La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra

1. Presentación

Reconozco que, cuando recibí la invitación para dar una conferencia plenaria en el II CIEFE, me asaltaron varias dudas. En 1996-2003 he centrado mi investigación en el análisis del discurso de la divulgación científica[1] y mis trabajos sobre los lenguajes de especialidad y su enseñanza _**como mi tesis doctoral (Cassany 1995)**_ **quedan ya lejos y se centran en la** lengua materna, de modo que aparentemente no disponía de material para atender la invitación. Dándole vueltas y siguiendo la petición de los organizadores, concluí que mi actividad laboral de casi quince años como docente, redactor y asesor de comunicación escrita para instituciones variadas constituía un capital **valioso _en un** ámbito moderadamente novedoso (como es el de Español para Fines Específicos o EpFE)_, **lo cual podía** orientar a otros docentes e investigadores.

Durante este periodo he colaborado de modo continuado con instituciones públicas (Generalitat de Catalunya, Ayuntamiento de Barcelona, Escuela de Administración Pública del Gobierno Vasco) y privadas ("la Caixa", BBVA, Banco de Sabadell, Repsol-YPF, ENHER, Grupo Santillana, La Vola serveis ecològics, Fundación Germán Sánchez Ruipérez), en Barcelona, Madrid, Salamanca y Cartagena. He formado redactores en español y catalán en L1 y L2 en diferentes ámbitos de especialidad (auditoría y análisis de empresas, contabilidad, informática, relaciones públicas, comercial, divulgación científica, ingeniería, derecho, etc.), he diseñado cursos de formación para profesores de redacción especializada o he asesorado revistas y publicaciones internas con un elevado grado de especificidad. También he impartido varios cursos de formación de *mediadores lingüísticos* (o profesionales de la lingüística aplicada a la empresa[2]) en universidades argentinas y mexicanas, lo cual me ha permitido entrar en contacto con varios profesionales liberales y docentes hispanoamericanos, dedicados también al EpFE, a la formación para empresas, la traducción e interpretación o a campos afines.

Este conjunto de experiencias me ha permitido descubrir la escasa articulación que tiene la formación lingüística en los contextos laborales. Campos epistemológicamente tan cercanos como son los de la enseñanza de EpFE, la traducción e interpretación de especialidad, la formación continuada de empleados o la redacción y la edición técnica se desarrollan la mayor parte de las ocasiones de modo autárquico, con nulas o escasas conexiones entre sí. El campo del EpFE permanece todavía desarticulado: los docentes e investigadores europeos e hispanoamericanos trabajan en solitario, no disponemos de revistas específicas y los foros de intercambios son escasos, en algunas ocasiones incluso se carece de la conciencia de estar trabajando en este subámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE).

1. Ver http://www.upf.edu/dtf/xarxa/paral.htm

2. Para el concepto de "mediación lingüística" ver Cassany 1996.

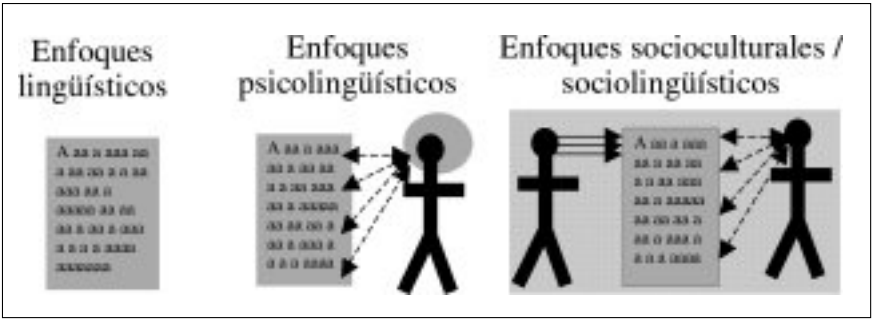
En este contexto, el propósito de esta ponencia es comentar algunas de las características más importantes que _a mi modo de ver_ tiene la educación lingüística del español para fines específicos, en L1 y L2, en contextos laborales auténticos, en lo que denominaré EpFE *en y para las organizaciones*. Voy a destacar los aspectos más particulares del entorno educativo empresarial e institucional: las limitaciones que impone cada organización, el perfil de los aprendices reales (empleados y directivos en la organización), los objetivos y contenidos de aprendizaje, las características de los discursos especializados de la organización, etc.

Mi intención es también aprovechar las experiencias reseñadas (ejemplos de currículos, contenidos, materiales, producciones de aprendices, etc.) para mostrar los puntos en contacto que mantienen las actividades profesionales de las que más arriba dije que conviven de manera aislada, de modo que podamos visualizar la interdisciplinariedad que forzosamente debe asumir la práctica del EpFE. Estaré contento si esta aproximación aporta reflexiones sobre este ámbito relevante, creciente y desatendido de la enseñanza del español _aunque sea en forma de preguntas, dudas e incluso discrepancias.

Planteamientos previos

Creo relevante iniciar la reflexión citando tres presupuestos epistemológicos que fundamentan las ideas que siguen, aunque sea de modo puntual y forzosamente sintético:

- Cabe recordar que en EpFE el espacio dedicado a las destrezas y los discursos escritos es muy superior a la que suelen ocupar en los cursos generales. La actividad profesional de los diferentes ámbitos especializados (economía, negocios, derecho, ciencia, etc.) suele desarrollarse en buena parte con código escrito, lo cual exige que la formación en EpFE dedique mucho esfuerzo al aprendizaje de los discursos escritos y a las habilidades de procesamiento de los mismos.
  De ningún modo significa esto que las destrezas orales queden relegadas a un plano secundario. Como hemos planteado en otros lugares (Cassany 1999 y 2004), las destrezas comunicativas se integran unas en otras en los usos corrientes y también en el aula de E/LE. En concreto, la lectura requiere el uso instrumental de la conversación entre aprendices para desarrollar las interpretaciones de los textos leídos, y la producción escrita requiere a su tiempo la lectura _y ésta la conversación entre coautores_ para desarrollar las diferentes versiones intermedias de un texto. Por este motivo, las tareas de escritura de EpFE incluyen también actividades en las que el alumnado interactúa oralmente.
- En las consideraciones que siguen, adoptaré una concepción sociocultural del uso verbal, que destaca la importancia de los aspectos sociales y culturales de la comunidad de habla en la que se desarrollan las prácticas comunicativas, en contraposición a las concepciones gramaticales o cognitivas, que ponen énfasis, respectivamente, en las reglas lingüísticas del idioma (en la terminología de cada especialidad) y en los procesos psicológicos relacionados con el procesamiento del lenguaje. Los esquemas que siguen representan con cierta simplicidad algunas diferencias entre estos enfoques, en el plano de la lectura y la escritura:



El enfoque lingüístico entiende que, en una comunicación escrita, el significado se ubica en la hoja escrita, en las palabras y las estructuras discursivas que almacena el soporte, y que aprender a procesar estas formas es el objetivo básico del aprendizaje lingüístico.

En cambio, los enfoques psicolingüísticos o cognitivos asumen que el significado se construye en la mente del lector-autor y que el proceso de construcción de dicho significado requiere no solo el conocimiento de los datos lingüísticos, sino también un conjunto de estrategias cognitivas (inferencia, anticipación, formulación de hipótesis, etc.) y de conocimientos previos (específicos del tema del texto, generales de la comunicación humana, etc.) que el lector aporta a la construcción; según estos enfoques, la enseñanza de dichas estrategias y de la activación de estos conocimientos previos debe jugar también un papel importante en el aprendizaje.

