de sabiduría popular

Estas expresiones conocidas como los refranes y modismos², presentan un componente imprescindible en el aspecto cultural y la competencia sociolingüística. Es el legado infranqueable que, presenta el orgullo de una sociedad. Su ignorancia en la comunicación es fuente de varios conflictos culturales, del mismo orden, es la importancia de la fraseología y las metáforas terminológicas en la comunicación especializada.

Cada comunidad discursiva, ha desarrollado un cierto acervo de expresiones genuinas para identificarse y facilitar al destinatario inferir la intención del redactor. En el ámbito profesional este recurso se usa para facilitar la transmisión de la información y su comprensión, generalmente se acude a este tipo de comunicación cuando el remitente es especialista y el destinatario es semi-lego o lego. El autor busca unas expresiones que resultan familiares al lector para inferirlas con poco esfuerzo cognitivo.

3.3. Competencia pragmática

Antes de tratar la competencia pragmática, cabe definir primero la pragmática. La pregunta que suelen plantear los lingüistas es: ¿Qué es la pragmática? La respuesta es la llave que nos permite entender cómo funciona el lenguaje para poder comunicarnos adecuadamente.

Reyes (2007: 29) se inspiró en la definición de la poesía dada por Bécquer para explicar la pragmática.

¡Qué es la poesía! ¿Y tú me lo preguntas?

Poesía... eres tú.

(Rima XXI)

¹Más adelante se detallara este concepto.

²Expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman; por ejemplo, *a troche* y *moche*, (Diccionario RAE).

Haciendo una extrapolación de la definición de Bécquer de la poesía sobre la pragmática, entendemos que lo que hace que una comunicación sea adecuada somos nosotros mismos, es decir, nuestra capacidad para comunicar por medio del lenguaje, porque, al fin y al cabo, somos nosotros quienes comunicamos, y no nuestros mensajes. Partiendo de este principio, podemos decir que la pragmática depende de cómo usamos este lenguaje, porque somos nosotros quienes producimos dichos mensajes, lo hacemos bien o menos bien dependiendo de nuestro dominio de la competencia comunicativa.

Al hacer una primera aproximación a la definición de la pragmática, notamos que ésta engloba todos los rasgos extralingüísticos, intenta tratar el uso del lenguaje en su globalidad, tomando en consideración todos los factores extratextuales que pueden influir en la transmisión de la información. Dicho eso, llama nuestra atención la siguiente definición: “Por definición, el estudio de la pragmática incluye factores funcionales del habla y va más allá del análisis de significado netamente léxico o morfosintáctico, incluyendo aspectos sociales, cognitivos y culturales” (Lacorte, 2007, p. 70). De esta definición, entendemos que, la pragmática no se limita al lingüístico, sino que lo traspasa para buscar otros factores extralingüísticos que, seguramente intervienen en el acto comunicativo.

El primer semiótico que integró la pragmática en las ciencias del lenguaje fue Charles Morris (1938). Éste dijo que los signos pueden entablar tres tipos de relación: La relación sintáctica, entre un signo y otro signo, la relación semántica, entre un signo y su significado y la relación pragmática, entre un signo y su usuario. De estas tres proposiciones, destacamos la tercera relación, que pone de relieve el papel que desempeña el emisor siendo como rasgo extralingüístico en una comunicación. Éste puede elegir el signo lingüístico apropiado usándolo en el momento adecuado.

En estos últimos años la pragmática está ganando terreno, se ha afianzado y extendido de manera notable. Se ha introducido dentro de la lingüística una teoría del significado de las palabras en relación con sus hablantes y contextos, contribuyendo así a explicar fenómenos¹ que la semántica y la gramática fueron incapaz de resolver. Este concepto fue estudiado primero por la filosofía, y más tarde los lingüistas se dieron cuenta de su importancia para la resolución de unas incógnitas comunicativas.

Pons, muestra la importancia de la pragmática para explicar dichos fenómenos de modo siguiente:

¹Entre estos fenómenos encontramos, por ejemplo, el orden de palabras. Entre “no tenemos café”, y “café no tenemos”, semánticamente no hay diferencia, pero desde el punto de vista pragmático se puede deducir un significado implícito. Por ejemplo, un cliente que está molestando a otros clientes y el dueño quiere que se vaya o bien el dueño del café quiere cerrar y, no se atreve a decírselo a este cliente para que se vaya.

Finalmente, la Lingüística ha desplazado hacia el estudio pragmático el tratamiento de ciertos fenómenos que no podían ser explicados correctamente en una teoría sintáctica o semántica (ciertas anáforas, deíxis temporal, espacial y de persona, la determinación contextual o el significado implícito). (Pons, 2005, p. 14)

A través de esta cita, se entiende que en la comunicación no sólo contamos con la competencia lingüística, sino que se impone también la competencia pragmática. El autor argumenta su idea diciendo que la primera competencia sólo cuida y averigua si la cláusula es correcta, nos permite comunicar sin cometer errores que están relacionados directamente con la lengua, mientras que la segunda competencia nos ayuda a comunicar adecuadamente, cuidando los aspectos extralingüísticos. Dicho eso, entendemos que la competencia lingüística por sí sola es incapaz de permitir una comunicación efectiva y, de hecho, la competencia pragmática es trascendental en la comunicación.

La pragmática se ocupa de estudiar el significado lingüístico dentro de un contexto; este significado provoca unas operaciones cognitivas en la mente de nuestro interlocutor, creándole unas imágenes mentales: si éstas cuadran con lo que queremos transmitir, pues hemos logrado comunicar con eficacia; en el caso contrario, nos topamos con el fracaso de la comunicación. Asimismo, nos obliga a trascender la competencia lingüística para construir y comprender textos que tengan un sentido, de hecho, el sentido global del texto no se sustenta sólo sobre una base de significación lingüística, sino también y mucho sobre un carácter pragmático: no basta con descodificar los signos y buscar su significado lingüístico, sino hay que inferir lo que se quiere decir.

Reyes (2007), explica que la pragmática se encarga del estudio de las pautas que encauzan la interpretación de un enunciado por parte del receptor, es decir, cómo el receptor va a interpretar este enunciado y por qué lo va a interpretar así. Estas pautas han tomado el nombre de principios¹.

Una competencia pragmática menos desarrollada provoca errores pragmáticos en la comunicación, que afectan la comprensión del mensaje por parte del receptor. Cuando el redactor no posee los conocimientos socioculturales y lingüísticos relativos al uso adecuado de la lengua en un contexto, es decir, no sabe qué unidades gramaticales y léxicas debe emplear y, sobre todo cómo y cuándo utilizarlas en una situación comunicativa determinada, su producción será inapropiada y por consecuencia inadecuada porque va a infringir las normas socioculturales que rigen la comunicación dentro de esa comunidad discursiva.

¹Más adelante explicaremos estos principios.

En una cláusula hay dos significados, el convencional, llamado también literal, que se entiende mediante una descodificación simple del enunciado y el significado comunicado o real. Pensemos en las dos siguientes preguntas: *¿Qué quiere decir esta palabra?* y *¿Qué quieres decir con esta palabra?*, partiendo del principio que en una comunicación existe el *decir*, *querer sin decir* y *decir sin querer*¹, pues en la primera pregunta estamos preguntando por el “decir” o sea el significado literal de la palabra: a esta pregunta nos contesta la semántica, mientras que en la segunda pregunta estamos preguntando por la intención del hablante, qué quiere comunicar el hablante o el remitente. Dicho de otra forma, estamos preguntando por lo implícito, a éste nos contesta la pragmática. Ilustramos mejor ese punto con el siguiente ejemplo: cuando decimos o escribimos *ya es tarde*, semánticamente tiene un sentido claro, pero pragmáticamente puede tener otros sentidos, por ejemplo, *no quiero quedarme y tengo que marcharme*, o *tengo hambre y quiero comer*, o bien, *tengo que marcharme para arreglar otro asunto que tengo pendiente*. Desde el punto de vista pragmático se puede interpretar la información implícita del enunciado, pero para que haya una buena interpretación hay que ponerla en un contexto adecuado y conocer el cotexto².

Antes de concluir esta parte, nos gustaría señalar que la pragmática se divide en dos: la pragmalingüística y la sociopragmática. La primera, se interesa por estudiar cómo se puede hacer cosas relacionadas con la estructura de la lengua, su objeto de estudio consiste en cómo hemos construido las cláusulas para conseguir nuestro objetivo. Por ejemplo, si estamos en un congreso, y el conferenciante dice: *Hoy estamos aquí para explicar...*, pues todos los asistentes sabrán a qué se refiere *hoy* y a qué se refiere *aquí*. La segunda, su foco de interés radica en el uso de la lengua en la sociedad para cumplir funciones, (ironía, metáfora, y cambiar una orden por una petición): *¿puedes pasarme la sal, por favor?*, en vez de decir: *pásame la sal*, que suena como una orden.

Dicha pragmática, los lingüistas la han clasificado como una rama de la lingüística supraoracional³, que tiene por objetivo la interpretación del comunicado implícito que provoca operaciones cognitivas.

¹El decir sin querer, son las oraciones que a veces comunicamos, y de las cuales no esperamos nada, pero también son aquellas cláusulas que emitimos irreflexivamente.

²El cotexto se refiere al conjunto de los elementos que anteceden o suceden a una frase o un término, determinando su significado o su interpretación adecuada.

³La lingüística supraoracional consiste en ir más allá de la cláusula, abordando a la vez la sintaxis, la semántica, y la pragmática, es decir, el uso, la elección y la decisión que adoptan las personas que intervienen en la comunicación sobre el signo lingüístico.

3.3.1. El aspecto pragmático en la comunicación escrita

La relevancia de la pragmática en su relación con la escritura, radica en las distintas formas en las que ciertos rasgos textuales se consideran señales potenciales (horas, cifras, edad, nombres propios, etc.), para entender el discurso escrito. 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 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 cooperación¹ o la cortesía, proporcionan formas de analizar cómo los escritores buscan la manera de crear un mensaje dirigido a un lector en particular, y cómo los lectores hacen inferencias para comprender el significado intencionado del escritor.

En la competencia pragmática, el error formal se le presta una atención secundaria, ya que el mayor interés radica en señalar las inadecuaciones pragmáticas, en las que incurre el remitente, y proporcionarle recursos para evitarlas.

3.4. Competencia discursiva

El proceso de redacción se ha visto afectado por el desarrollo de la lingüística y la aparición de muchas investigaciones que han influido en la nueva concepción de la lengua y su uso en la comunicación escrita; lo que ha tenido impacto directo en la competencia discursiva, concebida como la capacidad del autor de producir textos coherentes y cohesionados. Se trata de la capacidad de una persona para desenvolverse de manera adecuada en una situación comunicativa. Este concepto es utilizado como complementario a la competencia lingüística.

Para entender mejor esta competencia veamos la siguiente cita: “[...] la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos” MCER (2002). Según esta institución, la competencia discursiva encauza la redacción, enseña el sendero a seguir e ilumina el camino adecuado al escritor para contactar mejor con su destinatario.

¹ Más adelante se detalla este concepto.

Esta competencia que es el fruto de las investigaciones de la etnografía de la comunicación¹, su desarrollo coincide muy bien con los textos profesionales, porque su eje de acción es el dominio de los géneros discursivos y la adecuada secuenciación textual mediante la combinación de formas gramaticales y significados para obtener un texto cohesionado y coherente en el molde de un género determinado.

Para desarrollar la competencia discursiva y poder escribir bien es fundamental cuidar unos aspectos básicos que la integran. Fernández (2010), los ha mencionado de la manera siguiente:

- El contenido: es considerado como el eje vertebrador de toda tarea de escritura. Para poder escribir bien un texto que trata un tema determinado, es aconsejable leer otros textos semejantes, es decir, textos que tratan el mismo tema, eso sirve para ver cómo otros autores han tratado ese tema, asimismo sirve para ampliar nuestros conocimientos y sacar ideas importantes sobre el tema en cuestión. Si no se conoce bien el tema será difícil poseer recursos lingüísticos para tratarlo, el problema es mayor cuando se redacta en una lengua extranjera. Leer otros textos no significa copiarlos tal como están, sino inspirarnos de lo que han escrito otros especialistas para descubrir otros estilos y otras maneras de expresar la realidad;
- Organización de las ideas: la estructura y la planificación de las ideas ayudan a evitar ideas mezcladas y truncadas. La progresión temática en el texto debe ser clara, para eso se puede usar diferentes adiestramientos lógicos tales como: causa–consecuencia, prótasis²–apódosis³, argumentación–conclusión, deducción–inducción, esas maneras de redactar permiten obtener un texto coherente y fácil a comprender; y
- Marcas formales de cohesión textual⁴: aparte de la coherencia del texto, existe la cohesión. Cada lengua posee marcas estereotipadas para cohesionar el texto. Son

¹La etnografía de la comunicación estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo: las situaciones en que se produce ese uso, las estructuras de diverso orden que lo sostienen, las funciones a que sirve y reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre diversos grupos. (Diccionario de Términos Clave).

²Primera parte del discurso, en que queda pendiente el sentido, que se completa o cierra en la apódosis (RAE).

³Segunda parte del discurso, en que se completa o cierra el sentido que queda pendiente en la prótasis (RAE).

⁴Según el autor estas marcas tratan también la deixis, tiempo y espacio y puntuación, la primera ya la hemos mencionado en el capítulo dos, la segunda la hemos abordado en la competencia gramatical, mientras que la tercera la hemos explicado en la competencia ortográfica.

eslabones que enlazan las ideas para la comprensión total del texto y se plasman en:

- Conectores: el tejido del texto se hace mediante lógicas, éstas necesitan conectores para enlazarlos, sin ellos no se puede dar una cohesión al texto, ningunear esos conectores da un texto de tipo telegráfico. Si desde el punto de vista de la lingüística textual se destaca la importancia de los conectores para enlazar unidades lingüísticas, la visión pragmática subraya su importancia en la argumentación y el procesamiento de la información. Así la condición sine qua non para usar los conectores es la existencia de una relación semántica y pragmática entre las unidades que se unen a través del conector, no se usa el conector a diestro y siniestro, sino cuando es necesario. Si entre los elementos conectados no hay una relación lógica, el texto en general no goza de coherencia. El uso de los conectores es necesario en la redacción, pero hay que ser prudente y tomar en consideración su carácter polifuncional. El mismo conector puede desempeñar varias funciones según su uso en el contexto, hay que saber cuándo utilizarlo. Por ejemplo, el conector *así*, se puede emplearlo como conector de ilustración: de esta manera o, como conector de consecuencia: en consecuencia.

La competencia discursiva es cuidar el texto para que esté bien elaborado y sea inteligible desde el punto de vista de la coherencia y la cohesión. En un texto encontramos la idea general que es la temática y otras ideas subyacentes compuestas de oraciones, que necesitan conectores para que no vayan aisladas, de hecho, los conectores dan un sentido a las cláusulas, que al sumarse dan un sentido al párrafo, para terminar con una unidad de sentido global que es el texto.

El Diccionario de Términos Clave¹ propone cuatro² criterios para la evaluación de la competencia discursiva que sirven también como pautas a seguir en la escritura:

- La flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación: en este caso se trata de familiarizarse con las expectativas y la cultura del destinatario. Es necesario encontrar el buen sendero para transmitir la información y sobre todo para que lector la acepte;

¹DE aquí en adelante, DTC.

²Nosotros sólo hablamos de tres criterios, porque el cuarto (el manejo de los turnos de palabra), está relacionado con la comunicación oral.

- El desarrollo temático: el receptor debe encontrar facilidad en seguir el hilo conductor en el texto, no producimos ruptura en la comprensión de la idea general del texto; y
- La coherencia y la cohesión de los textos (orales y escritos): es necesario redactar un texto que tenga un sentido global y no contradice el conocimiento enciclopédico del lector, un texto bien tramado mediante mecanismos de orden gramatical y léxico.

Notamos que se trata de tres pilares vitales en la comunicación, son tres recomendaciones prescriptivas para llevar a cabo el acto comunicativo, el autor debe conocerlas y aplicarlas simultáneamente en su redacción, dichos criterios condicionan gran parte del éxito en la interacción escrita (sea general o profesional), lo cual, ni se puede desprender de ellos, ni elegir unos y ningunear otros.

3.5. Competencia sociocultural

La competencia sociocultural vela por el uso de la lengua en una comunidad según los marcos de conocimiento¹ que la rigen y que engloban tres ejes esenciales. El DTC las pone de manifiesto de la manera siguiente: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. Siempre según el DTC, la definición del concepto conoce cierta polémica. Casi todos los autores, cuando abordan esa competencia, la asocian con la competencia sociolingüística o, con la discursiva, menos Van Ek (1986), quien separa entre competencia sociocultural y sociolingüística. Según él, una de las prioridades de esa competencia es proponer unas formas de llevar a cabo la interacción entre las personas, es decir, subsanar la comunicación cuando aparecen problemas de cultura; por ejemplo, si un elemento léxico cuyo sentido puede generar malentendido en el destinatario, se le puede cambiar por otro, o usar rodeos para evitarlo y transmitir la información.

El MCER (2002), no clasifica esa competencia entre las competencias de la lengua, sino que la propone como competencia general que atañe al conocimiento enciclopédico del escritor. Éste debe tener suficientes conocimientos sobre la sociedad en la que está redactando. Esa institución pone de relieve los siguientes conocimientos socioculturales:

- La vida cotidiana;
- Las relaciones personales;

¹[...] Sobre la base de su experiencia del mundo, vivida en una cultura dada o en una combinación de culturas, el individuo organiza su conocimiento sobre el mundo y lo utiliza para predecir interpretaciones y relaciones referidas a informaciones y experiencias nuevas (DTC).

- Los valores, creencias y actitudes; y
- Las convenciones sociales.

Cuando hablamos de aspectos socioculturales, nos referimos no sólo a la cultura con mayúscula (historia, instituciones), sino también a los aspectos más relevantes para la comunicación y que se enmarcan en la cultura con minúscula (las presuposiciones, los sobreentendidos, las opiniones y creencias y las pautas de conducta) que determinan claramente la interacción comunicativa en una comunidad discursiva. Cuando esos aspectos culturales no son respetados, aparece el choque cultural y los malentendidos.

El instituto Cervantes (1997-2001), da importancia a la competencia sociocultural y presenta tres inventarios culturales separados: los Referentes culturales, los Saberes y comportamientos socioculturales y el de las Habilidades y actitudes interculturales. El Primer inventario, se refiere al conocimiento del mundo de la lengua de redacción (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.) acontecimientos y fechas importantes del país y creaciones culturales, el segundo inventario, alude a las condiciones de vida y organización social en esos países (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, etc.), las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personales y públicos, profesional y educativo) y estilo de vida (tradicción, fiestas, celebraciones, etc.), el tercer, señala la existencia de una identidad plural (el reconocimiento de la diversidad cultural), la interacción cultural y la mediación cultural.

Después de lo expuesto, resulta que, a través de la competencia sociocultural entendemos que la realidad social y cultural de las comunidades está integrada en la lengua, lo cual es importante conocer el contexto de su uso; otro punto llamativo es el comportamiento social, éste es una pieza clave en el acto comunicativo, permite resaltar los rasgos culturales explícitos e implícitos y, sirve como brújula para orientar la comunicación.

Cesteros, ha tratado la competencia sociocultural como pautas reguladoras de la comunicación, asimilándola a la competencia sociolingüística. Esta definición se aclara más en la siguiente cita.

El conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los conceptos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada. (Cesteros, 2006, p. 232)

De la cita se desprende que la competencia sociocultural es un catalizador en la comunicación, regula el uso de la lengua dentro del ámbito social. Las intervenciones

comunicativas deben ser adecuadas a la situación comunicativa. El redactor no tiene rienda suelta, sino que obedece a unas normas culturales establecidas por la comunidad discursiva del lector.

Todas las competencias comunicativas son importantes, pero el grado de importancia varía de una a otra; por ejemplo, si el redactor comete un error gramatical en la comunicación y, sobre todo, si no es nativo se puede entender el caso y aceptar el error, porque lo que importa más es entender el mensaje, pero si el error está en la competencia sociocultural, el impacto puede llegar hasta romper la relación entre emisor y receptor. Este problema surge porque siempre el lector infiere las informaciones refiriéndose a su propia cultura y, no a la cultura del remitente, debido a lo cual hay que calibrar la comunicación según el receptor. En el medio profesional esta competencia es innegable: en el ámbito económico, si queremos establecer intercambios comerciales, es trascendental conocer y respetar los patrones socioculturales del país con quien tratamos. Todas las relaciones comerciales se basan en esos patrones socioculturales, si los manejamos bien logramos el objetivo comunicativo y, desde luego el objetivo comercial. La importancia de dichos patrones en el medio profesional la encontramos en la siguiente cita.

Originariamente, esta necesidad ha sido reivindicada desde el ámbito de la empresa, a fin de plantear las negociaciones propias de este sector de un modo más eficaz. A pesar de que durante las tres últimas décadas del siglo XX la formación en este sentido fue más bien escasa, la situación ha mejorado considerablemente gracias a la creación de centros especializados en la formación sociocultural para hombres de negocios. (Oliveras, 2000, p. 31)

De la cita entendemos que la competencia sociocultural ha cobrado importancia en los últimos tiempos, debido a la nueva sociedad: Sociedad de la Información y del Conocimiento, este nuevo modelo, marcado por las transformaciones en los dominios científicos, tecnológicos y económicos entre otros, necesitaba desarrollar la competencia comunicativa y sus subcompetencias latentes, entre ellas la sociocultural para familiarizarse con la comunidad discursiva y transmitir mejor las informaciones.

Para clausurar esta sección vamos a señalar la definición generalizadora de la competencia sociocultural en la siguiente cita cuando se trata de evitar problemas que impiden una buena comunicación.

[...] la mayoría de los malentendidos se encuentran, de todas formas, en las diferencias en relación a los valores, actitudes y acciones específicos de cultura. Muchas de las dificultades de comunicación intercultural se deben a la divergencia de concepción del contexto. Se supone demasiado a menudo que se dispone de una información o que nuestro interlocutor dispone de ella, cuando

no es así. La habilidad en contextualizar, comunicarse y justificar los propios actos es básica en encuentros interculturales, a fin de facilitar información desconocida al interlocutor para evitar malentendidos o reconducirlos. (Oliveras, 2000, p. 97)

La autora explica que una parte de los problemas que surgen en la comunicación tienen relación con la cultura. El redactor no debe encerrarse dentro de su cultura y escribir como si existiera sólo la suya, sino que tiene que abrirse hacia la cultura del lector y redactar según los contextos que va creando el destinatario y, no pensar que tiene la misma explicación de la información que tenemos, porque si existe diferencia de culturas, existirá diferencia de concepciones.

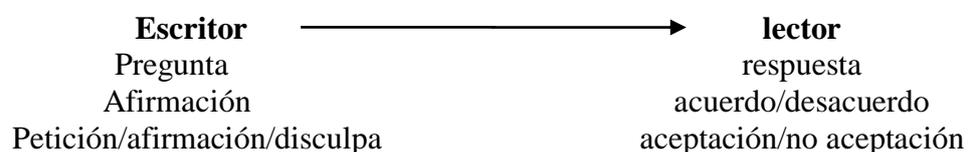
La tarea del redactor radica en encontrar soluciones a esas situaciones para salvaguardar el contacto con el otro. Como vemos, el componente sociocultural es importante y desempeña un papel central si queremos garantizar una comunicación efectiva, de hecho, hay que tomarlo muy en consideración a la hora de redactar los textos. Ese componente debe ser un plus y un facilitador en la redacción y no un freno que causa bloqueos y dificultades.

3.6. La competencia funcional

Es el uso de la lengua para realizar una meta determinada, no se trata de comunicar para comunicar, sino que hay un fin detrás de la comunicación, que puede ser, persuadir, convencer o explicar. En la correspondencia especializada esta competencia permite al remitente saber de antemano para qué escribe, qué propósito ha fijado en el primer paso (pre-escritura), así puede reunir todos los medios necesarios sean léxicos, culturales o pragmáticos para llegar a su objetivo.

La competencia funcional es el uso del discurso para funciones concretas. Se trata de bucear en la lengua para encontrar las formas lingüísticas que satisfagan los deseos comunicativos del escritor. Son las microfunciones y las macrofunciones que rijan el buen uso de la lengua para llevar a cabo un acto comunicativo.

En la comunicación, la competencia funcional permite que cada iniciativa producida por el emisor tenga un efecto en el receptor y, así, se construye la progresión temática del texto según su finalidad, mediante varias etapas desde la introducción hasta la conclusión. La competencia funcional abarca también esquemas (modelos de interacción social) que se producen entre escritor y lector y encauzan la comunicación, por ejemplo:



Esos pares dotan al texto de aclaración y precisión, y son considerados como puntos esenciales de la redacción de textos profesionales en los que la redacción está delimitada, el redactor sabe lo que quiere, por lo que elige unas formas lingüísticas bien pensadas para transmitir su mensaje.

3.7. La competencia estratégica

La competencia estratégica, considerada como uno de los pilares de la competencia comunicativa, es un inventario de estrategias usadas para suavizar y compensar los fallos y las carencias que surgen en la comunicación. Esta competencia puede usarla nativos y no nativos, aunque con mucha frecuencia en el segundo caso debido a las limitaciones lingüísticas.

Bachman relaciona la competencia estratégica en la comunicación con la competencia lingüística y la define de modo siguiente: “La competencia estratégica es adaptar la competencia lingüística a las necesidades de la situación de comunicación. Se trata de desarrollar las capacidades y funciones indispensables para llegar a comunicar correctamente en situaciones distintas de comunicación.” (Bachman, 1990, p. 107-108).

De esta citación deducimos que la competencia estratégica consiste en usar y seleccionar unos recursos lingüísticos que nos permiten transmitir el mensaje comunicativo con certeza. Se trata de buscar unos remedios lingüísticos para compensar el fallo registrado en la lengua. Es cuestión de remediar las lagunas lingüísticas que aparecen en el acto comunicativo. El remitente intenta desviar el bloqueo lingüístico usando una estrategia para mantener la comunicación a salvo. La competencia estratégica consta de dos estrategias “las estrategias de comunicación”, y las “estrategias de aprendizaje”, que vamos a desarrollar a continuación:

3.7.1. Estrategias de comunicación

Antes de abordar las estrategias de comunicación, nos permitimos exponer el siguiente (auténtico) diálogo³ entre un cliente (C) que quiere comprar velas en un supermercado y el dependiente (D). Primero, el cliente intentó encontrar las velas solo en las estanterías y, pasando el tiempo no las encuentra, decidió dirigirse al dependiente para preguntárselo, pero ignora su nombre en castellano:

¹El original de esta cita es: “Strategic competence is seen as the capacity that relates language competence, or knowledge of language, to the language user’s knowledge structures and the features of the context in which communication takes place. Strategic competence performs assessment, planning, and execution function in determining the most effective means of achieving a communicative goal” (La traducción es propia).

² No vamos a tratar esas estrategias, porque están relacionadas mucho más con el lado didáctico de la lengua que, no es nuestro objetivo en este trabajo.

³Este ejemplo trata una situación comunicativa que se hace oralmente, pero se puede hacer una extrapolación para aplicarla en la comunicación escrita.

C: ¡Hola! busco bugi (pronunciando la G española);

D: lo siento no entiendo;

C: sí, bugi, larga, blanca y fuego (intentando explicar mediante gestos);

D: de verdad, que no entiendo lo que quiere;

C: Señor, mira, una tarta (haciendo un círculo) y bugi, bugi (mostrando alrededor del círculo) diciendo: happy birthday to you;

D: ah vale, usted quiere velas (y le acompañó hacia ellas).

Este auténtico ejemplo confirma la cita de Bachman que acabamos de mencionar, de él podemos concluir, que el cliente carece de léxico español y para compensar este vacío ha inventado un léxico que coincide con su intención comunicativa, creando en la mente de su interlocutor un ambiente cognitivo que se acerca mucho al contexto situacional. Dichas estrategias se dividen en dos bloques:

- Estrategias de evitación (evitar el riesgo): en nuestro ejemplo, el cliente podía irse y no afrontar la dificultad inventando cualquier excusa, pero no podrá comprar las velas y se quedará siempre con esta ignorancia lingüística, o sea, que no va aprender una nueva palabra española; y
- Estrategias de compensación (enfrentar el riesgo y arriesgarse): éstas permiten la ampliación de la competencia comunicativa mediante el aprendizaje en situaciones comunicativas, aunque no estén en un marco de aprendizaje formal. En nuestro ejemplo, el cliente no ha abandonado la comunicación, sino que ha asumido el riesgo para conseguir su objetivo comunicativo acudiendo a una estrategia de comunicación.

Estas estrategias de comunicación son planes de acción que se ponen en marcha al usar la lengua para cumplir funciones comunicativas, pero, sobre todo, se activan cuando la comunicación corre peligro. Dichas estrategias son de suma importancia, porque no sólo subsanan el problema de comunicación, sino que permiten el aprendizaje de la lengua meta, aunque sea de manera inconsciente. Entre las estrategias comunicativas que se usan en el acto comunicativo podemos citar las siguientes:

- Ajustar al mensaje utilizado un término en lugar de otro;
- Paráfrasis y rodeos, describir un objeto cuando se ignora su nombre; y
- Acuñaición léxica, sobre todo tomada de la lengua materna.

Aunque algunos autores relacionan el uso de estrategias de comunicación con la problematización, otros ven que el remitente las activa en ausencia de ésta, simplemente por el motivo de mejorar y ampliar su competencia comunicativa con esfuerzo mínimo.

Según lo que acabamos de explicar, entendemos que la competencia estratégica es un medio imprescindible en la comunicación en general. En el caso de la redacción profesional goza de suma importancia: cuando el remitente padece un problema terminológico puede recurrir a otro ámbito de especialidad para compensar el fallo, puede aprovechar el carácter de interrelación¹ entre los ámbitos para rellenar el vacío terminológico, como puede usar ejemplos, definiciones o bien esquemas para transmitir su mensaje, por ejemplo, si desconoce la palabra ADN, puede recurrir a su esquema estructural conocido por todos.

4. De las reglas a los principios en la comunicación

Cuando hacemos referencia a este punto, estaremos hablando de una parte de la comunicación regulada por reglas y otra parte regida por principios. Las primeras están relacionadas con el código, su cumplimiento es necesario desde el punto de vista de la gramaticalidad de la comunicación, son reglas generales para todos los usuarios de la lengua, la quiebra de una regla da una comunicación agramatical que puede generar problemas de comprensión de la información. Los segundos son comportamientos discursivos necesarios para una comunicación efectiva. Dichos principios encauzan la comunicación desde el punto de vista pragmático. Su violación produce inadecuaciones, incoherencias y descortesías. Tienen carácter prescriptivo por lo que están formuladas en imperativo.

Los principios afectan directamente la práctica comunicativa, pueden llegar hasta la anulación del acto comunicativo si el autor es descortés o provoca un choque cultural. Los principios tiñen la comunicación por ser: más coherente, más adecuada y más clara. Mientras que las reglas la presentan sólo como más correcta. Así que notamos, que los principios aportan mucho a la comunicación, la rodean y la acompañan desde varios ángulos. Grice (1975), ha explicado el principio de cooperación, mientras que Ordóñez (2005), ha tratado los principios tales como el principio de lítotes y de hipérbolos, el principio de cortesía y principio de adecuación, como vemos a continuación:

4.1. El principio de cooperación

Villanueva (1991), menciona que, según Grice (1975) en “logic and conversation”, cuya idea principal fue el principio de cooperación, explica que todo acto comunicativo está sometido

¹Según este carácter junto con el continuum, el saber y el conocimiento no se presentan en compartimentos aislados, sino que hay una relación entre ellos.

a unas pautas que las llamó máximas, a saber: máxima de cantidad, de cualidad, de manera y de relación. En la comunicación, los interlocutores tienen por lo general algún propósito común más o menos definido y tratan de alcanzarlo. Este propósito se logra cuando hay una cooperación entre ambas partes como lo explica la siguiente cita “[...] para que realmente se logre una comunicación efectiva es necesario que el emisor y el receptor empleen el mismo código y tengan el mismo nivel de comprensión y conocimiento de lo que se habla” (Chávez, 2003, p. 92). El autor pone de manifiesto, la armonía que debe existir entre ambas partes, explica que, para que haya una interacción, es necesario que haya un código compartido (en el caso de los textos profesionales: la terminología), deben tener el mismo nivel de formación en el ámbito para que la inferencia de la información se haga con fluidez, que tengan suficientes conocimientos sobre el tema tratado, en resumen, hay que crear un ambiente cognitivo compartido entre las dos partes. Si estas condiciones no se cumplen, pues, no habrá una cooperación y, por consiguiente, es el fracaso comunicativo; el principio de cooperación guía a los dos comunicantes en una comunicación oral o escrita, si el remitente falla a ese principio, el destinatario en vez de pensar que el interlocutor no cumple, va a pensar que quiere comunicar un significado implícito, que Grice llama implicatura².

4.1.1. Las cuatro máximas de Grice

En toda comunicación el objetivo es satisfacer las necesidades comunicativas del receptor, éste necesita información y, por eso nos presta su atención, coopera con nosotros cuando vea que lo que recibe responde a sus expectativas y amplía sus conocimientos, es decir, si el comunicado es pertinente, verdadero, relevante y bien transmitido. Estas condiciones que regulan la situación comunicativa y encauzan el acto comunicativo, Grice los ha agrupado en máximas y submáximas.

