

Refuerzo escolar 2022

ÁREA DE COMUNICACIÓN

**LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS
ESCRITOS EN SU LENGUA
MATERNA**

*Recurso bibliográfico para el
fortalecimiento de capacidades
pedagógicas*

Estimada y estimado docente,

El enfoque comunicativo invita a una revisión de nuestros paradigmas formativos respecto al estudio de los hechos comunicativos. Es en ese sentido, que proponemos tres notables artículos que nos permitirán un acercamiento inicial, pero integrador de nuestra disciplina.

El primero, de Daniel Cassani, en el que se plantean las ideas didácticas del tratamiento detallado y ejemplificador de los géneros discursivos a través de prácticas sociales auténticas.

El segundo, de Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, nos aproxima a comprender el discurso como una práctica social y su carácter constitutivo, dado que permite mantener y reproducir su aspecto social, así como su transformación contextual.

El tercero, de Angélica Alexopoulou, nos presenta las ideas clásicas de Werlich y Adam respecto de la tipología textual, además de la propuesta de Bajtín sobre los géneros discursivos.

Estos recursos y herramientas podrán ser empleados en las reuniones de trabajo colegiado con el fin de consolidar y fortalecer las capacidades pedagógicas y didácticas de nuestra área.

Dirección de Educación Secundaria

METODOLOGÍA PARA TRABAJAR CON GÉNEROS DISCURSIVOS

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra

PRESENTACIÓN

Vamos a esbozar las líneas didácticas y los conceptos teóricos más importantes de una metodología de aprendizaje de los lenguajes de especialidad a partir de la lectura y la escritura de los géneros discursivos propios de las disciplinas o los campos del saber que han generado dicho lenguaje de especialidad. En el primer apartado presentamos los conceptos de *comunidad discursiva*, *comunidad de práctica* y *géneros discurso*, que fundamentan nuestra propuesta, además de ejemplificarlos con la descripción de uno de los géneros escritos más investigados y útiles en el aprendizaje de segundas lenguas para fines específicos (el artículo científico), y con la presentación de otra investigación sobre los géneros discursivos del campo de la Odontología.

El segundo apartado, centrado en cuestiones estrictamente metodológicas, expone algunas orientaciones para diseñar un programa de aprendizaje basado en géneros, para fomentar la lectura y el comentario de textos en el aula, y para facilitar el desarrollo de los procesos de escritura en la producción de textos. El tercer apartado presenta un par de ejemplos de géneros de diferentes ámbitos con prácticas de reformulación y simplificación de la prosa, para ver como la enseñanza de los géneros puede complementarse con acciones dirigidas hacia la estandarización, la simplificación y la mejora de la calidad en la comunicación. Finalmente, unas breves conclusiones destacan los puntos más relevantes de esta metodología.

1. COMUNIDAD DISCURSIVA Y DE PRÁCTICA Y GÉNERO DISCURSIVO

Entenderemos de manera más global, objetiva y práctica los lenguajes de especialidad si atendemos a los textos —orales y escritos, pero sobre todo escritos— que se intercambian los especialistas entre sí, para desarrollar su actividad profesional, en vez de centrarnos solo en los vocabularios terminológicos o fraseológicos, en las características sintácticas de la prosa especializada o en el formato y en la estructura que tienen los formularios de documentos. Para cumplir con su trabajo, los profesionales suelen desarrollar varias prácticas letradas sofisticadas, de lectura, escritura y conversación o comentario oral, que requieren el uso de

esos lenguajes de especialidad. Cada grupo de profesionales, dentro de su disciplina, ha desarrollado sus propias prácticas sociales y lingüísticas, por lo que es relevante atender a los conceptos de *comunidad discursiva* y *comunidad de práctica*, para entender el contexto en el que surgen esas formas particulares de comunicación, y al concepto de *género discursivo* para dar cuenta de cada una de esas maneras específicas de usar el lenguaje.

1.1. Comunidad discursiva y de práctica

Una *comunidad discursiva* es un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos. Como sugiere el siguiente esquema, ser miembro de una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros; dominar los géneros discursivos con que se materializa la comunicación entre si y la construcción de dicho conocimiento; poder (des)codificar los diferentes sistemas de representación del conocimiento empleados; asumir los roles, el estatus y la identidad que se adopta, además de haber adquirido los recursos lingüísticos específicos (terminología, fraseología, estructura del texto, etc.):



Desde esta perspectiva, aprender un ‘lenguaje de especialidad’ significa bastante más que adquirir unos conocimientos lingüísticos sofisticados: significa acceder a una comunidad discursiva única, que es la que usa bajo unas determinadas condiciones el lenguaje de especialidad correspondiente. Además de los contenidos gramaticales y léxicos, hay que aprender los aspectos socioculturales, pragmáticos y retóricos propios de cada práctica comunicativa: qué se comunica, cómo, de qué manera, para qué y con quién.