Finalmente, los enfoques socioculturales o sociolingüísticos destacan que tanto las informaciones que aporta el texto como los conocimientos previos e incluso las estrategias cognitivas que usan los interlocutores no son universales o neutros (reflejos de una realidad única), sino que están situados en una comunidad cultural particular, de modo que solo son interpretables y comprensibles de acuerdo con este punto de vista, por lo que la enseñanza de la comunicación escrita debe adoptar también este punto de vista: el sujeto debe aprender los usos particulares (géneros, prácticas culturales, tradición) de cada comunidad de habla. De hecho, incluso las estrategias cognitivas pueden presentar ciertas variaciones según las comunidades culturales, puesto que se relacionan con los usos lingüísticos y estos varían inevitablemente: por ejemplo, el humor y la ironía (y sus estrategias de procesamiento) varían enormemente entre las comunidades.

• Dentro de esta concepción sociocultural del uso lingüístico, el concepto más útil para denominar las formas específicas de comunicación, que vamos a manejar más abajo, es el *de género discursivo* (siguiendo las ideas de Bajtín desarrolladas por Swales 1990, Hyland 2003, entre otros). Entendemos *el género discursivo (o género específico*) como la unidad de comunicación que se ha desarrollado socio-históricamente en el si de una actividad laboral específica. El género entendido así incluye tanto características léxico-gramaticales (fraseología, terminología, morfosintaxis, etc.) y discursivas (estructura, selección de datos, registro, etc.)

como pragmáticas (funciones del discurso, roles de autor y lector, formas de cortesía, etc.).

Los estudios sobre el género discursivo en comunidades y actividades concretas son sugerentes. A título de ejemplo, el famoso estudio diacrónico de Bazerman (1988), sobre el desarrollo del *artículo de investigación científica* en inglés, muestra como la generalizada estructura de IMRD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión) es el resultado de la evolución de las primeras noticias de ciencia publicadas en boletines internos de sociedades científicas europeas, y de las cartas personales que se enviaban los investigadores en la Europa del siglo XVII para esquivar la Inquisición. De modo parecido, los estudios de Gunnarsson (1997) sobre el desarrollo de los discursos económicos y jurídicos en Suecia, demuestran como la constitución de un género discursivo está vinculada con la construcción del conocimiento en cada disciplina e, incluso, con el estatus social que adquieren los profesionales ante la comunidad: dicho de otro modo, el rol que asumen los profesionales o el prestigio y el reconocimiento que obtienen se desarrollan a partir de la constitución y la práctica que sus propios géneros discursivos.

En conjunto, estas investigaciones muestran las relaciones estrechas que existen entre los diferentes rasgos lingüísticos de un género discursivo y los parámetros socio-histórico-culturales de la comunidad en que se han desarrollado. También demuestran que el uso eficaz de un género requiere que el usuario domine no solo sus características formales, sino también sus parámetros de contenido: tema, fórmulas de cortesía, funciones comunicativas, etc.

3. La formación de EpFE en una organización

Una primera distinción relevante para la enseñanza de EpFE es la del contexto producen que se produce: si es una formación diseñada desde un *centro educativo* cualquiera (Cervantes, universidad, academia) para los estudiantes o clientes de la misma, o una formación creada en una *organización* particular, para sus empleados. Entendemos aquí por "organización" cualquier institución o empresa, pública o privada, que promueva la formación de sus miembros. Las siguientes columnas contrastan algunas diferencias relevantes entre ambos contextos:

EpFE en centros educativos	***EpFE en organizaciones***
Aprendices heterogéneos. El aprendiz procede de lugares variados, tiene intereses y motivaciones diferentes, conocimientos previos diversos, etc.	*Homogéneos.* El alumnado pertenece a una misma organización, suele ejercer una misma actividad laboral, con tareas parecidas y con conocimientos previos más comunes.
Necesidades divergentes. El grupo puede tener propósitos de aprendizaje diferentes, con grados variados de concreción y especificidad, vinculados con actividades heterogéneas.	*Convergentes.* El grupo suele compartir unas mismas necesidades lingüísticas, vinculadas a la organización en que trabaja; éstas pueden ser muy específicas y centradas en unas pocas comunicaciones.

Motivación personal. Cada aprendiz tiene sus propias razones personales o laborales para seguir la formación.	*Externa*. El aprendiz no siempre puede decidir sobre su formación: sus jefes toman decisiones por él.
Entorno educativo. La formación se realiza fuera del entorno laboral (horario, aula, cultura, etc.).	*Laboral*. La formación se realiza dentro de la organización (horario laboral, aula, cultura propia, etc.).
Diversas culturas. Cada aprendiz aporta su cultura laboral propia, desarrollada en las empresas donde trabaja o ha trabajado.	*Cultura organizacional*. El alumnado comparte una misma y única cultura organizacional, que aflora en el aula tanto en los discursos meta en EpFE como en las actitudes y los comportamientos de aprendizaje en el aula.
Lengua meta. Se enseña el español más general de cada ámbito de especialidad: el que aparece en los manuales, los vocabularios, los formularios, etc.	*Lengua meta de la organización*. Se enseña el español específico de cada organización, que puede ser notablemente particular.

En resumen, un curso de EpFE desarrollado dentro de una organización particular, dirigida exclusivamente a empleados de la misma, constituye un tipo de formación mucho más específico que un curso planteado en un centro educativo, abierto a todo tipo de estudiantes. Veamos con más detalle algunos rasgos del EpFE y de los aprendices de las organizaciones.

3.1. El EpFE de las organizaciones

Cabe tener en cuenta que cada organización posee una *cultura* particular: una historia (orígenes, etapas), unos mitos (fundador) y valores (puntualidad, dedicación), una estructura y jerarquía, unos procedimientos de gestión, unas prácticas discursivas particulares, etc. Esta cultura determina la configuración socio-histórica del lenguaje usado en la organización _que es también, en parte, el objeto de enseñanza.

• Los discursos usados

En el plano lingüístico, una organización se comporta como una *comunidad discursiva* particular, respecto al uso lingüístico y a las prácticas de lectura y escritura _o como una *subcomunidad* discursiva dentro de EpFE. Los miembros de dicha comunidad u organización comparten unas mismas formas de hablar: no sólo utilizan términos específicos o vocablos de argot, también pueden manejar unas mismas estructuras retóricas o unas formas de cortesía propias. Así, en una entidad financiera española, existía la prohibición tácita de usar la palabra *problemas*, se usaban términos propios como *periodificación* o se ponía mayúscula inicial “obligatoriamente” en algunos nombres de cargos, productos o actividades, aunque contravinieran las normas de su uso. Respecto a los discursos escritos:

1) Muchas organizaciones han desarrollado y estandarizado tipos de discurso exclusivos, que no existen en otra parte. Así, el documento más frecuente en "la Caixa" es un CIC o comunicado intercentros (un correo electrónico entre oficinas, delegaciones y central con rasgos particulares; ver el libro de estilo de "la Caixa": Solà et al. 1991).

2) Otras organizaciones adaptan a sus necesidades géneros generales como el acta de reunión, la memoria anual de actividades o el oficio administrativo, que pueden adoptar formas muy particulares en cada contexto.

3) Organizaciones diferentes de un mismo sector desarrollan prácticas discursivas diversas, incluso dentro de géneros internacionalmente estandarizados, como es el caso de los informes de auditoría interna, que aunque tengan parámetros internacionales y normativas aceptadas por todas las entidades financieras, presentan notables diferencias. Informes de auditoría interna de BBVA y "la Caixa", por ejemplo, tienen muchas más diferencias discursivas que semejanzas _aunque cumplan las mismas funciones comunicativas.