Otro punto muy importante en la concepción de estas máximas, es que no son aplicables a la letra a todas las situaciones comunicativas, sino que dependen de la cultura de los participantes de la comunicación y, si estos son de diferentes culturas, se da prioridad y se cuida mucho más la del receptor, dichas máximas se perfilan de modo siguiente:

➤ Máxima de cantidad

- Haga su contribución tan informativa como se requiera (de acuerdo con el propósito de la comunicación).

¹El propósito común consiste en que el destinatario está buscando alguna información y aspira obtenerla del remitente.

²Según Grice (1975), la implicatura es cuando se quiebra una máxima para que el remitente infiera el significado adicional, es decir, el significado real que se transmite implícitamente.

- No haga su información más informativa de lo requerido.

Esta máxima consiste en que el remitente debe usar la cantidad de información necesaria, ni más ni menos, y que su comunicación sea todo lo informativa para que esté bien inferida por el destinatario. A nuestra comunicación ni le debe faltar ni le debe sobrar informaciones. En un texto profesional se presentan todas las informaciones importantes sobre el tema, con el fin de captar la atención del destinatario para que siga leyéndolo.

➤ **Máxima de calidad**

- No diga lo que se crea que es falso.
- No diga aquello sobre lo que no tiene pruebas

Diremos tan solo lo que consideremos que es verdad. No añadiremos nada sobre lo que no tengamos pruebas de su veracidad. Cuando comunicamos, debemos estar seguros y tener pruebas de lo que escribimos, por si acaso nuestro interlocutor nos pide explicaciones y aclaraciones, las cuales le debemos dar para ganar su confianza.

➤ **Máxima de relación**

- **Sea relevante**

Esta máxima radica en ser pertinente, hablaremos siguiendo un tema, sin saltar de uno otro. La comunicación y la transmisión del mensaje consisten en guiar el interlocutor desde el principio hasta el final para convencerle y persuadirle. La importancia de esta máxima en la comunicación radica en no desviar al destinatario, facilitándole la comprensión total del tema para evitar toda implicatura no deseable.

➤ **Máxima de manera**

- Evite la oscuridad de expresión
- Evite la ambigüedad
- Sea breve
- Sea ordenado

Procuraremos ser claros y precisos en nuestra comunicación. Evitemos la ambigüedad y seamos metódicos. Se trata de redactar exponiendo las ideas según su grado de importancia, evitando el lenguaje rebuscado y las contradicciones en la comunicación, aprovechamos de esta máxima para usar una terminología inteligible por el destinatario y un léxico que no le resulta ofensivo.

Estas cuatro máximas están englobadas dentro del principio de cooperación, que apunta especialmente a la transmisión de contenido denotativo, con el fin de que éste se divulgue sin confusión. Si acaso el remitente falla en una o más de ellas, el destinatario se encuentra dando

vueltas, pensando que su interlocutor quiere transmitir un significado implícito, veamos el siguiente ejemplo:

A: Huy, mira, han abierto las puertas del estadio. Oye, ¿qué número de asiento tienes?

B: 104 A. Grada sur.

A: 25 C. Grada norte. Vaya, qué pena.

B: No podemos ver el partido juntos.

En este diálogo, la persona A, que pretende sentarse al lado de la persona B, ha violado tres máximas: en primer lugar, la máxima de manera, en vez de mostrar explícitamente su interés por sentarse al lado de la persona B, le ha formulado una pregunta sobre el número de su asiento. En segundo lugar, la máxima de cantidad, porque sin que B, se lo ha preguntado sobre el número de su asiento, A se lo dio y eso hace que su intervención sea más informativa de lo requerido. En tercer lugar, la máxima de relación, A, ha añadido la expresión “Vaya, qué pena”, que no tiene nada que ver con el tema de la discusión. Pero estas violaciones se han hecho a propósito por parte de la persona A, porque tiene una intención comunicativa implícita: es que B infiera que su dialogante quiere sentarse a su lado.

En este ejemplo notamos una transgresión de las máximas: B ha podido llegar a la intención comunicativa después de que ha pasado un momento en la conversación, no supo al primer momento que A quiere sentarse a su lado, lo ha deducido a medida que va desarrollando la conversación, ha ido infiriendo las informaciones y dando vueltas hasta llegar al objetivo comunicativo, no ha llegado al significado implícito con facilidad, sino que le costó un esfuerzo cognitivo añadido debido a la violación de las máximas.

4.2. El principio de lítotes y de hipérbol

El primer principio aboga por disminuir al máximo el uso de términos, es decir, utilizar menos términos de lo que se quiere la comunicación y el segundo nos aconseja ampliar el uso del código. A primera vista se piensa que hay una contradicción en la aplicación de estos dos principios, por lo cual sería legítima la pregunta: ¿Qué tipo de disciplina es la pragmática, que apela por el uso de dos principios contradictorios? En realidad, si observamos el contexto de uso de dichos principios, no encontramos una contradicción puesto que cada uno de ellos se emplea en una situación determinada y diferente de la otra, y en vez de ser contradictorios son complementarios.

En un texto profesional comercial se puede encontrar varias situaciones, por ejemplo, hacer una publicidad y propaganda a un producto, en este caso usamos el principio de hipérbol para hacer conocer mejor nuestro producto, también se usa en el ámbito jurídico donde es

necesario el metalenguaje¹. El principio de litotes lo utilizamos para ser humildes, por ejemplo, si queremos hablar de nuestro aporte a la fabricación de un producto, pero en la mayoría de los casos se usa para ir al grano. Así notamos que cada principio tiene su contexto de uso diferente al otro. Cabe destacar que no hay que caer en la exageración sea para disminuir o para ampliar el uso de términos, hay que pensar siempre en no violar la máxima de cantidad de Grice.

4.3. El principio de cortesía

Una de las condiciones para cooperar es ser cortés, y de allí el principio de cortesía. El principio de cortesía funciona para mantener el equilibrio social que permite que las personas de la comunidad discursiva sean cooperativas.

Este principio representa uno de los pilares pragmáticos importantes de la comunicación. No se puede imaginar una comunicación cuyo redactor es descortés. Una correspondencia que carece de cortesía será una correspondencia fallida. El remitente siempre tiene que ser cortés, aunque esté enfadado o pidiendo derechos legítimos y legales. El receptor no da continuidad si se siente maltratado. La cortesía se practica dentro de las normas sociales, que tiene efecto directo en el sistema lingüístico, de esta manera la cortesía se convierte en una referencia para indexar a las personas: las educadas porque tratan bien al interlocutor, y las menos educadas porque su comunicación contiene términos que molestan.

Leech (1983), relaciona la cortesía con la relación causa-efecto, la entiende como una ecuación proporcional; para él, cuanto más es grande el coste para el lector, mayor es la descortesía de la acción y viceversa. De esas palabras, entendemos que el destinatario no debe sentir molestia, ordenes, amenazas ni acusaciones, debe haber una comodidad y relajamiento y, sobre todo seguridad para que pueda colaborar y participar en la comunicación de modo fructífero. El mismo autor presenta un principio de cortesía compuesto por seis máximas², a saber:

- Máxima de generosidad, esta máxima se centra en el remitente, su objetivo radica en minimizar el beneficio para uno mismo y aumentar el coste para uno mismo, es decir, ser generoso con el lector, todo el trabajo de la redacción recae sobre el remitente para aclarar mejor su comunicación;
- Máxima de aprobación, ésta consiste en considerar y dar importancia a los demás, asimismo maximizar el interés hacia el destinatario;

¹El metalenguaje es el lenguaje que se utiliza para hablar sobre la lengua misma, para describirla. (Diccionario de Términos Clave).

²Nosotros vamos a tratar sólo cinco, porque la máxima de tacto está relacionada mucho más con la comunicación oral.

- Máxima de modestia, el objetivo de esta máxima es maximizar la humildad del remitente;
- Máxima de acuerdo, la meta de esta máxima es encontrar un consenso y crear un ambiente favorable a la comunicación; y
- Máxima de simpatía, la importancia de ésta reside en mostrar un buen comportamiento hacia el destinatario, tener una relación afectiva y de acercamiento con lector.

De estas máximas se desprende que el que tiene más consideración es el destinatario, a él debemos mostrarle que cuenta mucho en el acto comunicativo, tiene que sentirse protagonista y no marginado, hagamos que se sienta protegido, respetado y asegurado.

La cortesía como norma social establecida por cada cultura regula el hacer adecuado de los miembros de la comunidad discursiva, aceptando algunas formas de conducta y rechazando otras: lo que coincide con las normas socioculturales es considerado cortés y lo que las contradice es considerado descortés. Las pautas sociales en la comunicación no son iguales para todas las culturas, por lo cual lo que es cortés en una cultura puede ser descortés en otra, lo que obliga al remitente reunir todas las condiciones necesarias y todas las informaciones pertinentes sobre el destinatario.

La cortesía reúne dos rasgos extralingüísticos en la comunicación: los objetivos comunicativos del remitente y el papel social del destinatario. Sabiendo eso, sería más fácil aprovechar todos los medios de la lengua para compaginar la intención del remitente con el estatus del destinatario y lo que espera de dicha comunicación por otro lado.

A veces se viola una de las máximas de Grice a favor de la cortesía. Si el autor tiene que elegir entre ser cortés o respetar la máxima, optaría por el primer caso, es decir, prefiere violar la máxima para quedarse cortés. Ilustremos este caso con el siguiente ejemplo:

1. Señor, si Ud. es tan amable, firme la factura adjunta, por favor.
2. Firme la factura adjunta, por favor.

En el primer ejemplo notamos una carga semántica. El autor quiere ser cortés a detrimento de la máxima de cantidad de Grice. Quiere mostrarse educado usando palabras formales. En el segundo ejemplo, el remitente prefiere respetar la máxima de cantidad y ser menos cortés, pero no es descortés, ya que ha atenuado una orden a una petición.

4.4. El principio de relevancia

Una evolución en la concepción de la comunicación es la aparición del principio de relevancia de Sperber y Wilson (1986). Este principio que es una teoría neogreciana, ha aportado

una nueva concepción de la comunicación, que consiste en que el autor debe ser relevante si quiere que su texto sea efectivo.

Para realizar el objetivo comunicativo según este principio, primero, hay que usar unas señas que se consideran como referencia para el destinatario para ayudarlo y guiarlo, no se trata de sobre cargar nuestra comunicación con signos lingüísticos que en vez de orientar al lector lo desorientan. Para entender este principio, lo vamos a ilustrar con el siguiente ejemplo, si decimos: *en la historia de la península ibérica, la fecha 1942 marcó un antes y un después*, en este caso en la mente de nuestro interlocutor puede pasar varias interpretaciones como: la caída de granada, el descubrimiento de Latinoamérica, o bien la elaboración de la gramática de la lengua española por Nebrija. Pero actuando así no hemos sido relevantes, porque en vez de guiar a nuestro lector y llevarlo a donde queramos, dándole una señal pertinente para encauzarlo, lo hemos desviado mediante una encrucijada de ideas, y eso no hace más que dificultar la comprensión del texto, porque el lector tiene que elegir entre varias probabilidades lo que se supone un esfuerzo cognitivo en balde. En este sentido, entendemos que cuanto más difícil sea el procesamiento, menos relevante será el input que produce efectos cognitivos en el destinatario y, deducimos que la teoría de relevancia es inversamente proporcional al esfuerzo cognitivo.

Vamos a ver el mismo ejemplo, pero cuando somos relevantes: *en la historia de península ibérica, la fecha 1942 marco un antes y un después, ya que en aquella fecha la lengua española empezó a tener reglas*. En este caso el lector automáticamente se enfoca en la gramática española porque le hemos dado una señal potencial “*la lengua española empezó a tener reglas*” estas palabras son importantes para el lector, le obligan a sacar la idea que queremos transmitir: la aparición de la gramática española, y no va a pensar en otras ideas. Según lo expuesto, vemos que dicha teoría se caracteriza por el procedimiento metonímico, es decir, una presentación del todo por la parte. Un término o un significado potencial puede resolver problemas de comprensión, a partir de este término, el destinatario puede construir una idea sobre lo que va el texto mediante poco esfuerzo cognitivo.

Segundo, además, del estímulo potencial que permite llamar la atención del receptor y enfocarla en la intención comunicativa del redactor; la teoría de relevancia se interesa por la relevancia de las informaciones comunicadas. En un acto comunicativo solemos dar importancia a lo relevante que recibimos. Cualquier aducto es relevante para el destinatario, si éste hace un reajuste en su mapa conceptual, por ejemplo, responder a una pregunta que tenía pendiente, ampliar su conocimiento sobre algún asunto, confirmar una sospecha, etc., es decir, si hay un

efecto cognitivo positivo¹. No es cuestión de embutir el texto con muchas informaciones irrelevantes, que hacen que el lector se distancie del texto y de la intención comunicativa del autor. Es necesario elegir informaciones interesantes para el receptor para satisfacer sus expectativas, este objetivo se realiza cuando se consigue una armonía entre la experiencia del remitente con la del destinatario, cuando hay un punto de encuentro entre su manera de abordar el mundo y desde luego expresarlo.

Esa información predecible son los elementos “consabidos” o en otras palabras lo “dado”, es decir, lo que es fácilmente recuperable. Corresponden al concepto de “entorno cognitivo”, esto es, “el haz de ideas con el que nos enfrentamos a la tarea de entender el mundo que nos rodea. Pons (citado en Bordonaba, 2006)

Esta cita nos enseña que cuando queramos entablar una comunicación con intención informativa, es necesario dar importancia a lo que estamos emitiendo, debemos cuadrar nuestro saber enciclopédico a él del lector. El emisor crea un entorno cognitivo gracias a las informaciones transmitidas y, a través de ellas guía a su lector para llevarlo a donde quiera que llegue.

Sperber y Wilson asimilan el proceso comunicativo en la teoría de relevancia al baile, donde generalmente uno de la pareja se deja llevar por el otro. El emisor controla los pasos del receptor mediante la ostensión y este último infiere según lo que reciba. El autor tiene la posibilidad de facilitar la comprensión del texto al lector, le ayuda a inferir lo que quiere transmitir si es relevante en su comunicación, tiene que descartar todas posibilidades que pueden desviar al receptor y, guarda sólo lo que es adecuado a la situación comunicativa. Partiendo de ese principio, León (2003), ha clasificado las inferencias en:

- Inferencia lógica/pragmática. La primera se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto, porque se nutre de los razonamientos que no contradicen el saber enciclopédico del lector. Las informaciones son verdaderas, y se entienden a la primera lectura, no necesitan mucho esfuerzo cognitivo. La segunda se basa en el conocimiento del lector y tiene porcentajes más bajos de probabilidad. Las ideas que suministramos tienen una baja probabilidad de éxito comunicativo. El lector puede inferirlas como no puede inferirlas, porque depende de cómo se le presenta la información y si hemos recaudado informaciones necesarias sobre él: su nivel de

¹Para Sperber y Wilson (1995), un efecto cognitivo positivo supone una diferencia significativa para la presentación mental que un sujeto tiene del mundo: una conclusión verdadera, por ejemplo. Las conclusiones falsas no merecen la pena; son efectos cognitivos, pero no de carácter positivo.

alfabetización y su estatus social para ajustar la información a sus capacidades de comprensión;

- Inferencia de coherencia global/local. Distinguimos la inferencia que construye la coherencia local de un fragmento breve de aquello que elabora la coherencia del discurso completo. A veces el lector infiere una parte del texto, pero le resulta difícil inferirlo globalmente. Si el texto es incoherente, su inferencia global será difícil o imposible, dando lugar a una implicatura; generalmente eso ocurre cuando el texto está mal tramado, cuando no hemos aprovechado las tres etapas de la redacción y cuando no tenemos suficientes conocimientos sobre el tema: saltar de un tema a otro perdiendo el hilo conductor;
- Inferencia automática/estratégica o elaborativa. La primera se produce de forma rápida y con escaso coste cognitivo. Es más fuerte o segura y es inconsciente, el mensaje se infiere rápidamente porque no tropieza con ningún impedimento en su procesamiento, el autor ha creado un ambiente cognitivo favorable que, permite al lector recibir las informaciones con comodidad. La segunda requiere más tiempo, más recursos cognitivos, es más débil o incierta y es consciente, el lector necesita recurrir a una estrategia para inferir la información, está obligado a hacer más esfuerzo cognitivo para llegar a la intención comunicativa del autor, siendo así esa inferencia, generalmente no es deseable en la comunicación;
- Inferencia obligatoria o necesaria/ elaborativa. La primera es imprescindible para dar sentido al texto y se dice que está “autorizada”, porque es necesaria e importante, sirve para construir un entorno mental adecuado a la situación comunicativa, de hecho, es la piedra basal del acto comunicativo. Para la comprensión del texto esta inferencia está solicitada y autorizada, su aplicación en la comprensión del texto es de suma importancia para inferir el significado de las informaciones. Entre las inferencias necesarias para la comprensión, suelen incluirse las inferencias “puente”, la repetición de argumentos, las inferencias anafóricas y las antecedentes causales. La segunda, sugiere “enriquece, adorna o adereza” el significado básico y, por tanto, es “no autorizada”; y
- Inferencia retroactiva o explicativa/ preactiva, predictiva o proyectiva. La primera busca o relaciona datos con el texto previo, es volver atrás para buscar informaciones anteriores ya leídas en el texto para intentar entenderlo, esta inferencia es negativa porque es el fruto de una mala organización del texto, el lector en vez de avanzar en su comprensión, retrocede, cada vez tiene que volver atrás para relacionar lo que ha leído con lo que está leyendo, mientras que la segunda sugiere ideas para el futuro, es positiva porque permite

al lector ir hacia delante construyendo la idea general del texto, es una buena señal de progresión temática.

Otra importancia de la relevancia la encontramos en las cuatro máximas Grecianas que se enfocan en la teoría de relación. Toda comunicación tiene sentido si lo que comunicamos es relevante. Podemos aplicar todas las máximas de Grice y el principio de cortesía, pero si lo que comunicamos no es relevante, pues todo será un papel mojado. Este principio se aplica sin excepción a todas las comunicaciones ostensivas, o sea, todo acto comunicativo que se interesa por la intención de hacer algo manifiesto.

Sabiendo que el conocimiento humano aboga por la maximización de la relevancia, la ventaja de la teoría de relevancia radica en que permite predecir, guiar y manipular los estados mentales del destinatario. Si en una comunicación estoy seguro de que el destinatario escoge tales aductos y no otros (porque los primeros son relevantes), y va a procesarlos tal como deseo yo, entonces soy capaz de crear unos estímulos que llaman su atención, que la guían hacia la conclusión y el objetivo comunicativo al que yo quería que el interlocutor llegara.

Dichos estímulos serán el hilo conductor de la comunicación, encauzarán al lector, generarán resultados comunicativos más precisos que otros estímulos menos impactantes. En la comunicación el receptor descodifica el significado explícito lingüísticamente, luego pasa al segundo plano, y con menos coste cognitivo añade el significado implícito para llegar a la interpretación que coincide con sus expectativas de relevancia.

Sabiendo que los textos profesionales que emanan de las lenguas de especialidad son monosémicos, si el redactor quiere que su información sea tan fácil de entender, actuará de tal manera que la primera interpretación que satisfaga las expectativas del receptor sea la misma que intentó transmitir. En una emisión en la que coexisten dos interpretaciones pareciendo ambas satisfactorias, causarán esfuerzo suplementario e innecesario para el lector cuando tiene que elegir entre una de ellas; esta situación en la interpretación del significado puede desviar la atención del receptor y causar una implicatura, como señala Grice.

En la interpretación de la información están implicadas unas subtareas por el lector que podemos clasificarlas en:

- Desde la interpretación semántica, formar una hipótesis apropiada sobre el contenido explícito mediante una descodificación;
- Desde la cognición, crear una hipótesis apropiada sobre los contextos que se intentan transmitir; y
- Elaborar una hipótesis apropiada sobre lo que se pretende transmitir.

Estas operaciones mentales no se desarrollan de modo secuencial. El lector no descodifica primero el escrito, luego construye un contexto favorable y finalmente saca una conclusión. Al contrario, todo ocurre de manera paralela, sobre una base de que las expectativas pueden ser revisadas al tiempo que la información vaya desplegando su verdadero significado, el lector construye la intención del remitente procediendo por eliminación hasta llegar al significado deseado: éste será el significado monosémico esperado en la comunicación.

En resumen, si a veces hay un grado mínimo de relevancia, es porque el mensaje es difícil de descodificar e inferir y porque existen varios impedimentos que pueden ser la falta de interés o bien desconocimiento del tema por parte del receptor. Para que haya una relevancia es necesario que exista una familiaridad entre los protagonistas de la comunicación, es decir, los que pertenecen a la misma comunidad discursiva. El redactor debe conocer suficientemente al lector para escribir dentro de sus linderos cognoscitivos, debe conocer su manera de reflexionar, las figuras más habituales en sus metáforas, su experiencia y desde luego su terminología profesional, si las cosas ocurren así la relevancia aumenta.

5. Organización de la estructura informativa

En el acto comunicativo, la transmisión misma de una información importante es señal de ostensión, el redactor ha elegido esta información y no otra, porque sabe muy bien cuál es su aportación a la comprensión del texto y, su lugar en el texto tiene otra importancia: quiere llamar la atención del lector precisamente en ese momento de lectura, es decir, en la redacción de un texto nada se pone al azar, todo está estudiado en la confección del texto para que haya una reacción positiva por parte del receptor.

La organización de la información tiene efecto en la comunicación: hay que saber cuándo decir una información nueva (al principio, a mediados o al final del texto). El lector busca esa información e intenta procesarla con menos coste cognitivo sacando el máximo provecho. Si encuentra facilidad en la inferencia coopera y la comunicación será efectiva, el caso contrario habrá implicatura que puede distraer su atención. Esa organización informativa será el esqueleto del texto o el esquema arquitectónico que debemos seguir en la redacción. Ya hemos hablado de la pre-escritura en el primer capítulo, en esa fase se elabora un plan detallado en el que se clasifican las ostensiones según el grado de importancia.

Varios autores han tratado esas etapas de presentación del saber enciclopédico que, sirven para la comprensión del texto y, cada autor las otorga un nombre diferente de los demás. Bordonaba (2006), ha mencionada a algunos: marco (Minsky, 1975), guión (Minsky, 1977), escenarios (Sanford y Garrod, 1981), esquemas (Van Dijk, 1981), andamios ideacionales

(Anderson, 1977). Aunque tienen diferentes apelativos, esas etapas desempeñan la misma función en el texto: representar, condicionar y organizar la información para su difusión y su procesamiento según situaciones estereotipadas. Cada género textual tiene sus pautas de representar la información que sirven para distinguirlo de otros géneros siguiendo la cultura de la comunidad discursiva en cuestión, el género discursivo está condicionado no sólo por el contenido y la lengua, sino también por la tradición escrita de cada comunidad. Infringir dichas leyes de escritura puede generar malentendidos: creencias culturales diferentes entre emisor y lector dan lugar a esquemas mentales, interpretaciones e inferencias diferentes, fácilmente se puede diferenciar una instancia de un informe.

Estas reglas de organizar la información, sirven también para procesar la información según la tipología textual, siempre en un texto argumentativo se dan las consecuencias y se argumenta con las causas. Por ejemplo, para tratar la crisis económica, se alude primero a que hay paro, recesión, inflación, etc., luego se argumenta con expresiones tales como: una mala gestión de la economía, la baja del precio del petróleo para unos países y la subida para otros, etc., pues, dichas pautas regulan la repartición de la información y condicionan nuestro modo de interpretar la noticia.

Para concluir este capítulo, podemos decir, que cuando hablamos de competencia comunicativa, nos estamos refiriendo no sólo a escribir correctamente desde un punto de vista gramatical, sino también adecuadamente respecto a un contexto y a una situación comunicativa. Por estas razones, el modelo que se ajusta más a la destreza escrita, es el que atiende a los rasgos de un texto, en relación con la situación comunicativa. Algunos elementos del texto variarán dependiendo de a quién esté dirigido y qué finalidad comunicativa cumpla, así como, del tipo de escrito de que se trata (una carta comercial, un informe, un memorándum, etc.). Este es el enfoque que se recomienda en la redacción, donde el autor debe aprender a adecuar lo que escribe a la situación comunicativa en la que se halle.

Conclusión

En este capítulo, se ha abordado la importancia del concepto de la competencia comunicativa y su papel en la comunicación. Si Chomsky ha tratado la comunicación desde el punto de vista lingüístico, Hymes tenía una visión muy amplia de la comunicación, introdujo la importancia de elementos extralingüísticos para asociarlos a los lingüísticos: competencias como la lingüística, sociolingüística, discursiva, pragmática, sociocultural, funcional y estratégica son necesarias para lograr el objetivo comunicativo, todas esas confluyen para facilitar la redacción

y, hacen que un texto sea un texto y, no un conjunto de términos colocados uno tras otro sin cohesión ni coherencia.

Hemos presentado un mosaico de modelos que representan la competencia comunicativa: el modelo de Canale y Swain (1980), el modelo de Bachman (1990) y el modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995), donde hemos visto diferentes interpretaciones de las competencias que integran la competencia comunicativa. Cada autor da más importancia a unas competencias que considera influyentes en el acto comunicativo, pero lo más importante es el protagonismo, que ha ido cobrando la competencia pragmática, ésta es considerada como un factor muy importante para el éxito de la comunicación.

El aspecto pragmático ha cobrado gran importancia en la comunicación, de hecho, que en la redacción se da mucha importancia a los principios. Dichos principios encauzan la escritura y guían al lector. Han ido desarrollándose empezando por el principio de cooperación de Grice que, expone cuatro máximas necesarias para evitar toda implicatura en la comprensión del texto, llegando hasta la teoría de relevancia, que es considerada como el desarrollo y la continuación de la máxima greciana de relación, pasando por la cortesía de Leech. Otro punto importante en la redacción es la organización de la estructura informativa: las informaciones no se colocan a diestro y siniestro en el texto, sino que obedecen a una estrategia para transmitir las fácilmente y para que tengan efecto en el lector.

Capítulo IV Análisis de los soportes de la investigación

Introducción

Después de terminar con la aportación teórica a la producción escrita desde diferentes horizontes, es el momento de poner en prueba dicha aportación y, averiguar si los estudiantes sacan partido de ella para mejorar su capacidad de redactar. Así hemos visto necesario empezar por un cuestionario realizado con los estudiantes, que sirve como barómetro para medir el dominio de los puntos esenciales de la redacción. Otro objetivo que podemos sacar del análisis del cuestionario radica en la delimitación y localización de los problemas que plantean barreras para una redacción efectiva, luego hemos abordado el análisis de las guías docentes de las dos materias: lenguas de especialidad y técnicas de expresión escrita, usadas en el departamento de lengua española en la Universidad de Mostaganem, en este paso, vamos a indagar si dichas guías están en armonía con las expectativas del sistema LMD, y si no, pues resaltamos los fallos que podemos encontrar en ellas y, que impiden una eficaz enseñanza/aprendizaje de la redacción de los textos profesionales. Para terminar, hemos abordado (en el próximo capítulo) el análisis de los dos textos redactados por los estudiantes: texto económico y otro jurídico –administrativo (Resolución).

Pero antes de llegar a este análisis, explicaremos la recogida de corpus de datos en la que presentamos los estudiantes con los cuales hemos llevado a cabo esta investigación y explicar porqué los hemos elegido a ellos, luego pasamos a la descripción general del corpus que vamos a analizar, después planteamos los recursos metodológicos, donde exponemos la descripción detallada del cuestionario y las guías docentes, terminando con la valoración del mismo como se menciona a continuación:

1. Recogida de corpus de datos

En esta tesis, hemos recibido una valiosa ayuda por parte de los profesores, nos han permitido realizar el cuestionario y la redacción de los textos con los estudiantes. Primero hemos realizado el cuestionario para tomar el pulso en cuanto a las dificultades, que encuentran los estudiantes en la redacción de textos profesionales, luego hemos pasado a la producción de dichos textos para averiguar si esas dificultades se manifiestan en sus redacciones. Cabe mencionar que la redacción de los dos textos ha ocurrido el mismo día con una pausa entre el primer texto y el segundo, actuaremos así para conservar las mismas condiciones de redacción.

1.1. Presentación de los estudiantes

Los estudiantes de nuestra investigación, son estudiantes del segundo curso de Máster didáctica, todos han cursado y terminado el programa de las lenguas de especialidad en, tercer y

quinto curso LMD y las técnicas de expresión escrita en el tercer curso en el departamento de lengua española en la Universidad de Mostaganem. En el cuestionario estaban presentes 32 estudiantes, pero en la redacción de textos 38 estudiantes. Hemos hecho la investigación con los del segundo curso de Máster por dos razones. Primero, normalmente ya han recibido una formación completa en las lenguas de especialidad y técnicas de expresión escrita, también en otras asignaturas que influyen en la tarea de escribir, porque la destreza escrita se caracteriza por el aspecto multidisciplinario. Segundo, esos estudiantes están en el umbral de la profesionalización, por eso deberían dominar las pautas de la comunicación profesional.

1.2. Descripción general del corpus

El corpus de nuestra investigación, son primero un cuestionario presentado a los estudiantes, en el que figuran trece preguntas, que nos permiten localizar los problemas de redacción de los estudiantes. A partir de él, hemos recaudado datos útiles sobre la actitud de redactar del estudiante, lo que nos ha facilitado tener una idea clara sobre el aprendizaje de la destreza escrita y los problemas de redacción de textos profesionales en el departamento de lengua española de la Universidad de Mostaganem. Dicho cuestionario está pensado de manera que vaya estrechando el círculo, es decir, empieza por preguntas más amplias hasta llegar al meollo: hemos empezado por preguntas sencillas de índole general, llegando a preguntas más importantes, que tocan la esencia de la escritura y el proceso de la redacción profesional. En el análisis del cuestionario, se mencionará el objetivo de cada pregunta, seguido por datos bajo forma de estadísticas que sirven como bases de análisis, terminamos por el análisis minucioso de cada pregunta.

Segundo es el análisis de las dos guías docentes. La importancia de ese análisis radica en averiguar si la confección de dichas guías responde a la aspiración del sistema LMD, si facilita la enseñanza/aprendizaje de las LE y permite adquirir una comunicación profesional fluida.

2. Descripción del cuestionario

Sabiendo que en la redacción de una manera general y, en particular la profesional influyen varios aspectos unos de índole lingüística y otros extralingüísticos. Así este cuestionario está diseñado bajo la figura de un mosaico que engloba los pasos importantes para obtener un buen texto. De hecho, lo hemos dividido en varias secciones como vemos a continuación:

La primera sección abarca la pregunta N°1, en ella queremos medir la motivación intrínseca de los estudiantes, el objetivo, es saber si dichos estudiantes valoran la importancia de la comunicación profesional en el mundo de la Información y el Conocimiento, y si la

consideran importante para su futuro profesional, es decir, si les abre puertas hacia el mundo laboral cuando terminan sus estudios;

La segunda sección consta de tres preguntas N°2, N°3 y N°4 en ella, hemos querido saber, si a la hora de redactar los estudiantes se meten de lleno en la escritura, o bien tienen un plan preparado de antemano, o sea, si aplican los tres pasos imprescindibles para la redacción a saber: pre-escritura (planificación), escritura y revisión, asimismo, si aplican alguna estrategia de redacción recomendada por los especialistas. Dicho eso en pocas palabras: hemos querido saber, si los estudiantes tienen una nueva concepción de la escritura, una concepción que está en armonía con los nuevos hallazgos científicos en este dominio;

La tercera sección incluye la pregunta N°5, ésta es considerada como la línea divisoria entre el aprendizaje teórico y práctico, nos da una idea clara sobre la frecuencia de la práctica, nos permite saber si junto al conocimiento conceptual, los estudiantes también tienen un conocimiento procedimental;

La cuarta sección está compuesta por dos preguntas N°6 y N°7. Esta sección se encarga de la manera de transmitir las informaciones al lector, o sea, la retórica usada por parte de los estudiantes. Dicho de otra manera, cómo se desenvuelve el estudiante para poder comunicar de manera eficaz con el destinatario. Estas dos preguntas giran alrededor del desarrollo de la competencia pragmática y discursiva;

La quinta sección que alberga las preguntas N°8 y N°9, está relacionada con la vertiente lingüística de la competencia comunicativa. Nuestra meta es saber si los estudiantes dominan el rasgo lingüístico específico de los textos profesionales, si comunican correctamente y apropiadamente dentro de una situación comunicativa dada;

La sexta sección está formada por las preguntas N°10 y N°11, el objetivo aquí, consiste en saber si el estudiante ha sacado partido de las aportaciones teóricas, de diferentes lingüísticas para transformarlas en aplicaciones durante la redacción del texto. Es decir, si el estudiante compagina entre las aportaciones de las teorías lingüísticas y la aplicación de las mismas; y

La última sección cierra el cuestionario con las preguntas N°12 y N°13, esa sección toca otra vertiente de la competencia comunicativa, que es la competencia sociocultural. Queremos indagar si el estudiante ha desarrollado esta competencia para respetar la comunidad discursiva con la que está comunicando, respetar las pautas de redacción establecidas por dicha comunidad como el género y, sobre todo no sobrepasar los límites culturales para evitar el choque cultural.