Otro concepto afín y útil para nuestra propuesta metodológica es el de *comunidad de práctica*, de Etienne Wenger (ver Wenger, 2008, y Barton y Tusting, 2005, para una aplicación del concepto al campo de la literacidad, de la lectura y la escritura). Una comunidad de práctica es una agrupación de personas que: a) comparte unos propósitos y un contexto cognitivo; b) interactúa entre sí con cierto compromiso, y c) desarrolla unas rutinas comunicativas y un repertorio propio de géneros discursivos —con el que construyen su identidad. Sin duda, esas “rutinas comunicativas” incluyen los géneros discursivos propios del ámbito, que los miembros de la comunidad aprenden al:

1. implicarse en la comunidad con compromiso;
2. participar activamente en sus prácticas letradas, leyéndolas, escribiéndolas, hablando de ellas y usándolas en contextos auténticos para finalidades reales, y
3. construir una identidad a partir del uso de los recursos.

Wenger (2008) nos avisa de que no cualquier “agrupación” o “comunidad” es una comunidad de práctica: una asociación de vecinos o los usuarios de un gimnasio no cumplen las condiciones anteriores. Por otro lado, el aprendizaje no siempre desarrolla las mismas funciones en las comunidades de práctica: a veces es la “causa” de la constitución de una comunidad (un grupo que quiere aprender tai-chi, inglés, ajedrez) y otras veces es la consecuencia de la misma (una pandilla de amigos que decide empezar a jugar a videoconsolas y aprende así a hacerlo).

El concepto de “comunidad de práctica” ha merecido el interés de diferentes ámbitos y colectivos (empresas, educación, etc.) como marco y herramienta para formar a las personas. En este sentido, se revela sumamente poderosa y sugerente la idea de plantear el aprendizaje de los lenguajes de especialidad —o de los géneros discursivos y de las prácticas letradas propias del ámbito— a través de la creación de “comunidades de práctica” auténticas o simuladas, que fomenten interacciones auténticas entre sus miembros.

1.2. Género discursivo

Sin duda, el concepto lingüístico más operativo para plantear la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos propios de una comunidad de práctica es el de *género discursivo*. El género es visto como una forma de comunicación particular, generada en un contexto social, histórico y espacio-temporal concretos:

Un género abarca una clase de actos comunicativos (*events*) que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos que constituyen la base (*rationale*) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influencia y restringe la elección del contenido y del estilo. [...] Los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva. John Swales (1990: 58)

El género se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. Asume que las características de un grupo similar de textos [o género] dependen del contexto social en que se ha creado y en que se usa, y que podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre si y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas de lenguaje que los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen las comunidades y se realizan las cosas. Ken Hyland (2003: 21)

Hay muchos ejemplos de géneros según la disciplina: los géneros periodísticos de información (noticia, reportaje) y de opinión (columna, editorial), los géneros académicos (apuntes, examen, manual), los jurídicos (ley, norma) y judiciales (demanda, sentencia), los administrativos (instancia, certificado), los comerciales (factura, catálogo), los científicos de investigación (artículo, reseña), etc. Entre los géneros orales o escritos para ser oralizados, podemos citar el sermón religioso, el panfleto político, el pregón en una fiesta mayor o el boletín informativo de radio o televisión.

En Cassany (2006) se describe de manera más detallada y ejemplificada el concepto de género discursivo, para su uso en la enseñanza-aprendizaje de la escritura profesional. Entre otros aspectos, los géneros discursivos (siguiendo Berkenkotter y Huckin, 1995):

- **son dinámicos**; son formas retóricas desarrolladas con el tiempo que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción del individuo;
- **están situados**; tienen un punto de vista situado en un ámbito cultural, idiomático, contextual, etc.
- **están organizados en forma y contenido**; conocer un género exige dominar su contenido y su forma;
- **construyen y reproducen estructuras sociales**; conforman grupos profesionales, estatus, etc.