4) Es habitual que el EpFE de muchas organizaciones arrastre usos lingüísticos obsoletos, que responden a contextos comunicativos pretéritos y que se han conservado hasta la actualidad por la actitud conservadora de "hacer las cosas como se han estado haciendo hasta ahora". Un ejemplo gramatical de esta situación _heredado del lenguaje jurídico_ es el uso abusivo y muchas veces incorrecto del gerundio, que tiene su origen (según Duarte, Alsina y Sibina 1991) en los artículos 142 de la ley de enjuiciamiento criminal (1885) y 372 de la de enjuiciamiento civil (1881); dichos artículos obligaban a escribir las sentencias judiciales sobre la base sintáctica de varios resultando (que introduce cada hecho) y considerando (fundamentos de derecho), vinculados con una única oración principal, que especificaba la sentencia. Esta puede ser la explicación de que el EpFE use tantos gerundios incorrectos que no se corresponden con el uso corriente del español y que desarrollan funciones comunicativas que podrían desempeñar otros elementos. Del mismo modo, es habitual que muchos documentos especializados de las organizaciones incluyan estructuras, apartados, párrafos o disposiciones gráficas que no carecen de utilidad en el contexto actual, pero que son el legado de otras épocas.

En resumen, el EpFE usado en el día a día de muchas organizaciones presenta numerosas particularidades y especificidades que raramente se encuentran descritas en la bibliografía lingüística. Muchos de los manuales, formularios, vocabularios o estudios científico-académicos actuales sobre el EpFE tienen un carácter general, teórico o prescriptivo que no siempre favorece su aprovechamiento en la formación en este campo: para elegir los contenidos del currículum, para diseñar modelos de aprendizaje verosímiles, para corregir los escritos de los estudiantes, etc. Aunque también podemos encontrar algunas propuestas con ideas y materiales muy valiosos, como Delisau (1986) o Sanz y Fraser (1998).

• La elaboración del EpFE

Dadas las características del EpFE de las organizaciones, en algunas ocasiones es conveniente que el docente de EpFE actúe de mediador lingüístico para estandarizar

y modernizar el lenguaje usado en la organización. A menudo debe diseñar documentos, normalizar su terminología, corregir y reformular formularios, etc. Para realizar estas tareas resultan útiles los manuales de estilo de las diferentes organizaciones (MAP 1991, bancos, etc.) y sectores (lenguaje administrativo, jurídico, normas, etc.; Duarte y Martínez 1995), las recomendaciones sobre la simplificación del lenguaje (Eagleason 1990, IVAP 1995) o la bibliografía más conocida sobre terminología y redacción técnico-científica, etc. _que no siempre se tiene en cuenta en EpFE.

Pero uno de los recursos más útiles y necesarios es que el propio docente analice los usos lingüísticos empleados en una organización æy las necesidades correspondientes. Para ello resulta más útil el concepto d*e género discursivo* que los de *campo o lenguaje de especificidad, registro lingüístico* (por ejemplo: *español comercial, económico, administrativo, científico,* etc.) _que suelen ser los más usados. Las razones principales de esta preferencia son:

1) La actividad lingüística que desarrollan los miembros de una organización tiene a menudo carácter interdisciplinario. Aunque los técnicos hayan recibido formación en una disciplina concreta (economía, derecho, informática, etc.) y los géneros puedan también ser atribuidos teóricamente a un ámbito único, en la práctica la documentación utilizada mezcla aspectos de diferentes disciplinas. Así, una *Memoria anual* de una empresa puede contener tanto elementos económicos como jurídicos, informáticos o del sector específico (alimentación, sanidad, motor, etc.) de la organización.

2) Los conceptos de *campo o lenguaje de especialidad* consideran esencialmente cuestiones gramaticales (léxico, sintaxis, secuencias discursivas) sin contemplar elementos pragmáticos o socioculturales del discurso (roles comunicativos, formas de cortesía, procesos de producción y lectura del texto, etc.), que constituyen necesidades relevantes para el futuro usuario de EpFE. Por ejemplo, la consideración de la función comunicativa o de los interlocutores a los que se dirige un texto son fundamentales para garantizar un buen análisis de los discursos, pero resultan secundarios en el estudio lingüístico de un campo de especialidad. De modo parecido, el concepto de *registro* permite analizar con precisión los recursos lingüísticos usados en un discurso, pero no tiene en cuenta la "historia particular" de cada uso _que puede ser tremendamente revelador.

3) La actividad lingüística que desarrollan los miembros de una organización suele girar alrededor de la comprensión / producción de unos determinados tipos de texto. Por ejemplo, un relaciones públicas de una empresa dedica buena parte de su tiempo a hablar por teléfono con clientes y proveedores o a escribir cartas protocolarias y/o comerciales _de manera que esta actividad pasa a ser el núcleo de su trabajo.

En definitiva, para analizar el EpFE de cada organización resulta mucho más útil considerar, por ejemplo, *los informes y las actas de auditoría, las memorias de actividad*, los *estados de cuentas* o la *correspondencia*, que el campo de especialidad *Economía*; los *informes de inspección o revisión y los proyectos* que el de *Ingeniería*; las *cartas de queja, de patrocinios y las invitaciones, convocatorias* o *menús,* que el de las *Relaciones Públicas*, y las *instrucciones*, las *normas de procedimientos* o los *manuales de operativa*, antes que la redacción técnica en general. En otros lugares

(Cassany 2003 y en prensa) hemos descrito con más detalle la tipología de textos que se presentan en el interior de una organización.

Cabe mencionar que en idiomas como el inglés empieza a existir una relación variada y completa de corpus lingüísticos de discursos especializados, en diferentes ámbitos de la actividad profesional, que permiten describir de manera empírica y exhaustiva los textos de diversidad de disciplinas y organizaciones (Hyland 2000), además de ofrecer materiales auténticos de aprendizaje _cosa que no siempre resulta fácil en EpFE. El único recurso de este tipo _de mi conocimiento_ que incluye el español es el *Corpus textual especialitzat plurilingüe* (IULA 2004), que incluye documentos de cinco ámbitos temáticos en cinco idiomas.

3.2. Aprendices de EpFE en una organización

La particular cultura de las organizaciones también se manifiesta en las actitudes, los valores, las representaciones y el comportamiento que muestran los aprendices en el aula con relación al EpFE, a la escritura y la comunicación o al proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua. A continuación comentamos algunos de estos rasgos _aunque debemos matizar que proceden del análisis de clases de EpFE en L1 y L2 en organizaciones españolas, por lo que resultaría temerario realizar generalizaciones. Está claro que las experiencias previas de escritura, comunicación y aprendizaje de lenguas difieren entre los aprendices de E/LE, por lo que varía notablemente su proyección en clase. En otro lugar (Cassany y Sanz 1997) hemos estudiado con más detalle este punto.

• Concepciones sobre la lengua y la escritura

Para muchos profesionales la educación lingüística formal terminó con las últimas asignaturas de lengua del Bachillerato o sus equivalentes, cursadas quizás años o décadas atrás. La educación recibida entonces, como también la previa en la escuela y el instituto, solía tener un enfoque marcadamente gramatical, con énfasis en la memorización de reglas, en el carácter prescriptivo de la norma, en la elaboración de escritos "bellos" o "literarios", etc. Muchas de las concepciones sobre la lengua y la escritura que muestran los aprendices adultos de EpFE derivan de esta experiencia:

- **Aprender EpFE es una tarea gramatical.** Muchos aprendices esperan una enseñanza de la lengua centrada en el estudio de la gramática oracional y del léxico; ignoran los aspectos discursivos, retóricos y pragmáticos o no consideran que estos formen parte de la educación lingüística. Se concibe la forma y el contenido de la comunicación como dos planos totalmente independientes y se asume que el único plano en el que se requiere educación es la forma. Pocos aprendices son conscientes de la relación estrecha que hay entre dominio lingüístico, eficacia comunicativa y mejora de los procesos organizativos, dentro de una empresa, por lo que el aprendiz acostumbra a ver EpFE como un aprendizaje meramente formal, superficial, sin incidencia en su capacidad profesional. En una ocasión, en la primera clase de un curso titulado *Redacción técnico-administrativa de informes y propuestas de informe*, para cargos

intermedios de la Generalitat de Catalunya, entró un aprendiz rezagado cuando ya había empezado la clase y preguntó: "¿es aquí el curso de gramática?"