3. Análisis de los resultados del cuestionario

Pregunta N°1: *¿Ves que es importante el aprendizaje de la redacción profesional para tu futuro laboral?*

Objetivo: tenerlo claro si el estudiante está motivado o no por aprender la redacción profesional y, si valora que la comunicación especializada es importante para su integración en el mundo laboral.

¿Ves que es importante el aprendizaje de la redacción profesional para tu laboral?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes	93.75 %	06.25 %	00 %

A partir de los resultados notamos claramente un *SÍ* abrumador, la respuesta a favor del aprendizaje de la redacción profesional ha sido aplastante, ya que el 93.75 % está interesado y motivado por aprender ese tipo de redacción. Estos estudiantes, consideran la comunicación profesional como una oportunidad que les abre varios horizontes en el mundo profesional.

Otra pequeña parte restante formada por un 06.25 % contesta que no le interesa la comunicación profesional, podemos decir que esta minoría, o bien aún no se ha enterado de la importancia de la comunicación profesional en el mundo actual, o bien ve que su futuro profesional no está relacionado directamente con ese tipo de comunicación.

Pregunta N°2: *¿En la redacción, sabes que es necesario establecer un plan antes de pasar al limpio?*

Objetivo: Averiguar si el estudiante se prepara mentalmente antes de redactar el texto.

¿En la redacción, sueles establecer un plan antes de pasar al limpio?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes.	87,50 %	12,50 %	00 %

Notamos que el 87.50 % sabe que el plan es una cuestión sine qua non. De hecho se prepara mentalmente antes de empezar la redacción, cuenta mucho con la preparación cognoscitiva, suma todos los factores que le pueden ser útiles para tener un buen producto.

El estudiante lo tiene claro desde el principio, qué va a decir en el texto, o sea, el conjunto de informaciones relevantes (contexto situacional), cómo va a decirlo (retórica utilizada y orden de importancia) y, sobre todo, a quién va a decirlo, asimismo la estructura y tipología del texto

(contexto cultural). A base de esos factores lingüísticos y extralingüísticos el estudiante calibra su comunicación. Eso es una buena señal, en la medida que nos permite saber que el estudiante considera la redacción como un proceso cognitivo.

Pero también notamos que el 12,5 % se zambulle directamente en la redacción sin tenerlo claro qué pautas regirán su texto. Esa franja de estudiantes tendrá difícil la tarea de redactar y, probablemente, sus resultados serán menos aceptables.

La diferencia entre los que establecen un plan y los demás radica en la concepción y la esencia de la escritura. Los primeros han entendido que la redacción es un proceso cognitivo, el cual necesita una preparación psicológica. Para este grupo, es necesario despejar el terreno antes de empezar el acto de escribir, entiende que reunir todos los elementos que hemos citado le ayuda saber por dónde empezar y dónde quiere llegar. El segundo grupo concibe la escritura como el habla (pensar hablar), es decir, todo se hace al mismo tiempo, piensa que la escritura no necesita un plan de antemano, sino que todo se hace de manera espontánea. Esta pregunta nos ha permitido saber qué representación tienen los estudiantes de la escritura.

Pregunta N°3: *¿Aplicas los tres pasos de la escritura, a saber: planificación, textualización y revisión?*

Objetivo: Saber si el estudiante aplica los tres pasos imprescindibles de la redacción, asimismo saber si entiende la escritura como acto lineal y unidireccional o bidireccional.

¿Aplicas los tres pasos de la escritura, a saber: planificación, textualización y revisión?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes	84.37 %	15.62 %	00 %

La respuesta a esta pregunta consolida la anterior. Observamos que los estudiantes que tienen un plan casi son los que aplican las reglas que rigen la escritura. Los resultados obtenidos nos permiten decir que el 84.37 % de los encuestados conoce los pasos de la redacción, sabe que la escritura es reflexiva y no lineal y, en todo momento se puede volver atrás para corregir un fallo cometido. Este punto es una condición imprescindible para subsanar un defecto observado. Aplicar esos pasos quiere decir que se involucran mucho más en el acto de escribir, viven la tarea desde dentro, tienen una visión profunda de la redacción.

Los estudiantes toman todo el tiempo necesario para detectar, identificar y corregir un problema notado en el texto, saben que escribir no quiere decir colocar una palabra tras otra, sino detenerse en un momento dado para hacer marcha atrás. Estos estudiantes no abandonan el texto hasta que lo pulen; para ellos un texto bien hecho es aquel que tiene más consideración por parte

de su autor. La interacción entre autor-texto es indispensable para dichos estudiantes, valoran mucho el texto y comunican con él con el objetivo de mejorarlo.

No olvidemos que una parte de los estudiantes, el 15.62 %, no aplica esos pasos, sólo se interesan por un paso que es la (escritura). Para ellos, la redacción del texto termina cuando llegan a la última palabra del texto, no hay mirada atrás, no controlan lo que han hecho, creen que el trabajo está perfecto. Toman a la ligera la redacción del texto, y no dan importancia a las críticas, que podrían recibir del lector en cuanto a la dificultad de comprensión del texto.

Pregunta N°4: *¿Aplicas alguna estrategia de redacción a la hora de redactar?*

Objetivo: Saber si el estudiante saca provecho usando una estrategia para redactar el texto o ninguna de todas las estrategias de redacción y se zambulle directamente en acto de escribir empezando directamente por el limpio.

¿Aplicas alguna estrategia de redacción a la hora de redactar?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes	53.12 %	43.75 %	03.12 %

Los resultados de esta pregunta muestran que el 53.12 % aplica una estrategia, o sea, la mitad de los estudiantes usa alguna estrategia como muletilla para poder redactar con facilidad. Estos estudiantes saben que para redactar un buen texto y para que la comunicación sea efectiva, es necesario aplicar una estrategia. Después de tener un plan para la redacción, dichos estudiantes se interesan por el beneficio que puede aportar la estrategia, toman todas las precauciones para obtener un texto que cumple con su función, no dejan nada al azar, siguen a la letra los pasos recomendables para la redacción, aprovechan todo lo que es positivo para la escritura. Para este grupo de estudiantes, la estrategia es una fase ineludible en la redacción, calculan que les facilita generar ideas y ganar tiempo.

Pero casi otra mitad compuesta por un 43.75 % de los estudiantes no recurre al uso de la estrategia. La respuesta al comportamiento de estos estudiantes puede tener dos explicaciones: o bien desconocen la existencia de la estrategia y por eso no la usan en sus redacciones, y eso tiene que ver con su formación y la práctica en el aula, o bien la conocen, pero la menoscaban, es decir, juzgan la estrategia como inoperante y creen que no puede aportar un plus a la tarea de redactar.

Queda una sola respuesta que representa un 03.12 %, donde no hay: ni *SÍ*, ni *NO*. El estudiante encuestado no ha opinado, no tiene una postura respecto al uso de la estrategia. La

explicación que podríamos darle a este caso, es que el estudiante no ha entendido de qué va, no ha inferido la pregunta para poder contestar.

Pregunta N°5: *¿Cuántos textos profesionales has redactado en clase hasta la fecha?*

Objetivo: averiguar si los estudiantes practican mucho la redacción de textos profesionales en clase. Dicho en otras palabras, saber si han familiarizado con esta categoría de textos.

¿Cuántos textos has redactado hasta la fecha?	UNO	DOS	VARIOS
Respuestas en porcentajes	31.25 %	68,75 %	00 %

Notamos que la frecuencia de redacción es pequeña, un 68,75 % ha redactado sólo dos textos desde los comienzos de las clases hasta la fecha de la realización del cuestionario, que ha sido a finales del año académico, no han abordado varios temas, no se han desenvuelto en varias situaciones de redacción profesional, no han ido desarrollando esa competencia mediante una práctica escalonada, donde se empieza por lo más fácil hasta llegar a lo más difícil.

Otros estudiantes que representan un 31.25 % ha contestado que, han redactado sólo un texto, eso es insuficiente, con ese ritmo de práctica los estudiantes no pueden descubrir casi todos los casos de la redacción, necesitan más tiempo y más práctica para lijar los fallos acumulados y, a veces arraigados en su mapa conceptual.

Pregunta N°6: *¿En tus redacciones cuidas el principio de cooperación y la teoría de relevancia?*

Objetivo: Indagar si el estudiante redacta tomando en consideración el aspecto pragmático y discursivo, es decir, redactar pensando en la audiencia.

¿En tus redacciones cuidas el principio de cooperación y la teoría de relevancia?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes	18,75 %	65,62 %	15,62 %

Al analizar estos resultados, notamos que sólo el 18.75 % aplica las cuatro máximas de Grice y la teoría de relevancia de Sperber y Wilson. Dicho eso, entendemos que sólo estos estudiantes toman en consideración la vertiente discursiva y pragmática en la redacción, saben cómo construir el hilo conductor, cómo transmitir la información usando una retórica adecuada. Por un lado, respetan las descripciones de las cuatro máximas, todo lo que transmiten lo hacen de manera clara, sin ambigüedades, ni confusiones. Por otro lado, dan importancia a la teoría de relevancia, es decir, sus informaciones son relevantes para el lector, intentan llamar su atención

sobre temas importantes y pertinentes, saben lo que quiere el receptor y por eso van al grano, toman en consideración las expectativas de la audiencia, saben que no redactan para sí mismos, sino para otras personas.

Cabe señalar que el 65,62 % de los estudiantes no hace uso de estas dos teorías, así que en sus trabajos muchas veces habrá implicatura después de leer el texto. Al lector le cuesta entender el texto en su conjunto y necesita muchos esfuerzos cognitivos para entender poco, eso muestra que dicho grupo escribe por escribir y no sabe que su texto tiene una función para ser cumplida. Si es así, lo tendrán difícil redactar textos profesionales que requieren mucho conocimiento y dominio de estas teorías y otras más.

Otros estudiantes que representan el 15,62 % no han opinado, ni han afirmado ni infirmado el uso de estas dos teorías en su redacción, lo cual, podríamos decir que tienen dificultad en la comprensión misma de la pregunta y, por eso no han contestado.

Pregunta N°7: *¿Aprovechas de los enfoques de escritura en tu redacción?*

Objetivo: Tener una idea sobre el uso de la retórica en la redacción según el objetivo del remitente.

¿Aprovechas de los enfoques de escritura en tu redacción?	SÍ	NO	OTROS
Respuesta en porcentajes	15,62 %	75 %	09,37 %

Notamos que una pequeña parte formada por un 15,62 % usa un enfoque didáctico; esta categoría de estudiantes sabe cómo llegar a su objetivo comunicativo según el caso, es decir, tienen una concepción clara sobre la lengua y la comunicación. Dichos estudiantes han entendido que el éxito en la transmisión de lo que quiere decir el remitente depende en gran medida del enfoque didáctico. Saben que la interacción con el lector se produce en diferentes situaciones comunicativas y cada una de ellas requiere una manera específica para relacionarse con él. Podemos decir que este grupo diferencia entre los cinco enfoques que rigen la escritura, sabe cómo y cuándo hacer uso de un enfoque determinado para transmitir su intención comunicativa con éxito.

Sin embargo, la inmensa mayoría representada por 75 % no hace uso y, no aprovecha de las ventajas del enfoque didáctico en su redacción. Redactan el texto al momento sin tener una visión clara preestablecida sobre lo que van a escribir. No saben qué sendero deben seguir para comunicarse con el destinatario, no compaginan entre la intención comunicativa y su procesamiento.

Diciendo eso, cabe mencionar que unos estudiantes, o sea, el 09,37 % no ha mencionado si utilizan o no estos enfoques, lo que nos da una idea de que dichos estudiantes están al margen de la escritura y, en consecuencia, lo tendrían difícil redactar textos profesionales.

Pregunta N°8: *¿Diferencias entre la redacción de temas específicos y temas generales?*

Objetivo: aquí, el objetivo es ver si los estudiantes distinguen entre la lengua de especialidad, que se usa en la redacción de textos profesionales (temas específicos) y la lengua general, que se utiliza en los textos ordinarios (temas generales).

¿Diferencias entre la redacción de temas específicos y temas generales?	SÍ	NO	OTROS
Respuesta en porcentajes	18,75 %	75 %	6,25 %

El resultado obtenido muestra que pocos estudiantes saben en qué terreno están moviéndose y pueden trazar una línea divisoria entre temas específicos y otros generales. Sólo el 18,75 % sabe que la redacción de un texto profesional necesita una terminología específica para cada ámbito, asimismo pueden emplear los mecanismos específicos que necesita el texto profesional, como, por ejemplo, la claridad, concisión y cortesía entre otros. Pero no sólo tienen esta ventaja de distinguir entre ambas lenguas y poseer un caudal terminológico necesario, sino que saben qué término es apropiado para desempeñar una función determinada. Pueden elegir el término que más facilite la transmisión de la información de una manera clara.

El segundo grupo, formado por el 75 % de los estudiantes, mezcla entre textos profesionales y generales. Según su respuesta, podemos decir que se trasladan de un campo a otro sin respetar y sin tomar en consideración las peculiaridades de cada texto. Para ellos son iguales las dos situaciones de comunicación, no separan entre una comunicación específica que tiene rasgos peculiares y otra general que también tiene sus rasgos genuinos.

Por último, opinamos que el grupo que representa el 06,25 %, no ha entendido qué quiere decir diferenciar entre texto profesional y otro general, no está al corriente de la existencia de unos rasgos estereotipados para cada texto, por eso no ha dado una respuesta para que podamos clasificarlo.

Pregunta N°9: *¿En tus redacciones diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral?*

Objetivo: saber si los estudiantes marcan un límite entre el habla y la escritura o, bien hablan como escriben.

¿En tu redacción diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes	25 %	65,62 %	09,37 %

En cuanto a los resultados obtenidos en esta pregunta, notamos que pocos estudiantes, el 25 %, diferencia entre comunicar por escrito y comunicar oralmente, distinguen entre los géneros primarios y los secundarios, planifican y organizan el contenido, los objetivos y las unidades lingüísticas según el canal. Actuando así, podemos decir que estos estudiantes tienen la habilidad de saber decir por escrito, respetan las normas de la correspondencia escrita como, por ejemplo, la estructuración de la información dentro de un orden lógico o bien evitar la repetición dando la información una sola vez.

El 65,62 % no cuida esos pasos y escribe como si estuviera hablando. Así en su redacción podríamos encontrar rasgos del lenguaje hablado tales como la espontaneidad, la inmediatez en la interacción con el receptor, cláusulas no acabadas, la informalidad del lenguaje y la repetición continua de las palabras usadas. Escribiendo de esta manera, el autor transgrede las normas de la concepción de la escritura y, como resultado, obtendría un no-texto.

Queda esta parte formada por el 09,37 % que no ha tomado una postura, no valora la importancia de la diferencia entre el lengua oral y escrito, y por consiguiente se enfrentará a un gran problema en la redacción, porque probablemente usa los dos lenguajes en la redacción escrita y, eso es aún más grave, porque despista mucho al lector.

Pregunta N°10: *¿Aprovechas de las últimas aportaciones lingüísticas cuando redactas?*

Objetivo: indagar si el estudiante compagina entre las aportaciones de las teorías lingüísticas y la aplicación de las mismas, o sea, si ha podido pasar de la teoría a la aplicación.

¿Aprovechas de las últimas aportaciones lingüísticas cuando redactas?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes	31,25 %	62.50 %	06.25 %

Los resultados muestran que el 31,25 % saca partido de las diferentes investigaciones lingüísticas; este grupo está al corriente del desarrollo lingüístico, aprovecha el aporte teórico para ponerlo al servicio de la práctica. Subsana sus fallos de redacción con los nuevos avances en

la investigación lingüística. Sabiendo que la ciencia está siempre en la senda del cambio y en movimiento hacia lo mejor, dichos estudiantes están al tanto de estas nuevas aportaciones, con el objetivo de mejorar sus redacciones.

Otro grupo, compuesto por el 62,50 %, queda estancado, no avanza, no mejora ni aprovecha las nuevas teorías lingüísticas relacionadas con la redacción. Pierde una oportunidad para redactar mejor, no sabe que la manera de escribir ha evolucionado con la contribución lingüística. Vistos los resultados, podemos decir que hay un desfase entre los estudiantes y la redacción. Porque la mayoría de ellos aún están en los pasos primeros de la redacción y siendo así creemos que se enfrentan a varias dificultades a la hora de redactar.

Con el último grupo, que suma el 06,25 %, creemos que no se entera de la importancia de la pregunta, por eso no ha opinado y no ha precisado si aprovecha o no estas aportaciones.

Pregunta N°11: *En la redacción de los textos profesionales, ¿Tomas en consideración las características de esa categoría de textos, por ejemplo, el continuum y el registro entre otras?*

Objetivo: averiguar si el estudiante respeta las consignas lingüísticas y extralingüísticas en la redacción de textos profesionales.

¿En la redacción de textos profesionales, tomas en consideración las características de esa categoría de textos, por ejemplo, el continuum y el registro entre otras?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes.	56.25 %	37.50 %	06.25 %

El 56.25 % de los estudiantes declara que el texto profesional se caracteriza por unos rasgos genuinos y que las emplea en la redacción. Saben que dominar dichos rasgos facilita mucho la redacción, permite obtener un texto inteligible, cohesionado y coherente. Son conscientes de que cada ámbito profesional se distingue por unas características que lo hacen diferente de los demás; asimismo saben que, dentro de un ámbito dado, los lenguajes son diferentes, no es igual redactar una carta comercial de petición como redactar otra donde el remitente se queja. Señalan que entre las diferentes aéreas profesionales no hay interrupción y, que se puede acudir a otro ámbito para explicar y aclarar un punto difícil del ámbito en el que estamos redactando. Escribiendo así, ayuda mucho al remitente situarse desde el primer minuto, lo que genera una conexión entre emisor-texto-receptor.

El 37.50 % niega esas características, no las aplica en la redacción de textos profesionales. Se mueve dentro del texto prescindiéndose de unos soportes importantes, se focalizan sobre el ámbito en cuestión negando su relación con otros para explicar mejor,

entienden el saber y el conocimiento como compartimos aislados y no relacionados, tampoco separan entre los diferentes registros, lo toma todo por igual.

Dicho eso, no hay que olvidar que una minoría compuesta por el 06.25 % de los estudiantes no ha contestado a la pregunta, creemos que esta parte no se ha enterado de la pregunta, lo cual podría toparse con problemas de redacción del texto profesional, porque está al margen de las bases fundamentales de ese género de textos.

Pregunta N°12: *¿Diferencias entre los diversos géneros discursivos en la redacción de textos profesionales: dentro del mismo ámbito y entre diferentes ámbitos?*

Objetivo: Averiguar si los estudiantes tienen una representación cognitiva de los diferentes casos de comunicación profesional, y si pueden separar entre ellos según el objetivo comunicativo.

¿Diferencias entre los diversos géneros discursivos en la redacción de textos profesionales: dentro del mismo ámbito y entre diferentes ámbitos?	SÍ	NO	OTROS
Respuestas en porcentajes.	28.12 %	65,62 %	06,25 %

Los resultados de esta pregunta nos enseñan que sólo el 28.12 % de los estudiantes puede diferenciar entre los géneros discursivos, es decir, han adquirido una representación de esos géneros y saben en qué terreno están moviéndose. Según la pregunta, no sólo saben que a cada objetivo comunicativo le corresponde un género determinado, sino que pueden distinguir entre los varios géneros de diferentes ámbitos y, redactar dentro de los límites de las pautas consensuadas por la comunidad discursiva. Este grupo de estudiantes ya ha dado un paso hacia delante en la redacción puesto que ya tiene una representación de la estructura del texto profesional que va a redactar.

Queda una mayoría representada por el 65,62 % que desconoce los géneros discursivos, a estos estudiantes les resulta difícil redactar textos profesionales puesto que no pueden elegir el género que cumple mejor la función comunicativa en una situación comunicativa específica dada. Tendrán problemas de índole cultural, tropezarán con diversos obstáculos en su comunicación, porque ni respetan la estructura del texto, ni saben qué términos apropiados necesitan en la situación en la que se encuentran, y así la comunicación será vacía de contenido. El resultado de todo eso será el rechazo por parte de la comunidad discursiva, su redacción no se tomará en cuenta y no será valorada, no habrá una cooperación con el redactor. Dichos estudiantes aún no han logrado un nivel suficiente que les permitiera redactar textos

profesionales, porque desconocen una información imprescindible en la redacción profesional, que es la separación entre la multitud de géneros discursivos.

Otros estudiantes, que suman el 06,25 % no ha contestado si diferencian o no entre los géneros, lo que nos lleva a creer que para ellos no tiene importancia el concepto de género, y la redacción es igual en todas las situaciones.

Pregunta N°13: *En la redacción de textos profesionales, ¿Marcas los límites entre el contexto cultural y el contexto situacional?*

Objetivo: Lo que queremos saber con esa pregunta, es si los estudiantes saben que el contexto cultural se refiere más bien el género discursivo y el contexto situacional se relaciona con el registro.

En la redacción de textos profesionales, ¿Marcas los límites entre el contexto cultural y el contexto situacional?	SÍ	NO	OTROS
Respuesta en porcentajes.	21,87 %	75 %	03,12 %

Al analizar los resultados de esta pregunta nos enteramos inmediatamente de que únicamente el 21,87 % de los estudiantes puede marcar la línea que separa los dos contextos. Cuando redactan los textos profesionales distinguen entre los dos conceptos: usan el contexto cultural como marco general, como guía para orientarse y evitar transgredir las normas dictadas por la comunidad discursiva y, el contexto situacional como referencia para elegir el registro.

A la hora de redactar, dichos estudiantes toman en consideración las diferencias culturales existentes entre las distintas comunidades de habla, cuidan sus creencias y la organización social y jerárquica de cada comunidad discursiva para que su comunicación esté aceptada. La separación entre esos contextos ayuda al escritor situarse en la casilla de salida adecuada (contexto cultural), y luego abordar la escritura con seguridad (contexto situacional). En este caso, los estudiantes de este grupo eligen el contenido apropiado del género por el que han optado. Excavan en su memoria a largo plazo y su mapa conceptual para sacar las nociones que, desempeñan mejor una función, cuidan los parámetros extralingüísticos para abogar por los significados necesarios en la redacción.

El segundo grupo, formado por el 75 % representa una mayoría abrumadora, éste no toma en consideración el papel de estos dos contextos, no le parece importante separar entre ellos, redacta como si no existiera un contexto cultural y otro situacional. Se sumergen en la redacción negando los dos contextos, redactan transgrediendo las pautas básicas de los textos profesionales, no respetan la estructura del género discursivo ni el contenido. El resultado de esta

actitud será textos fallidos, textos que no cumplen con sus funciones y, en consecuencia, una comunicación fracasada.

El último resultado representa un 03,12 %, es un estudiante que no valora la existencia de estos dos contextos por eso no ha respondido, no está al corriente de las nuevas teorías sobre la escritura, hay un desfase entre su visión sobre la escritura y el desarrollo realizado en la misma. Siendo así, este estudiante encontrará muchísimos problemas a la hora de redactar.

4. Valoración del análisis del cuestionario

Después de analizar los resultados del cuestionario, notamos dos categorías de respuestas. La primera engloba las cuatro primeras preguntas, donde el resultado de los estudiantes no baja del 50 %, eso quiere decir que la mayoría de los estudiantes les interesa aprender las lenguas de especialidad y, por consecuencia la comunicación profesional: valoran que es importante para su futuro profesional, saben que no se puede afrontar la redacción del texto sin sentar unas bases sólidas, entre ellas, establecer un plan para llevar a cabo la tarea de redactar, aplicar los tres pasos de la escritura y el uso de una estrategia para poder transmitir mejor las informaciones. Esa parte tiene un conocimiento conceptual sobre la escritura, ha adquirido un conocimiento teórico sobre la tarea de redactar, ya saber cuáles son las pautas necesarias para redactar, es decir, cómo emprender el acto de redactar, tiene conocimientos sobre la esencia de la escritura; son conscientes, por ejemplo, de que redactar no es un acto unidireccional.

Estos estudiantes dominan las aportaciones teóricas lingüísticas, pero les resulta difícil franquear la línea divisoria que separa la teoría de la práctica, se han quedado bloqueados a nivel teórico y no han podido acceder a la práctica. Esas observaciones se justifican por los resultados que vamos a evaluar a continuación.

Cuando terminamos el primer tercio del cuestionario, notamos otra categoría de resultados; en este caso el mejor resultado del *SÍ* roza el 31,25 % (salvo la pregunta N°11), es decir, a medida que vamos entrando y profundizando en las preguntas, los resultados del *SÍ* van a menos, eso significa que cada vez que las preguntas van desembocando hacia la práctica, los estudiantes se alejan de una escritura eficiente del texto profesional, y se vuelve difícil para ellos dominar la redacción de textos: eso confirma lo dicho antes, o sea, que tienen un conocimiento conceptual sobre la escritura.

En esas preguntas los estudiantes están enfrentados a la práctica y es difícil para ellos aplicar las consignas que rigen la redacción de textos profesionales, encuentran un bloqueo, ya que en todas sus respuestas triunfa el *NO*. Para ellos es misión complicada redactar textos donde se toma en consideración, por ejemplo, el principio de cooperación o la diferencia entre géneros

discursivos. Viendo estos resultados, podemos decir que a esos estudiantes les falta el conocimiento procedimental, no pueden desenvolverse eficazmente en una situación comunicativa que necesita cuidar unas pautas específicas.

Las respuestas de las ocho preguntas restantes confirman que los estudiantes padecen un problema de práctica, no han aprendido a resolver las dificultades de la comunicación escrita en su formación mediante la aplicación de una metodología eficiente, por ejemplo, la simulación global: sólo han recibido una formación teórica y conceptual.

5. Descripción de las dos guías docentes

La guía docente de una asignatura, es un marco general que sirve como hoja de ruta para su enseñanza. Es un documento de referencia para los estudiantes que la cursan y los profesores que la imparten. Cada materia goza de una guía docente que, toma en consideración las exigencias y las expectativas del sistema LMD. Las guías que vamos a analizar las hemos sacado del Departamento de la Lengua Española de la Universidad de Mostaganem, están diseñadas para orientar la enseñanza de la materia lenguas de especialidad y técnicas de expresión escrita, cada una de ellas se compone de ocho puntos, que llevan el mismo tamaño de letra, no hay negrita ni cursiva (para diferenciar el título del contenido), no hay introducción para explicar la materia ni las competencias que pretenden desarrollar en el estudiante, no hay número de créditos, ni coeficiente, ni el tiempo reservado a cada clase, tampoco se explica el tipo de la asignatura: si es una unidad fundamental, metodológica, “decouverte¹” o transversal. Al final de la guía encontramos el modo de evaluación.

Otro punto llamativo en la descripción de esta guía, es su redacción en francés, lo que nos obligó hacer una traducción al español en cursiva cada vez que vamos exponiendo el análisis para facilitar su comprensión al lector hispanohablante.

6. Análisis de la guía docente lenguas de especialidad

El análisis de esa guía se basa principalmente sobre el eje cualitativo, vamos a resaltar las carencias comparándolas cuando es oportuno con el caudal teórico que hemos expuesto y con las recomendaciones del sistema LMD.

Lo primero que salta a la vista es, la redacción en lengua francesa, hubiera sido mejor hacerlo en dos idiomas: francés para la Administración de la Universidad y español para el

¹ Este tipo de unidad de enseñanza no existe en el sistema de enseñanza español. Podría traducirse libremente como “Enseñanza de Libre Configuración”. Aunque en el trabajo de los profesores: Ounane, A. y Khechar, S, titulado: El sistema LMD y la autonomía del alumno: evolución y cambios en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la universidad argelina. Hemos encontrado la traducción de la palabra “decouverte” al español: descubrimiento. Para más informaciones, véase el enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0809.pdf

profesor encargado de la enseñanza de esa materia y la Administración del Departamento de Lengua Española, así que nos preguntamos si está elaborado por un francófono o un hispanohablante. Otras anomalías de esta guía, radican en la ausencia de los objetivos (o mejor dicho las competencias), aunque sean generales, no hay grandes líneas que determinan los linderos y permiten predecir las expectativas de la materia, así que no sabemos para qué se ha elaborado. La ausencia de dichos objetivos abre la puerta a varias interpretaciones y, no ayuda en absoluto al profesor elaborar un programa adecuado.

Cabe señalar que no hemos encontrado los datos del autor, no sabemos quién y cuándo se lo elaboró, no hay ni sello ni firma de la autoridad que emitió el documento, no lleva logotipo de la institución que vela sobre su preparación, otro punto llamativo, es la enumeración, hemos encontrado el número (2), pero no existe el número (1). Dicho en otras palabras, esa guía carece de precisión, claridad y coherencia, que no hacen más que restarle importancia y prestigio. A continuación, analizaremos los puntos constituyentes del contenido:

1- (Descriptif général des matières) *descripción general de las materias*, creemos que la expresión se refiere al título de la guía, pero no está bien pensada y, presenta fallos en la forma y el fondo. Primero la forma: hay que usar el concepto guía docente y, no *materias*, porque se trata de un marco general que orienta la actuación del profesorado, además, con la palabra *materias* (en plural), creemos que el autor de esta guía, se ha confundido cuando ha visto la expresión (lenguas de especialidad) en plural, ha pensado que se trata de varias materias, pero eso nos da una idea sobre la atención que se ha prestado a la elaboración de esta guía y la competencia misma del autor para elaborar guías docentes: no se puede sacar donde no hay.

Segundo el fondo: el autor ha usado el verbo describir, pero no es el caso, porque se trata de presentar un marco general que sirve como guía para los profesores. De hecho, sería conveniente emplear el verbo prescribir. En el primer caso (el verbo describir) el usuario no está obligado a aplicar los resultados de la descripción, porque ni siquiera hay una intención de ordenar, mientras que en el segundo caso (el verbo prescribir), es necesario ejecutar a la letra lo que se recibe, son recomendaciones necesarias para el éxito de un asunto. De hecho, el responsable quien ha promulgado este documento, debería emplear la expresión siguiente como título: Prescripción general de la guía docente de lenguas de especialidad.

2- Contenu de la matière: langue de spécialité oral-écrit *contenido de la materia: lengua de especialidad oral-escrita*. En primer lugar, hay que decir: lengua de especialidad código oral y código escrito o lengua de especialidad: comunicación oral y escrita. En este primer punto no sabemos cuál es la intención del autor ¿Quiere enseñar las propiedades de la lengua hablada y la lengua escrita de especialidad? o ¿Quiere hacer un trabajo contrastivo entre ambos códigos?, El

autor no ha delimitado los márgenes en las que puede moverse el profesor y, ha dejado la situación confusa, así cada profesor puede interpretar la intención del autor según su entendimiento y, en vez de converger los programas que derivan de esta guía hacia una sola meta, según dicta y orienta el sistema LMD, sobre todo en lo que toca la movilidad de los estudiantes, vamos a divergirlos y no habrá una armonía, sino un desfase entre dichos programas. Tampoco sabemos qué código se enseña primero a los estudiantes, ni el horario reservado a cada uno de ellos según la importancia y la complejidad del código, porque ya hemos dicho en el primer capítulo que, se suele otorgar más importancia al oral, pues justamente es la ocasión para equilibrar el balance y, planificar más horas a la lengua escrita para desarrollar esta destreza en los estudiantes.

El autor de esta guía docente debería poner dos columnas, por ejemplo, en la primera coloca el código escrito en las LE y sus propiedades, y en la segunda el código oral de las LE y sus propiedades, así será fácil diferenciar entre los dos códigos y, proponer actividades basándose sobre dichas diferencias.

Otra observación es la ausencia de los ámbitos de especialidad, no sabemos qué lenguas de especialidad están programadas según su importancia para el estudiante, porque si el estudiante ve que lo que está aprendiendo no es importante para su futuro profesional, pues no habrá una motivación intrínseca, este aprendizaje debe ser significativo, es decir, una ampliación en el mapa conceptual del estudiante mediante conocimientos nuevos. Por ejemplo, podemos empezar por el ámbito turístico que, abre varias oportunidades a los estudiantes, luego el ámbito comercial, etc., ya que en el sistema LMD enseñamos según la necesidad del mercado laboral, hay que hacer un estudio exhaustivo del mercado laboral y, ver qué especialidades faltan en la sociedad según la demanda y, hacer un equilibrio entre las expectativas de los estudiantes y las necesidades del mercado, porque el sistema LMD, se basa sobre la formación útil y, no reconoce la formación de futuros parados.