- **delimitan comunidades discursivas**, con sus normas, epistemología, ideología, etc.
Dentro de una comunidad discursiva, el género discursivo ejerce tres funciones diferentes:
- **Cognitiva**. Construye y formaliza el conocimiento de una disciplina. Lo que sabemos de un determinado campo es la suma del contenido de lo que se ha publicado o dicho en el conjunto de sus géneros discursivos básicos: por ejemplo, la jurisprudencia, como el compendio de sentencias e historia judicial; la ciencia como el conjunto de los artículos de investigación publicados.
- **Interpersonal**. Construye la identidad (la imagen o *face*) del autor, miembro de la comunidad. El estatus social (entendido en términos de valor, poder, reconocimiento) de un determinado miembro de la comunidad depende del uso que hace de los géneros de su campo: así, en la universidad, se dice coloquialmente *publish or perish* para significar que un académico acaba siendo valorado por lo que ha publicado.
- **Social y gremial**. Contribuye a establecer el estatus de los miembros de la comunidad discursiva en la sociedad, con relación a otras comunidades discursivas. Así, el estatus social que pueden tener determinadas disciplinas y profesiones (médico, economista, maestro, etc.) depende en buena parte de factores socioculturales e históricos, en los que desempeñan un papel fundamental los géneros discursivos.

En conjunto, vemos como el género discursivo constituye que abarca tanto cuestiones formales (estructura del texto, terminología propia, etc.) como de contenido (qué se dice, cómo, por qué y para qué). De esta manera, aprender a leer, escribir y utilizar un determinado género constituye un aprendizaje profesional completo, que va mucho más allá de lo gramatical o verbal: se aprende a desarrollar una actividad laboral de manera completa. Vamos a ver dos ejemplos que muestran este punto con cierto detalle.

1.3. El artículo científico

En Cassany (2005) sintetizamos lo que sabemos de uno de los géneros escritos que más personas aprenden a escribir en una L2 en el mundo, probablemente, y que ha merecido más atención por parte de los investigadores: el artículo científico (AC a partir de ahora). Sin entrar en detalles, el AC nace en el siglo XVII a partir de las cartas personales breves con que los científicos europeos se comunicaban sus hallazgos, para evitar la censura política y religiosa y para prescindir del lento y costoso proceso editorial. El estudio longitudinal de boletines de la época (*Philosophic Transactions of the Royal Society of London* desde 1665 o *Physical Review* desde 1893; Bazerman, 1988) muestra que en el ámbito concreto de las ciencias físicas:

- a) el concepto de “experimento” evoluciona desde cualquier tipo de experiencia hasta el actual diseño de “investigación intencional”, situada en un campo específico, con unos objetivos y unas hipótesis que deben comprobarse;
- b) con el tiempo aumenta la importancia y la extensión del apartado de *Metodología*, de modo que los lectores del artículo puedan reproducir y validar la experiencia reseñada,
- c) también se incrementa el número y la especificidad de las citaciones de referencias bibliográficas, centradas cada vez más en los datos que se comentan.

Del mismo modo, el estudio comparativo de las formas de cortesía usadas para discrepar (Salager-Meyer, Alcaraz Ariza y Zambrano, 2003) muestra la preferencia contemporánea en los artículos de medicina por el estilo más neutro e indirecto (como en 3, en los siguientes ejemplos), a diferencia de las modalizaciones (halagos: *autorizada, maestro y eminente*) y de las personalizaciones habituales en 1 y 2:

- (1) Permítanos el Sr. Ponte que, hoy por hoy, apoyados en el estado actual de nuestros conocimientos, no participemos de su autorizada opinión. [1885]
- (2) Terminantemente y sin vacilación alguna, no podemos estar de acuerdo con los resultados del maestro y eminente práctico Sr. Ribas Pujol. [1880]
- (3) Así, nuestros resultados no confirman la opinión de que la aparición de la neuropatía diabética no se relaciona exclusivamente con la edad del paciente, sino también con la duración de la enfermedad. [1994].

En conjunto, estos estudios diacrónicos prueban la existencia de un proceso histórico-social de desarrollo paulatino del género AC, en contra la percepción más popular de que se trata de una estructura ‘natural’ e inmutable. También plantean el hecho de que su formato y estructura varían en parte según las ciencias y las épocas particulares y, además, reflejan en cada momento la epistemología particular de la ciencia correspondiente. El AC es un género discursivo como el libro de caballerías, el sermón de misa o la sentencia judicial, con sus propias características epistemológicas.