• **Escribir es una tarea artística, literaria.** Muchos aprendices conciben la escritura en EpFE como una actividad literaria: adoptan para su práctica de escritura profesional especializada la mitología romántica de la escritura (la idea de la inspiración, la búsqueda de la belleza, de la elaboración formal, etc.) y los modelos ideales de sus noveles y ensayistas preferidos. Su visión del "texto ideal" prioriza la estética, la corrección lingüística y el barroquismo a los valores lógicos de la comunicación especializada, como la eficacia, la precisión, la síntesis, la rapidez o la estandarización. Emergen estas representaciones criterios estilísticos tópicos, como la presuposición que no se puede repetir una misma palabra en unas pocas líneas _hay que buscar sinónimos_, que las formas impersonales (*se opina, se ha encontrado*) son más objetivas que la especificación del sujeto (*Auditoría opina, hemos encontrado*), que moraliza el discurso, etc. Esta concepción "artística" de la lengua y de la composición tiene su origen _en mi opinión_ en la estrecha vinculación que tradicionalmente ha tenido en España e Hispanoamérica la escritura y la literatura de elite o, también, de la invisibilidad que han sufrido y siguen sufriendo estas formas de escritura especializada.

• **Resistencia a los cambios: modernización, estandarización.** No es raro que muchos aprendices se resistan a modificar determinados usos escritos, enraizados en la práctica cotidiana: la simplificación del lenguaje, la feminización de nombres de cargos _que incluso provoca leves 'sonrisas' medio disimuladas_ o el uso restringido de mayúsculas. Este tipo de aspectos se pueden ver como concesiones innecesarias o gratuitas al devenir democrático y a las modas, sin valores intrínsecos para la comunicación. También es cierto que esta 'resistencia' a los cambios es más corriente en el sector privado que en la administración pública, por el compromiso social de esta.

• **Escrito exhaustivo y complejo, para el lucimiento personal.** La concepción de "texto ideal" muestra también algunos rasgos egocéntricos o centrados en el rol de autor. Este suele prestar poca atención a los intereses del lector (objetivo de su lectura, conocimientos previos, contexto de recepción) y suele fijarse en sus propósitos: elaborar un escrito completo que contenga todos los datos del tema (aunque muchos puedan no interesar al lector), estructurarlos según un orden lógico de obtención o de análisis (que puede inadecuado para un lector menos cualificado), etc. Muchos aprendices conciben la redacción solo como un vehículo de lucimiento profesional, más que como una tarea laboral que cumple una función en la organización. También pueden creer que el registro más adecuado para un documento, sobre todo si es interno y especializado, es el técnico y culto, que usa términos y expresiones complejas.

En resumen, las ideas previas del aprendiz sobre la lengua y la escritura sugieren una representación pobre y gramatical de la situación comunicativa y del discurso escrito. En vez de atender a las necesidades del lector y de adaptarse a los objetivos del mensaje, reproduce los hábitos de composición tradicionales: se preocupa de

acumular información y de reproducir el estilo barroco y complejo, heredado en la organización. Creen que los destinatarios juzgarán el autor por cuestiones como la extensión o la documentación del escrito, el conocimiento del tema que demuestran o las palabras cultas que utilizan.

• Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

La experiencia previa de educación lingüística también incide en las actitudes y el comportamiento de los aprendices en el aula y en sus representaciones sobre lo que es aprender lenguas. Algunos aspectos importantes son los siguientes:

• Modelo magistral de enseñanza. Muchos aprendices tienen expectativas muy tradicionales sobre la metodología que se seguirá: esperan sesiones de transmisión oral y frontal de información, explicaciones de reglas, memorización de léxico, ejercicios convencionales, libro de texto, deberes extralectivos que serán corregidos personalmente por el docente, etc.

• Individualismo. Los aprendices suelen tener una tendencia general a trabajar individualmente; incluso pueden ofrecer cierta resistencia a las tareas en pareja o grupos pequeños. Conciben el proceso de escribir como una actividad solitaria y silenciosa, en la que la interacción con otras personas _especialmente durante la redacción_ es perniciosa. Las causas de este hecho son variadas: inexperiencia o falta de hábito, vergüenza al tener que mostrar a la pareja los conocimientos personales, imposibilidad de "olvidar" la jerarquía laboral en la organización _que supuestamente queda anulada en el aula, puesto que todos los aprendices tienen el mismo estatus, pero que inevitablemente emerge en la interacción.

• Criterios de corrección. Muchos aprendices tienen una visión conductista del error y del aprendizaje. Adoptan criterios binarios de corrección: *bueno o malo; correcto o incorrecto;* esperan una sanción definitiva del docente; cualifican de pernicioso o malo al error cometido, etc. En algunos casos también esperan que la corrección se centre exclusivamente en las cuestiones más superficiales: ortografía, léxico, gramática; no siempre son bien recibidas las correcciones que afectan la claridad de los datos, su pertinencia o estructura, la necesidad de aportar ejemplos, etc. Así _como veremos más adelante_ una de las tareas más útiles que realizo en estos cursos de redacción consiste en rescribir algunos textos de los aprendices, para mostrarles como podrían haberlo hecho; por supuesto, mi versión simplifica el documento y busca la expresión más precisa y sintética, de modo que la reformulación es más breve y directa; la reacción habitual del autor y de sus compañeros al conocer mi reformulación es de alarma, de crítica, de inaceptación de los cambios que, supuestamente, "modifican el contenido del documento".

En resumen, muchos aprendices tienden a proyectar en los cursos de EpFE sus experiencias educativas pretéritas, ancladas en modelos metodológicos hoy abandonados, de modo que las propuestas actuales (enfoque comunicativo, tareas) pueden sorprender, sobre todo al principio del curso.

4. Enfoque, objetivos y programas

Dadas las características del EpFE y de los aprendices en las organizaciones, el diseño de las acciones formativas presenta también particularidades, que comentamos aquí. Tres de los rasgos más relevantes son los siguientes:

• **Mejora de los procesos organizativos.** Como cualquier proceso formativo en las organizaciones, el aprendizaje de EpFE se dirige en última instancia a la mejora de los procesos productivos, comerciales o administrativos, o sea, al incremento del mercado, la competitividad o la eficacia de la organización. Por este motivo, la formación en EpFE suele centrarse estrechamente en las necesidades específicas de los empleados: en resolver las tareas comunicativas que tienen en su trabajo (escribir unos documentos determinados, atender a interlocutores concretos, etc.). Por este motivo, también se desea obtener resultados a corto plazo y se diseñan cursos intensivos y breves, cuyo objetivo es mejorar la comunicación en las situaciones mencionadas.

• **Énfasis en las destrezas, los procedimientos.** La formación se dirige al desarrollo de destrezas prácticas, reales y específicas, las implicadas en la consecución de las tareas comunicativas mencionadas. Los conocimientos teóricos o técnicos merecen menos interés y se entienden como útiles o necesarios cuando están vinculados con las tareas prácticas.