3- Le rapport espagnol de spécialité et l'espagnol sur objectif spécifique (FOS). *La relación entre español de especialidad y español para fines específicos (EpFE)*, con este subtítulo, no entendemos qué quiere realizar el responsable de este documento, si quiere resaltar la diferencia entre la enseñanza del español lengua de especialidad y el español para fines específicos o, quiere señalar que se puede programar actividades en ambas parcelas. De todos modos, no vemos la necesidad de introducir este punto en la guía docente, porque los estudiantes que aprenden las LE son totalmente diferentes de los que aprenden español para fines específicos y, de hecho, las competencias y las actividades también serán diferentes. Los primero no son profesionales, aún son estudiantes y son heterogéneos, vienen de diferentes horizontes y, su

objetivo es aprender varios ámbitos específicos, o sea, todas las LE, mientras que en el segundo caso, los aprendientes se dividen en dos partes: o bien son profesionales que ya ejercen una profesión y, necesitan unas clases intensivas para subsanar algún fallo que encuentran en su profesión que, generalmente es de orden terminológico debido al desarrollo continuo de la investigación y la ciencia, o bien son profesionales que necesitan conocimientos de su especialidad en una lengua diferente de la lengua materna. Pues no vemos la relación entre estos dos programas, ni que se puede enseñarlas en paralelo en el mismo curso académico y, por consecuencia no encontramos la utilidad de introducir este punto.

4- Analyse des besoins d'un public spécifique. *Análisis de las necesidades de un público específico*, antes de empezar el análisis, es necesario mostrar que este título debería colocarlo antes del título que hemos analizado justo antes, porque primero se analiza las necesidades luego se programa y no al revés. En este título, otra vez volvemos a hablar del español para fines específicos, es decir, una enseñanza a la carta, algo que difiere totalmente de la enseñanza de las LE. El título de la asignatura es: lenguas de especialidad y, todo lo que sigue debe tener una relación sólida con el propósito de la materia, así que no debería aparecer el español para fines específicos, no se puede compaginar entre ambos contenidos en el mismo curso, porque ni los estudiantes son similares, ni los programas son equivalentes, ni las competencias, ni las actividades ni la metodología son iguales, por ejemplo, en la enseñanza de las LE se focaliza mucho más sobre la práctica, porque los estudiantes de Máster aún están cursando y, nunca han practicado, mientras que en el segundo caso son profesionales que ya gozan de experiencia, pero lo que les falta es un reajuste teórico.

Colocar este título aquí desorienta al usuario de esta guía, no sabrá si se concentra sobre las LE o EpFE, o programarlos juntos, Pero en ambos casos habrá un desgaste de esfuerzo cognitivo por parte del profesor, Otro punto llamativo en ese título, es la ausencia de claridad, no se muestra qué necesidades del público vamos a analizar, qué tipo de necesidades programamos para subsanar sus carencias.

5- Recueil de données pour le choix d'un programme adéquat. *Recolección de datos para la elección de un programa adecuado*, con este título se pretende la elaboración de un programa de enseñanza, el caso es que no sabemos de qué enseñanza se trata: la de las lenguas de especialidad o la del español para fines específicos. Sólo al consultar esta guía, hemos perdido el hilo conductor debido al vaivén entre los dos casos, sin hablar de su puesta en práctica, le falta coherencia, salta de una zona del saber a otra sin tomar en consideración las peculiaridades de cada uno, no se ha fijado en una enseñanza determinada para tratarla según las recomendaciones de los especialistas y las instituciones como el MCER. Cuando dice *recolección de datos*, a qué

datos se refiere, a las de los estudiantes o las de los últimos hallazgos de la investigación en LE, así pues notamos que las informaciones son vagas y polifacéticas y, eso tendrá consecuencias en la elaboración del programa y el aprendizaje de los estudiantes, porque si estamos tratando las LE, hay que ser ejemplar y, usar la monosémia desde el primer paso para evitar todas supuestas falsas interpretaciones. Así que creemos que a esta guía le falta el rigor científico, toma las cosas a la ligera sin predecir los resultados negativos en los cuales pueden incurrir los estudiantes.

6- Planifier un cours en langue de spécialité. *Programar una clase en lenguas de especialidad*, volvemos a hablar de las LE y, no del EpFE, pues no sabemos qué sendero se privilegia, notamos una oscilación entre dos tendencias, además de esa ambigüedad y oscuridad en la elaboración de la guía, notamos otro punto muy llamativo en su redacción, es la presencia del singular *Programar una clase*, no entendemos porque se trata de una sola clase, al no ser que sea una clase de LE intrusa en un programa del español para fines específicos, pero si es así, cabe preguntar qué importancia tiene la realización de esa clase de LE dentro de un programa de EpFE y de qué clase de EL se trata. Así podemos decir que esta guía docente no responde a las aspiraciones de la enseñanza de las LE en el sistema LMD y, hace falta buscar otra más eficiente.

7- El último subtítulo, Etudes de cas réels analysés. *Estudios de casos concretos analizados*, padece de una cierta ambigüedad. No sabemos de qué tipo de estudios se trata y a qué análisis se alude. No podemos construir y preparar actividades sobre una información abstracta, debemos conocer la intención del redactor para poder actuar en consecuencia, por eso hemos dicho al principio del análisis de esta guía que, le faltan objetivos generales/competencias a desarrollar, no se ha precisado qué puntos exactamente vamos a estudiar, de hecho cada profesor puede interpretar ese subtítulo según su comprensión y su experiencia, habrá varias lecturas a ese subtítulo y, así caemos en una retahíla de programas que, no ayudan para nada la enseñanza/aprendizaje de las LE ni la movilidad de los estudiantes en el sistema LMD.

7. Análisis de la guía docente técnicas de expresión escrita

El análisis de esta guía, destapa varias irregularidades en la forma y el contenido: por ejemplo, su redacción está hecha en la lengua francesa, su estructura no está bien elaborada, no facilita su lectura y su comprensión desde la primera vista, en cuanto a las irregularidades y desviaciones en el contenido, éstas las vamos a perfilar en el siguiente análisis:

Lo primero que salta a la vista es, la expresión contenu de la matière. *Contenido de la materia*, que se repite dos veces y, en cada una de ellas se alude a una información distinta, o sea, una misma expresión con dos informaciones diferentes.

1- Contenu de la matière : les différentes techniques de rédaction utilisées dans différents contextes comme l'administration algérienne. *Las diferentes técnicas de redacción utilizadas en diferentes contextos como la administración argelina*, creemos que se trata de un título, si es el caso, pues primero podemos decir que es largo, no lleva ni coma ni punto, en él encontramos dos informaciones: la primera, diferentes técnicas de redacción, la segunda, diferentes contextos. El redactor tenía que separarlas, una en el título general: *las diferentes técnicas de redacción*, añadiendo la palabra *profesional* y, otra en un subtítulo que podría ser: *diferentes contextos de redacción profesional*, sin añadir el contexto administrativo argelino, ése con otros contextos de redacción, se harán en otros subtítulos que mencionan y especifican los contextos de redacción profesional, para explicar, aclarar y orientar mejor al usuario de esta guía.

Otra observación interesante, es el ejemplo en sí mismo: *la administración argelina*, está bien aprender a redactar textos administrativos argelinos, pero también hay que aprender a redactar textos españoles, porque primero el departamento es de lengua española, segundo aspiramos a que haya una apertura hacia otros países hispanohablantes, porque al fin y al cabo, esto es el objetivo del sistema LDM: abrirse hacia otros horizontes y crear oportunidades de trabajo en un mundo globalizado, lo cual es necesario saber cómo se redacta en diferentes culturas y, sobre todo en diferentes ámbitos para poder negociar igual a igual. Es beneficioso hacer un trabajo de contraste entre ambas maneras de redactar textos (comunidad discursiva árabe y comunidad discursiva española) para evitar el choque cultural en las negociaciones. Ya que el sistema LMD ha venido como una respuesta a las exigencias del nuevo mercado que, necesita profesionales bien formados que, dominan la comunicación escrita y oral de diferentes lenguas y diferentes situaciones comunicativas, en pocas palabras: profesionales multiculturales.

2- Contenu de la matière : Comment rédiger des lettres formelles. *Cómo redactar cartas formales*, este título es ambiguo, no sabemos a qué cartas se refiere el autor, ¿Cartas epistolares o cartas comerciales? Si es el segundo caso, y debe ser para que haya coherencia con el título anterior que trata el ámbito administrativo, pues debería aclararlo desde el principio para no desviar al usuario de esta guía, asimismo sería mejor dar unos ejemplos de cartas comerciales: queja, información, agradecimiento, etc., porque cada una tiene su contexto situacional,

Otra reflexión que podemos hacer aquí, es que no sabemos, de qué país y de qué cultura quiere enseñar a redactar dichas cartas, porque en el punto anterior ha precisado diciendo la administración argelina, pero aquí no, así no sabemos, si son cartas según las normas y cultura argelina o española.

3- Ecrire un rapport. *Escribir un informe*, la intención aquí es la redacción de un informe, pero la información es vaga, qué tipo de informe, de qué país y qué cultura. Todas esas

incógnitas, hacen que la aplicación de esa guía en el terreno será difícil, el profesor lo tendrá difícilísimo su puesta en práctica, actuará al tanteo, porque no goza de muletillas sólidas para preparar las actividades. Procediendo así, puede desviar la guía de su objetivo y, vaciarlo de su contenido por el cual fue diseñado y, el aprovechamiento será de poca cantidad.

4- Traiter des textes administratifs. *Abordar textos administrativos*. Primero, lo que se destaca de este subtítulo, es la abstracción y la opacidad del verbo usado en francés (Traiter), es un verbo que puede decir muchas cosas y, cada profesor puede verlo y traducirlo de un ángulo diferente. Por ejemplo, podemos redactar textos administrativos, analizarlos o hacer una taxonomía, pues se puede actuar de varias maneras y, eso no es un trabajo metódico y organizado, no es un trabajo digno de la universidad donde la formación es formal y, en todo trabajo debe haber el rigor científico, nada se hace al azar. Segundo, el autor vuelve a hablar otra vez del ámbito administrativo (ya lo ha mencionado arriba), olvidándose de los demás ámbitos, se diría que todas las LE se resumen en esa área y, que todo gira alrededor de lo administrativo y, aún sin saber si se incluyen textos administrativos españoles o no para que haya un contraste entre ambas lenguas: el árabe (la lengua materna del estudiante y el español la lengua meta).

8. Valoración del análisis de las dos guías docente

Pare empezar, señalamos que no sabemos quién es el responsable del diseño de estas dos guías, no hay huellas del redactor, ni datos, ni firma de la persona quien las elaboró, no sabemos su formación y su experiencia en el dominio. No hay el logotipo de la institución que se ha encargado de su confección ni las coordenadas de la editorial.

En cuanto a su análisis, pues eso, nos ha permitido hacer una relación estrecha entre las respuestas de los estudiantes y el diseño de dichas guías. Si los estudiantes han mostrado que tienen conocimiento conceptual de la redacción y han adquirido informaciones generales sobre el acto de redactar, es porque la guía da una orientación panorámica basada sobre lo teórico, no especifica lo que se quiere desarrollar en el estudiante, da señales que pueden ser entendidos de diferentes maneras, prevalece la oscuridad. Cuando los estudiantes no dominan la diferencia entre temas generales y temas específicos, o no pueden distinguir entre el contexto cultural y situacional, es porque la guía no hace ninguna alusión a esos puntos entre otros más, no menciona un subtítulo para hacer un trabajo contrastivo entre ambas parcelas de la redacción.

Esta guía, no responde a las aspiraciones esenciales del sistema LMD. En ambas guías hemos notado varias anomalías, entre ellas la falta de claridad en la presentación, no podemos saber con exactitud a qué alude el autor, no se ha usado informaciones relevantes que, sirven

como apoyos para guiar al profesor, hay grandes líneas superfluas sin precisar las competencias generales ni específicas, que es el meollo del sistema LMD.

Conclusión

Después de un recorrido analítico y evaluativo, queda patente que los estudiantes padecen el problema de pasar de la teoría a la práctica, hay una clara línea divisoria entre su conocimiento conceptual y su actuación procedimental. La mayoría de los estudiantes ha acumulado conocimientos teóricos, pero a la hora de convertirlos en prácticos allí encuentran problemas, no pueden hacer palpable las aportaciones lingüísticas a la redacción profesional, les cuesta cruzar esa frontera que separa el conocimiento teórico del práctico, han manifestado con claridad y con un respuesta que roza el 62.50 % en la pregunta N°10 que, no aprovechan las aportaciones lingüísticas para redactar textos que cumplen con su función, asimismo han contestado que no hacen la diferencia entre los diversos géneros discursivos en la redacción de textos profesionales, eso quiere decir que no saben en qué terreno están moviéndose, no saben qué contenido apropiado y adecuado deben suministrar al lector.

Los problemas manifestados por los estudiantes, podemos relacionarlos con los fallos notados en las guías docentes de las dos asignaturas, dichas guías no están detalladas, no mencionan claramente las competencias que quieren desarrollar en los estudiantes, tampoco explican qué metodología adecuada se debe aplicar en la enseñanza/aprendizaje de las dos asignaturas, y lo más importante es que no hay un cronograma que regula y delimita la aplicación de las actividades entre teórica y práctica, porque según los resultados del cuestionario, lo que falta a estos estudiantes es la práctica, no basta con aprender de memoria todo el caudal teórico, sino hay que ponerlo al servicio de la práctica, dicho eso, creemos que sería aconsejable dedicar un tiempo a la práctica para que el estudiante subsane los fallos de la redacción profesional durante su formación universitaria.

Capítulo V Análisis de las producciones

Introducción

En esta parte de la investigación, vamos a analizar las producciones realizadas por los estudiantes. Primero, analizamos el texto económico luego la resolución. El análisis, se hace sobre a la base de una tabla de evaluación, cuyos criterios han sido sacados de la aportación de las teorías que hemos tratado en la parte teórica. Después de terminar el análisis de ambos textos, abordamos su evaluación. Ésa será una prueba palpable, sobre los errores cometidos por los estudiantes en la redacción, ponemos el dedo sobre la llaga y resaltamos los problemas de redacción de los cuales padecen los estudiantes.

El total del corpus es cuarenta, pero el número del corpus que hemos analizado en el texto económico es 38, ya que dos redacciones no hemos podido analizarlas por las siguientes razones: uno es ilegibles y otro ha salido del tema. Otro punto muy llamativo cabe aclararlo, es la diferencia entre el parámetro: aspectos verbales y uso correcto de la lengua. En el primero nos referimos a la competencia gramatical. En el segundo nos referiremos a la competencia léxica. Con estos dos parámetros, queremos averiguar, si el estudiante domina la lengua general considerada como el primer escalón para acceder a las lenguas de especialidad, y si ha adquirido un capital léxico general y específico, que le facilite la redacción profesional.

El tema propuesto en la redacción del texto económico es el siguiente:

En un simposio sobre la crisis económica mundial, estás invitado como especialista en el ámbito económico. Redacta un discurso profesional en el que explicas algunas causas de la crisis económica mundial, y las medidas que deberían tomar los países para solucionar dicha crisis.

El tema del ámbito administrativo-jurídico, será una resolución. El número de los estudiantes es lo mismo que el del texto económico. Hemos abogado por la resolución, porque en ella encontramos huellas del ámbito administrativo y jurídico. Eso sirve para confirmar lo que hemos dicho en la parte teórica: los textos profesionales se caracterizan por el continuum.

El tema de la resolución es el siguiente:

Como juez defensor de los derechos del niño, has recibido una instancia por parte del responsable de una asociación que, vela sobre los derechos del menor en la que, el autor pone de relieve la posible vulneración de dichos derechos. Redacta una resolución administrativa cuyo objetivo consiste en poner de manifiesto los acuerdos consensuados en las Naciones Unidas

sobre los derechos fundamentales del hombre (puedes usar los siguientes principios de la declaración de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1959: anexo N°4)¹.

Principio I

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones, políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio II

El niño, gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensando todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a la que se atenderá será el interés superior del niño.

Principio III

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y una nacionalidad.

La redacción de estos dos textos, es de suma importancia en la investigación, porque sirve para localizar, diagnosticar y analizar los escollos de la redacción de textos profesionales, permite afirmar o infirmar las hipótesis propuestas al principio de la investigación, asimismo, encontrar una respuesta a la problemática planteada en la introducción general. Cabe señalar que ese análisis se compone de dos partes: parte cuantitativa y parte cualitativa. En el análisis cuantitativo, vamos a indagar cuántos estudiantes usan los rasgos necesarios y peculiares de esta redacción profesional para llevar a cabo un texto que cumple con su objetivo, eso nos permite obtener una despejada idea sobre los que están sumergidos en la redacción profesional y los que la viven desde fuera. En el análisis cualitativo, averiguamos cómo ha usado el estudiante ese parámetro, y cómo debería usarlo.

En la tabla del análisis, encontramos tres señales: (-----), (++++++) y (*****): la primera señal indica que el estudiante no respeta la pauta de la redacción (no usa el criterio), esta categoría de respuestas la llamaremos el peldaño (C); la segunda, se refiere a que el estudiante respeta la pauta de la redacción (usa el criterio), esta categoría será designada por el peldaño (A)

¹En esta declaración hay varios principios. Nosotros hemos tomado tres, ya que nuestro objetivo no es conocer dichos principios en su totalidad, sino cómo aplicarlos en una resolución como apoyo jurídico.

y la tercera alude a que el estudiante está a equidistancia entre las dos primeras, aplica la consigna pero a medias, o sea, encuentra algunos problemas, en el análisis será codificada por el peldaño (B). Asimismo en el análisis cualitativo de los dos textos, encontramos dos números. El primero se refiere al anexo y el segundo a la redacción, por ejemplo: 4.20: el número 4 alude al anexo 4, o sea, al texto económico y el número 20 a la clasificación de la redacción del estudiante.

En el análisis de la resolución, nos hemos prescindido de unas características que son: la *metáfora terminológica y fraseología específica*. El texto administrativo-jurídico al contrario de los demás textos profesionales, no recurre al uso metafórico ni fraseológico, es un texto arcaico que no necesita explicar su objetivo mediante metáforas terminológicas y la fraseología, sino que recurre al metalenguaje para explicar las informaciones. Otros parámetros que hemos quitado del análisis son: *los ordenadores del discurso*, porque en este género no es necesario recurrir a ese tipo discursivo, el autor no va a relatar ni enumerar un listado de hechos. Tampoco abordamos el *uso del plural oficial "nosotros"*, en la resolución los hechos se personalizan, no se recurre a la forma pasiva, sino que se atribuye nombre y apellido a los implicados en el acto, este procedimiento permite dar más transparencia, solvencia y claridad a este texto profesional, otros parámetros que hemos omitido son: *las formas deícticas y el orden de palabras*, en la resolución se opta por la repetición y, las informaciones en la introducción están preestablecidas.

Para compensar esta omisión de parámetros en la resolución, hemos introducido en su análisis otro parámetro importante: *la estructura*. Hemos visto que es necesario que el estudiante (futuro profesional) supiera organizar una resolución desde el punto de vista estructural, debe saber colocar cada dato en su lugar según la cultura de la comunidad discursiva.

Cabe mencionar que a veces, la línea divisoria entre un parámetro y otro es estrechísima, lo cual, nos resultó difícil colocar las carencias notadas en las redacciones de los estudiantes en una casilla u otra, nos costó bastante esfuerzo cognitivo clasificarlos, porque en algunas ocasiones se asemejan mucho en el fondo y, pueden vacilar entre un rasgo u otro. Señalamos que, en el análisis de la resolución, hemos pedido a los estudiantes que no desvelaran sus datos personal (apellido, nombre y firma), tampoco deben dar los datos de las personas que integran en sus textos (datos del juez y del responsable de la asociación), esa medida se ha tomado para dejar el trabajo en el anonimato absoluto, asimismo eliminamos toda subjetividad y actuamos con rigor científico.

Otro punto muy llamativo que hemos tomado en consideración en este análisis, es que no hemos querido separar entre los tres análisis (el cuestionario, el texto económico y la resolución), en todo momento hemos intentado hacer una conexión entre ellos cuando vemos que es oportuno

y benéfico para la tesis, el objetivo es comparar los resultados obtenidos para salir con una conclusión que engloba toda la parte práctica, un conclusión que toma en consideración las preocupaciones y las actuaciones positivas, menos positivas y negativas de los estudiantes, asimismo el objetivo de esta comparación, es afirmar o infirmar las hipótesis planteadas al principio de la tesis.

1. Análisis del texto económico

Cuadro recopilatorio N°1 de los parámetros a analizar

	Texto N°1	Texto N°2	Texto N°3	Texto N°4	Texto N°5	Texto N°6	Texto N°7	Texto N°8
Ordenadores del discurso	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	++++
Uso del plural oficial o formas impersonales	-----	++++	-----	-----	-----	++++	-----	-----
Metáfora terminológica y fraseología específica	++++	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Aspectos verbales	++++	****	-----	****	++++	****	****	++++
Longitud del texto	++++	++++	****	-----	-----	-----	****	****
Claridad del contenido	-----	****	-----	****	-----	-----	-----	****
Formas deícticas	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	++++
Orden de palabras: (Tema- rema)	++++	++++	****	****	-----	-----	-----	++++
Progresión temática	****	****	-----	-----	****	++++	-----	++++
Registro	****	****	-----	-----	-----	-----	-----	****
Carga semántica	++++	-----	-----	-----	++++	++++	-----	++++
Procedimiento metonímico	-----	-----	-----	-----	++++	-----	-----	++++
Terminología específica	-----	-----	-----	-----	-----	++++	-----	++++
Uso correcto de la lengua	++++	-----	****	****	****	****	-----	****
Intertextualidad en la redacción	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	++++

Cuadro recopilatorio N°2 de los parámetros a analizar

	Texto N°9	Texto N°10	Texto N°11	Texto N°12	Texto N°13	Texto N°14	Texto N°15	Texto N°16
Ordenadores del discurso	++++	----	****	----	****	----	++++	****
Uso del plural oficial o formas impersonales	++++	----	----	----	----	----	----	----
Metáfora terminológica y fraseología específica	----	----	----	----	----	----	----	----
Aspectos verbales	----	++++	++++	++++	++++	++++	++++	----
Longitud del texto	----	----	****	****	----	++++	****	****
Claridad del contenido	----	----	++++	----	****	----	----	----
Formas deícticas	----	----	++++	----	----	++++	----	----
Orden de palabras: (Tema-remata)	****	----	++++	++++	++++	----	----	++++
Progresión temática	****	----	++++	----	----	----	----	****
Registro	++++	----	++++	++++	****	----	----	----
Carga semántica	++++	++++	----	****	****	****	----	++++
Procedimiento metonímico	----	----	----	----	----	----	----	----
Terminología específica	----	----	----	----	----	----	****	----
Uso correcto de la lengua	****	****	++++	----	****	----	****	----
Intertextualidad en la redacción	****	----	++++	----	----	****	----	----

Cuadro recopilatorio N°3 de los parámetros a analizar

	Texto N°17	Texto N°18	Texto N°19	Texto N°20	Texto N°21	Texto N°22	Texto N°23	Texto N°24
Ordenadores del discurso	----	++++	----	----	++++	----	----	----
Uso del plural oficial o formas impersonales	----	----	----	----	----	----	----	++++
Metáfora terminológica y fraseología específica	----	----	----	++++	----	----	----	----
Aspectos verbales	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Longitud del texto	----	----	----	****	++++	----	++++	----
Claridad del contenido	----	++++	----	****	****	++++	****	----
Formas deícticas	++++	----	++++	++++	----	++++	----	++++
Orden de palabras: (Tema- rema)	++++	++++	****	++++	++++	----	++++	****
Progresión temática	****	++++	----	****	****	****	****	++++
Registro	----	++++	----	****	++++	****	****	****
Carga semántica	++++	----	----	----	----	----	++++	----
Procedimiento metonímico	----	++++	----	----	----	++++	----	----
Terminología específica	++++	----	****	****	----	++++	----	++++
Uso correcto de la lengua	----	****	****	****	****	++++	****	++++
Intertextualidad en la redacción	****	++++	----	----	----	----	----	****

Cuadro recopilatorio N°4 los parámetros a analizar

	Texto N°25	Texto N°26	Texto N°27	Texto N°28	Texto N°29	Texto N°30	Texto N°31	Texto N°32
Ordenadores del discurso	-----	-----	-----	+++++	****	-----	-----	++++
Uso del plural oficial o formas impersonales	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	++++
Metáfora terminológica y fraseología específica	-----	-----	+++++	-----	-----	-----	-----	++++
Aspectos verbales	+++++	+++++	-----	+++++	-----	+++++	-----	++++
Longitud del texto	-----	-----	****	+++++	-----	+++++	-----	-----
Claridad del contenido	****	-----	-----	+++++	-----	-----	-----	-----
Formas deícticas	-----	-----	-----	-----	-----	+++++	-----	-----
Orden de palabras: (Tema- rema)	+++++	****	****	+++++	+++++	+++++	-----	++++
Progresión temática	****	-----	-----	+++++	-----	****	-----	****
Registro	****	-----	-----	+++++	-----	-----	-----	-----
Carga semántica	+++++	+++++	-----	+++++	****	-----	****	****
Procedimiento metonímico	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Terminología específica	-----	-----	-----	+++++	-----	-----	-----	++++
Uso correcto de la lengua	-----	****	****	****	****	+++++	-----	****
Intertextualidad en la redacción	****	-----	-----	+++++	-----	-----	-----	-----

Cuadro recopilatorio N°5 de los parámetros a analizar

	Texto N°33	Texto N°34	Texto N°35	Texto N°36	Texto N°37	Texto N°38
Ordenadores del discurso	----	-----	++++	----	----	----
Uso del plural oficial o formas impersonales	----	----	++++	----	----	----
Metáfora Terminológica y fraseología específica	----	----	----	----	----	++++
Aspectos verbales	++++	****	++++	++++	++++	++++
Longitud del texto	----	----	****	----	----	++++
Claridad del contenido	----	----	****	----	****	++++
Formas deícticas	++++	****	----	----	----	----
Orden de palabras: (Tema- rema)	++++	----	++++	++++	++++	++++
Progresión temática	****	----	****	****	----	++++
Registro	----	----	----	----	****	++++
Carga semántica	****	****	----	----	****	++++
Procedimiento metonímico	----	----	----	----	----	----
Terminología específica	****	----	****	----	----	++++
Uso correcto de la lengua	****	----	++++	****	****	****
Intertextualidad en la redacción	****	----	----	----	----	++++

1.1. Análisis cuantitativo del texto económico

Después de leer los textos y clasificarlos en tres categorías (A, B y C) según los resultados de fallo de uso de los principales parámetros que regulan la redacción en general y el texto profesional en particular, hemos diseñado tablas enumeradas del uno al quince, y en cada una de ellas averiguaremos la cantidad de uso del parámetro en las tres categorías que, se dará bajo la forma de porcentaje.

Tabla N°1

Parámetro a analizar	Ordenadores del discurso		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 21.05 %	los que no aplican el parámetro 68.43 %	los que lo aplican pero con deficiencia 10.52 %

Los resultados muestran que sólo la quinta parte de los estudiantes, o sea, el 21.05 % usa los ordenadores del discurso, estos estudiantes aprovechan de ese parámetro para exponer y presentar sus ideas al lector, saben que un texto bien organizado cumple mejor con su función, son conscientes que, esa forma de redactar permite al destinatario seguir fácilmente el hilo conductor e inferir el meollo de la comunicación.

Sin embargo, el 68.43 % no recurre a ese recurso en su redacción, eso quiere decir que, estos estudiantes no exponen y no clasifican las informaciones por orden de importancia, yendo de lo más importante a lo menos. Y, redactando así, no facilitan la comprensión del texto al lector, éste, tiene que hacer más esfuerzo cognitivo para ordenar las informaciones y llegar al objetivo de la comunicación.

Queda otra minoría que representa el 10.52 %, estos estudiantes recurren a los ordenadores del discurso, pero no lo usan correctamente, por ejemplo, empiezan por el primer ordenador del discurso “primero”, luego siguen presentando otras informaciones, pero sin usar otros ordenadores tales como; “segundo y tercero”.

Esa manera de redactar, es la consecuencia de zambullir directamente en el acto de escribir sin pasar por un paso importante en la redacción que, es la pre-escritura, donde el autor tiene que usar un borrador antes de pasar al limpio, dejar fluir todas las informaciones luego las selecciona guardando las más importantes y, las clasifica tomando en consideración el orden de importancia en la presentación.

Si se puede sacar una idea sobre la manera de redactar de los estudiantes que no respetan ese parámetro, es que no toman el tiempo suficiente y necesario para reflexionar antes de redactar, para ellos, tienen una tarea y tienen que terminarla cuanto antes, no consideran la

redacción como acto cognitivo que, necesita más tiempo para bucear en la memoria de largo plazo y en el mapa conceptual para sacar de ellas informaciones pertinentes y adecuadas al tema, y presentarlas en un orden progresivo de importancia.

Tabla N°2

Parámetro a analizar	Uso del plural oficial o formas impersonales		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 15.78 %	los que no aplican el parámetro 84.22 %	los que lo aplican, pero con deficiencia 00 %

El resultado obtenido muestra con nitidez que, ese parámetro está menoscabado por los estudiantes a la hora de redactar. Sólo un 15.78 % respeta ese punto esencial en la redacción, sabe muy bien que, los textos profesionales se caracterizan por la objetividad, de hecho, es necesario usar el plural oficial (nosotros) o la tercera persona del singular.

Mientras que el resto, o sea, el 84.22 % actúa como si fuera escribiendo un texto literario, donde prevalece el “yo”, y la subjetividad, no se alejan del texto usando la tercera persona del singular, ni consideran que la información es tomada a la unanimidad por un grupo de especialistas, aunque sea de forma figurada, sino que se consideran como protagonistas en el texto, prefieren ser omnipresente, mostrando y marcando su presencia en cada momento.

Escribiendo así, se puede predecir que esos estudiantes no están acostumbrados a redactar textos profesionales donde es, necesario aplicar los conocimientos básicos de la redacción profesional, no utilizan los parámetros genuinos que diferencian los textos profesionales de los demás, no trazan línea divisoria que separa la redacción profesional de la no profesional.

Tabla N°3

Parámetro a analizar	Metáfora terminológica y fraseología específica		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 13.15 %	los que no aplican el parámetro 86.85 %	los que lo aplican pero con deficiencia 00 %

El resultado de esta pregunta, da una idea clara sobre los medios lingüísticos utilizados por los estudiantes para facilitar la comprensión del texto al lector. Notamos que sólo el 13.15 % de los encuestados recurre a esa estrategia para transmitir la idea, considera la metáfora como sustentáculo para crear un léxico inteligible, sabe cómo llegar a su objetivo comunicativo abogando por un léxico apropiado.

La otra parte de los estudiantes agrupada en 86.85 % aún desconoce los beneficios de la metáfora terminológica y la fraseología en la comunicación profesional, no valora la aportación de ese remedio para vulgarizar la comunicación y comunicar con un público amplio, actuando así, su comunicación queda restringida a una audiencia especialista en la materia excluyendo al resto.

Como consecuencia de ese resultado, se puede augurar que, los estudiantes que no utilizan esa herramienta en su redacción, desconocen uno de los tres importantes pilares de la redacción que es redactar “apropiadamente”, no saben cómo elegir los términos y las expresiones pactantes que, llaman la atención del lector, dicho de otra manera, no aprovechan una de las aportaciones de la lingüística sistémico-funcional que, consiste en poner de relieve el significado potencial.

Tabla N°4

Parámetro a analizar	Aspectos verbales		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 71.06 %	los que no aplican el parámetro 15.78 %

Se nota claramente el desfase entre el buen uso y el mal uso de los aspectos verbales. El 71.06 % ha usado y ha gestionado correctamente el parámetro tiempo en sus redacciones, ha podido exponer sus ideas respetando el eje diacrónico de los acontecimientos, ha facilitado al lector seguir el hilo conductor, sabiendo en cada momento qué información está aprendiendo. Estos estudiantes han gestionado bien la progresión temática desde el punto de vista temporal, al lector no le queda más que descodificar e inferir las informaciones sin necesidad de volver atrás para situarse y empezar de nuevo.

El 13.15% no tiene un uso regular del tiempo en sus redacciones, algunas veces lo emplean correctamente, otras veces no, eso muestra que tienen algunos fallos gramaticales en la lengua, pero son recuperables, porque necesitan más esfuerzo y concentración en la lengua general para palear ese problema.

El gran problema lo encontramos en el 15.78 %, esa parte de los estudiantes tiene problemas de uso del tiempo para clasificar cronológicamente sus ideas, dichos estudiantes padecen problemas en la competencia gramatical, no dominan muy bien el uso de la lengua general y, eso puede generarles problemas de comunicación, porque el primer peldaño para

acceder a la lengua de especialidad, es dominar la lengua general y, sin el uso correcto de ese factor, el lector no podrá situarse en el tiempo y, no habrá una cooperación con el remitente.

La idea que podemos sacar del análisis de ese parámetro, es que en general la mayoría de los estudiantes, han desarrollado la competencia lingüística de la lengua española (desde el punto de vista gramático), saben cómo situarse correctamente en el eje del tiempo, pueden ir avanzando en la presentación de las informaciones respetando la sucesión de los hechos y, eso es buena señal, porque ya tienen una base sólida para acceder a las lenguas de especialidad.

Tabla N°5

Parámetro a analizar	Longitud del texto		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 21.05 %	los que no aplican el parámetro 50 %	los que lo aplican, pero con deficiencia 28.95 %

De los resultados obtenidos de esta pregunta, queda claro que el 21.05 % respeta la distribución del texto en el papel, sabe exactamente cuántas informaciones debe suministrar al lector, ni le sobran ni le faltan informaciones, da lo justo. Calibra la expansión del texto según la necesidad de informaciones tomando en consideración las expectativas del destinatario.