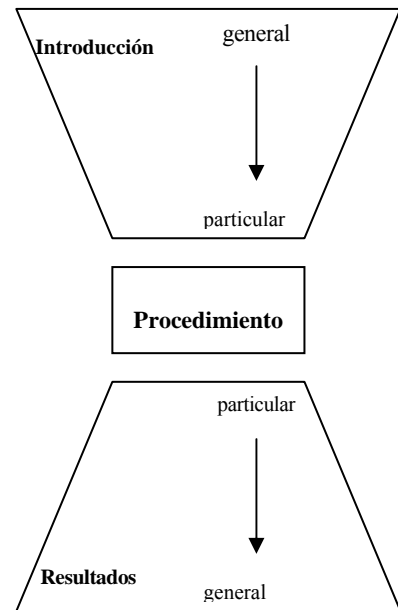
En un plano sincrónico, varios estudios describen los rasgos discursivos y léxico-gramaticales del artículo científico, conocido por su estructura estándar de *IMRD*: *Introducción, Metodología, Resultados y Discusión*, que Hill et al. (citado por Swales, 1990) representan con este esquema. Como indican las figuras geométricas, el artículo empieza de modo general para cerrarse paulatinamente con los objetivos, el procedimiento y los resultados (marcados con un rectángulo más estrecho) y abrirse nuevamente a la generalidad.

La *Introducción* de este género suele contener las siguientes *secuencias (moves)* principales (Swales, 1990: 141), que a su vez constan de varios pasos o componentes:

- 1) el autor establece un territorio o campo de estudio (pide atención, generaliza, revisa investigaciones previas, etc.);
- 2) el autor identifica un agujero o nicho (formula preguntas, sigue la tradición, etc.), y
- 3) el autor ocupa el nicho con el trabajo que presenta (plantea objetivos, avanza resultados, muestra la estructura del texto, etc.).

No resultan menos sugerentes las investigaciones sobre cómo los lectores de artículos científicos lidian estratégicamente con la estructura IMRD. Muchos científicos siguen el recorrido *Título* → *Abstract* → *Gráficos y tablas visuales* → *Resultados* → *Discusión o Introducción* (según los casos), pero si leen sobre un tema desconocido tienden a seguir más fielmente la estructura IMRD. En cambio, los científicos que leen un artículo para usarlo y citarlo leen primero la *Introducción* y después la *Conclusión*, saltándose el resto. Burrough-Boenisch (1999) muestra que el orden de lectura de estos apartados, incluyendo la *Bibliografía*, varía para un mismo lector según esté leyendo como científico que quiere enterarse del contenido (ámbito privado) o como revisor anónimo o editor de la revista en la que pretende publicar el artículo (ámbito público); así, algunos científicos se fijan primero en la *Bibliografía* citada para formarse una opinión sobre el enfoque y la tradición del estudio, otros dejan la *Metodología* para el final por ser el apartado con menos novedades.

Sin duda estos estudios permiten organizar el aprendizaje de este género de modo mucho más eficaz. En vez de aprender a todo el lenguaje de especialidad de la ciencia (o de una determinada disciplina), podemos plantearnos enseñar y aprender a leer y escribir “artículos de investigación”. Al conocer su estructura exacta, los recursos verbales que emplea, la forma como suelen leerlo los usuarios, podemos crear programas formativos, materiales y tareas de escritura mucho más eficaces para los aprendices de científico.



1.4. Un estudio de campo: la Odontología

Otro ejemplo de utilización de los conceptos de comunidad y género discursivos constituye la propuesta que está desarrollando el profesor de español, inglés e investigación de la Universidad de Odontología de la ULA-Mérida (Venezuela), Óscar Morales. En su tesis doctoral en proceso (ver Cassany y Morales, en prensa), ha identificado los principales géneros discursivos de la comunidad científica de la Odontología, ha elegido los tres principales (destacados con negrita en el esquema siguiente), y está estudiando su estructura global y los recursos de atenuación y mitigación que usan los autores odontólogos para elaborar sus textos:



El Caso Clínico es el género con el que los odontólogos describen las enfermedades nuevas, las particularidades novedosas o especiales de un tratamiento, de un paciente o de algún aspecto de la práctica odontológica. El Artículo de Revisión sirve para presentar resúmenes actualizados del estado del conocimiento en las diferentes áreas de una disciplina que evoluciona muy rápidamente. Finalmente, el Artículo de Investigación tiene funciones y estructura parecida a las que presenta el mismo género en la Medicina. A título de ejemplo, el Caso Clínico consta de las siguientes secuencias (Morales, 2008):