• **Importancia de los componentes lingüísticos globales.** Los aspectos más globales de la comunicación (organización retórica, estilo, formas de cortesía, variaciones socioculturales, etc.) adquieren tanta relevancia como los locales (gramática, léxico), porque tienen una notable incidencia en el resultado comunicativo final de las tareas. Aunque el aprendiz tenga unas expectativas iniciales centradas en la gramática _por su experiencia previa_, fácilmente asume la relevancia que tienen las cuestiones más globales y agradece su aprendizaje porque lo percibe como útil para mejorar profesionalmente. En cambio los aspectos más psicolingüísticos del uso verbal tienen menos interés: los aprendices no perciben como necesarios las actividades centradas en el desarrollo de los procesos cognitivos de la escritura (planificación, textualización, revisión) o en el incremento del control metacognitivo. Las causas de este desinterés pueden ser varias: su condición de adultos o de aprendices con procesos cognitivos ya estructurados; la larga experiencia laboral adquirida, que fija unos hábitos mentales; la presión laboral que pueden tener _muy fuerte en algunas empresas_, que exige resultados a corto plazo, etc.

A título de ejemplo, comparemos dos programas de formación en composición de una misma entidad financiera, pero pertenecientes a sectores diferentes de la misma (Cassany 1995):

Ambos programas corresponden a acciones formativas de 15-20 horas de duración, en sesiones intensivas, con grupos reducidos (10-12) y homogéneos. Se basan en el aprendizaje de los géneros discursivos vinculados con la actividad laboral de cada colectivo y con el aprendizaje de recursos lingüísticos asociados a estos géneros.

El programa de la izquierda, para auditores internos (de economía, informática, contabilidad), toma el género *informe de auditoría* (informe que recoge los resultados del proceso de auditar una oficina, una unidad administrativa o una incidencia en la operativa de la entidad _más abajo se comentan algunos párrafos_) como tronco central y trabaja por separado cada uno de sus componentes (punto 2): resumen, título, índice, tablas de datos, etc. El punto 1º sobre el proceso de composición y el 3º sobre estilo ofrecen recursos prácticos para incrementar las habilidades para redactar este género.

En cambio, el programa de la derecha, para relaciones públicas de la misma entidad, se centra en un abanico más amplio de géneros escritos, en comunicaciones internas (dentro de la entidad) y externos (fuera de la misma). A diferencia de los auditores, cuyo trabajo consiste casi exclusivamente en la confección de los citados informes, los relaciones públicas desempeñaban una escritura más diversificada.

Auditoría interna

1. El proceso de redacción de informes. Los interlocutores: análisis de la audiencia, formulación de propósitos.

2. Enfoque y estructura del informe:

- Los componentes: resumen o abstract, índice, título, lista de distribución, conclu siones y recomendaciones, tablas.
- Los párrafos y la página: unidad, función y estructura.
- Estándares del informe interno de audito ría.

3. Redacción y estilo. Legibilidad y simplificación.

- Recomendaciones de economía y clari dad para la frase.
- Selección de palabras: uso de la termino logía.
- Puntuación y tipografía.

Relaciones públicas

1. Estilo general de comunicación: claridad, eficacia.

2. El proceso de composición. Técnicas de planificación, textualización, revisión.

3. Comunicaciones externas:

- Protocolarias: *gestión de quejas y patro cinios, comunicados y notas de prensa, invitaciones,*
- Discursos: *presentaciones orales, prólo gos escritos.*

2. Comunicaciones internas:

- Organización: *convocatorias, comunica do intercentros, proyectos.*
- Técnicas: *informe, proyecto.*

5. Contenidos

Para mostrar con más detalle los contenidos de la formación en EpFE en las organizaciones, así como su interdisciplinariedad con otras materias (redacción técnica, marketing, terminología, etc.), voy a comentar varios ejemplos de documentos especializados, originales y corregidos. La comparación entre estas dos versiones descubre los aspectos lingüísticos más relevantes del EpFE de cada ámbito, que son objeto de enseñanza. Si bien los fragmentos que siguen son auténticos, los nombres y otros datos que aparecen en los mismos han sido manipulados para preservar el anonimato de las personas citadas. Este primer ejemplo muestra algunos de los aspectos gramaticales más relevantes:

Original	Reformulación
[...] El ~~día~~ 11-00-00 se realiza análisis ~~de los movimientos pertenecientes~~ al depósito mencionado ~~con anterioridad durante el período~~ 22-00-00/33-00-00. *Observándose* ~~un elevado número de~~ abonos por anulaciones de comisiones correspondientes a la negociación de efectos sobre otras plazas.	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.
~~*Continuando* con la investigación~~, se ha descubierto la concesión, ~~nivel oficina~~, de dos préstamos con garantía personal por ~~un total de~~ 4,5 MM, *siendo* el destino ~~de dicho importe~~ la adquisición de productos agrícolas para su transformación y venta, *figurando* en uno de ellos el mencionado cliente y en el otro un familiar. [...]. [fragmento de auditoría interna, "la Caixa", Cassany 1995]	**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.

En el original, las tachaduras indican las expresiones irrelevantes, que el lector puede recuperar _como muestra la reformulación. El subrayado simple marca los verbos impersonales que esconden al sujeto y que en algún contexto podrían inducir a confusión: resulta mucho más simple y claro describir los hechos como un periodista _como en la reformulación_ o, si es necesario, especificar al autor de la acción. 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. 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 distintas oraciones breves. En todos los casos, se trata de contenidos pertenecientes a un curso de redacción en EpFE, de nivel alto.

Este 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 este informe o 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 globalmente 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. Los manuales de redacción técnica (Turk y Kirkman 1989; Blicq 1990; Mari Mutt 2001) recomiendan los resúmenes descriptivos o explicativos (parecidos a los *abstracts* de los artículos de investigación o a las entradas de las crónicas periodísticas) para ayudar al lector a conocer el tema del texto, a anticiparle los datos del documento, a recordarlos con celeridad al releer el documento, etc. 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	Reformulación
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. [informe técnico, *Repsolypf*, 2002].	**Resumen:** Una prueba de tratamiento antifoulding 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.

Los dos siguientes ejemplos corresponden a fragmentos de un ejercicio de un aprendiz de auditoría, a diferencia de los anteriores, que fueron extraídos de documentos auténticos elaborados por profesionales. En ellos podemos ver dos problemas habituales en la literatura técnica: la falta de precisión u objetividad. El primero incluye dos casos claros de falta de información: las denominaciones "*son altos, si bien no es uno de los mejores clientes de pasivo"* o "*esta rentabilidad es escasa*" son impropias de un documento que debe especificar y cuantificar los datos de modo incontestable. La reformulación marca con negrita la redacción alternativa, con los datos necesarios.

Original	Reformulación
Los depósitos que mantiene este cliente en la oficina son altos, si bien no es uno de los mejores clientes de pasivo de la oficina, existiendo quince clientes con recursos superiores. En sus depósitos tienen condonadas todo tipo de comisiones, por lo que la rentabilidad que se obtiene de este cliente es solamente por el diferencial del tipo. Esta rentabilidad es escasa, pues todas sus cuentas están indexadas al mibor. [aprendiz de auditoría interna, "la Caixa"]	Los depósitos que mantiene este cliente en la oficina son **de 00.000 €, con 15 clientes con recursos superiores y con un promedio de oficina de 0.000 €**. En sus depósitos tienen condonadas todo tipo de comisiones, por lo que la rentabilidad que se obtiene de este cliente es solamente por el diferencial del tipo. **Esta rentabilidad es de 0,00, X puntos por debajo del promedio de la oficina.**

El segundo ejemplo presenta el segundo problema de la falta de objetividad de la prosa, en el apartado de *Hechos* o *Datos* del mismo informe. Las expresiones subrayadas modalizan innecesariamente los datos enunciados:
El verbo *disfruta* modaliza la oración con el matiz de "sacar provecho, divertirse", que

Original	Reformulación
[el cliente] *Disfruta además* de una tarjeta Visa Oro y otra Visa Electrón *completamente gratis.* [...] *Como anécdota*, en las fechas navideñas, el *mejor* regalo que realiza la oficina a sus clientes es para éste. [aprendiz de auditoría interna, "la Caixa"]	[el cliente] Dispone de tarjetas Visa Oro y Visa Electrón sin cargo. [...] Recibe en Navidad el regalo más costoso.

incluye implícitamente una reprobación. *Además* sugiere la existencia de datos previos orientados en la misma orientación interpretativa negativa. *Completamente* resulta innecesario porque la gratuidad carece de grados, de modo que solo remacha la actitud del autor. *Gratis* es bastante coloquial y poco especializado para este contexto. *Como anécdota* mantiene la misma orientación argumentativa del fragmento, añadiendo ironía y *mejor* es un juicio de valor sin fundamento. La reformulación de la izquierda enmienda estos resbalones y busca un estilo sobrio y directo que enuncie los datos sin mostrar la opinión del autor. Esta debe formularse de modo explícito y frío en las conclusiones del informe.