Sin embargo, el 50 % no respeta la longitud del texto, es decir, o redacta un texto corto que no transmite todas las informaciones necesarias, o escribe demasiado y da una retahíla de informaciones, unas relacionadas con el tema y otras no, pero escribiendo así, tendrá consecuencias negativas sobre la comprensión del texto, una de ellas es la implicatura.

Otro resultado obtenido de esa pregunta, es el 28.95 % estos estudiantes vacilan, no saben si deben extenderse más o limitarse y conformarse con las informaciones dadas. Redactando así, podemos decir que en sus textos aparecerán algunas ambigüedades, porque quedan a medias.

Si hay una conclusión que, se puede sacar de estos resultados, es el no respeto de la máxima graciana: máxima de cantidad. La mitad de los encuestados, no toman en consideración las consecuencias negativas que, pueden afectar al texto cuando no se respeta esa máxima, no realiza que, negar la longitud del texto puede desviar al lector, generando una implicatura y un esfuerzo cognitivo más, que a veces puede ser inútil.

Tabla N°6

Parámetro a analizar	Claridad del contenido		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 13.15 %	los que no aplican el parámetro 60.53 %	los que lo aplican, pero con deficiencia 26.31 %

En cuanto a la claridad del contenido, notamos que sólo un 13.15 % da las informaciones bien clasificadas, ordenadas y claras, se pone en la piel del lector y, predice cómo va a entender ése esas informaciones planteando las siguientes preguntas: ¿Le cuesta mucho esfuerzo cognitivo a inferirlas?, ¿entenderá el texto en su globalidad?, ¿llegará solo al objetivo comunicativo o necesitará ayuda por parte de otra persona?, todas esas incógnitas han sido tomadas en cuenta por esa categoría de estudiantes a la hora de redactar, y como consecuencia, sus textos han sido claros.

Cabe mencionar que, la mayoría de los estudiantes padecen problema a la hora de exponer su intención de forma explícita. El 60.53 % no llega a transmitir el mensaje de forma clara, caen en rodeos y circunloquios, no van al grano, se enrollan mucho para decir poco, eso genera problemas de comprensión al lector y provoca una implicatura como acabamos de explicar en la pregunta anterior, porque el autor no ha respetado la máxima greciana de claridad.

El 26.31 % ha quedado a equidistancia entre la claridad y la confusión, a veces empieza el texto con ambigüedad luego aclara sus ideas y su intención comunicativa, otras veces al revés, empieza con claridad y termina con la vaguedad y la imprecisión. Esa manera de redactar también causa problemas de comprensión al lector, y necesita esfuerzo cognitivo añadido para captar el mensaje, pero a esa categoría no le falta mucho para redactar un texto efectivo, necesita más atención y práctica para poder redactar con claridad.

La conclusión que se puede sacar del análisis de esa pregunta, sería que los estudiantes que tienen problemas de redacción, no toman en consideración el avance registrado en las teorías de comunicación, una de ellas es la teoría relevancia de Sperber y Wilson.

Tabla N°7

Parámetro a analizar	Formas deícticas		
	los que aplican el parámetro	los que no aplican el parámetro	los que lo aplican, pero con deficiencia
Resultados en porcentaje	26.31 %	71.06 %	02.63 %

De los resultados, queda claro que, sólo una cuarta parte de los estudiantes toma en consideración los mecanismos necesarios de la escritura. Es el 26.31 % que ha mostrado interés en el uso de las formas deícticas como señales pertinentes en la redacción, valoran que dichas formas, dan más prestigio y solemnidad al texto, porque participan en el desarrollo cognitivo del lector.

Pero en las redacciones del 71.06 % de los estudiantes, no hemos encontrado las formas deícticas, dichos estudiantes, desconocen uno de los recursos fundamentales de las que goza la redacción y no apuestan por el lado cognitivo en la comprensión del texto.

Una minoría ínfima representada por el 02.63 %, suele usar las formas deícticas, pero de manera irregular, o sea, recurre a esas formas al tuntún, lo que resta rigor científico al texto.

Según esos resultados, se desprende que, la inmensa mayoría de los estudiantes no aprovecha la aportación de la lingüística textual, no embuten sus textos con los últimos hallazgos de la destreza escrit, no hay evolución en su manera de redacción, quedan limitados a los primeros ensayos de redacción aprendidos en sus primeros años de aprendizaje.

Tabla N°8

Parámetro a analizar	Orden de palabras		
	los que aplican el parámetro	los que no aplican el parámetro	los que lo aplican, pero con deficiencia
Resultados en porcentaje	57.90 %	23.68 %	18.42 %

En esta pregunta vemos que, los que respetan el orden de palabras (tema y rema), son ellos los mayoritarios. El 57.90 % ha sabido cómo presentar la información conocida (tema) y la información nueva (rema). Ha empezado primero por el tema para preparar cognitivamente al lector dándole informaciones para construir un contexto situacional favorable.

El 23.68 % no usa ese andamiaje en sus redacciones, no sabe cómo despejar el terreno para entregar la nueva información al lector, entra de lleno en el núcleo del tema, no calcula el impacto de esa información sobre el destinatario, no vaticina si será fácil para el lector entenderla o no.

En los textos del 18.42 % de los estudiantes hemos encontrado una imperfección en la aplicación del orden de palabras, mezcla entre lo que debe darse primero y lo que debe darse en segundo lugar, no hay una jerarquización de ideas, el lector en vez de avanzar, siempre tiene que, volver atrás para indagar lo que ha leído con lo que está aprendiendo para hacer una comparación e inferir la nueva información y, eso causa dificultad de comprensión.

Si hay una idea que se puede construir de los resultados obtenidos, será que los estudiantes que, no aplican ese parámetro, redactan sin hacerse uso de los recursos que ayuden en el tejimiento del texto, no utilizan este soporte retórico que facilita el acto comunicativo, no construyen el texto desde dentro, no bocean en el fondo del texto, sino que lo sobrevuelan, no cuidan la microestructura y, no hay correlación entre las ideas, pero redactando así no hace más que complicar la tarea de inferir las informaciones por el destinatario.

Tabla N°9

Parámetro a analizar	Progresión temática		
	los que aplican el parámetro	los que no aplican el parámetro	los que lo aplican pero con deficiencia
Resultados en porcentaje	18.42 %	39.48 %	42.10 %

El efecto de los problemas de redacción registrados en las anteriores preguntas se nota en la progresión temática. Sólo un 18.42 % ha podido redactar un texto inteligible, ha sabido guiar al lector desde el principio hasta el final, ha escrito un texto bien estructurado y con ideas bien organizadas, ha sabido cómo ir gradualmente en la presentación de las informaciones y, poner de relieve la intención comunicativa.

Otro grupo formado por el 39.48 %, no ha respetado ese punto esencial en su redacción. El lector se ve despistado, no puede inferir fácilmente la intención comunicativa del autor, está obligado a hacer un vaivén en su lectura para relacionar entre las ideas, y eso necesita más esfuerzo cognitivo.

Cabe señalar que un 42.10 % tiene altibajos en su progresión temática, ha encontrado problemas para adoptar una comunicación efectiva, ha intentado redactar un texto efectivo, pero ha fallado en algunas etapas de la redacción, no ha guardado un ritmo estable en la progresión temática.

De estos resultados entendemos que, muchos estudiantes redactan sin rumbo determinado, saltan de una idea a otra sin coherencia global, no hay hoja de ruta clara dentro del texto.

Tabla N°10

Parámetro a analizar	Registro		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 18.43 %	los que no aplican el parámetro 55.26 %

Los resultados de esa pregunta, coinciden con los de la anterior en cuanto al desarrollo de la competencia escrita en general y la profesional en particular, porque los mismos estudiantes los que, han usado un buen registro, o sea, un 18.43 % son ellos quienes no tienen problema de progresión temática, estos estudiantes han sabido cómo adaptar su texto al contexto situacional, han dejado que su texto se nutriera del contenido apropiado para que haya mejor conexión con el lector.

Entre los resultados, tenemos también más de la mayoría de los estudiantes, es decir, el 55.26 % no ha usado un buen registro, no supiera cómo adecuar el caudal de las informaciones a la situación comunicativa. Estos estudiantes, no preparan un plan de acción, de hecho, no saben cómo interactuar con el lector, para ellos la redacción no es un acto cognitivo, sino una tarea espontánea que consiste en colocar las primeras palabras que surgen.

Queda una parte de los estudiantes, constituida por un 26.31 %, vacila entre el buen y el mal uso del registro, lo usa al ritmo de *una de cal y otra de arena*, a veces recurren a ese parámetro y otras veces no, no tienen un uso regular y permanente del registro en sus redacciones. Ese procedimiento intermitente lo podemos explicar por la consecuencia de la falta de la práctica.

Del análisis de esta pregunta, podemos concluir que, los que no han utilizado un bueno registro, padecen problemas en la competencia lingüística, no saben cómo generar contenido para producir textos que respetan las características del género discursivo.

Tabla N°11

Parámetro a analizar	Carga semántica		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 34.22 %	los que no aplican el parámetro 42.10 %

De los resultados se desprende que, sólo un tercio de los estudiantes, es decir, el 34.22 % comunica sin rodeos, sabe elegir la noción que desempeña mejor una función, no usa muchos términos para decir poco, no hay repeticiones inútiles en sus producciones, de hecho, en sus textos no hay ambigüedad ni confusión, debido a que, han aprovechado la aportación de la

lingüística sistémico-funcional, o sea, abogar por un término potencial, que mejor desempeña una función.

El 42.10 % no ha filtrado el caudal lingüístico que ha usado, hemos visto que, unas veces repiten el mismo término varias veces para decir la misma cosa, otras veces lo utilizan para referirse a varias ideas y, eso genera la polisemia, el lector interpreta el significado como pueda, porque tiene varias posibilidades de interpretación.

Otros estudiantes que representan el 23.68 % intentan redactar evitando la carga semántica, pero a veces ha sido sin éxito, les es difícil comunicar sin divagación en todo el texto, en algunos momentos de la redacción hemos encontrado rodeos y digresiones que, hicieron que la comunicación quedó estancada, no hay novedad en el tema propuesto y, eso resta importancia al texto.

La conclusión que se puede sacar del análisis de esa pregunta, sería que los estudiantes que no cuidan ese parámetro en sus redacciones, no aprovechan la aportación de la lingüística sistémico-funcional y el paradigma nocio-funcional. Los que padecen el problema de la carga semántica, redactan sin elegir el significado potencial, no excavan en su mapa conceptual para sacar de él términos apropiados.

Tabla N°12

Parámetro a analizar	Procedimiento metonímico		
	los que aplican el parámetro	los que no aplican el parámetro	los que lo aplican, pero con deficiencia
Resultados en porcentaje	10.53 %	89.47 %	00 %

Lo que llama la atención en los resultados de ese parámetro, es la gran brecha que existe entre dos maneras de redactar. Por un lado, el bajísimo porcentaje de los que han introducido un término de referencia, sólo un 10.53 % ha recurrido a la estrategia del procedimiento metonímico, esa parte de los estudiantes, sabe que es mejor usar un término que, resume toda una idea, porque eso ahorra tiempo, evita la carga semántica y necesita poco esfuerzo cognitivo por parte del destinatario.

Por otro lado, la gran mayoría, el 89.47 %, no supo cómo aprovechar ese procedimiento para llegar a su objetivo comunicativo sin mayor coste lingüístico y cognitivo, se ha visto metida en el metalenguaje y, se ha encontrado en un callejón sin salida, no supo cómo transmitir la información de una manera clara y concisa.

De esos resultados, deducimos que, los estudiantes que no han usado el razonamiento metonímico, padecen problemas de competencia estratégica, no tienen a su alcance unas

estrategias para paliar las dificultades de la redacción, no saben cómo superar los obstáculos de la redacción.

Tabla N°13

Parámetro a analizar	Terminología específica		
	los que aplican el parámetro	los que no aplican el parámetro	los que lo aplican pero con deficiencia
Resultados en porcentaje	21.05%	65.78%	13.16 %

De los resultados obtenidos, Solamente un 21.05 % ha recurrido a unos términos de la terminología específica y algunas fraseologías del ámbito económico, dichos estudiantes han intentado llegar a un público amplio compuesto por especialistas, semi-legos y legos, han quedado a equidistancia entre todos los estratos de la sociedad, pero sobre todo, han redactado respetando el género discursivo, porque saben que un texto económico desprovisto de su terminología específica no puede transmitir eficazmente la información de su autor.

Un grupo de estudiantes formado por el 65.78 % no ha utilizado términos específicos, redacta como si fuera comunicando en la lengua general, no conexiona la crisis económica con sus términos específicos potenciales tales como: Déficit fiscal, macroeconomía-microeconomía, superávit fiscal o bien, bancarota, eso muestra que, el estudiante no ha adquirido suficiente caudal terminológico específico para usarlo cuando convenga.

Un 13.16 % ha usado unos términos específicos, pero no adecuadamente. Sabe que la terminología específica es un rasgo peculiar de la comunicación profesional y, que es necesario hacer uso de ella, pero cómo emplearla, allí tiene problemas, o bien no usa el término apropiado en el momento oportuno, o bien lo usa de manera ambigua y confusa.

Los resultados obtenidos nos permiten decir que, a pesar de los dos años de estudios (tercer curso de licenciatura y segundo curso de máster), de lenguas de especialidad, los estudiantes no han construido un caudal terminológico específico, se puede entender que, los estudiantes que no usan la terminología específica, tienen una formación incompleta en las lenguas de especialidad, les falta ese rasgo peculiar que hace la diferencia entre la lengua general y la lengua de especialidad, porque redactan como si fueran tratando un tema general.

Tabla N°14

Parámetro a analizar	Uso correcto de la lengua		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 15.79 %	los que no aplican el parámetro 23.68 %

Los resultados hablan de sí mismos, se nota un fallo claro en el aprendizaje de la lengua general, sólo el 15.79 % ha escrito sin errores de lengua, estos estudiantes ya dominan la lengua española, pueden desenvolverse correcta y apropiadamente en una situación comunicativa, porque han desarrollado la competencia lingüística.

El resultado más llamativo es el 23.68 %, estos estudiantes están en el segundo curso de máster y aún padecen problema de lengua, no saben redactar correctamente un texto de cuantas líneas, han cometido varios errores de lengua y, eso genera problemas de comprensión al lector, éste se encuentra perdido en un texto ininteligible, lo que le supone un esfuerzo cognitivo añadido, porque para inferir tiene que descodificar primero.

Una masa abrumadora representada por el 60.53 % ha encontrado algunas dificultades de lengua en su redacción. Estos estudiantes intentan usar la lengua correctamente, pero no siempre aciertan, lo que necesitan es más práctica y ejercicios de redacción donde se pone énfasis sobre la competencia lingüística, dicho de otra forma, son estudiantes recuperables, porque sólo les falta una buena orientación por parte del profesor para sobrepasar ese problema.

Del análisis de esa pregunta, se desprende que, los estudiantes no han desarrollado la competencia lingüística considerada como uno de los pilares de la competencia comunicativa acuñada por Hymes, y eso puede tener consecuencias negativas en sus redacciones. Si los textos profesionales sacan toda su gramática y una parte del léxico de la lengua general, pues es imprescindible tener conocimientos básicos de uso de esa lengua.

Tabla N°15

Parámetro a analizar	Intertextualidad en la redacción		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 13.16 %	los que no aplican el parámetro 71.06 %

En este parámetro, vemos que sólo el 13.16 % hace una digresión en su redacción, estos estudiantes han pasado del ámbito económico a otro ámbito (el jurídico), saben que es aconsejable usar otros ámbitos como satélites para explicar mejor la idea principal.

Lo que llama más la atención, es el porcentaje 71.06 %, estos estudiantes redactan ninguneando los demás ámbitos, no aplican el principio de continuum, consideran a las diferentes áreas profesionales como si fueran compartimentos aislados unos de otros, no construyen un texto tejido por más de un ámbito. Desde el principio de la redacción se fijan en el ámbito en cuestión, empiezan por él y terminan con él, eso quiere decir que, no tienen una formación amplia sobre las lenguas de especialidad y, eso tendrá efectos negativos sobre sus futuras comunicaciones profesionales, porque las lenguas de especialidad se nutren entre sí y, cortar ese cordón umbilical, se supone separarlas en áreas desconectadas, lo cual, puede dar lugar a un producto incompleto.

Un 15.78 % de los estudiantes recurre a esa estrategia para explicar mejor, pero encuentra dificultades en su aplicación, no sabe cómo compaginar entre dos o tres ámbitos, tiene un aplicación azarosa de ese parámetro, a veces en vez de facilitar la comprensión del texto usando otro ámbito, lo dificulta más.

Lo que se puede resaltar del análisis de los resultados de esa pregunta, es que una gran parte de los estudiantes, les falta una formación profunda en las lenguas de especialidad, les falta el conocimiento procedimental, no saben cómo pasar a la práctica y redactar textos profesionales que cumplen con su función.

1.2. Análisis cualitativo del texto económico

Partiendo del principio que el texto profesional es un medio de comunicación especializado y, que tiene como objetivo principal informar al destinatario, así que, a la hora de redactar ese texto, es necesario tomar en cuenta varios parámetros que, ayudan en su redacción. Unos tienen una dimensión lingüística, otros discursiva y algunos pragmática, sin olvidar los de índole sociolingüístico. Basándose sobre dichas características en el análisis que desarrollamos a continuación, intentamos entender cómo los estudiantes redactan estos textos y por qué los redactan así. Cabe mencionar que, las muestras de ejemplo las escribimos tal como están escritos por los estudiantes, o sea, con sus errores de lengua.

➤ Ordenadores del discurso

La mayoría de los estudiantes han manifestado una carencia en la aplicación de los ordenadores del discurso, no tienen una estructura pre-establecida, no planifican un ranking de ideas para aclarar mejor sus informaciones, hemos visto que en algunos textos hay interesantes informaciones, pero el estudiante las presenta de un golpe. La muestra que presentamos a continuación, nos enseña con claridad la ausencia de ese parámetro.

4.1 [...] la crisis económica tiene unas causas que son: la caída de los precios, la mayoría de los países no cuentan con los recursos de renovación, la dependencia de los países del tercer

mundo a los grandes países como los estados unidos, las guerras (utilizar todo el dinero para comprar armas), la desaceleración en las macroeconomías.

El estudiante ha dado varias causas de la crisis, pero sin usar una clasificación clara, no ha ido exponiendo sus ideas en un orden de importancia diciendo, por ejemplo, en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar y finalmente, si hubiera actuado así, se entendería fácilmente el impacto de cada causa en la crisis económica.

El ejemplo que planteamos a continuación, es otra prueba palpable del ninguneo del uso de los marcadores del discurso.

4.2 la economía de los países desarrollados y subdesarrollados esta agonizada a causa de las deudas y la desminución de los precios del petroleo además las guerras mundial y internas y la presión de los países desarrollados sobre los países subdesarrollados.

En ese ejemplo, lo que llama la atención, es el uso abusivo de la conjunción “y” para presentar las informaciones, el estudiante ha utilizado esa conjunción en tres ocasiones, eso muestra que, ha amontonado informaciones y, no ha ido perfilándolas mediante los ordenadores del discurso. Pero, actuando así, el autor resta valor al estilo de su redacción, y da una imagen de una persona principiante en la redacción.

➤ **Uso del plural oficial o formas impersonales**

Una parte muy considerada de estudiantes, ha ninguneado completamente el uso del plural oficial y la tercera persona, ha optado por el “yo”, lo que da un aspecto de subjetividad a la comunicación. Pero esa manera de redactar, va al contrario del principio mismo de la comunicación profesional que, es conocida por la objetividad. El autor tiene que quedarse fuera del acto comunicativo, su aparición en el texto no tiene que ser explícita, tampoco tiene que ser omnipresente desde el principio hasta el final de la redacción.

4.7 siento que estoy responsable de buscar las causas de la crisis [...] yo como especialista en el ámbito economico...

En este ejemplo, vemos el uso flagrante del “yo”, el autor de ese texto, contribuye todas las consecuencias de la crisis a sí mismo, se siente culpable, aunque puede ser que no tenga nada que ver con ese problema, la manera de inmiscuirse totalmente en la crisis, teña el texto de subjetividad y de presunción. Para evitar todas esas malas interpretaciones, el redactor tendría que decir “*nosotros los especialistas*”, así habla al nombre de una comunidad discursiva de especialistas en la economía, el remitente sale del texto y, así habrá más objetividad.

4.26 *Digo yo, esta crisis económica aparece porque los interesantes no cuidan los dominios de agricultura y producción...*

En ese ejemplo, está clarísimo el uso del “yo”. La primera palabra que ha usado el estudiante, es la primera persona del singular, se mete de lleno en el texto como protagonista, no involucra a ningún miembro de la comunidad discursiva, tampoco recurre a la forma impersonal, eso muestra que en el mapa conceptual del estudiante no existe esa opción, porque no ha adquirido un aprendizaje que le permita pensar de esa manera.

4.31 *yo como especialista quiero que buscan...*

Otra vez está claro que, el estudiante siempre se inclina hacia la subjetividad en su redacción, tiene en la mente que, es él que está escribiendo, y es él el dueño del texto, y así según él, tiene que usar la primera persona del singular, es decir, no tiene una reflexión amplia, no piensa más allá del momento en el que está redactando, no calcula las consecuencias y el efecto del uso del “yo” sobre su texto.

➤ **Metáfora terminológica y fraseología específica**

Como ya hemos visto en el análisis cuantitativo, sólo casi una décima parte de los estudiantes recurrió al uso de ese remedio y, cuando lo hace a veces no lo emplea muy bien, y no logra su propósito comunicativo, no usa los términos apropiados para expresar la metáfora adecuada, el siguiente ejemplo pone de relieve este problema.

4.23 [...] *los hombres malos quienes manipulan la economía*

El estudiante ha querido mostrar en su texto que, los responsables de la crisis económica son las personas que manipulan la economía sumergida, éstos no pagan impuestos y, actúan al margen de las reglas económicas, pero la expresión que ha usado no refleja su intención comunicativa, hubiera sido mejor sustituirla por otra metáfora que tiene un significado mejor y, que engloba a todos los implicados en la crisis, por ejemplo, *los hombres de la sombra* o *los hombres invisibles*.

Redactando usando la segunda metáfora, el autor menciona a uno de los principales actores de la crisis económica, pero sin tacharlos de malos ni buenos, o sea, sin ser subjetivo y sin usar un juicio de valor.

Cabe señalar que, todos los estudiantes han usado el término crisis en sus redacciones, se lo usan desde el principio hasta el final, sin embargo, varias metáforas pueden sustituirlo tales como: *tormenta económica* o *tsunami financiero*.

4.25 [...] *la pérdida del dinero...*

El autor de este texto, ha querido ostentar las consecuencias de la crisis, la información es pertinente y está relacionada con el tema, pero está mal presentada. El estudiante ha usado un lenguaje de un debutante envuelto en un registro inapropiado, lo cual, al destinatario le cuesta

entender cómo va a perder su dinero, de hecho sería mejor recurrir a la metáfora como remedio inevitable para decir muchas cosas en pocas palabras, por ejemplo, podría decir: *rascar el bolsillo*, para explicar que el ciudadano va a gastar más dinero. En las dos muestras, los estudiantes tenían que usar la metáfora terminológica para ahorrar al destinatario mucho esfuerzo cognitivo, y evitar implicaturas.

➤ Aspectos verbales

4.16 [...] *hasta que se llegar a punto en el cual se nota una desequilibrio en el comercio...*

Se nota que el estudiante no domina las reglas gramaticales de la lengua general, no sabe cuándo se usa el infinitivo y cuando se usa el subjuntivo, le cuesta comunicar correctamente. Redactando así el estudiante quedará bloqueado en el primer nivel, y no puede avanzar para acceder a las lenguas de especialidad, porque lo primero que debe hacer un profesional en su comunicación es dominar la lengua general, no se puede saltar las etapas. Este estudiante y algunos otros más, tienen que hacer esfuerzos para compaginar entre comunicar correcta apropiada y adecuadamente.

4.29 [...] *Al final yo propuesto desarrollar la agricultura.*

El error gramático cometido en esta información veda su comprensión, porque es difícil su descodificación, la intención del estudiante es buena (dar una solución a la crisis), pero mal dicha gramaticalmente. Con su cláusula no sabemos si ya ha propuesto (pretérito perfecto, que incluso su uso en el texto es correcto) o lo propone ahora (presente de indicativo) y, eso va a complicar más la tarea al lector que se ve metido en juego de tiempos para intentar descodificar la intención del remitente.

Según los ejemplos analizados, podemos decir que, algunos estudiantes padecen el problema del uso correcto de la lengua general desde el punto de vista gramatical, les ha sido difícil informar al lector correctamente, cometieron errores gramaticales que restan prestigio al texto.

➤ Longitud del texto

4.25 *Todo el texto*

El texto de este estudiante apenas tiene seis líneas que agrupan la introducción el cuerpo y la conclusión, no se sabe qué va a decir en esas pocas líneas, ha necesitado poco tiempo para escribirlo, y por consecuencia su comunicación será incompleta, no puede suministrar al lector muchas informaciones interesantes sobre el tema, no satisfará las expectativas del receptor, y eso generará implicatura en el destinatario que, planteara las siguientes preguntas ¿Por qué no quiere dar más información?, ¿tiene un mensaje implícito que quiere transmitir?, ¿domina muy bien el tema o padece algunas insuficiencias? Todas esas preguntas, restan importancia al texto, porque el autor ha menoscabado una etapa muy importante en la redacción que, es la planificación, no

ha tomado el tiempo necesario para planificar su texto, sino que lo ha hecho a apuros. Esas maneras de redactar tienen dos explicaciones, o bien el estudiante tiene mala concepción de la destreza escrita, no sabe que es un acto cognitivo que, necesita más preparación y esfuerzo mental antes de pasar al limpio, o bien carece de informaciones sobre el tema.

4.24 *Todo el texto*

Contrariamente al texto que acabamos de ver, éste ha ocupado todo el espacio de la hoja. El estudiante se ha extendido demasiado en su redacción, infringiendo la máxima de cantidad, ha dado muchas informaciones, y el lector tiene que filtrarlas y evaluarlas, excluyendo las de menos importancia para guardar sólo las relevantes, pero esa manera de dirigirse al destinatario tiene su inconveniente. Obliga al lector hacer más esfuerzo cognitivo para intentar llegar a la intención comunicativa del remitente, y si no puede realizar esa tarea, pues no valora al texto como importante.

➤ Claridad del contenido

4.33 *esta crisis pueden aceptarla los ricos, pero los pobres no pueden porque tienen miedo, este fenómeno causa pérdida de confianza....*

Primero, cabe señalar que el estudiante no ha sido claro cuando usó el verbo “aceptar”, porque no es cuestión de aceptar o no, la crisis ni se acepta ni se rechaza, se impone o se evita. Segundo, no ha sido claro en su texto, cuando quiso explicar que la crisis económica la aceptan los países ricos, mientras los pobres la rechazan, eso tiñe al texto de confusión, porque a nadie le interesa ser afectado por la crisis: ni país rico ni pobre. El problema en la claridad está también en la oración *tienen miedo* ¿de qué miedo se trata?, no explica y no aclara este miedo. También el estudiante explica diciendo *este fenómeno causa pérdida de confianza*, el caso es que no sabemos de qué fenómeno se trata: del miedo o de la crisis, así que el estudiante en vez de aclarar ha caído en la confusión y en la ambigüedad, y eso provoca más esfuerzo cognitivo al lector.

4.07 *siento que estoy responsable de buscar las causas de esta crisis...*

En este fragmento se nota claramente la falta de claridad, el autor ha salido del tema, porque está pidiendo perdón por haber sido especialista que está solucionando un asunto. En vez de ser orgulloso de ser una parte de la solución, se presenta como una parte del problema, el autor se culpa a sí mismo, da una idea de que está implicado en la crisis y, eso va al contrario del tema propuesto que considera al especialista como una persona que participa con su experiencia para desatascar el desarrollo económico del país.

➤ Formas deícticas

4.18 *En los últimos años el mundo está amenazado por diversos problemas, una es la crisis económica, la crisis toca mucho más...*

El uso de ese parámetro es incorrecto. El estudiante explica que el mundo sufre varios problemas y uno de ellos es la crisis, pero cuando sigue explicando, en vez de aprovechar un recurso deíctico como *ésta*, ha repetido otra vez la palabra crisis y, eso no hace más que sobrecargar el texto, lo vuelve más pesado y más aburrido. El lector en lugar de aprender nuevas formas deícticas, que vehiculan nuevas informaciones, se ve ingiriendo la misma palabra.

4.10 *el país pierde mucho cuando hay crisis económica, la economía del país es baja...*

Otra vez vemos que, otro estudiante ha abogado por la repetición, porque ha utilizado dos veces la palabra “país” en la misma idea, no ha aprovechado la ocasión para usar un elemento deíctico, eso muestra que desconoce ese tipo de herramienta discursiva, y por lo tanto su competencia comunicativa queda aún a desarrollarse, no domina todas las estrategias discursivas para que su comunicación sea menos pesada desde el punto de vista lingüístico.

➤ Orden de palabras

4.14 *el problema sobre la crisis económica lo tenemos en nuestro país...*

Cuando el autor de este texto escribe de esa manera podemos entender que, “*el problema sobre la crisis económica*” es el tema, y *nuestro país* es el rema, así que el lector se verá distraído desde el primer momento, se focaliza más sobre el país dejando la parte más esencial del texto que es la *crisis*. Con su manera de redactar este estudiante ha desplazado el foco de atención, y por consecuencia ha desorientado a su lector. Este estudiante no ha aprovechado un recurso muy importante en la competencia discursiva para confeccionar su texto, lo que genera forzosamente una comunicación fallida, porque en vez de guiar a su lector despejándole el terreno, le ha dificultado la tarea de inferir las informaciones. Hubiera sido mejor invertir su enunciado diciendo: *tenemos en nuestro país el problema de la crisis económica*, de esa manera el lector sabe de qué país se trata, y va esperando la nueva información que es la *crisis*.

➤ Progresión temática

4.22 *cuando hablo de la crisis económica, pues estoy hablando de la caída de los precios del petróleo, puedo afirmar que esta última tiene muchas causas tales como: la reducción de compraventas...*

La manera de redactar de este estudiante, no facilita a su lector seguir el hilo conductor, no le permite inferir rápidamente las informaciones, porque al principio del texto crea un entorno cognitivo, resumiendo la causa de la crisis en la caída del precio, pero luego vuelve a dar otras causas, en este caso el lector no avanza en su comprensión, y se ve metido en un vaivén para sacar las verdaderas causas de la crisis. El remitente ha empujado su lector a predecir una idea

general, y justo después otra idea general. Redactando así, notamos que el texto padece la adecuada progresión temática, es decir, el lector no avanzará en su lectura, sino que tiene que hacer marcha atrás para intentar entender la intención comunicativa de su autor.

4.34 *hay una crisis económica el mundo en peligro*

El estudiante empezó por *la crisis económica* presentándola como el tema, es decir, una información sabida, que está en el segundo lugar en el ranking de importancia, luego ha mencionado *el mundo en peligro*, como una información nueva. De esta manera de transmitir las informaciones, el lector entenderá que su remitente le quiere hablar del *mundo* (porque es el rema en esta oración) y no de la crisis (porque representa el tema) y, a base de esa inferencia va esperando nuevas informaciones sobre el *mundo*, es decir, focaliza todos sus conocimientos previos, su experiencia y su saber enciclopédico sobre el *mundo* y, seguir leyendo se enfrenta a contradicciones, porque el *mundo* no es el tema núcleo de la correspondencia, sino la crisis económica.

➤ Registro

4.3 [...] *la crisis económica como ya sabemos es el fenómeno que amenaza la economía mundial sobre todo los países europeos...*

Sabiendo que el registro es el contexto situacional, es decir, el contenido y el caudal de las informaciones necesarias, importantes y apropiadas que se debe transmitir en cada situación comunicativa. Pues en este texto no ha sido el caso, el estudiante ha transmitido a su lector una información que le falta veracidad, ha transgredido la máxima greciana de cualidad, porque la crisis no perjudica sobre todo la economía de los países europeos, sino mucho más a las economías débiles, de hecho, el registro usado muestra que, el estudiante padece problema de conocimiento enciclopédico, no ha adquirido una cantidad suficiente de informaciones apropiados para usarlas en situaciones semejantes.

4.14 [...] *la crisis del petróleo...*

Lo que llama la atención, es el uso inapropiado de la palabra *crisis* en la cláusula: *la crisis del petróleo*. El autor ha confundido causa con crisis, en vez de seguir las instrucciones del tema propuesto, y tratar solamente la crisis económica y reunir sus conocimientos para explicarla y solucionarla, se ha ido creando otra crisis: la del petróleo, y eso lo pone fuera del tema, y por consecuencia su comunicación se desarrolla al margen de las expectativas del lector que, está esperando leer únicamente las distintas causas de la crisis económica y no otra, porque al principio del texto, le hemos hablado *del problema sobre la crisis económica*. El remitente ha tratado una sub-idea como si fuera la idea principal. Todos estos desajustes en el registro no hacen más que dificultar la comprensión del texto por parte del destinatario, le obligan a hacer más esfuerzo cognitivo, por que el autor no domina bien el registro apropiado al tema.