Secciones	Movimientos
Introducción	Definición del tema
	Antecedentes del caso, casos previos
	Revisión de la literatura
	Justificación del caso
	Objetivos
Descripción del caso	Descripción del paciente
	Historia clínica
	Examen físico
	Descripción de los estudios diagnósticos
	identificación del diagnóstico definitivo
	Descripción de los procedimientos terapéuticos
	Pronóstico
	Seguimiento
Discusión	(Re)definición del tema
	Revisión de la literatura
	Confrontación de los resultados con la literatura
	Confirmación del diagnóstico
	Justificación y actualización del caso
	Discusión e interpretación del caso
	Conclusiones y recomendaciones

El propósito del trabajo de Morales es identificar las características discursivas propias de los estos tres géneros básicos de la Odontología, para integrarlos en el currículum formativo de grado y contribuir de este modo a formar a los futuros odontólogos con los conocimientos lingüísticos y discursivos específicos de la disciplina.

2. METODOLOGÍA

En este apartado presentaremos algunas orientaciones para implementar esta propuesta metodológica de trabajo con géneros en cualquier área de especialidad (a partir de Cassany, 2006). Destacamos tres tipos de comentarios, sobre el diseño de programas, las tareas prácticas en el aula y el fomento de las habilidades de escritura.

2.1. Diseño de un programa de aprendizaje

Para diseñar un programa de aprendizaje de un lenguaje de especialidad centrado en los géneros y las prácticas discursivas de una disciplina determinada, podemos seguir los siguientes pasos:

1. **Identificar y describir lingüísticamente los géneros nucleares.** Como en el ejemplo de la Odontología, del apartado anterior, debemos identificar las principales prácticas discursivas de la disciplina, con los textos que se utilizan en ellas. También es conveniente disponer de un corpus mínimamente variado de ejemplos de los mismos para poder extraer sus características lingüísticas: la terminología y la fraseología que se usa, pero

también su estructura, las formas de cortesía propias, los roles de autor y lector que presuponen o las funciones que ejercen. En las disciplinas más importantes (Medicina, Ingeniería) y en las lenguas dominantes (inglés) existen estudios previos que permiten avanzar en este punto, pero en otras áreas y lenguas la investigación previa es escasa; Hyland (2000) presenta un listado bastante completo de corpus y estudios para la lengua inglesa.

2. **Organizar los contenidos lingüísticos alrededor de los géneros identificados, a partir de documentos reales.** Esto significa seleccionar de entre los contenidos lingüísticos potenciales aquellos que están más estrechamente relacionados con los géneros previamente identificados.
3. **Organizar el trabajo del curso en proyectos prácticos,** contextualizados, que exijan leer ejemplos auténticos de los géneros identificados y que exijan escribir textos equivalentes. Algunas propuestas metodológicas idóneas son las *simulaciones, estudios de caso, solución de problemas, presentaciones orales, etc.*

En conjunto, el trabajo en clase se basa en la lectura, el comentario analítico y la escritura de ejemplos o secuencias de estos géneros. Veamos ahora con más detalle algunas cuestiones didácticas sobre la lectura y la escritura de textos de especialidad.

2.2. Lectura y comentario de textos

Una de las presuposiciones que subyace a esta propuesta metodológica es que “leer y escribir son verbos transitivos”: se lee y escribe de manera diferente en cada contexto, en cada disciplina, porque los textos usan recursos lingüísticos particulares y porque cada disciplina construye conocimientos a través su metodología correspondiente y de sus propios procedimientos retóricos específicos. Esto explica que los estudiantes que llegan del Instituto no sepan ‘leer’ ni ‘escribir’ los textos propios de la disciplina que empiezan a estudiar, precisamente porque son distintos de los que leyeron hasta entonces. Eso también explica que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad sea un objetivo real y relevante, y no solo algo ‘remedial’ o ‘supletorio’, causado por un supuesto déficit del alumnado y destinado solo a los estudiantes con dificultades.