Terminamos con dos ejemplos del programa de relaciones públicas, que nos permiten mostrar las importantes diferencias de contenido lingüístico que pueden presentar cursos de EpFE en diferentes ámbitos laborales. En el primero descubrimos algunas de las dificultades que suelen padecer los redactores de cartas protocolarias, que _a diferencia de los documentos anteriores_ buscan la cordialidad, la relación respetuosa y controladamente modalizada con el interlocutor. La señora Aramon se quejó de que, meses después de haber fallecido su esposo y de haberlo notificado al ayuntamiento,

Original	Reformulación
Señora Aramon: Nos dirigimos a usted c*on relación a su solicitud formulada mediante instancia presentada* el día 8 de enero de 1997, *referente a la recepción de la información municipal* a nombre de su difunto marido. [...] [respuesta a queja, Ayuntamiento de Barcelona, Cassany 1995]	Señora Aramon: Comprendemos su carta del 8-1-97, en la que nos comunica que todavía recibe la información municipal a nombre de su difunto marido. Le pedimos disculpas por este hecho, así como por los inconvenientes que el mismo le haya podido causar. [...]

seguía recibiendo en su domicilio la correspondencia municipal con el nombre del fallecido.

El original hereda el estilo burocrático, tan arraigado en la correspondencia administrativa _en cursiva_, que carga la prosa con un tono vetusto que imprime distancia y frialdad a la carta. La reformulación busca una prosa más directa, menos formal aunque respetuosa, sin clichés, con un lenguaje más cercano al habla.

En esta misma línea, las siguientes columnas contrastan la estructura de la información que debe adoptarse en la correspondencia protocolaria, según los manuales del ámbito. En las cartas con un mensaje positivo para el lector, se puede iniciar el cuerpo del texto directamente con el mensaje positivo central, puesto que este tendrá efectos beneficiosos sobre el lector, que leerá con más agrado y atención el resto de la información. Al revés, en las cartas con mensaje negativo es conveniente dejar el mensaje central para el final e iniciar el cuerpo con el resto de datos, que deben preparar el lector para la información final, de modo que el efecto negativo que tenga no incida en la lectura del resto del documento. Finalmente, las cartas persuasivas (comerciales, ventas, etc.) pueden iniciar el texto _incluso previamente al saludo_ con una frase o idea que capture o seduzca al lector.

Cartas con mensaje positivo	**Cartas con mensaje negativos**	**Cartas persuasivas**
1. Saludo	Saludo	**Introducción-cebo**
2. **Mensaje central**	Detalles i circunstancias	Detalles i circunstancias
3. Detalles i circunstancias	**Mensaje central**	Acción
4. Cierre	Cierre positivo	Cierre

En conjunto, los documentos anteriores muestran el tipo de contenidos discursivos que pueden tratarse en los cursos de EpFE más allá de las cuestiones gramaticales y léxicas más conocidas. A través de los diferentes géneros discursivos, podemos ver como los autores usan el EpFE para conseguir finalidades muy diferentes (exponer datos empíricamente, mostrar respeto, persuadir, etc.), de acuerdo con las funciones y la tradición de cada tipo de discurso. Contrastando las tres columnas podemos comparar la diferente posición que ocupa en cada caso el mensaje central.

6. Metodología

La manera de organizar la enseñanza con los contenidos y aprendices descritos en acciones formativas necesariamente breves e intensivas presenta también algunas peculiaridades, que comentaré en este apartado. El proceso metodológico de realización de una acción de este tipo suele seguir estos pasos: 1) análisis inicial de las necesidades del aprendiz y de la organización; 2) elaboración del programa formativo; 3) elaboración de materiales y realización de la acción, y 4) evaluación. A continuación comentamos algunas cuestiones referidas al análisis de necesidades y a la elaboración de materiales y su aprovechamiento en el aula.

6.1. Análisis de necesidades

Los instrumentos para analizar las necesidades lingüísticas en EpFE son numerosos y permiten obtener datos variados. La recopilación y el análisis de las producciones previas del aprendiz permite formular un diagnóstico preciso e individualizado de sus capacidades y carencias. También resulta interesante acceder a ejemplos reales del tipo de conducta comunicativa en EpFE que se espera que realice el sujeto al finalizar la acción formativa (ejemplos de discursos elaborados por otros interlocutores, modelos de lo que se desea poder realizar, etc.). En el caso de que todavía no existan estos textos o de que no sea posible obtenerlos, una entrevista breve con las personas adecuadas puede ofrecer la información necesaria al respecto (propósito del texto, destinatarios, estilo, etc.). La comparación entre las dos fuentes de información, lo que es capaz de hacer el aprendiz y lo que se pide que haga en la organización, permite trazar un programa detallado y completo de los objetivos que tengan más conocimientos al respecto. Como dijimos, la perspectiva del género discursivo, que aglutina cuestiones gramaticales, discursivas, pragmáticas y socioculturales, resulta esencial.

También aporta datos relevantes el estudio de las condiciones de trabajo del grupo de aprendices: los recursos informáticos usados (procesadores, traductores automáticos, diccionarios, verificadores), los procedimientos o procesos de trabajo (tiempo, supervisión, trabajo en equipo o no, etc.), el ciclo que sigue el documento una vez emitido (cómo se usa, quién lo usa, cómo se archiva, etc.), la historia particular de cada género (tradiciones, herencias, etc.). También es necesario averiguar si existe en la organización algún tipo de material lingüístico que ordene el estilo y la comunicación: formularios, manual de estilo, recomendaciones, etc.

6.2. Elaboración de materiales y realización de la acción

Dadas las peculiaridades reseñadas, es improbable hallar en el mercado materiales didácticos de EpFE que encajen con los contenidos y las necesidades tan especiales de estos colectivos. Según los contextos, quizás sea posible aprovechar algunas tareas o algunas propuestas, pero lo más habitual y eficaz es elaborar los materiales a partir de la documentación recogida en el análisis de necesidades, de modo que la acción formativa utilice materiales reales de la organización e incluso producciones de los propios aprendices _lo cual resulta extremadamente motivador. A partir de estos escritos se pueden elaborar diferentes tipos de tareas, centradas en los conte-

nidos más relevantes. A continuación comento y ejemplifico brevemente algunos de las propuestas que han resultado más útiles en mi experiencia:

• **Lectura, comparación y análisis de modelos y versiones.** Una de las tareas más simples y eficaces consiste en leer y analizar en el aula diferentes modelos y versiones de los géneros meta. Los aprendices deben leer de modo cooperativo con sus colegas y con el docente ejemplos seleccionados de modelos "buenos", "malos" o que presenten rasgos relevantes para el aprendizaje, e identificar en ellos los aspectos resueltos y los problemas, además de inferir los criterios generales que separan a unos de otros. El punto más importante de la tarea consiste precisamente en "negociar" con el docente los criterios de calidad de los discursos. El propósito de la tarea consiste en "enseñar al aprendiz a observar el documento con los ojos del docente: a descubrir en él lo que no veía antes, lo que no consideraba importante"; este es un paso necesario para llegar después a plantear las técnicas o los procesos con los que se puede obtener lo que se ha descubierto.