➤ Carga semántica

4.7 [...] *para entender la crisis actual de estas crisis [...] la necesidad de la producción, la necesidad de la agricultura*

En su redacción, el estudiante ha cargado la cláusula repitiendo el mismo término *la crisis*, y eso además de hacerla pesada la ha hecho ininteligible, porque según lo escrito por el estudiante hay una crisis dentro de una crisis, y eso complica más la comprensión del texto y lo muestra inculto, lo mismo ocurre con la palabra *necesidad*, que pudiera evitándola para dar más agilidad al texto, su uso dos veces no suma importancia al texto, sino que lo carga semánticamente y lo vuelve más pesado

4.21 *El mundo económico conoce una crisis económica que afecta la economía...*

En este fragmento de texto vemos que el estudiante está moviéndose en un círculo cerrado, ha sobrecargado el texto con el mismo término tres veces para decir una pequeña información. La palabra *economía* ha sonado varias veces, pero sin aportar algo nuevo: es hablar para hablar.

En esa muestra de dos redacciones notamos que los estudiantes padecen una pobreza léxica, lo que les obliga a recurrir a la redundancia y, eso dificulta la transmisión de la información. El uso abusivo, confuso y ambiguo de las palabras nos permite decir que, las habilidades lingüísticas de estos estudiantes son aún menos desarrolladas cuando se trata de redactar textos, les notamos encerrados dentro del círculo de algunas palabras de las cuales aún no se han liberado, usando palabras connotativas o mejor dicho polisémicas y, eso va al contrario de la esencia del texto profesional que, se caracteriza por la monosémia. Esa manera de redactar resta prestigio y rigor científico al texto profesional, lo aleja de su objetivo y, puede crear implicaciones en el lector. Estos estudiantes no han llegado a incorporar a su léxico términos apropiados, sino que han quedado al nivel inicial abrazando algunas palabras usándolas repetidamente. La carencia notada en el léxico, les obliga a recurrir a palabras con menos peso significativo y, eso nos da una idea sobre su adquisición del lenguaje general.

➤ Procedimiento metonímico

4.36 [...] *por ejemplo un problema de desequilibrio en unos países.*

Las causas de este problema pueden ser, a causa de la mala gestión en el país mismo

En este fragmento, observamos que el estudiante hace rodeos y circunloquios para decir la misma cosa, quiere hacer énfasis sobre el desajuste que hay entre los ingresos y los gastos, que puede resumirlo en un término usando un procedimiento metonímico diciendo: el país tiene problema en el *superávit*. Y, así ahorra tiempo y disminuye la carga semántica. Esa carencia en los procedimientos y estrategias de redacción, nos permite decir que esos estudiantes no aprovechan los hallazgos de la lingüística textual, no conciben la redacción como una

oportunidad para el desarrollo de la competencia escrita, sino que la consideran como una actividad peliaguda, que están obligados a cumplir en su proceso de aprendizaje.

➤ Terminología específica

4.9 Entre las causas principales de esta crisis podemos hablar dos: por una parte las causas internas como guerras civiles y los países se cuentan solo sobre el ingreso del petróleo, por otra parte las causas externas como la caída del nivel internacional...

En la redacción de este estudiante notamos unas causas, pero quedan plasmadas en el plano general, no ha recurrido al uso específico, no aprovechó la terminología específica de las lenguas de especialidad para transmitir la información, como, por ejemplo, la *bancarrota*, *quiebra*, *recesión*, o *bolsa de valores*. Esa manera de redactar, nos permite decir que el estudiante no se zambulle en la cultura discursiva de los economistas, no respeta el contexto situacional. Ha menospreciado (voluntaria o involuntariamente) uno de los tres vértices del triángulo de la comunicación especializada, que es comunicar apropiadamente, pero redactando así el autor transgrede las pautas preestablecidas por la comunidad de habla, y por consecuencia la comunicación no alcanzará el nivel profesional.

➤ Uso correcto de la lengua

5.17 [...] este fenómeno ha parrado por causa de la mala organización [...] y tipos de interés en chaque financieras.

En este fragmento de texto, el uso inapropiado de la lengua es flagrante. El fallo está en el léxico, el estudiante padece el efecto del barbarismo, ha usado una palabra que no existe en la lengua española (*chaque*), también se nota que, tiene problema en el uso de la preposición y el posesivo, porque en vez de decir: *a causa de*, ha escrito *por causa de*. Esta manera de uso aleatorio de las palabras tiene efecto directo en la coherencia local. El lector no puede descodificar fácilmente el lenguaje y, por consiguiente no puede inferir fácilmente, porque el destinatario ha ido sumando informaciones sin cuidar la pragmática semántica (el signo con su significado).

➤ Intertextualidad en la redacción

4.9. [...] también establecer leyes jurídicas para mejorar la economía.

El estudiante ha aprovechado el continuum de las lenguas de especialidad, y ha usado el ámbito jurídico como recurso para solucionar la crisis económica, ha intentado dar una salida a la crisis apoyada sobre una base jurídica, pero su información ha quedado un poco ambigua, porque no sabemos qué tipo de leyes: penales o comerciales. No ha dicho de dónde las sacamos, no específica, por ejemplo, si hay que colaborar con la cámara del comercio, tampoco precisa cuántas leyes hay y cómo las usamos, no sabemos si ya existen o las elaboraremos. Todas estas preguntas hacen que la intertextualidad del estudiante queda floja, pero la buena señal, es que el

redactor sabe que es fructífero recurrir a otras aéreas del saber para informar mejor, a este estudiante, sólo hay que acompañarle en las futuras prácticas para que tenga una idea clara sobre el uso de este parámetro.

4.11 [...] también vigilar la economía mediante leyes comerciales.

Este ha aludido al ámbito jurídico para aclarar sus informaciones, intenta mostrar la interrelación que existe entre los diferentes ámbitos específicos, pero su redacción queda a medias, porque no ha explicado en qué marco jurídico y leyes legislativas se basa. Sin embargo en este ejemplo, notamos que el estudiante ha usado mejor este parámetro con respecto al anterior ejemplo, por lo menos ha mencionado que son leyes comerciales y no de otra índole. Esa manera de redactar nos permite decir que, el estudiante está al corriente de las características de la redacción profesional, sabe que es ventajoso recurrir a otros ámbitos y usarlos como satélites para informar mejor, pero lo más importante, es que sabe cómo restringir el uso de otro ámbito, delimitarlo y hacerlo compatible con el tema central.

Según estas dos muestras, se nota que esta franja de estudiantes sabe que es necesario blindar el texto con apoyo jurídico para dar más validez a la comunicación, pero encuentra un pequeño problema para usarlo, no explican qué leyes se usan, ni cómo usarlas, de todas maneras, el hecho de recurrir a otro ámbito para aclarar es una buena señal, estos estudiantes necesitan un poco de atención por parte del profesor y alguna práctica para subsanar sus deficiencias de redacción profesional.

2. Valoración del análisis cuantitativo y cualitativo del texto económico

En el texto económico, los estudiantes han sido enfrentados a muchos problemas en cuanto a la aplicación de los parámetros que rigen la escritura. Los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo es una prueba concreta, ya que en todas las tablas, el uso de dichos parámetros ha sido inferior al 50 %, salvo las tablas N°4 y N°8. Varios estudiantes encuentran obstáculos que les impiden redactar un texto profesional efectivo, no dominan la lengua general (sólo un 15.79 % redacta correctamente), cometen errores de un principiante, por ejemplo, no empiezan por la mayúscula, no respetan la puntuación, tienen problema de género, en vez de usar el femenino usan el masculino y viceversa, en algunas redacciones hemos visto el barbarismo, asimismo la falta de cohesión entre las informaciones presentadas, algunos textos son ininteligibles desde el punto de vista semántico, no se puede descodificarlos fácilmente, necesitan más esfuerzo cognitivo para llegar a la intención comunicativa del remitente. También tenemos una mayoría abrumadora de textos (84.22 %), en los que hemos asistido a un autor omnipresente que no habla al nombre de la comunidad discursiva, y que redacta un texto profesional con mucha repetición, porque no aprovecha la aportación de la deixis. Un porcentaje

de (34.22 %), carga el texto con palabras innecesarias, no acuden al enfoque nocio-funcional para filtrar el caudal lingüístico, escriben algunas palabras sin saber si aportan un plus al texto, o al contrario lo vuelven aburrido y pesado.

En cuanto a los resultados del análisis cualitativo, hemos notado textos largos, los estudiantes saben cuándo empezar pero no cuándo terminar, otros textos son cortos, apenas llevan algunas informaciones, asimismo padecen informaciones relevantes y apropiadas a la situación comunicativa. Algunos estudiantes tienen un haz de ideas, y lo colocan como sea, porque no hay una estructura determinada y preestablecida que organiza la forma arquitectónica del texto, redactan como si estuvieran relatando una carta epistolar en la lengua general, no organizan sus informaciones, no hay hilo conductor que cimienta una progresión temática, son ideas puestas una tras otra sin ningún ordenamiento, al lector le cuesta construir una idea general, porque no hay señales pertinentes en el texto.

El conjunto de las observaciones sobre la lengua general, nos permiten decir que los estudiantes no dominan el primer estribo para acceder a las lenguas de especialidad, no han adquirido una buena formación en la lengua general, lo que les imposibilita la codificación de textos, y eso explica porque no han desarrollado la competencia escrita, no saben cómo guiar y orientar al lector desde el punto de vista semántico. Siendo así la situación, pues podemos decir que, estos estudiantes necesitan más práctica donde el foco de atención se pone en la competencia lingüística de la lengua general, sino será mucho difícil para ellos abordar la redacción de textos profesionales, ya que todos los recursos lingüísticos de la LE se toman de la LG.

Los estudiantes no sólo tienen problemas de orden semántico, sino también cognoscitivo. Han mostrado dificultades en las diferentes aéreas de la competencia comunicativa: discursiva, pragmática y estratégica. Así que, las prácticas de escritura, deben cubrir toda la competencia comunicativa para formar un futuro profesional capaz de desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas. Las muestras elegidas en el análisis cualitativo han destapado estas carencias, han puesto de relieve los errores que cometen los estudiantes en sus redacciones, por ejemplo, no han podido confeccionar un texto claro, en los fragmentos de textos que hemos analizado, hemos visto que el estudiante, se ha enredado en ideas ambiguas que no explican claramente la crisis económica. El ejemplo de la mala progresión temática, arroja luz sobre la dificultad de progresar informando, el estudiante se ha puesto en un callejón sin salida, no ha podido avanzar y acompañar a su lector hacia el objetivo comunicativo.

Cuando se trata de las carencias que atañen directamente a la lengua de especialidad, pues a medida que nos adentramos más en el análisis, notamos que, los estudiantes no valoran el contexto situacional, porque no hacen uso de la terminología específica del ámbito económico, ni

del registro apropiado. Varios estudiantes no se sirven de la intertextualidad para explicar mejor, sino que se encierran sobre sí mismos negando otros ámbitos, se focalizan en una sola área de especialidad negando las demás, y los que recurren a esta estrategia no la aplican bien, sino que hemos contestado algunos baches en su aplicación, pero redactando así el autor no puede informar bien a su audiencia, no puede diversificar sus ideas, sino que queda delimitado en unas cuantas informaciones que podrían ser insuficientes para su objetivo comunicativo.

Estas dificultades acumuladas en las redacciones de los estudiantes, son mera consecuencia de la mala preparación de la guía docente, ésta no ha reservado espacio para solucionar problemas de semejante envergadura. No hay tiempo reservado a la práctica donde el estudiante puede sanear estas dificultades durante su formación.

3. Análisis de la resolución

Cuadro recopilatorio N°1 de los parámetros a analizar

	Texto N°1	Texto N°2	Texto N°3	Texto N°4	Texto N°5	Texto N°6	Texto N°7	Texto N°8
Aspectos verbales	****	****	++++	++++	++++	----	****	++++
Longitud del texto	----	++++	----	++++	++++	----	++++	++++
Claridad del contenido	----	----	----	----	++++	++++	----	----
Progresión temática	++++	----	++++	++++	----	----	++++	----
Registro	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Carga semántica	++++	++++	++++	----	++++	++++	++++	++++
Procedimiento metonímico	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	----
Terminología	----	++++	----	----	++++	----	----	----
Uso correcto de la lengua	----	++++	++++	----	----	++++	----	----
Intertextualidad en la redacción	----	----	++++	----	++++	----	----	----
Estructura del texto	++++	----	++++	++++	++++	++++	++++	++++

Cuadro recopilatorio N°2 de los parámetros a analizar

	Texto N°9	Texto N°10	Texto N°11	Texto N°12	Texto N°13	Texto N°14	Texto N°15	Texto N°16
Aspectos verbales	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	----
Longitud del texto	----	++++	++++	++++	----	++++	++++	++++
Claridad del contenido	----	----	----	----	++++	++++	----	++++
Progresión temática	++++	++++	++++	++++	++++	++++	----	----
Registro	++++	-----	++++	++++	----	++++	++++	----
Carga semántica	++++	----	++++	++++	++++	++++	++++	----
Procedimiento metonímico	++++	----	----	----	++++	++++	----	----
Terminología	++++	----	----	----	----	++++	----	++++
Uso correcto de la lengua	----	----	++++	++++	----	++++	++++	++++
Intertextualidad en la redacción	----	++++	----	----	----	++++	----	++++
Estructura del texto	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++

Cuadro recopilatorio N°3 de los parámetros a analizar

	Texto N°17	Texto N°18	Texto N°19	Texto N°20	Texto N°21	Texto N°22	Texto N°23	Texto N°24
Aspectos verbales	++++	----	----	++++	++++	++++	++++	****
Longitud del texto	----	****	++++	++++	----	----	++++	++++
Claridad del contenido	****	++++	++++	++++	++++	++++	----	****
Progresión temática	++++	----	++++	----	----	****	----	----
Registro	++++	----	++++	++++	****	++++	----	----
Carga semántica	++++	----	++++	++++	++++	****	++++	****
Procedimiento metonímico	****	++++	----	++++	++++	++++	++++	++++
Terminología	----	++++	++++	----	****	++++	++++	++++
Uso correcto de la lengua	++++	****	++++	----	++++	++++	++++	++++
Intertextualidad en la redacción	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Estructura del texto	----	++++	----	----	****	----	++++	----

Cuadro recopilatorio N°4 de los parámetros a analizar

	Texto N°25	Texto N °26	Texto N°27	Texto N°28	Texto N°29	Texto N°30	Texto N°31	Texto N°32
Aspectos verbales	-----	+++++	****	+++++	****	+++++	+++++	+++++
Longitud del texto	+++++	+++++	****	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Claridad del contenido	-----	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	****	****
Progresión temática	+++++	-----	+++++	****	-----	****	+++++	+++++
Registro	+++++	+++++	-----	-----	-----	-----	****	****
Carga semántica	+++++	+++++	+++++	-----	-----	-----	+++++	+++++
Procedimiento metonímico	+++++	-----	-----	+++++	+++++	+++++	****	****
Terminología	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	****
Uso correcto de la lengua	+++++	-----	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Intertextualidad en la redacción	-----	+++++	+++++	+++++	+++++	****	****	****
Estructura del texto	-----	-----	****	+++++	****	+++++	+++++	****

Cuadro recopilatorio N°5 de los parámetros a analizar

	Texto N°33	Texto N°34	Texto N°35	Texto N°36	Texto N°37	Texto N°38
Aspectos verbales	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Longitud del texto	++++	-----	++++	****	++++	++++
Claridad del contenido	-----	++++	-----	++++	-----	++++
Progresión temática	-----	++++	-----	++++	++++	++++
Registro	++++	++++	++++	-----	-----	++++
Carga semántica	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Procedimiento metonímico	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Terminología específica	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Uso correcto de la lengua	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Intertextualidad en la redacción	++++	++++	++++	++++	++++	++++
Estructura del texto	++++	++++	++++	++++	++++	++++

3.1. Análisis cuantitativo de la resolución

Después de localizar los defectos de redacción de los cuales padecen los estudiantes, el paso siguiente es su análisis desde la perspectiva estadística. La metodología de análisis es igual que la del texto económico analizado en el acápite anterior.

Tabla N°1

Parámetro a analizar	Aspectos verbales		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 71.05 %	los que no aplican el parámetro 13.15 %

Según los resultados obtenidos, notamos que en primer lugar una parte de estudiantes representada por el 71.05 % ha podido redactar correctamente, es decir, gran parte de los estudiantes dominan la competencia gramatical, dichos estudiantes pueden acceder a la comunicación específica con mucha facilidad, porque ya dominan la gramática de la lengua general considerada como una condición sine qua non para poder realizar un texto profesional.

Sin embargo, el 13.15 % de los estudiantes no ha podido redactar correctamente, éstos no han desarrollado la competencia comunicativa durante su formación y, por consecuencia tendrán dificultades en transmitir su intención comunicativa, ya que al destinatario le resulta difícil descodificar el mensaje para luego inferirlo.

Quedan unos estudiantes que representan el 15.78 %, éstos tienen cierta dificultad cuando se trata de redactar correctamente, han manifestado un pequeño problema en la competencia gramatical, porque no han cometido muchos errores, esta parte de los estudiantes es fácilmente recuperable, sólo necesita un poco de implicación para poder redactar correctamente.

Si comparamos los resultados obtenidos en el análisis del texto económico con los de la resolución, notamos que el porcentaje de los estudiantes quienes aplican este parámetro, es igual en los dos casos, es decir, los de la resolución ratifican los del texto económico. Eso nos confirma que la mayoría de los estudiantes han desarrollado la competencia gramatical y, están cualificados para redactar sin cometer errores, eso es buena señal, porque nos permite descartar el fallo gramatical a la hora de detectar los problemas de redacción de los estudiantes. Pero no sólo eso, sino que también hay un estudiante que pasó del peldaño C al B, es decir, ha disminuido sus errores gramaticales.

Tabla N°2

Parámetro a analizar	Longitud del texto		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 68.42 %	los que no aplican el parámetro 23.68 %	los que lo aplican pero con deficiencia 07.89 %

Los resultados obtenidos muestran que el 68.42 % de los estudiantes respetan la longitud del texto, saben cómo distribuir y organizar las informaciones según el espacio de la hoja, aplican la máxima de cantidad de Paul Grice, calculan la cantidad de informaciones necesarias que necesita la resolución, no hay informaciones que sobran ni otras que faltan.

Sin embargo, el 23.68 % se encuentra perdido en cuanto al suministro de informaciones, según lo que hemos visto, o bien limitan su comunicación a unas cuantas informaciones insuficientes, creen que ya han alcanzado su objetivo comunicativo y, no hace falta añadir más, o bien se extienden demasiado y embuten el texto con informaciones inapropiadas al contexto. Estos estudiantes dificultan la tarea al lector, no le ayudan para nada, al contrario, le complican el acto de inferir las informaciones y le obligan hacer más esfuerzo cognitivo, porque no le han dado las informaciones claras ni las señales pertinentes. Redactando así, estos estudiantes no pueden guiar fácilmente a sus lectores y, por consecuencia no alcanzan su objetivo comunicativo.

Entre las dos partes encontramos una minoría representada por el 07.89 %, que está en un movimiento de vaivén entre el respeto y no respeto de la longitud. Este grupo de estudiantes encuentra alguna dificultad en cuanto a la cantidad de informaciones a transmitir, no sabe si se extiende demasiado o si el lector se conforma con las informaciones dadas. Para subsanar este problema, este grupo necesita aclimatarse con diversos ejemplares auténticos de resolución y mucha práctica para acostumbrarse a imitarlos.

Haciendo una comparación con los resultados obtenidos en el texto económico (21.05% vs 68.42%), vemos que en el primer texto los estudiantes piensan que son libres, por eso se han extendido mucho no han respetado la longitud del texto, piensan que tiene riendas sueltas y, que pueden ofrecer varias informaciones sin tomar en consideración lo relevante de lo irrelevante, escribían sin controlarse a sí mismos, no ponían límites, mientras que en la resolución se sienten delimitados por la cantidad de información, ven que cada párrafo abarca unas informaciones que no se puede superar. Esta conclusión la confirma el porcentaje del peldaño B, éste se ha disminuido del 28.95 % en el texto económico al 07.89 % en la resolución. Hablando en números, podemos decir que dieciocho (diez en el peldaño C y ocho en el peldaño B) estudiantes más han respetado la longitud del texto, y se han mudado de estos peldaños al peldaño A.

Eso nos permite predecir que, cuando se trata de un género estructurado y delimitado, el estudiante sabe que no puede alargarse ni restringirse en su redacción, sabe que hay pautas y tiene que respetarlas. Eso es buena señal, porque ya tenemos estudiantes que respetan las normas del género que están redactando, respetan la cultura de la comunidad discursiva y, saben cómo adaptarse a la situación comunicativa.

Tabla N°3

Parámetro a analizar	Claridad del contenido		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 47.36 %	los que no aplican el parámetro 42.10 %

De los datos se desprende que casi la mitad de los estudiantes, es decir, el 47.36 % ha sido clara en su redacción, Estos estudiantes han desarrollado la competencia discursiva por eso han sabido cómo transmitir sus informaciones de manera clara y explícita, sin rodeos ni circunloquios evitando toda implicatura, han usado una retórica adecuada a la situación comunicativa facilitando al lector pasar suavemente del paradigma codificar-descodificar al ostensivo-inferencial.

Otra categoría de estudiantes representada por el 42.10 % ha encontrado dificultades en su redacción, su contenido ha sido ambiguo y confuso y, eso supone un esfuerzo cognitivo más al lector, no han tomado el rol del destinatario y averiguar cómo éste puede inferir las informaciones, las ideas del texto tienen un aspecto batiburrillo, lo que a veces provoca un desorden y, otras veces opacidad, el texto será ininteligible por el lector y, por consecuencia no habrá cooperación.

Redactando así, podemos decir que estos estudiantes no han desarrollado la competencia discursiva, no han alcanzado un nivel que les permita redactar textos profesionales, porque aún no dominan totalmente los principios básicos de la redacción, necesitan esforzarse más, leyendo géneros semejantes, y sobre todo practicando y redactando textos profesionales para remediar este fallo.

Queda el último grupo que representa el 10.52 %, los estudiantes de este grupo, padecen un pequeño hándicap en la redacción, recuperarles sería tarea menos ardua que el anterior grupo, porque ya han mostrado ciertas habilidades en sus textos, sólo falta explicarles y encauzarles para mejorar sus redacciones en el futuro.

Haciendo una comparación entre estos resultados y los del texto económico, notamos que en el segundo texto hay una mejoría nítida. En el texto económico, sólo el 13.15 % ha podido redactar claramente, mientras que en la resolución el 47.36 % (casi el triple) ha sabido cómo

redactar claramente. Esta comparación nos da una idea que en los géneros (cuando la redacción es delimitada, como el caso de la resolución) la mayoría de los estudiantes muestra una cierta facilidad para redactar. Pero lo más llamativo es el porcentaje de los que encuentran alguna dificultad (peldaño B), el número de estos estudiantes en esta característica ha ido a la baja, ha descendido del 26.31 % (en el texto económico) al 10.52 % (en la resolución), o sea, de diez estudiantes se ha reducido a cuatro. Aritméricamente hablando, seis estudiantes han superado la deficiencia en la claridad del contenido. Asimismo el número de los estudiantes que no aplican este parámetro (peldaño C) ha bajado del veintitrés en el texto económico al dieciséis en la resolución, o sea, siete estudiantes han sabido cómo redactar la resolución.

Estos resultados apoyan lo que acabamos de mencionar justo arriba, o sea, cuando se trata de la redacción de un género regido por reglas preestablecidas por una comunidad discursiva, el estudiante no tiene más que respetar el contexto cultural para confeccionar un texto que responde a sus aspiraciones. Se siente rodeado por unos límites situacionales y culturales que no puede sobrepasar.

Tabla N°4

Parámetro a analizar	Progresión temática		
	los que aplican el parámetro 52.63 %	los que no aplican el parámetro 39.47 %	los que lo aplican, pero con deficiencia 07.89 %
Resultados en porcentaje			

El análisis cuantitativo de esta característica muestra que el 52.63 % de los estudiantes ha podido ir construyendo su texto a medida que se amplían las ideas, se nota en el texto niveles de comprensión cada vez mayores y profundos, el lector cognitivamente siente un escalonamiento en el texto y, puede formar una idea general a partir de las sub-ideas. Estos estudiantes han desarrollado la competencia discursiva y pragmática, lo cual ha influido positivamente en su destreza escrita.

Sin embargo, el 39.47 % no ha podido progresar en la presentación de las informaciones, no ha guiado al lector hacia el objetivo comunicativo, a veces hemos notado una contradicción en la intención comunicativa del escritor, éste nos lleva hacia un propósito determinado, luego surge una palabra opositora que, provoca una regresión a la casilla de partida obligándonos a leer de nuevo e intentar comprender la idea del autor. Esta categoría de estudiantes tiene problema en la competencia discursiva y pragmática, porque no logra ir al grano.

El tercer grupo representa un porcentaje de 07.89 %, estos estudiantes encuentran pequeños escollos discursivos, a veces hay que leer el texto dos veces para inferir la información y llegar a la intención comunicativa del autor. Cabe resaltar que este grupo no tiene gran

problemas discursivos, porque no todo el texto padece la progresión temática, sino algunos puntos y algunas informaciones, así pues, a dichos estudiantes les falta un empujón para optimizar su manera de redactar.

Estos resultados confirman el análisis de los resultados de la Tabla N°3. Una pequeña comparación matemática entre las dos tablas, nos enseña que casi el mismo número de los estudiantes que tienen problema de claridad padecen el problema de la progresión temática y, eso es obvio: cuando no hay claridad no hay progresión temática.

Si comparamos estos resultados con los del texto económico, vemos una mejoría en los estudiantes que han respetado la progresión temática (52.63 % vs 18.42 %) más de la mitad de los estudiantes redactan con comodidad cuando se trata de un género conocido y bien estructurado. Trece estudiantes han pasado del peldaño B al A, éstos han encontrado facilidad en la redacción cuando se trata de un género ordenado y preestablecido. Han podido redactar siguiendo el hilo conductor, saben cuál es la retórica adecuada en esta situación comunicativa, han mostrado más habilidad en la redacción de la resolución frente a la redacción del texto económico, donde el estudiante tiene que reflexionar y excavar en la memoria a largo plazo para averiguar si ha redactado o leído textos semejantes, y encontrar terminología apropiada al contexto situacional, y eso se supone un esfuerzo cognitivo más elevado con respecto a la resolución, donde varias partes son conocidas de antemano, por ejemplo, la estructura y la introducción.

Estos resultados nos dan una idea sobre la concepción de la redacción profesional por parte de los estudiantes, nos permiten situar y localizar el problema del cual padecen a la hora de redactar textos profesionales: es la dificultad de dirigirse al lector cuando se trata de texto profesional no estructurado desde el punto de vista del contenido y la forma, es decir, cuando no hay un modelo de texto profesional preestablecido, determinado y consensuado por la comunidad discursiva, pero cuando se trata de un género determinado y claro los estudiantes se lo toman con mucha facilidad, porque ya tienen la manera de abordar el género en cuestión, ya que en la mayoría de los casos, se trata de hacer una reproducción de los textos redactados con algunos retoques y algunas modificaciones según la situación comunicativa.

Tabla N°5

Parámetro a analizar	Registro		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 60.52 %	los que no aplican el parámetro 31.57 %	los que lo aplican, pero con cierta deficiencia 07.89 %

Los resultados hablan por sí mismos y confirman lo dicho anteriormente, es decir, cuando se trata de un género conocido los estudiantes redactan con facilidad, saben qué decir, pero no cómo decirlo, de hecho, el 60.52 % ha usado un buen registro, ha sabido redactar apropiadamente moviéndose dentro de los linderos de la resolución creyendo una combinación entre el género y el caudal informativo usado, dicho eso, notamos que estos estudiantes han adquirido un código específico de la resolución, pueden transmitir sus informaciones utilizando este andamiaje para llegar a su objetivo comunicativo sin transgredir las pautas marcadas por esta comunidad discursiva, todo eso, porque tienen una idea sobre el contexto situacional, saben dónde están y qué herramientas lingüísticas necesitan.

Este porcentaje lo valida el resultado obtenido en el cuestionario. Haciendo una comparación entre estos dos resultados, observamos que existe una compatibilidad entre ellos (56.25 % en el cuestionario ha dicho que lo respeta y lo aplica y, el 60.52 % lo ha aplicado en sus redacción), es decir, más de la mitad valora este rasgo estereotipado de la comunicación profesional y, lo toma muy en serio a la hora de dirigirse a la audiencia.

Dicho eso, notamos que sólo la tercera parte de los estudiantes, es decir, el 31.57 % ha tenido problemas de contenido, no ha estado a la altura de las expectativas del destinatario, no ha sabido cómo usar un registro apropiado a la situación comunicativa, si este puñado de estudiantes padece el problema del léxico específico de la resolución, pues no puede redactar una resolución que cumple con su función. Para compensar este fallo, han quebrantado las normas comunicativas de esta comunidad discursiva y, han recurrido al lenguaje general como si estuvieran en una comunicación general, manejando términos que son fuera del contexto, pero actuando así han dificultado más la tarea al lector, éste no puede inferir la información fácilmente, porque no sabe si está leyendo un correspondencia profesional o general.

Queda una pequeñísima parte de estudiantes, representada por el 07.89 % que ha manifestado una cierta dificultad en el registro, pero solamente en algunos puntos y, no en todo el texto, no ha usado los recursos específicos para informar mejor. Estos estudiantes son fácilmente rescatados, ya con un poco de práctica van a remediar este problema.

Un trabajo de contraste entre el texto económico y la resolución (18.43 % vs 60.52 %), nos muestra otra vez que cuando se trata de una redacción estructurada, con un léxico genuino,

con unas pautas de redacción consensuadas por la comunidad discursiva, el estudiante no encuentra muchas dificultades de redacción, es decir, ha aprendido o mejor dicho ha almacenado unas informaciones y, el día que se le pida la redacción del género en cuestión, vuelve a su memoria de largo plazo, cava en ella y hace salir lo que ha depositado.

Esa conclusión la confirma el número de estudiantes que ha encontrado facilidad en la redacción de la resolución. Dieciséis estudiantes (siete del peldaño B y nueve del peldaño C) del texto económico han pasado al peldaño A en la resolución.

Tabla N° 06

Parámetro a analizar	Carga semántica		
	los que aplican el parámetro 76.31 %	los que no aplican el parámetro 18.42 %	los que lo aplican, pero con deficiencia 05.26 %
Resultados en porcentaje			

Los resultados obtenidos en este parámetro, indican que una mayoría aplastante representada por el 76.31% ha evitado la carga semántica, no ha usado mucha lengua, ha respetado la máxima Greciana de cantidad, ha dado lo justo, ha hecho una selección optando por unos términos monosémicos del ámbito en cuestión, no ha ido acumulando palabras, sino que hizo una elección quirúrgica guardando los términos necesarios para la situación comunicativa.

Otra parte de estudiantes representada por el 18.42 % no ha sabido cómo purificar el texto, usan el mismo término varias veces para decir la misma idea, no aíslan los términos que van en paralelo con las ideas propuestas, sino que recurren a casi los mismos signos lingüísticos que se repiten en varias partes del texto, de esa manera se nota que estos estudiantes se meten de lleno en la escritura, no tienen un plan preestablecido, no pasan por las etapas esenciales de esa destreza.

Queda una parte muy reducida presentada por el 05.26 %, que tiene algún problema semántico, son solamente dos estudiantes, a éstos les falta una buena revisión después de terminar el trabajo, necesitan implicarse más en la redacción para localizar el problema de la carga semántica.

Una comparación entre este análisis y el del texto económico (76.31 % vs 34.22 %), nos confirma lo que llevamos explicando, es decir, cuando se trata de un género estructurado el estudiante se siente más cómodo, sabe cómo interaccionar con él, lo toma con calma y, evita varios errores. El resultado del análisis de la resolución muestra que dieciséis (siete del peldaño B y nueve del C), han pasado al peldaño A, es decir, han remediado el problema de la carga semántica cuando se trata de términos utilizados en un texto profesional configurado y con

esqueleto predeterminado. Estos estudiantes se pierden en el texto profesional cuando no hay límites ni estructura.

Tabla N° 07

Parámetro a analizar	Procedimiento metonímico		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 68.42 %	los que no aplican el parámetro 23.68 %	los que lo aplican, pero con deficiencia 07.89 %

En cuanto al procedimiento metonímico, la aritmética muestra que el 68.42 % ha sido explícito en su comunicación, desde el principio ha orientado al lector enseñándole que se trata de una resolución, después ha ido tejiendo la trama del género. Ha situado al lector en un contexto cultural para que haya un ambiente cognitivo favorable, luego le ha abastecido registro relacionado con el contexto situacional.