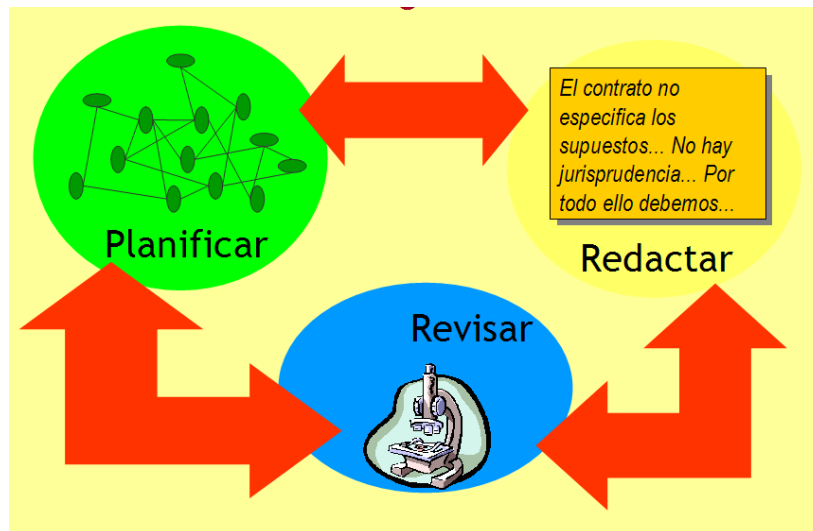
El tratamiento de la lectura y del comentario de textos en el aula sigue las pautas generales de la didáctica de la comprensión lectora, adaptadas al nivel universitario. Estas sugieren que hay que dedicar tiempo en clase a leer y comentar cooperativamente los ejemplos de género discursivo. Puede resumirse en estos pasos:

1. **Prelectura:** contextualización, anticipación, preparación, orientación. Antes de iniciar la lectura, es conveniente preparar el alumnado con unas breves indicaciones sobre la naturaleza y la importancia del género discursivo, de sus temas, de su función, etc. Estos datos deben permitir al estudiante ‘activar’ su conocimiento previo sobre la lectura, además de generar una primera motivación para la tarea.
2. **Formulación de objetivos.** Cuando ya se conoce el texto, se puede plantear la tarea de comprensión central, que variará según la disciplina y el tipo de texto. A título de ejemplo, algunas instrucciones de lectura son: “¿cuál es la hipótesis de este artículo?”, “¿qué métodos cuantitativos usa?”, “¿qué actualidad tiene este artículo de revisión?”, etc.
3. **Procesamiento del texto.** Los estudiantes pueden leer el texto en silencio y por su cuenta, resolviendo las tareas planteadas previamente. Se lee para resolver la tarea, saltando de un fragmento a otro, releendo los puntos importantes y comentando su interpretación con los pares. Hay un trabajo con colectores (parejas de estudiantes que colaboran leyendo conjuntamente), tríos o grupos de estudiantes, para construir interpretación.
4. **Evaluación cooperativa de la comprensión.** Se ponen en común las opiniones de cada grupo y se construyen interpretaciones sociales, legitimadas y situadas en contexto. En este punto, el docente actúa como un dinamizador que gestiona las intervenciones y guía la elaboración de significados.

En conjunto, el objetivo de las tareas de lectura y comentario de géneros discursivos es avanzar en el conocimiento de los rasgos del género, tanto en lo formal como en su contenido, para pasar posteriormente a plantear la elaboración de textos equivalentes. En otro lugar hemos desarrollado con más detalle este trabajo cooperativo en clase (Cassany, 1999 y 2006).

2.3.Los procesos de escritura

La práctica de la producción de textos puede seguir los pasos establecidos por los estudios sobre la composición escrita, que conciben el acto de escritura como una actividad compleja en la que el autor desarrolla varios procesos cognitivos para resolver las exigencias del discurso escrito. El siguiente ejemplo muestra de manera gráfica estos pasos:



En la *planificación*, el autor aplica varias técnicas (torbellino de ideas, mapas mentales, esquemas, etc.) para elaborar un proyecto de texto, que puede materializarse en un esquema, una lista de ideas o un conjunto mental de propuestas. En la *redacción*, dicho proyecto se convierte en un borrador del escrito, y en la *revisión* se corrigen y mejoran el borrador y el proyecto subyacente (utilizando también técnicas como la búsqueda de legibilidad, la transformación de la prosa en un estilo verbal, etc.). Sin duda, estos tres procesos no suceden de manera lineal y en un mismo orden, como sugieren las flechas rojas del esquema.