Estas tareas suelen requerir mucho tiempo, por lo que deben seleccionarse muy adecuadamente los textos o los fragmentos sobre los que se realice la lectura comentada. También debemos tener en cuenta las implicaciones éticas: hay que pedir permiso previamente al grupo para usar públicamente sus escritos, hay que controlar que los comentarios se mantienen siempre dentro de la cortesía y la crítica constructiva, el docente puede "mostrar" cuál es la forma apropiada de referirse a los textos de los compañeros: "aspectos positivos" y "aspectos mejorables", no hacer juicios de valor sin fundamentos empíricos, personalizar las interpretaciones ("al leer, me confundió este punto, entendí primero X y luego Y; me perdí en este punto", etc.).

• **Reformulación de fragmentos o textos completos.** Otra tarea eficaz consiste en que el docente rescriba algunos de los escritos del aprendiz (los que contengan errores o aspectos relevantes para el aprendizaje), enmendando los errores y mostrando cómo podría ser el texto con los recursos expresivos más idóneos; se trata, en definitiva, de que el docente ponga su capacidad escritora y su conocimiento técnico de los recursos de EpFE al servicio del contenido técnico que el autor debe comunicar. Luego se presentan al grupo las dos versiones (el original y la reformulación del docente _de modo parecido a los ejemplos citados aquí_) para compararlas y analizar si exponen exactamente los mismos datos, si consiguen los mismos objetivos, etc. La tarea tiene interés porque introduce los usos lingüísticos objeto de aprendizaje en los discursos y los contextos auténticos de comunicación para el aprendiz, de modo que la propuesta resulta tremendamente significativa.

La propuesta tiene sugerentes también implicaciones éticas: difícilmente el docente "acierta" con su versión, al desconocer los datos técnicos necesarios para elaborar el discurso, de modo que se genera una suerte de colaboración "auténtica" en el aula entre expertos de diferentes disciplinas: los aprendices aportan el conocimiento técnico y del contexto comunicativo y el docente aporta sus habilidades en EpFE.

• **Taller de redacción y el método del caso.** En algunas ocasiones no es posible disponer de suficiente material auténtico y el docente debe elaborar otros materiales. En estas circunstancias, me ha dado buenos resultados el método del estudio de casos, que consiste en la simulación de contextos comunicativos verosímiles para el aprendiz. En otro lugar se expone y ejemplifica esta propuesta (Cassany 2002), de modo que aquí solo comentaré algunos ejemplos pertinentes.

Sin entrar en detalles, se presenta al grupo un problema retórico situado en un contexto laboral cercano, cuya solución exige componer un escrito correspondiente al género discursivo objeto de enseñanza. Los aprendices deben analizar la situación (leer la documentación previa, obtener información, etc.) y elaborar el texto, que se comenta en las siguientes sesiones del curso, siguiendo las pautas de los puntos anteriores. Supone un cierto ahorro de tiempo _sin pérdida de aprendizaje_ desarrollar en el aula la *planificación* del texto (lectura y análisis de documentación previa, interpretación del contexto, elaboración de esquemas, etc.) y la *revisión* del texto propuesto, realizada por uno o varios aprendices, y dejar para el trabajo extralectivo la tarea de *textualizar* propiamente. Son interesantes los casos auténticos _como los dos ejemplos siguientes, aprovechados para la formación en géneros de relaciones públicas_ o los que, siendo ficticios, copian o simulan con precisión situaciones próximas al contexto laboral del aprendiz. El hecho de que sean auténticos o bien simulados permite considerar aspectos pragmáticos y socioculturales que tienen trascendencia en el escrito. La procedencia del material puede ser muy diversa: de cursos anteriores (como el primer ejemplo) o de la prensa (como el segundo).

En el primer caso, el aprendiz trabaja supuestamente como relaciones públicas en *La Buena Salud*, una clínica privada en la que una paciente ha presentado la siguiente queja en el libro de reclamaciones:

Los teléfonos de *La Buena Salud*

Queja de una paciente ingresada en la Clínica, redactada en el libro de reclamaciones (13.03.99):
"*...Ayer 12 de Marzo, a las 14 h me llevaron a la habitación 203, después de ser intervenida por el Dr. Quirófano. Llamamos a nuestras hijas (3) y familiares para decir que todo había ido bien. Nos extrañó que desde aproximadamente las 15 horas, no recibimos ninguna llamada del exterior y a las 19.15 nos enteramos de que durante este periodo de tiempo, nuestras tres hijas habían llamado repetidas veces para hablar con su madre y siempre la telefonista le decía que en la 203 no contestaban, incluso les comentó que quizás la habían pasado otra vez al quirófano, con la consiguiente angustia de nuestras hijas que viven lejos de Barcelona.*
¿No sería más lógico que la Srta. Telefonista llame a la segunda planta para ver que ocurre con el teléfono de la 203? ¿Tan difícil es pensar en esta simple operación? Quizás sea un poco cansado.

El aprendiz de relaciones públicas debe atender el caso y redactar la prescriptiva *carta de respuesta*. Es interesante notar que la tarea no solo incluye la redacción de este texto, sino también la gestión simulada de la solución del hecho (que incluye revisar la red telefónica, hablar con la telefonista y establecer protocolos de atención telefónica, etc.), todo lo cual puede comentarse oralmente en clase.

Los contenidos lingüísticos que pueden trabajarse en la tarea son parecidos a los que mencionamos más arriba en el ejemplo del ayuntamiento: registro, tratamiento, etc.

Respuesta original

Estimada Sra. Llamadora

En primer lugar quiero agradecerle sinceramente que haya comunicado los hechos porque nos ofrece la oportunidad de conocer a fondo nuestros servicios y detectar aspectos a mejorar.

En su escrito en nuestro Libro de Reclamaciones (página 00) nos expone su insatisfacción ante el periodo de tiempo que estuvo incomunicada telefónicamente con el exterior, como consecuencia de una anomalía técnica en su terminal telefónica y además, destaca el poco interés que mostró la telefonista ante la insistencia de sus familiares, llegando a decir que quizás la habían bajado por segunda vez al área quirúrgica.

Personalmente y después de una conversación telefónica con usted, me reuní con las dos personas que durante aquella tarde estuvieron en la centralita para comentar el caso, concluyendo que efectivamente, a partir de la primera llamada de sus familiares y dando la centralita la señal de extensión libre, la telefonista debe averiguar por qué nadie contesta a la habitación, mediante una simple llamada al office de enfermería. Desgraciadamente en su caso no se hizo así y producimos una angustia innecesaria a sus familiares.

Ante estos hechos hemos tomado unas medidas adicionales que me gustaría hacerle extensivas:

- Hemos repasado el Protocolo de Atención al Usuario de que disponemos en el centro, con el objetivo de revisar conceptos y ampliarlo, detectando todos los posibles problemas que pueden suspender la comunicación telefónica de nuestros pacientes con el exterior.
- Añadiremos en un plazo de días, un anexo a la centralita que facilite la visualización de las extensiones ocupadas y libres y que pueda agilizar el pase de llamadas.
- Hemos hecho una exhaustiva revisión de todas las terminales telefónicas de las habitaciones por técnicos especializados, modificando alguna de las funciones del terminal para facilitar el uso correcto por parte de los pacientes ingresados.
- El problema expuesto en su escrito será tema de debate en la próxima sesión de calidad que, de manera periódica, realizamos con nuestro personal de recepción.

Con todo lo expuesto, quiero expresarle mi agradecimiento porque nos haya permitido conocer la problemática y también el interés que muestra La Buena Salud en conocer la opinión de sus clientes para mejorar día a día la calidad del servicio que ofrecemos.