Otros estudiantes agrupados en el 23.68 %, no han logrado orientar al lector desde el comienzo de la redacción, al contrario, lo han desviado con términos extraños al contexto cultural. Al principio de la resolución, el lector ha formado una idea sobre el género que está leyendo a la base de un concepto recibido y, a lo largo de la lectura descubre que se trata de una resolución, en este caso tuvo que hacer un reajuste en aducto, hizo un vaivén entre los diferentes partes del género para intentar situarse, todo eso supone un esfuerzo cognitivo más añadido al lector que le dificulta inferir los datos transmitidos.

El último grupo abarca el 07.89 %, éste no ha desviado totalmente al lector, le ha dado una señal, pero no es potencial, de hecho, la manera de relacionarse con él ha sido un poco ambigua, pero son sólo tres estudiantes, que pueden redactar eficazmente, porque están más cercanos a los del peldaño A que a los del C, es decir, el grado de deficiencia no es mayor, se puede sanearlo con más implicación.

Otra comparación entre el resultado de este análisis y el del texto económico, nos enseña que la tarea es más fácil en el primer caso que en el segundo, prueba de ello, son los resultados obtenidos. En el texto económico, el 89.47 % ha manifestado una dificultad para usar este recurso, no ha podido resumir unas ideas en una señal potencial, mientras que en la resolución solo el 23.68 % ha encontrado problemas de uso de esta característica.

Estos datos sientan las bases, de que cuando se trata de un texto profesional sin límites ni restricciones, algunos estudiantes se sienten perdidos, porque no tienen un listado de términos almacenados para recurrir a ellos cuando es necesario, en contrapartida, cuando se trata de un género organizado, el estudiante navega en sus conocimientos adquiridos y selecciona el término apropiado.

Tabla N° 08

Parámetro a analizar	Terminología específica		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 60.52 %	los que no aplican el parámetro 34.21 %	los que lo aplican, pero con deficiencia 05.26 %

Los resultados obtenidos en el análisis de este parámetro, muestran que el 60.52 % ha usado perfectamente los términos genuinos de la resolución, ha sabido cribar el caudal terminológico seleccionando los que más se adecuan con este género, pero no sólo eso, sino que ha logrado colocarlo en el lugar que conviene, o sea, no usan estos términos a diestro y siniestro, sino que valoran dónde y cuándo es oportuno usar tal término, redactan de manera organizada y con un rumbo bien determinado desde el principio. Estos estudiantes tienen un listado de términos archivado en su mente y saben qué elegir y cuándo elegirlo.

Otros estudiantes agrupados en el 34.21 % ningunean un rasgo diferenciador entre la redacción profesional y la no profesional, dichos estudiantes no han cruzado la línea divisoria que separa ambas comunicaciones, no han embutido el texto con términos específicos que muestran que es una resolución, sino que han usado otros términos para continuar escribiendo, es decir, escriben para escribir. Para ellos tienen una tarea y deben terminarla sin tener un objetivo fijado, esa manera de redactar dificulta mucho la comprensión del texto al lector y lo aleja del objetivo comunicativo del remitente.

Queda una minoría de 05.26 % que ha cometido algunos errores terminológicos, ha fracasado una o dos veces en el uso de los términos apropiados, esta minoría o bien le falta completar su listado de términos específicos o bien necesita tener seguridad en sí misma, porque vacila en el uso del término apropiado.

Otra comparación entre este análisis y el texto económico, nos confirma otra vez más que, el problema de los estudiantes en la redacción profesional, se sitúa más bien en los textos de redacción donde no hay reglas que encauzan, delimitan y orientan al lector. Esa conclusión la apoyan los porcentajes obtenidos en el análisis de este parámetro en los dos textos. En el económico el 65.78 % tuvo problemas de términos específicos, mientras que en la resolución sólo el 34.21 %, ha encontrado problemas en este rasgo.

Tabla N° 09

Parámetro a analizar	Uso correcto de la lengua		
Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 71.05 %	los que no aplican el parámetro 26.31 %	los que lo aplican, pero con deficiencia 02.63 %

Por una parte, el 71.05 % ha llegado a redactar correctamente, ha sabido cómo franquear la primera puerta para adentrarse más en la redacción de la resolución, estos estudiantes lo tendrán fácil la redacción profesional, porque ya dominan la lengua general. El lector puede fácilmente descodificar, resaltar los signos potenciales e inferir el contenido para llegar a la intención del autor.

Por otra parte, el 26.31 % ha mostrado que en sus redacciones tiene problema de lengua general. En sus textos, estos estudiantes han cometido errores de lengua que ponen en tela de juicio el éxito comunicativo, porque el lector queda bloqueado en el primer paradigma (descodificar) y, no puede acceder al segundo paradigma (inferencial) que es el más importante para llegar a la intención comunicativa del remitente. Este conjunto de estudiantes, debe primeramente desarrollar la competencia lingüística, es un paso inevitable para aspirar a la redacción de textos profesionales.

Un porcentaje ínfimo constituido por el 02.63 % ha estado a media distancia entre lo correcto y lo incorrecto, pero con gran inclinación hacia el primer caso. Es sólo un estudiante que ha cometido algunos errores de lengua, lo cual necesita poco esfuerzo más para colmatar estas brechas y acceder al peldaño A.

Contrastando los resultados obtenidos en el texto económico y la resolución, vemos que muchos estudiantes que estaban en el peldaño B (21 estudiantes) en el texto económico han pasado al peldaño A en la resolución. La explicación que podríamos dar a esa situación, o bien estos estudiantes han ganado confianza en sí mismos y, se sintieron cómodos cuando se han encontrado ante un género que lo dominan mejor, o bien tienen un código almacenado de la resolución y, lo ponen en práctica cuando lo necesitan.

Tabla N°10

Parámetro a analizar	Intertextualidad en la redacción		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 60.52 %	los que no aplican el parámetro 31.57 %

En este análisis, notamos que el 60.52 % domina las reglas genuinas que rigen la redacción de la resolución, saben que en un momento dado de la redacción, hay que recurrir al ámbito jurídico para justificarse y apoyarse sobre una base jurídica para dar más solidez a la resolución. Estos estudiantes han aprendido que el saber no se presenta en compartimentos aislados, por eso aprovechan el continuum para complementar sus ideas.

Sin embargo, el 31.57 % ha pasado al lado de una parte importante de la resolución, estos estudiantes se han desprendido de la parte jurídica considerada como un paso esencial en la redacción de ese género, de hecho, el texto pierde validez, no tendrá efecto, porque no está amparado por una ley o un artículo jurídico. Redactando así, la resolución no será dotada de solemnidad y, por consiguiente el receptor no la tomara en serio.

En el 07.89 % de las redacciones hemos notado un uso deficiente de este parámetro, estos estudiantes valoran que es necesario contar con el apoyo jurídico en la resolución, pero lo usan de manera defectuosa, les falta algún dato necesario en esta parte jurídica, o bien no mencionan el artículo completo, o bien la parte quien lo aprobó, o bien la fecha de su aprobación y, eso resta importancia a la resolución.

Cuando comparamos estos resultados con los de la pregunta N°11 del cuestionario, notamos una coincidencia en los porcentajes (56.25 % en el cuestionario y 60.52 % en la resolución) , es decir, casi más de la mitad de los estudiantes no se fijan solamente en el texto o ámbito en el que se encuentran, sino que acuden a otros ámbitos para enriquecer, justificar y argumentar sus informaciones, no se enfocan sólo en lo que tienen entre sus manos, no se encierran en un ámbito, sino que van más allá aprovechando la aportación de otras áreas profesionales.

Esta conclusión confirma aún más nuestra idea que llevamos construyendo sobre la redacción profesional por parte de los estudiantes, y que consiste en que cuando se trata de un género con una retórica y un registro conocidos, pues la tarea de redactar para el estudiante es fácil con respecto a otros textos profesionales.

Tabla N° 11

Parámetro a analizar	Estructura del texto		
	Resultados en porcentaje	los que aplican el parámetro 68.42 %	los que no aplican el parámetro 21.05 %

En este último análisis, observamos que una gran mayoría representada por un porcentaje de 68.42 % ha respetado la estructura arquitectónica de la resolución, ni ha saltado ni ha mezclado las etapas, sino que ha aplicado el plan general siguiendo los pasos necesarios desde el principio hasta el final de la resolución. Estos estudiantes han mostrado que dominan este género y lo manejan muy bien.

Otros textos, que suman un porcentaje de 21.05 %, y representa la quinta parte del total de los estudiantes, ha estado al margen de la estructura de la resolución, a éstos les ha resultado difícil seguir el rumbo diseñado por la comunidad discursiva, se han encontrado perdidos, o bien alteran el orden de los pasos o bien olvidan algún paso. La redacción de esa manera no hace más que dificultar la comprensión del texto, porque el lector no lo tendrá claro en qué etapa está para inferir tal información.

El resto de los estudiantes, que se agrupan en un porcentaje de 10.52 % casi han respetado los pasos indispensables en la redacción de la resolución, han fallado en un momento de la redacción, pero eso no presupone la alteración total del género.

3.2. Análisis cualitativo de la resolución

Después de analizar las producciones de los estudiantes cuantitativamente, ahora vamos a resaltar muestras y analizarlas, dichas muestras sirven como pruebas palpables sobre la manera de redactar, es decir, nos permiten saber cómo han escrito y cómo deberían hacerlo en esta situación comunicativa, así que vamos a profundizarnos más e ir al trasfondo de las redacciones buceando en ellas para localizar, diagnosticar y analizar las actitudes de los estudiantes en esta redacción profesional.

➤ Aspectos verbales

05. 06 [...] por la que se pedirá [...] el tribunal aprobado...

El autor de esta resolución que es un estudiante del segundo curso de máster y, está en el umbral de la profesionalización, y no domina las bases básicas de la lengua general, no ha cumplido uno de los requisitos esenciales de la redacción profesional que, consiste primero en dominar la lengua general, no ha podido transmitir una información correctamente, ha cometido un error de un debutante en su redacción.

Al analizar este parámetro, observamos que, varios estudiantes cayeron en el uso incorrecto de la lengua desde el ángulo gramático, no han podido relacionarse correctamente con la otra parte, han puesto barreras gramaticales al lector obligándole a arreglársela como pueda. Cabe señalar que estos errores gramaticales normalmente los comete un estudiante principiante, digamos un estudiante del primer o segundo curso como mucho y, no son aceptables por parte de un estudiante del segundo curso de máster.

Esta manera de redactar daña mucho la imagen del autor, genera en el destinatario una impresión negativa sobre las competencias comunicativas del remitente y, por consiguiente, es posible que su resolución no se tome en consideración.

05. 25 se aceptamos la instancia del Don X por la que se aplican las leyes...

Otro ejemplo flagrante del mal uso de la lengua desde la perspectiva gramatical. En una línea de unas cuantas palabras el estudiante ha cometido dos errores, sobre todo el primer error *se aceptamos*, éste no sólo perjudica la comunicación gramaticalmente, sino también en el lado cognoscitivo. El lector no puede inferir, porque no puede descodificar: se ha mezclado la forma pasiva con el plural oficial, sabiendo que el segundo no se usa en ese género, sino que se alude a las personas presentes en la resolución con nombre y apellido.

➤ Longitud del texto

05.03 todo el texto

Esta resolución es larga, ha ocupado todo el espacio de la hoja hasta que no quedara sitio para los datos y la firma, y lo que hizo que fuera así es la introducción que contiene cláusulas que sobran. El autor ha violado la máxima Greciana de cantidad, porque no ha marcado fronteras para delimitar las informaciones de su resolución, este conjunto de informaciones, que a veces son innecesarias (por ejemplo: *estos derechos son muy importantes para el niño que debe vivir bien sin ningún problema...*) no ayudan al lector captar la intención de su redactor, al contrario creen una implicatura, y actuando así, podemos decir que este estudiante tiene problemas en la competencia pragmática.

05. 13 todo el texto

Este ejemplo es el contrario del anterior, aquí el estudiante ha sido muy breve en la introducción, ha dado muy pocas informaciones: una conclusión que se resume en una línea y, confundida con el cuerpo que le falta informaciones pertinentes para ir exponiendo el propósito de la comunicación, porque no ha presentado el aval jurídico de la resolución. Todas estas irregularidades hicieron que este texto fuera corto y, no permiten al lector seguir el hilo argumentativo con facilidad, sino que necesita más esfuerzo cognitivo.

➤ Claridad del contenido

05. 08 *para que esta resolución de protección del niño sea válida el Sr X debe ir a los tribunales para preguntar.*

En este fragmento no se entiende qué quiere decir el autor, no se sabe cuál es el propósito de su información, hay una contradicción en el contenido, porque el Sr X no tiene que ir a los tribunales, sino a la sociedad civil y, más bien a los que vulneran los derechos del niño para explicarles que ya no pueden hacerlo más, porque tiene una resolución que lo impide, es así que el estudiante debería explicar en su resolución, pero lo que hemos visto es el contrario, hay una contrariedad al tema mismo de la resolución y, eso complica la comprensión del texto al lector.

05.10 *[...] si está bien con la resolución...*

El estudiante no está claro en su comunicación, no entendemos cómo el lector puede estar bien o mal con una resolución. Ésta no debe ser subjetiva, porque en los textos profesionales no hay lugar a emociones ni estado de ánimo. Además, esta información viene al final, o sea, cuando el destinatario ya ha construido una idea general y espera un desenlace, que en este caso no ha sido claro. Redactando de esa manera, el destinatario va a tomar la resolución como un asunto personal que, le afecta en sus sentimientos, pero no es el caso, porque se trata de una correspondencia objetiva que intenta resolver un caso social. Si el emisor no está claro, no habrá cooperación por parte del receptor.

05. 23 *[...] dispensando todo ello por la ley y por otros medios.*

Para que ésta tenga efecto...

Cuando leemos notamos que el lector será despistado, porque el autor no ha sido claro, no se ha puesto en la piel del lector, cree si él sabe a qué se refiere el adjetivo “*éste*”, pues también el lector lo sabrá, pero no es así, en esta cláusula este adjetivo tiene una referencia anfibológica: se puede entender que se trata de la resolución, como se puede entender que se alude a la ley, y allí es la confusión.

➤ Progresión temática

05. 16 *[...] según la respuesta del tribunal emitida por el tribunal en la que acata la protección de los derechos del niño [...] el tribunal estudia estos derechos...*

En este ejemplo notamos la falta de la progresión temática. Al principio explica que el tribunal ya ha dado el visto bueno, está a favor de proteger los derechos del niño vulnerados por otros. El remitente ya se ha situado con respeto a la sentencia del tribunal, ya ha creado puentes cognoscitivos con el autor, sabe que el juez se ha pronunciado a favor de la defensa de los derechos del niño, pero un poco más adelante vuelve a decir que el tribunal estudiará (usando el futuro simple). Redactando una petición así, no sabemos si la petición está aceptada o no, el estudiante no nos ha guiado mediante un hilo conductor con un principio y un final coherentes,

sino que después de avanzar algunos pasos en la comprensión del texto nos lleva otra vez al principio, el redactor actúa en un círculo cerrado sin que haya un avance notable. El problema de este estudiante radica en la competencia discursiva. No se puede llegar al objetivo comunicativo, si se elige un sendero inadecuado.

05. 29[...] del tribunal para confirmar la aplicación de los derechos del niño [...] al aceptar la instancia del Don X [...] la decisión del tribunal que podría ser positiva...

Otro ejemplo nos muestra la ausencia de la progresión temática, el estudiante nos hace entender que se ha aceptado la instancia, pero poco tiempo más tarde vuelve a decirnos que, la decisión del tribunal podría ser positiva (usando el condicional), es decir, que no está seguro que se acepte la instancia. Aquí notamos un titubeo en dar la información exacta debido a la ausencia del desarrollo de la competencia discursiva.

➤ Registro

05. 30 Resolución del 13 de marzo de 2014 del excelentísimo juez del tribunal que quiere proteger al niño.

En esta resolución, el estudiante ha usado un registro que no está en armonía con el contexto situacional, porque ha tomado una posición subjetiva desde el primer momento, ha desvelado sus sentimientos, no ha sido neutral, no se muestra como un juez que aplica las leyes, sino que se ha situado como parte a favor del niño sin esperar lo que dice la ley. El autor ha manifestado que el tribunal quiere *proteger al niño*, pero no ha explicado si se reconocen o no los derechos, lo cual sería mejor sustituir la cláusula “del tribunal que quiere proteger al niño” por “por la que se reconocen los derechos del niño”, y más adelante, nos explica que basándose sobre la ley se protegen los derechos del niño. En su modo de redactar, el estudiante ha saltado un paso imprescindible que, consiste en crear un ambiente cognitivo favorable para exponer más adelante la intención del juez. Procediendo así, el estudiante ha dado por aceptada la instancia y, eso lleva una connotación subjetiva que no está admitida en la comunicación profesional.

05. 24 El Don X tiene el derecho de negociar con la sociedad civil para proteger al niño.

En su redacción el estudiante no ha usado el registro apropiado de la situación comunicativa, ha recurrido a un léxico lejano a su propósito comunicativo. Ha usado el término *negociar*, pero en esta situación no se trata de ninguna negociación, sino de aplicar leyes acordadas por las Naciones Unidas. Esta manera de redactar lo explica el fallo en la competencia lingüística, porque el remitente no ha elegido la manera apropiada para relacionarse con el lector.

➤ Carga semántica

05. 29 [...] *que pide la protección del niño [...] en la que solicitar velar sobre los derechos del niño...*

En su redacción, este estudiante en dos líneas está repitiendo la misma idea, ha usado dos verbos sinónimos “*pedir y solicitar*” también “*proteger y velar*” para decir la misma cosa, así que, notamos una carga semántica que hace más pesada la redacción y, que no aporta algo nuevo, ha utilizado mucha lengua para decir que hay que cuidar los derechos del niño. No ha respetado el modo, considerado éste como un factor situacional muy importante en la lingüística sistémico-funcional. Ha restado función a su leguaje, lo ha asfixiado con muchas palabras que sobran y que no añaden significado a su comunicación.

05. 28 [...] *por la que se confirman los derechos del niño dichos niños tienen derecho a una buena vida esta apoya la protección la protección de los derechos del niño.*

En este caso, el autor también ha gastado mucha lengua para decir una idea que pudiera decirse de la siguiente manera (*la presente resolución apoya los derechos del niño*) y, así puede ahorrar tiempo y esfuerzo cognitivo para él y su lector. Este redactor no ha liberado su experiencia cavando en su memoria para generar términos que categorizan su idea, sino que se ha circundado sobre sí mismo usando dos palabras (*derecho y niño*) varias veces. Esta manera de redactar, nos permite decir que este estudiante y otros en su caso no explotan las nuevas aportaciones lingüísticas a la redacción, sino que se limitan a los primeros conocimientos que han aprendido.

➤ Procedimiento metonímico

05. 11 *después de la denuncia del Sr X que quiere la protección de los niños...*

A la hora de inferir la intención del autor según lo que ha escrito, entendemos que una persona ha denunciado a otra persona por cometer un delito, pero no es el caso, sino que se trata de la respuesta a una instancia, y no a una denuncia. El autor ha desviado a su lector desde los primeros instantes de la resolución haciéndole creer que se trata por ejemplo, de una querrela entre dos personas, ha resumido una idea en un concepto inapropiado que, hace crear un ambiente cognoscitivo inadecuado, y por consiguiente, el resultado será una comunicación fracasada (causa-efecto).

05. 15 *Analizar la queja presentada por la asociación...*

En la introducción de esta resolución, el redactor quiere hacernos entender que se trata de una queja presentada por una asociación que vela sobre los derechos del menor, porque ha empleado el término *queja*, pero el tema no es eso, así que otra vez nos encontramos con una resolución que despista al lector, el autor ha incrustado una idea en un término equivocado y,

como consecuencia, el destinatario lo tendrá difícil desde los primeros momentos. Esa dificultad de redactar podemos explicarla por la falta de la práctica.

➤ Terminología específica

05. 07 Si el presidente no está satisfecho puede escribir una queja para defender los derechos del niño durante 12 días .

En esta conclusión de la resolución, se nota que el estudiante padece un problema de terminología específica, en vez de usar el término apropiado (*recurso*), ha abogado por la palabra (*queja*), lo cual, deja al lector en una situación de incompreensión que, seguramente cambiará su manera de actuar, porque la queja no es igual como el recurso ni en la forma ni el fondo. Esta insuficiencia terminológica cambiará el rumbo de la resolución, porque el lector reacciona según lo que recibe.

05. 01 Resolución de 13 de marzo de 2014 del juez del tribunal.

En su comunicación el estudiante no ha respetado la cultura de la comunidad jurídica, no ha aplicado el tratamiento adecuado (*excelentísimo*) reservado a un alto cargo del tribunal. No ha aprovechado la jerarquía consensuado por los integrantes de esta comunidad discursiva. Esta manera de redactar resta prestigio a la resolución, incluso, puede considerarse como falta de respeto que genera un conflicto comunicacional. La ignorancia de un término apropiado, considerado como un rasgo importante de la redacción jurídico-administrativa, es debida en gran medida a la falta de la práctica.

➤ Uso correcto de la lengua

05. 13 Si el Sr X no le gusta la resolución puede presentar una petición.

En esta resolución, el estudiante ha usado dos términos inapropiados: el verbo *gustar* y el sustantivo *petición*. El primero, no vincula la intención comunicativa exacta del autor, porque no se trata de gustos, sino de un derecho otorgado por la ley, de hecho, sentimos un tono de menosprecio al destinatario, es como si fuera hacerle un favor. El segundo, no permite presentar el desenlace adecuado de la resolución, porque no se trata de pedir o solicitar un favor, sino un derecho de recurso. El problema en esta manera de dirigirse al lector radica en la falta del desarrollo de la competencia lingüística, este estudiante y otros como él, no cuentan con un léxico que les permite comunicar sin mal entendidos.

05. 04 El Sr X puede presentar un recurso al tribunal para realizar los derechos del niño.

En este fragmento de la resolución, hay un error de lengua que impide una comunicación efectiva, y da una impresión negativa sobre la competencia lingüística del estudiante. En su redacción, éste ha empleado el verbo *realizar* que no suena muy bien y, que no tiene su lugar en esta cláusula, porque el derecho no se realiza, sino que se consigue.

➤ Intertextualidad en la redacción

05. 11 [...] *sabiendo que los derechos están adoptados.*

Este parámetro es crucial en la resolución, en él, el estudiante debe apoyarse en un recurso jurídico para dar solemnidad a la resolución para que no se presente mutilada, porque cuando el estudiante dice: *están adoptados*, deja la comprensión del texto a medias, no sabemos por quién y cuándo y dónde están adoptados, son informaciones que están en el aire sin ninguna base jurídica sólida. Esta manera de escribir, es una señal de que el autor no suele redactar este género.

05. 13 [...] *que quiere proteger al niño según la ley.*

El autor en este fragmento de resolución, no explica de qué ley se trata, ni quién la promulgó, ni cuándo. Da informaciones incompletas y sin referencia, no ha utilizado claramente y de manera rotunda el ámbito jurídico como satélite al servicio de la resolución, y por consiguiente, la redacción ha quedado amputada. Esta manera de redactar también tiene su origen en la falta de la práctica. Esta clase de estudiantes necesita acercarse más a la resolución para aprender qué decir, con el objetivo de dar más validez al texto.

➤ Estructura del texto

05. 17 En esta resolución, el estudiante se ha precipitado colocando el término *RESUELVE* en el lugar inadecuado, lo ha puesto al terminar el primer párrafo (introducción), mientras que normalmente debería colocarlo cuando acabe el segundo párrafo. Habitualmente en el primer párrafo se dan informaciones generales sobre la resolución, aún no es el momento de resolver el problema, eso se hace después del segundo párrafo. También ha olvidado una parte importante que forma parte de la estructura general de la resolución: los datos, cargo y firma.

Esa actitud en la redacción, puede alterar la comprensión del texto, el lector tiene que arreglársela como pueda, haciendo un vaivén entre los dos párrafos para situarse mejor, pero todo eso es un esfuerzo cognitivo añadido a causa de la ignorancia de un rasgo primordial en la resolución. Esa actitud no tiene más que una explicación: falta de práctica.

05. 25 El error estructural de esta resolución, está en la ausencia de los datos necesarios al final de la redacción, tenemos una comunicación desprovista de informaciones que son necesarias para el lector, esa falta de informaciones puede quitar autenticidad a la resolución, porque el autor no se ha referido a ningún dato: no sabemos quién redactó la resolución y qué cargo ocupa en la comunidad discursiva. Aquí también podemos explicar la ausencia de este carácter en la resolución por la escasez de práctica en el aula.

4. Valoración del análisis de la resolución

La buena redacción notada en este género no la exenta de críticas e imperfecciones, ya que en algunos criterios, casi la mitad de los estudiantes no respeta las pautas de redacción. El análisis cuantitativo, destaca estos fallos, por ejemplo, en el tercer parámetro, sólo un 47.36 % ha manifestado que redacta con claridad y, el resto tiene dificultad para presentar las informaciones, se encuentra enredado en una amalgama de datos, que hacen aún más difícil la comprensión del texto. Esa oscuridad y ambigüedad en la redacción de la resolución, tiene su efecto en la progresión temática, ya que sólo la mitad de los estudiantes 52.63% ha podido guiar al lector, los demás han encontrado problemas para llegar a su objetivo comunicativo, no han sabido construir un texto coherente, en sus redacciones notamos obstáculos que impiden el buen desarrollo de la idea general.

Los porcentajes recaudados en el análisis cuantitativo, se reflejan con claridad en el cualitativo. En éste, hemos notado que los estudiantes padecen el desarrollo de la competencia discursiva, hay un fallo notable registrado en esa competencia, porque no pueden ir al grano, no dan la información de forma explícita y clara, sino que lo hacen con divagaciones y tergiversaciones: decir muchas cosas para no decir nada. Una parte de los estudiantes no sabe cómo, seleccionar y clasificar las informaciones para presentarlas al lector en un estilo sencillo y comprensible, mediante una retórica adecuada con los dos contextos (situacional y cultural).

Hemos notado también, que algunos los estudiantes no usan el significado potencial que pueda resumir toda una idea, no saben cómo llamar la atención del lector mediante señales pertinentes, dicho en una palabra, no recurren el procedimiento metonímico, porque sencillamente no están acostumbrados a acudir a esa estrategia, tampoco, utilizan el caudal lingüístico apropiado a la situación comunicativa. Otro punto que merece señalar en algunos estudiantes: es el no dominio de la terminología, hemos notado la falta de uso del acervo terminológico, este punto es considerado como la línea divisoria entre la lengua general y la lengua de especialidad y, desdeñar este punto es pasar al lado de la redacción profesional.

Otro problema, de gran influencia en la destreza escrita, estriba en el desfase entre las aportaciones lingüísticas a la escritura y los conocimientos que tienen los estudiantes. Algunos estudiantes no están al corriente del desarrollo registrado en esta materia, escriben de manera aislada de los nuevos hallazgos lingüísticos, redactan como si fueran en sus primeros pasos de aprendizaje de la redacción, condensan sus textos con palabras repetidas que los oscurecen, se conforman con lo que han aprendido y, no van más allá, no enriquecen sus conocimientos con las nuevas teorías lingüísticas. Esa manera de actuar está en oposición a los principios del sistema LMD, donde el estudiante debe esforzarse e implicarse más en su proceso de

aprendizaje, no debe ser pasivo esperando lo que se le presenta, sino un estudiante activo y protagonista, debe participar en la construcción de su aprendizaje, investigando y preguntando para ampliar y reajustar sus conocimientos.

No hay que olvidar la falta de uso de un parámetro considerado como la piedra angular en la producción profesional: la intertextualidad. Ciertos estudiantes se han prescindido de este recurso, no han aprovechado el uso del ámbito jurídico para argumentar la iniciativa tomada por el juez (proteger los derechos del niño), no se han refugiado en el ámbito jurídico para consolidar el propósito de la resolución, han desaprovechado el uso del continuum, lo cual, sus resoluciones han quedado incompletas y sin validez.

Otro escollo, del cual sufren los estudiantes radica en la estructura del texto. Algunos estudiantes no dominan este rasgo peculiar de la resolución, no lo tienen resuelto el problema arquitectónico de este género. Este problema es la fuente de varios otros problemas: progresión temática, claridad y longitud del texto.

Haciendo una relación entre el análisis de las dos redacciones y las dos guías docentes, entendemos que los problemas de redacción emanan de la mala elaboración de estas dos últimas. Éstas han sido la fuente y la cuna de los problemas de redacción de los estudiantes, en ellas hemos resaltado varias carencias, que conducen a estas consecuencias. Como solución a este problema, proponemos dos modelos de guía docente para facilitar la tarea al docente para emprender sus clases en mejores condiciones. El modelo de la asignatura Técnicas de Expresión Escrita, lo hemos sacado de la Universidad Nebrija (curso académico 2017/2018), mientras que el modelo de las Lenguas de Especialidad lo hemos tomado de la Universidad de Alcalá (curso académico 2011/2012) y de la Universidad de Cantabria (curso académico 2014/2015), hemos fusionado las dos guías para obtener una sola. En los dos casos (guía docente TEE y LE), hemos hecho algunas modificaciones que se adapten a nuestro propósito y nuestro sistema de educación universitario, asimismo hemos añadido algunas informaciones y quitado otras debido a nuestra propia experiencia. Cabe mencionar que, CG se refiere a competencia general y CE a competencia específica.

5. Propuesta de Guía Docente

5.1. Asignatura: Técnicas de Expresión Escrita

Titulación: Licenciatura Universitaria en ELE

Curso Académico: XXXX-XXXX

Carácter: Obligatoria

Idioma: Castellano

Modalidad: presencial

Créditos: XX

Coeficiente: XX

Semestre: 5º y 6º

Profesor /Equipo Docente:

Horario de la tutoría: XX

5.1.1. Competencias generales y específicas

➤ Competencias generales

CG1 Consultar de manera autónoma las fuentes de información y documentación específicas del área de conocimiento de la didáctica de lenguas, seleccionarlas y organizarlas, para incorporar nuevos conocimientos;

CG2 Aplicar a entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos más amplios o multidisciplinares, aquellos conceptos, principios, teorías, modelos y metodología relacionados con los distintos campos de la didáctica de lenguas extranjeras, pertinentes para el ámbito de la lengua española;

CG3 Desarrollar habilidades de aprendizaje que permitan la formación e investigación autodirigida o autónoma; y

CG4 Manifiestar una actitud positiva ante los derechos fundamentales de las personas, en el aprendizaje cooperativo y en el respeto a la ética investigadora y científica.

➤ Competencias específicas

CE1 Enriquecer y aplicar sus conocimientos en el área específica de la expresión escrita en español a no nativos;

CE2 Analizar críticamente su experiencia en el aula, según los nuevos modelos de aprendizaje.

CE3 Innovar en el diseño de instrumentos y recursos de evaluación de las diferentes variables individuales y contextuales que inciden en el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa; y

CE4 Poder redactar varios documentos de múltiples áreas del conocimiento

CE5 Aplicar los conceptos, teorías y metodología a entornos nuevos o poco conocidos

Contenidos

➤ **Descripción de los contenidos**

En esta asignatura se abordarán los fundamentos y procesos de la expresión escrita. Asimismo, se tratarán tanto los tipos de conocimientos como las estrategias implicadas en su desarrollo y se ofrecerán pautas metodológicas para la enseñanza de esta destreza. En el aula se desarrollarán tareas de reflexión y se trabajará sobre supuestos de casos prácticos con el fin de diseñar una secuencia de actividades comunicativas en la que los alumnos aplicarán los conocimientos adquiridos en la asignatura.

➤ **Contenidos de la asignatura**

- La lectura, una destreza comunicativa. La competencia lectora;
- La expresión escrita y el proceso de escritura;
- Características de la lectura y la escritura y la relación entre ellas (lecto-escritura);
- Las diferentes técnicas de expresión escrita, y
- Redacción de diferentes textos.

➤ **Metodología de enseñanza**

La metodología de enseñanza de esta materia se divide en dos etapas. La primera, es teórica: Abarca el caudal de los hallazgos teóricos sobre la lecto-escritura, se explican los diferentes conceptos esenciales que marcan la escritura, se exponen y se explican las diferentes técnicas de la destreza escrita.

La segunda parte, es práctica. Durante el curso se desarrollan las actividades prácticas de la siguiente manera: En grupos se redactan textos propuestos por los estudiantes, aplicando lo aprendido en la parte teórica, al final habrá una puesta en común y, se elegirá el mejor texto; cuando los estudiantes hayan desarrollado esta destreza, será el momento de la redacción individual. El profesor propone un tema, y cada estudiante lo redacta individualmente, así cada estudiante puede medir el grado de éxito en la redacción y descubrir los fallos que quedan pendientes, y para remediarlos, se leen y se corrigen los textos.

➤ **Sistema de evaluación**

Evaluación formativa 100%.

5.2. Asignatura: Lenguas de Especialidad

Titulación: Máster Universitario en Didáctica de ELE

Curso Académico: XXXX-XXXX

Carácter: Obligatoria

Idioma: Castellano

Modalidad: presencial

Créditos: XX

Coeficiente: XX

Semestre: 5º,6º

Profesor /Equipo Docente:

Horario de la tutoría: XX

5.2.1. Competencias generales y específicas

➤ Competencias generales

CG1 Valorar y favorecer en los estudiantes las actitudes adecuadas con respecto al aprendizaje y desarrollo de competencias propias del Español Lengua de Especialidad.