En la práctica no es necesario desarrollar el proceso completo de composición en clase, pero sí que conviene guiarlo y ofrecer pautas al estudiante. Por ejemplo, podemos dedicar una parte de una clase a planificar una tarea de escritura, de modo que los estudiantes tengan directrices e ideas sobre lo que tienen que escribir. Todavía más importante es dedicar algo de tiempo a la revisión: a la lectura, el análisis y la reformulación de los textos de los estudiantes. Esto puede hacerse de manera selectiva, eligiendo algunos fragmentos representativos, trabajando en grupos o parejas, etc.

3. EJEMPLOS

Veamos para terminar un par de ejemplos de fragmentos de géneros especializados (procedentes de Cassany, 2003), en los que se ha procedido a revisar algunas cuestiones discursivas. Ambos ejemplos muestran algunas de las técnicas de lectura analítica y reformulación que se pueden emplear en la práctica didáctica en clase. El primer ejemplo procede del ámbito económico y consiste en un fragmento de un informe de auditoría de una entidad financiera. Además de ser un ejemplo auténtico, lo utilizamos en una presentación

magistral con el colectivo de auditores de la entidad financiera para mostrar las características que debe tener la redacción llana y simplificada:

Original	Reformulación
<p>[...] El día 11-00-00 <u>se realiza</u> análisis de los movimientos pertenecientes al depósito mencionado con anterioridad durante el período 22-00-00/33-00-00. <u>Observándose un elevado número de</u> abonos por anulaciones de comisiones correspondientes a la negociación de efectos sobre otras plazas.</p> <p><i>Continuando con la investigación, se ha descubierto</i> la concesión, <u>nivel oficina</u>, de dos préstamos con garantía personal por un total de 4,5 MM, <i>siendo</i> el destino de dicho importe la adquisición de productos agrícolas para su transformación y venta, <i>figurando</i> en uno de ellos el mencionado cliente y en el otro un familiar. [...]. [“la Caixa”, 1995]</p>	<p>El análisis del depósito mencionado (del 00-00-00 al 00-00-00) descubre 00 abonos por anulaciones de comisiones, que corresponden a la negociación de efectos sobre otras plazas.</p> <p>La oficina concedió 2 préstamos con garantía personal por 4,5 MPTA, destinados a adquirir productos agrícolas para su transformación y venta. Son sus titulares el cliente mencionado en uno y un familiar en el otro.</p>

En el original, las tachaduras indican las expresiones eliminadas. El subrayado simple marca los verbos impersonales que esconden al sujeto y que en algún contexto podrían inducir a confusión. El doble subrayado indica las expresiones imprecisas que un estudio científico sobre unos hechos, como es una auditoría, debería aclarar: la reformulación marca en negrita la solución propuesta, a la derecha. Finalmente, la cursiva identifica cuatro gerundios en 91 palabras: destaca el *observándose*, que constituye una oración completa y anómala sin verbo en forma personal o los *siendo* y *figurando* finales, que se encadenan uno a otro —y que la reformulación corta en varias oraciones breves.

El segundo ejemplo procede de la ingeniería y muestra cuestiones de tipo discursivo. Muchos documentos técnicos presentan dificultades en la estructuración del contenido: apartados excesivamente extensos, párrafos unioracionales que convierten la exposición en una lista de hechos sin interrelación, ausencia de “ayudas” para al lector (resúmenes iniciales, índices, conclusiones y recomendaciones vinculadas con los resultados obtenidos, etc.). En el proyecto de intervención en tanques de petróleo, el autor inicia su texto con una introducción y expone con detalle su contenido a lo largo de 4 páginas, que el lector debe leer pacientemente para poder comprender la propuesta.

La reformulación de la izquierda propone incluir un resumen de 80 palabras —que corresponde en parte a la introducción—, que permite al lector captar el propósito, el tema y los datos más relevantes en escasos segundos. El resumen es una herramienta muy útil para

manejar documentación especializada (Cassany, 2007). Como podemos ver, el resumen no reduce proporcionalmente los diferentes apartados de documento original, sino que elige estratégicamente los datos más ilustradores para el lector, de acuerdo con lo que este tenga que hacer con el contenido.

Original

Introducción

El objeto del presente informe es analizar la posibilidad de efectuar una prueba de tratamiento antifouling con tren de intercambio limpio. Los intercambiadores 627-E-7C/C1 (crudo / reflujo circulante de 2ª extrac.) de la Unidad de Crudo han alcanzado un elevado grado de ensuciamiento, que está provocando unas pérdidas económicas considerables.