CG2 Conocimiento de las características más destacadas de las lenguas de especialidad y su relación con la lengua común;

CG3 Aproximación a los ámbitos de especialidad que ofrecen mayor demanda para la enseñanza del español con fines específicos;

CG4 Análisis de los textos científicos y tecnológicos más empleados en cada uno de los ámbitos de especialidad para llevar a cabo la transferencia del conocimiento;

CG5 Conocimiento de los documentos especializados más empleados en la comunicación profesional;

CG6 Análisis de las unidades terminológicas mediante las cuales se lleva a cabo la transferencia de conocimiento; y

CG7 Observación de los diversos niveles de expresión en la comunicación profesional.

➤ Competencias específicas

CE1 Lograr la capacidad de análisis crítico de textos de distintos ámbitos y lenguas de especialidad;

CE2 Desarrollar las destrezas de la lengua especialidad: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, interacción oral y escrita;

CE3 Distinguir entre las diferentes comunicaciones dentro del mismo ámbito; y

CE4 Aplicar los conocimientos adquiridos y poner en práctica su capacidad de resolución de problemas relacionados con las lenguas de especialidad.

Contenidos

➤ Descripción de los contenidos

Al principio del curso, los contenidos de esta materia, se centran en la diferencia entre la lengua general y la lengua de especialidad, con este paso, se marca la línea divisoria entre ambas lenguas y, el estudiante sabrá si está comunicando en una situación general o específica para usar los recursos adecuados, se le suministra todo el caudal teórico que le facilite la comprensión de la comunicación profesional, el segundo paso, consiste en poner en práctica todo lo adquirido anteriormente: se desarrollan las cuatro destrezas de la lengua en situaciones de comunicación específicas.

➤ Contenido de la asignatura

- Las lenguas de especialidad: fundamentos y características;
- Los ámbitos de especialidad más demandados en la enseñanza de español lengua de especialidad;
- Los textos especializados. Análisis y tipología;
- Las unidades terminológicas: rasgo genuino de la comunicación profesional; y
- Practicar la interacción oral y escrita entre los estudiantes.

➤ Metodología de enseñanza

Para el diseño de actividades y tareas, se tendrá en cuenta: el planteamiento y el desarrollo de los conocimientos previos, el tratamiento integrado de los componentes lingüísticos y funcionales, los logros finales que se pretenden conseguir y las posibilidades de adaptación a la diversidad del aprendizaje.

Será imprescindible que las actividades propuestas para el aprendizaje de las lenguas de especialidad estén necesariamente contextualizadas dentro de marcos de referencia socioprofesionales auténticos.

El aula virtual será el espacio habitual para la comunicación, de hecho, la metodología de enseñanza es la simulación global, esta metodología hace que la vida real se introduzca en el aula, donde los estudiantes practican diversas funciones como si fueran en la vida profesional real.

➤ Sistema de evaluación

Evaluación formativa 100%.

Conclusión general

En este trabajo de investigación, hemos comprobado que la escritura no sólo desempeña un papel crucial en la conservación de la lengua y, es considerada como un escudo inevitable para su existencia, su permanencia y sobre todo para su pureza y su integridad, sino que su importancia va más allá: es solicitada en la comunicación profesional. Varios problemas de este tipo de comunicación se han resuelto gracias al lenguaje específico que, su demanda ha conocido un repunte considerable desde la mitad del siglo XX.

Sin embargo, esta comunicación profesional la rigen varios criterios y, depende de muchos ingredientes esenciales que, confluyen en la redacción de un texto que cumple con los objetivos por los cuales ha sido diseñado. Estos condimentos peculiares son de diferentes índoles: lingüísticos y extralingüísticos, que el redactor debe dominar, si falla en uno de ellos forzosamente su comunicación escrita queda fallida.

Esta idea, la comprueba en primer lugar el caudal teórico sobre la escritura que hemos ido exponiendo a lo largo de la tesis, mucha tinta teórica se ha versado sobre la aportación de estos dos rasgos a la escritura, que el redactor debe tomar en consideración a la hora de confeccionar un texto.

Dichos rasgos genuinos de la redacción, cuidan el lado cognitivo de la misma, consideran que existe una conexión permanente entre la mente y el texto y, en ningún momento debe haber una ruptura entre ellos. Estos parámetros se bifurcan en dos partes: procesos cognitivos básicos que, abarcan el lado correcto de la comunicación entre otros. Y, procesos cognitivos más complejos que velan sobre la relevancia de las informaciones, su organización, el contenido apropiado y adecuado a la situación comunicativa y la elección de un procedimiento retórico favorable que, ayuda alcanzar los objetivos fijados sin complicaciones ni remordimientos, todo eso se hace en tres pasos: planificación, textualización y revisión.

Para una composición efectiva, el estudiante necesita un mapa conceptual amplio que engloba entre otros: el conocimiento de los géneros discursivos, los enfoques de escritura para hacer palpable este conocimiento y que lo presente de manera coherente, cohesionada y adecuada mediante una estrategia que, facilite al lector seguir el hilo conductor desde el principio hasta el final. Si quiere que el destinatario coopere con él, debe presentarle un texto sin equivocaciones, con informaciones claras y organizadas. Todo eso se realiza cuando el estudiante esté al corriente de las novedades y hallazgos lingüísticos, tiene que ser protagonista de su aprendizaje y renovar sus conocimientos a medida que va avanzando en su carrera estudiantil.

Ahora bien, todo eso teóricamente parece fácil hacerlo, pero el problema surge cuando de la práctica se trata. Cuando hemos analizado las producciones de los estudiantes hemos resaltado varios problemas que impiden una buena redacción.

Empecemos por una conexión entre los resultados del cuestionario y las hipótesis planteadas en la introducción general. En este primer paso vemos que el problema está en la tercera y la cuarta hipótesis, porque en la primera el resultado del cuestionario ha sido claro, el 93.75%, es decir, treinta de treinta y dos estudiantes, han contestado que están conscientes del papel de la comunicación profesional en el mundo actual, valoran mucho la importancia de esa comunicación en este mundo globalizado y, no quieren estar al margen, sino formar parte de él, saben que un profesional que domina esa comunicación en su especialidad, tiene más oportunidades y horizontes para conseguir un trabajo en un mundo donde la competición es ardua, así que están motivados e interesados por aprender la redacción de textos profesionales.

En cuanto a la segunda hipótesis y, según los porcentajes, podemos decir que dichos estudiantes tienen una buena concepción (una concepción conceptual) de la escritura, ya que en las tres preguntas reservadas a este objetivo las respuestas no bajan del 53%. De hecho, podemos confirmar que la mayor parte ya ha adquirido un buen conocimiento teórico sobre la escritura. Cognitivamente lo tiene todo planificado y ordenado, ya sabe cuáles son las bases de la escritura, dicho eso, concluimos que las dos primeras hipótesis no son fuente de problemas de redacción profesional de los estudiantes y, que el problema radica en las dos hipótesis restantes que vamos a ver a continuación.

El primer problema está en la tercera hipótesis, es decir, la falta de práctica que, ha creado un bloqueo en los estudiantes a la hora de redactar, no pueden manifestar sus ideas mediante textos profesionales bien formulados, porque sencillamente no saben cómo hacerlo, este problema les ha distanciado de la redacción profesional. Los estudiantes no están familiarizados con esta categoría de textos, prueba de ello son los resultados del cuestionario, el 68.75% dice que ha redactado sólo dos textos y, el 31.25% ha redactado un texto a lo largo del año, así que notamos una considerable escasez en cuanto a la redacción de estos textos.

Estos estudiantes no obtuvieron la oportunidad para inmiscuirse en el mundo profesional mediante la redacción y la práctica de textos profesional, la gran mayoría del aprendizaje se hizo teóricamente, así que han penetrado en este mundo teóricamente y no prácticamente, de esta manera su aprendizaje ha quedado alejado de los principios del sistema LMD que, fomenta la práctica y la apertura hacia el mundo laboral, prefiere un estudiante activo que, en su aprendizaje toma en consideración las necesidades de la sociedad y del ambiente que le rodea. Pero esta falta de práctica no surge de la nada, sino que tiene su origen en las dos guías docentes como lo manifiesta la cuarta hipótesis. En estas dos guías consideradas como hoja de ruta, que facilitan la

adquisición de la redacción profesional, hemos observado un cúmulo de fallos que ha sido el manantial de los problemas de redacción de los estudiantes.

Hemos encontrado guías anónimas, sin datos y sin informaciones de la institución que los ha emitido, la paradoja radica en que son guías redactadas en francés para un profesor de español. En cuanto al contenido, pues hemos visto que desde el principio hay una inadecuación en el título con respecto a la materia a enseñar, el diseñador de estas guías no ha usado un título adecuado y claro que, permite a los involucrados en el proceso de enseñanza de las lenguas de especialidad y técnicas de redacción inferir y construir desde el comienzo una idea clara sobre la materia a enseñar. Asimismo, hay una opacidad en la comprensión del contenido, no se especifica lo que se quiere enseñar, no hay competencias fijadas a desarrollar al terminar el curso.

Creemos que no se ha tomado el tiempo suficiente para la preparación de las dos guías, sino que hubo una apresuración que ha generado cierto titubeo en la presentación del contenido, porque no hay una enumeración clara y organizada de títulos y subtítulos para orientar al profesor, todo está hecho en un sólo párrafo, mediante expresiones sueltas e ideas en el aire sin cohesión ni progresión temática, no hay un subtítulo de competencias específicas a desarrollar para llegar a una competencia general.

Son guías que tienen una forma generalizadora e imprecisa en el contenido, se focalizan sobre un único ámbito menoscabando los demás, no ofrecen grandes líneas claras ni proponen una de las recientes metodologías para llevar a cabo una clase de LE y TEE y, sobre todo no dan importancia a la práctica y no valoran su aportación a la redacción, no han reservado un tiempo a la práctica, por ejemplo, no mencionan que después del aprendizaje de cada ámbito se pasa a la práctica para descubrirlo mejor.

Justamente este haz de irregularidades ha tenido una repercusión en la redacción de los estudiantes, no supieron redactar textos profesionales sin equivocaciones, en cada texto por lo menos encontramos dos o tres problemas de redacción, los estudiantes no se han forjado a redactar textos profesionales, hay una gran brecha entre el conocimiento conceptual y procedimental, estos problemas son la consecuencia de la ausencia de la práctica en las guías docentes, esa escasez en la práctica, ha hecho que los estudiantes no supieron cómo convertir los conocimientos teóricos adquiridos en redacción de textos efectivos.

A lo largo de este análisis, nuestra opinión sobre las dificultades de redacción de textos profesionales ha ido creciendo como una bola de nieve. Hemos constatado que, el problema no está en la redacción del género regido por unas reglas lingüísticas y extralingüísticas, porque hemos visto que cuando se trata de esa categoría de textos, por ejemplo, la resolución, los estudiantes la tienen fácil la redacción con respecto al tema económico, prueba de ello: el respeto

de la longitud del texto, la progresión temática y el registro, entre otros. Saben cuántas informaciones proponen al lector, qué van a decir y cómo estructurarlo en el espacio del papel, pero cómo presentarlas, allí está el problema.

El estudiante tiene una representación cognitiva preestablecida del género regido por pautas lingüísticas y extralingüística y, recurre a ella en el momento oportuno. Los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, confirman lo que acabamos de exponer: en todas las resoluciones redactadas por los estudiantes, hemos notado que se han respetado las recomendaciones de este género, ya que superan el 50 % en casi todos los parámetros analizados, salvo el tercero donde el 47.36 % de los estudiantes ha señalado que aplica este parámetro.

Para concluir, decimos que el problema de redacción del texto profesional aparece cuando no hay un modelo preestablecido, o sea, cuando el estudiante se siente libre de escribir todo lo que le pasa por la mente y cuando se siente libre de extenderse como quiera, eso lo muestra la comparación entre los resultados obtenidos en el análisis del texto económico y la resolución como acabamos de explicar. Pero el mayor factor que ha influido en la redacción de estos dos textos profesionales consiste en la escasez de la práctica: la dificultad de redacción tiene su explicación en la ausencia de la práctica, los estudiantes no están experimentados a redactar estos géneros, hay una falta de familiarización con los textos profesionales. La rudeza en varios parámetros deriva de la lejanía que existe entre esta categoría de comunicación y los estudiantes. Esa falta de práctica no surge de la nada, sino que tiene su explicación en las guías docentes usadas en la enseñanza de estas dos materias.

Bibliografía

- ALCALÁ, H. C. (2000). *Los textos administrativos*. Madrid: Arco/Libros.
- ALCAREZ, E. (1994). *El inglés jurídico. Textos y documentos*. Barcelona: Ariel.
- BACHMAN, L. (1990). "Habilidad lingüística comunicativa". En Llobera *et al*, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1995, pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- BERNARDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BIRD, D. (2000). *Cómo Escribir Cartas Comerciales que Venden*. Madrid: Fundación Confemetal.
- CABRÉ, M^a, T. (1993). *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- (2006), *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, España: Gredos.
- CALSAMIGLIA, B. H. y TUSÓN, V. A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, A. S. y HERRAN, I. V. (1986). *La redacción comercial*. Salamanca: publicaciones del colegio de España.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el Escribir*. Barcelona: Espasa Libros.
- (1999). *Construir la escritura*. Madrid: Paídos.
- (2004). "La expresión escrita". En S. J. Lobato, y S. I. Gargallo (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp.917-939). Madrid: SGEL.
- CENOZ, J. (1996). "La competencia comunicativa: su origen y componentes". En J. Cenoz. y J. Valencia (Ed.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales* (pp. 95-114). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CESTEROS, S. P. (2006). *Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MORRIS, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos* (Rafael Grasa, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1938).
- DÍEZ DE REVENGA TORRES, P. (2001). "Innovación y tradición en las lenguas de especialidad: el ejemplo de la lengua jurídica". En M. Bargalló et al. (Eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. (pp. 103-111). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Servicio de Publicaciones.
- DOLZ et al., (2013). *Producción escrita y dificultad de aprendizaje*. Barcelona: Graó, IRIF, SL.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). *Teoría de la Redacción como proceso cognitivo*. Texto en contexto, Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- GÓMES DE ENTERRÍA, J. (2001). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid, España: Editorial Edinumen.
- (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Arco/Libros.
- GOVADONGA, L. A. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A.
- GUALDA, R. V. (2008). *Léxico del español como segunda lengua*, Madrid, España: Arco/Libros.

- HYMES, D. H. (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera *et al.* (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- JOLIBERT, J. (1997). *Formar niños productores de textos*, Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- LACORTE, M. (2007). *Lingüística aplicada del español*, Madrid, España: Arco/Libros.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman. (Trad. Esp. Principios de Pragmática, Logroño, Universidad de La Rioja)
- LEÓN, J.A. (2003). *Conocimiento y discurso. Clave para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide
- LOBATO, S. J. y GARGALLO S. I. (2004.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- MARÍN, M. F. y SÁNCHEZ, J. (1991). *Lingüística Aplicada*, Madrid, España: Síntesis.
- MARTÍN, A. J. (1999). “La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje”. En Ch. Butler, R. Mairal Usón, J. Martín Arista y F.J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (Ed.), *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*, (pp. 13-39). Barcelona: Ariel.
- OLIVERAS, V. Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, España: Edinumen.
- PÉREZ, P. E. y ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- PORTOCARRERO, F. y GIRONELLA, N. (2001). *La escritura rentable*, Madrid, España: Ediciones SM.
- REYES, G. (2006). *Cómo escribir bien en español*, Madrid, España: Arco/Libros.
- (2007). *El abecé de la pragmática*, Madrid, España: Arco/Libros.
- SCHIFKO, P. (2001). “¿Existen las lenguas de especialidad?” En M. Bargalló, et al. (Eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica* (pp. 21-30). Tarragona, España: Universitat Rovira i Virgili, Servicio de Publicaciones.
- SHIRO, M. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis*, .Madrid, España: Amor de Dios.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994). *La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos* (Leonetti Eleanor, Trad.). Madrid: Visor. (Obra original publicada en 1986).
- SWALES, J. (1996). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2012). *Discurso y Contexto*. Barcelona: Service, S.L.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Argentina: Paídos.
- VILLANUEVA VALDÉS, L. M. L. (1991). *La búsqueda del significado*. Madrid, Editorial Tecnos
- VIVANCO CERVERO, V. (2006). *El español de la ciencia y la tecnología*. Ed. Arco Libros.

Revista impresa

Egido, J. J. M. (2010. Enero-junio). Ideología en el lenguaje económico de la prensa española.
Lingüística Española Actual, N1, pp. 121-140.

Referencias electrónicas

Libros

- Alexopoulou, A. (2011). “El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva”. En Guervós et al. (Ed.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2- LE*, (PP. 97-110). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=583797>
(Consultado 18/09/2016)
- Bordería, Pons, S. (2005). *La enseñanza de la Pragmática en la clase de E/LE*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271132175_La_ensenanza_de_la_Pragmatica_en_la_clase_de_ELE/link/58224fc808aeebc4f8916b66/download
(Consultado 28/11/2017)
- Chávez Pérez, F. (2011). *Redacción avanzada un enfoque lingüístico* (cuarta edición). Recuperado de https://www.academia.edu/40080257/Redacci%C3%B3n_avanzada_Un_enfoque_ling%C3%BC%C3%ADstico_Fidel_Ch%C3%A1vez_P%C3%A9rez_Cuarta_edici%C3%B3n
(Consultado 08/11/ 2015)
- De Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General* (vigésima cuarta edición). Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59
(Consultado 08/02/2014)
- Galán, A. P (Eds.). (2000). *Manual de normalización de documentos administrativos*. Recuperado de www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6265/Manual_normalizacion.doc
(Consultado 12/08/2016)
- Instituto Cervantes. (1997-2001). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm
(Consultado 12/12/2015)
- Lirola Martínez, María. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16231/1/LibroGSF2007UAlicante.pdf>
(Consultado 12/11/2014)
- PEREZ de CORCHO, P. C. B., TORI, R. C., TORRES, Á. Y. (2018). “La noción del estilo funcional en los textos oficiales con carácter profesional”. En E. San tiesteban (Ed.) *Ciencia e Innovación Tecnológica* Vol. II, (pp. 318-327). Académica universitaria Opuntia Br
Recuperado de <http://edacunob.ult.edu.cu/handle/123456789/73>
(Consultado 18/11/2019)

Artículos

- Álvarez, Á. L. (2007). Hablar y persuadir. El arte de la oratoria. Recuperado de <https://www.ecured.cu/Oratoria>
(Consultado 11/05/2016)
- Bordonaba Zabalaza, M. C. (2006). Pragmática y relevancia en la transmisión de noticias: el caso Euronews. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm
(Consultado) 18/02/2016

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consultado 13/04/2014)
- Chamorro, M. D. (2008). La enseñanza de la expresión escrita: de la teoría a la práctica de clase. Recuperado de <http://difusion.com/uploads/telechargements/formation/articulos/5-Lola-Chamorro.pdf> (Consultado 14.03.2014)
- De Miguel, E. (2000). El texto Jurídico-Administrativo: Análisis de una orden ministerial. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no4/demiguel.htm> (Consultado 22/02/1015)
- Fernández López, M. S. (2010). La competencia discursiva. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf> (Consultado 19/02/2014)
- Góngora, P. D. et al. (2008). La competencia lingüística como base de aprendizaje. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_177-184.pdf (Consultado 09/08/2016)
- Giovanni, P. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/1/v51n80/art01.pdf> (Consultado 25/12/2013)
- Martínez, G. M. (2012). Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_527b84164b90d.pdf
- Mayoral, A. R. (2004). Lenguajes de Especialidad y Traducción Especializada. La Traducción Jurídica. Recuperado de http://www.ugr.es/~rasensio/docs/LSP_y_traducccion.pdf (Consultado 04/11/2015)
- Montalt, V. (2009). Aspectos retóricos de la traducción y la redacción médicas. Recuperado de http://www.tremedica.org/wp-content/uploads/Malaga_VMR.pdf (Consultado 02/01/2014)
- Ordóñez, S. G. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0025.pdf (Consultado 24/03/2015)
- Pérez, S. I. (2009). El léxico de la ciencia y de la técnica. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12767/8/L%C3%A9xico_de_la_ciencia_y_de_la_t%C3%A9cnica.pdf

Revistas

- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectura en E/LE. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, N°9 pp. 102-113. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-9-2011.html>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, N°58 pp. 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf> (Consultado 18/09/2014)

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, N° 6, pp. 63-80. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Enfoques+did%C3%A1cticos+para+la+ense%C3%B1anza+de+la+expresi%C3%B3n+escrita>
(Consultado 19/03/2014)
- Escudero, D. I. (2010, 12 de marzo). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Nebrija*, N°7 pp. 19 -20. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47b71c15b_revista_completa_7.pdf
(Consultado 15/08/2016)
- Feuillard, C. (2009). El funcionalismo de André Martinet. *Moenia*, N°15, pp. 27-39. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5651/2%20Feuillard.pdf?sequence=1>
(Consultado 08/04/2015)
- Fuenmayor, G y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Artes y Humanidades UNICA*, N° 22, mayo-agosto, pp. 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf>
(Consultado 11/04/15)
- García de Quesada, M. (2001) Estructura Definicional Terminográfica en el Subdominio de la Oncología Clínica. *Estudios de Lingüística del Español*, N° 14, (sin páginas). Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies14/index.html>
(Consultado 08/12/2016)
- Guerrero, C. L. (2005). Actualización retórica de la lengua: El registro. *TONOS*, N° 9, jun, (sin páginas). Recuperado de <http://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/actualizacionretorica.htm>
(Consultado 14/11/2014)
- López, F. C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Signos*, vol.35, N°51-52, pp. 195-215. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100013>
(Consultado 11/01/2014)
- Marinkovich, J y Benitez, R. (2000). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Signos*, vol.33, N°48, pp. 117-128. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800009
(Consultado 08/12/2013)
- Rojas, G. I. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior *Educación y Educadores*, vol. 19, N° 2, mayo-agosto, pp. 185-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83446681001.pdf>
(Consultado 08/09/2017)
- Trujillo, S. F. (2001, enero). La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación. *Eúphoros*, N° 3, pp. 221-232. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/28087270>
(Consultado 20/04/214)
- Vergara, R. D. (Dic 2011-May 2012). La Importancia de la Gramática de Halliday para el Análisis del Discurso Oral y Escrito. *ReLingüística Aplicada*, N°10, pp. 1- 6. Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a10.htm>
(Consultado 18/03/2015)

Tesis

González Escudero, A. (2015). *Análisis de la comunicación humana (tipología y funcionalidad) a partir de textos literarios* (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47024/1/TESIS%20DOCTORAL%20ANA%20GONZALEZ%20ESCUDERO.pdf>
(Consultado 08/01/2017)

Gutiérrez, P. U. (2016). *Los géneros discursivos en situación de escritura académica* (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400469/pug1de1.pdf?sequence=1>
(Consultado 19/07/2018)

Herrero Rivas, L. E. (2012). *Análisis Contrastivo de la Transitividad y los Procesos Verbales en el Lenguaje Académico en Español y en Ruso: Una Perspectiva Sistémico Funcional* (Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/HERRERO-RIVAS.pdf>
(Consultado 10/02/015)

Martínez Iglesias, M.I. (2009). *Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera* (Doctoral). Universidad Cienfuegos, Cuba. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/mimi/mimi.zip>
(Consultado 03/09/2016)

Saorín, I, A, M. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía* (Doctoral, Cap. 4). Universidad Jaume I. Castellon. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/10435#page=1>

Diccionarios

Diccionario de Términos Clave: cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
(Consultado a partir del 11/03/214)

Diccionario de la Lengua Española (RAE): <https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
(Consultado 18/06/15)

Guía docente

Universidad de Alcalá
https://www1.uah.es/estudios//asignaturas/descarga_fichero.asp?CodAsig=200205&CodPlan=M057&Anno=2011-12
(Consultado 02/03/2018)

Universidad de Nebrija
<https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/espanol-ele/pdf-asignaturas/desarrollo-integracion-destrezas.pdf>
(Consultado 18/05/2018)

Universidad de Cantabria
<https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2014/es/M1169.pdf>
(Consultado 25/06/2018)

Anexo N°1

Cuestionario

Título: los recursos lingüísticos y extralingüísticos en la redacción profesional

Objetivo: tener una idea sobre la concepción de la redacción en general por parte de los estudiantes, asimismo resaltar las dificultades que encuentran en la comunicación profesional escrita.

- 01 ¿Ves que es importante el aprendizaje de la redacción profesional para tu futuro laboral?
SÍ NO OTROS
- 02 ¿En la redacción, sabes que es necesario establecer un plan antes de pasar al limpio?
SÍ NO OTROS
- 03 ¿Aplicas los tres pasos de la escritura, a saber: planificación, textualización y la revisión?
SÍ NO OTROS
- 04 ¿Aplicas alguna estrategia de redacción a la hora de redactar?
SÍ NO OTROS
- 05 ¿Cuántos textos profesionales has redactado en clase hasta la fecha?
UNO DOS VARIOS
- 06 ¿En tus redacciones cuidas el principio de cooperación y la teoría de relevancia?
SÍ NO OTROS
- 07 ¿Aprovechas de los enfoques de la escritura en tu redacción?
SÍ NO OTROS
- 08 ¿Diferencias entre la redacción de temas específicos y temas generales?
SÍ NO OTROS
- 09 ¿En tus redacciones diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral?
SÍ NO OTROS
- 10 ¿Aprovechas de las últimas aportaciones lingüísticas cuando redactas?
SÍ NO OTROS
- 11 ¿En la redacción de los textos profesionales, tomas en consideración las características de esa categoría de texto, por ejemplo, el continuum y el registro entre otras?
SÍ NO OTROS
- 12 ¿Diferencias entre los diversos géneros discursivos en la redacción de textos profesionales: dentro del mismo ámbito y entre diferentes ámbitos?
SÍ NO OTROS
- 13 En la redacción de textos profesionales, ¿Marcas los límites entre el contexto cultural y el contexto situacional?
SÍ NO OTROS

Anexo N°2

Guía docente: lenguas de especialidad

Descriptif général des matières

2- Contenu de la matière : langue de spécialité oral-écrit

Le rapport espagnol de spécialité et l'espagnol sur objectif spécifique (FOS).

Analyse des besoins d'un public spécifique.

Recueil de données pour le choix d'un programme adéquat.

Planifier un cours en langue de spécialité.

Etudes de cas réels analysés.

Mode d'évaluation : control continu + examen final 50% + 50%

Anexo N°3

Guía docente: técnicas de expresión escrita

2- Contenu de la matière : **les différentes techniques de rédaction** utilisé dans différent contextes comme l'administration algérienne.

Contenu de la matière :

Comment rédiger des lettres formelles

Ecrire un rapport

Traiter des textes administratifs

Mode d'évaluation : control continu + examen final

50% - 50%

ملخص

ركزت أطروحتنا على مشاكل كتابة النصوص المهنية لطلاب السنة الثانية ماستر بجامعة مستغانم (قسم اللغة الإسبانية) تخصص "تعليمية اللغة". لقد حاولنا أن نفهم لماذا لا يستطيع طلاب الذين درسوا لغات التخصص في السنة الثالثة ليسانس و السنة الثانية ماستر و درسوا تقنيات التعبير الكتابي في السنة الثالثة ليسانس بالجامعة نفسها المذكورة سابقا أن يحرروا نصا مهنيا مناسباً لحالة تواصل محددة. يتكون هذا البحث من جزأين: أحدهما نظري و الثاني تطبيقي. في البداية، نراجع قراءتنا الرئيسية على لغات التخصص، ونصوص الكتابة، وبشكل أكثر تحديداً النصوص المهنية وتقنيات الكتابة. أما في الجزء الثاني، قدمنا تحليل الاستبيان الذي تم إجراؤه مع الطلاب، متبعاً بتحليل (Canvas) للغات التخصص وتقنيات الكتابة الموجودة في هذا القسم، قمنا أيضاً بتحليل نصين مهنيين أعدهما الطلاب: الأول ذو طابع اقتصادي والثاني تقرير إداري. حيث أ ظهرت نتائج بحثنا أن السبب يكمن في (Canvas) الذي لا يلبي عموماً تطلعات الكتابة الاحترافية وأهداف نظام (ل.م.د). لذلك اقترحنا برنامجين: الأول للغات التخصص والآخر لتقنيات الإنتاج المكتوب، والتي تأخذ في الاعتبار جميع الكفاءات اللازمة: عامة و الخاصة، لتحقيق صياغة جيدة للنصوص المهنية.

الكلمات المفتاحية: لغة التخصص ، الكتابة المهنية ، الكفاءة ، Canvas ، الموقف التواصلي

Resumen

En nuestra tesis hemos tratado los problemas de redacción de textos profesional, en los estudiantes de segundo curso de máster en la Universidad de Mostaganem (departamento de lengua española) especialidad "Didáctica de la lengua". Hemos querido entender: ¿Por qué los estudiantes que han cursado las lenguas de especialidad en el tercer año de licenciatura y en el segundo año de máster, y las técnicas de expresión escrita en el tercer año de licenciatura no pueden redactar textos profesionales efectivos en una situación de comunicación específica? Nuestro trabajo se compone de dos partes: una teórica y otra empírica. En la primera parte hemos revisado todas las teorías que desembocan en nuestro trabajo, las que atañen directamente a las lenguas de especialidad y las que tratan la redacción, especialmente la redacción profesional. En la segunda parte hemos analizado un cuestionario que hemos realizado con los estudiantes, también hemos analizado las dos guías docente (lenguas de especialidad y técnicas de expresión escrita) que hemos encontrado en el mismo departamento, acto seguido, hemos analizado los dos textos realizados por los estudiantes: uno económico y otro una resolución administrativa. El resultado de nuestra investigación, nos ha revelado que la causa de la mala redacción de los textos profesionales son las dos guías docente del departamento, éstas están en desfase con las aspiraciones del sistema LMD. Para remediar dicho fallo hemos propuesto dos nuevas guías docente que toman en consideración las competencias generales y específicas para una redacción efectiva de textos profesionales.

Palabras clave: Lengua de especialidad, redacción profesional, competencia, canevass, situation communicative.

Summary

Our thesis focuses on the problems of writing professional texts by Master Two students at the University of Mostaganem (Spanish Department). We have tried to understand why students who studied the languages of specialties-third year undergraduate and second year master-and the writing techniques-third year-at the University of Mostaganem cannot write professional texts appropriate to the specific communicative situation. This research has been divided in two parts: theoretical and empirical. Regarding the former, we review our main readings on specialty languages, writing texts, and more specifically, professional texts and written production techniques. As per the latter, we present an analysis of the questionnaires submitted to students, followed by an analysis of the Canvass of the language of specialty and the techniques of the written production. In this section, we also analyze two professional texts produced by students: the first bears an economic aspect; the second is an administrative resolution (decision). The results of our research show the inadequacy in the realization of Canvasses that do not generally meet the aspirations of professional writing, and therefore, the objectives of the LMD system. To remedy these shortcomings, we proposed two Canvasses: one for the languages of specialties and the other for the techniques of written production which take into account all the necessary competences: general and specific, to achieve a good production of professional texts

Keywords: Specialty language, professional writing, competency, canvass, communicative situation

Résumé

Notre thèse s'interroge sur les difficultés de la rédaction des textes professionnels qu'éprouvent les étudiants de deuxième année master du département de langue espagnole filière "Didactique des langues" de l'université de Mostaganem. Nous voulons savoir pourquoi, les étudiants qui ont étudié les langues de spécialités en troisième année licence et en deuxième année master et les techniques d'expression écrites en troisième année licence n'arrivent pas à rédiger un texte professionnel qui répond aux exigences de la situation de communication spécifique. Le travail que nous menons sur ce constat se divise en deux parties l'une s'attache à mettre en place le cadre théorique et la seconde s'attèle à l'analyse pratique. Ainsi, dans l'ordre, nous exposons, en premier lieu toutes les théories qui traitent les langues de spécialité, les textes écrits et d'une façon plus particulière les écrits professionnels et les techniques d'écriture. En second lieu, nous analysons les données enregistrées dans le questionnaire soumis aux étudiants suivi de l'analyse du Canevas des langues de spécialité et des techniques d'écritures dans le département d'espagnole. Une autre analyse de deux écrits professionnels destinés aux étudiants l'un à caractère économique et l'autre juridico-administrative (résolution) nous a permis de déduire que le Canevas établi était inopérant, inadapté aux fins de la rédaction professionnelle et aux objectifs du système LMD. Et, c'est sur ces conclusions que nous avons suggéré la proposition d'élaborer deux Canevas distincts: l'un pour les langues de spécialité et l'autre pour les techniques de rédaction. Cette proposition pourrait fournir aux étudiants les compétences générales et spécifiques exigées dans la maîtrise de l'écrit professionnel.

Mots-clés : langue de spécialisation, rédaction professionnelle, compétence, canevas, situation communicative.

Si el docente universitario comprende la esencia de evaluar con evidencias inteligentes, podrá aumentar su efectividad para educar por competencias, creciendo como docente e investigador, y haciendo crecer toda la universidad y a la sociedad.

Luis Manuel Martínez