Con el fin de recuperar el intercambio de calor, se ha realizado una prueba de tratamiento antifouling en uno de estos intercambiadores (627 E-7C). [...]

Con esta experiencia y teniendo en cuenta las pruebas positivas realizadas en otros Complejos, consideramos que el aditivo podría ser eficaz para retardar el ensuciamiento, si partimos de intercambiador limpio. [Repsolypf, 2002]

Reformulación

Resumen: Una prueba de tratamiento antifouling realizada en uno de los intercambiadores (627 E-7C) de la unidad de crudo muestra ciertos efectos de limpieza que provocan una disminución significativa de la pérdida de carga. El cálculo de la mejora energética de la unidad y del aumento de destilados medios en contraposición con el coste anual de este tratamiento ofrece un beneficio neto de más de 500.000 €. Recomendamos realizar esta prueba inmediatamente después de la puesta en marcha de la unidad.

En otros lugares (Cassany, 2007) hemos presentado con más detalle una relación completa de los recursos lingüísticos empleados en la elaboración de los géneros discursivos escritos.

4. CONCLUSIONES

Terminamos con unas breves conclusiones, que recuerdan los puntos más relevantes de nuestra propuesta metodológica:

1. En cada disciplina, los géneros discursivos construyen el conocimiento, las identidades de los profesionales y el poder que ejerce cada uno; constituyen uno de los ejes a través de los que se desarrolla la actividad profesional, académica y científica en la disciplina. Para formar parte de una comunidad de conocimiento (de una disciplina) hay que aprender a participar en sus prácticas letradas, que se basan en los géneros discursivos correspondientes.
2. El género discursivo es un elemento mediador entre la forma y el contenido. Aprender a leer y escribir un género discursivo es aprender a emplearlo en la vida real y, también, a dominar la parte de la actividad que se desarrolla con este género.
3. Podemos articular programas de aprendizaje efectivo y práctico de un lenguaje de especialidad a partir de los géneros discursivos correspondientes, relacionando los contenidos lingüísticos con ejemplos de cada género y con tareas prácticas de lectura y escritura de los mismos.
4. La metodología más efectiva de aprendizaje de géneros discursivos consiste en la lectura, el comentario y la escritura cooperativa en clase. La instrucción gramatical constituye solo un apoyo de la práctica en situaciones auténticas o simuladas.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTON, David y Karin TUSTING. (2005) *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context* Londres: Cambridge University Press.
- BAZEMAN, Charles. (1988) *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, Madison, University of Wisconsin Press.
- BERKENKOTTER, Carol. y HUCKIN, Thomas N. (1995) *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale: Erlbaum.
- BURROUGH-BOENISCH, Joy. (1999) "International Reading Strategies for IMRD Articles", *Written Communication*, 16: 3, 296-316.
- CASSANY, Daniel. (1999) *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. 1999.
- (2003) "La lectura y escritura de géneros profesionales", en *Español para Fines Específicos. Actas del II CIEFE*. Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto Cervantes. p. 40-64. www.ciefe.com
- (2005) *Expresión escrita para ELE/L2*, Arco-Libros.
- (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- (2007) *Esmolar l'eina. Guia de redacció per a professionals*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama. 2007.
- CASSANY, Daniel y Óscar Alberto MORALES. (en prensa) "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos" en D. Cassany ed. *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós, en prensa (previsto 2009).
- HYLAND, Ken. (2000) *Disciplinary discourses. Social Interaction in Academic Writing*. Londres: Longman.

- (2003) “Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process.” *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- MORALES, Óscar Alberto. (2008) “Aproximación discursiva a la Escritura Académica de Odontología: Estructura Retórica y Estrategias de Atenuación en Casos Clínicos Publicados en Revistas Hispanoamericanas (1999-2005)”, Trabajo de investigación para DEA, Departament de Traducció i Filologia, Universitat Pompeu Fabra, marzo.
- SALAGER-MEYER, Françoise; ALCARAZ ARIZA, María Ángeles y Nahirana ZAMBRANO (2003) “The scimitar, the dagger and the glove: intercultural differences in the rhetoric of criticism in Spanish, French and English Medical Discourse (1930–1995)” *English for Specific Purposes*, 22 223-247.
- SWALES, John M. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, Etienne. (2008) “Communities of practice. A brief introduction.”, *Web personal*. <http://www.ewenger.com/theory/index.htm> <29-1-2008>