No hace falta decir que quedo a su disposición por si precisa ampliar la información.

Muy cordialmente,

Jefe de Calidad

REFORMULACIÓN

Estimada señora Llamadora,

Me excuso, en nombre de La Buena Salud, por las molestias y la angustia que pasaron usted y su familia el pasado sábado 13 de marzo, tal como explicó en nuestro libro de reclamaciones. Le resumo aquí las medidas llevadas a cabo para averiguar lo que pasó y para evitar que se

Revisamos la instalación telefónica de las habitaciones y detectamos y subsanamos el error técnico que causó su incomunicación. También hemos establecido que el personal de centralita se preocupe de prever errores de este tipo llamando a enfermería de planta, cuando alguna habitación ocupada no responda al teléfono reiteradamente.

Para garantizar que estas medidas se cumplan, hemos incluido en nuestro *Protocolo de Atención al Usuario* estas regulaciones sobre la atención telefónica. También añadiremos un anexo a la centralita que facilite la visualización de las extensiones ocupadas y libres.

Le agradecemos su comunicación, porque nos ha permitido conocer los hechos y tomar las medidas idóneas para solucionarlos.

Cordialmente,

Jefe de Calidad

La reformulación elimina el segundo párrafo del original, prescinde de los detalles que pudieran resultar comprometedores para la clínica, resume los datos aportados y corrige los errores gramaticales del original (gerundios de posterioridad como *concluyendo, detectando o modificando*, tiempos verbales *_producimos* en vez del correcto produjimos_ o la puntuación). En definitiva, busca un estilo más directo, escueto y menos emotivo.

En el segundo caso, el aprendiz trabaja de relaciones públicas en *Maravillas*, una fábrica de galletas, en la que se produce una crisis:

Aquí el aprendiz debe elaborar una nota de prensa pagada (a diferencia de las notas de prensa enviadas a los medios con la esperanza de que se publiquen gratuitamente), para ser publicada en los medios en que apareció la noticia. La gravedad de la situación exige que la nota se publique inmediatamente, al día siguiente, y que el texto sea muy claro y directo, de modo que los miles de

Sanidad alerta por unas galletas con derivados lácteos

BARCELONA (Agencias.) – El Ministerio de Sanidad ha alertado a las comunidades autónomas de que se han distribuido por toda España unos dos millones de paquetes de galletas de la marca *Estupendos* de chocolate blanco en cuyos envases no figura que contengan derivados de leche de vaca, y que pueden provocar reacciones alérgicas a personas intolerantes a estas proteínas.

Un portavoz de la multinacional *Maravillas* informó a Efe de que se envasaron errónea-mente unos dos millones de *Estupendos* de chocolate blanco en envase de estas galletas de chocolate negro, que, a diferencia de los primeros, no contienen derivados de leche de vaca. De estas galletas, 24.000 paquetes ya han sido retirados de los establecimientos; otros 93.000 aún continúan a la venta y serán retirados en las próximas horas, y el resto la compañía considera que han sido ya consumidos por personas que no tienen ninguna alergia a estos componentes lácteos.

El error se detectó después de que una niña de 4 años de la localidad barcelonesa de El Masnou, que sufre intolerancia a las proteínas de la leche de vaca desde que nació, tuviera una fuerte reacción alérgica al comerse una galleta. La niña sufrió picores y problemas respiratorios y se le tuvo que administrar una inyección subcutánea de adrenalina para contrarrestar el cuadro alérgico. [...]

[La Vanguardia, 27-2-98]

consumidores de galletas que pudieran haberse sentido tentados a abandonar su consumo recuperen la confianza. Este es el comunicado real publicado por la empresa, la más importante del sector en España:

COMUNICADO DE MARAVILLAS

Estupendos Blanco es una galleta recubierta de chocolate blanco en *cuya elaboración* se utilizan ingredientes de máxima calidad. Uno de sus ingredientes básicos es la cobertura de chocolate blanco *en cuya elaboración* se utilizan leche entera y desnatada en polvo que le da su característico color blanco y su delicioso sabor.

Maravillas desea poner en conocimiento de sus consumidores que por un error de impresión en los textos de ingredientes de sus Galletas Estupendos Blancos Promoción "Un día redondo" y únicamente, en esta promoción y sabor; no aparecen en la dista de ingredientes la leche entera y desatada en polvo sin que este error afecte a 1a calidad del producto.

En la voluntad de evitar posibles problemas a sus consumidores que tuvieran algún tipo de alergia a los constituyentes naturales de la leche, Maravillas está procediendo a la retirada del producto correspondiente a esta promoción sustituyéndolo por producto correctamente etiquetado.

Maravillas quiere agradecer a sus consumidores y clientes la fidelidad a sus productos y la colaboración que están prestando para la rápida retirada del producto. Para cualquier aclaración o retirada del mismo puede llamar al Teléfono de Atención al Consumidor 900 30 24 24.

[La Vanguardia, 28-2-98, p. 10.]

El texto presenta imperfecciones relevantes. El primer párrafo, que probablemente se escribió con la intención de informar al lector _que no tuviera el conocimiento previo necesario_ sobre algunas características de las galletas implicadas en la crisis, puede parecer publicidad indirecta y tener efectos negativos. La sintaxis de varias oraciones es compleja, con incisos extensos y confusos, marcados con escasa puntuación. Otras limitaciones son la dudosa concordancia entre el sujeto *la leche entera y desnatada* y el verbo *no aparecen* o la repetición de *en cuya elaboración* en dos frases contiguas. La selección léxica se decanta por el registro burocrático: *poner en conocimiento de sus consumidores* (en vez de *comunicar o informar*), en *voluntad de evitar* (en vez de *para evitar*) o *está procediendo a la retirada* (en vez de *está retirando*). En resumen, el uso de materiales auténticos también permite mostrar al aprendiz que el hecho de que un escrito esté firmado por una empresa importante o de que se haya publicado en un periódico de prestigio no son garantía absoluta de calidad.

En conjunto, este tipo de tareas permite centrar el poco tiempo disponible de la acción formativa en los aspectos más importantes del contenido, de modo contextualizado y con materiales reales o verosímiles. Los aprendices se sienten motivados, aprenden destrezas útiles para sus necesidades laborales e incluso se divierten, puesto que las clases suelen ser muy participativas.

7. Algunas conclusiones

Termino con cinco conclusiones que recogen algunos de los aspectos comentados:

• La orientación sociocultural en el aprendizaje de la lectura y la escritura EpFE atiende mejor las necesidades del aprendiz y de la actividad educativa, que otras orientaciones centradas puramente en los aspectos lingüísticos o psicolingüísticos. Esta orientación permite atender las particularidades que adopta el EpFE de las empresas o las necesidades específicas de los aprendices de este contexto.

• El EpFE desarrolla usos particulares en cada *organización*, que se concretan en diferentes planos gramaticales, discursivos y pragmáticos. Estas peculiaridades son relevantes, porque añaden otro nivel de especificidad al EpFE y porque varían enormemente entre las diferentes empresas e instituciones, aunque estas desarrollen su actividad en un mismo sector o disciplina. Es interesante que el docente de EpFE analice y estudie estos rasgos lingüísticos peculiares, para incorporarlos a su actividad formativa.

• El *género discursivo* es la unidad más operativa de análisis de necesidades, formulación de objetivos y aprendizaje de EpFE (lectura y escritura). Este concepto permite abarcar todos los planos implicados en la enseñanza-aprendizaje del EpFE: gramática, léxico, parámetros pragmáticos, rasgos socioculturales, etc.

• El EpFE no es solo una *forma*, independiente del conocimiento de la disciplina: participa en la construcción del contenido, en el ejercicio de la profesión. La formación en EpFE permite a los empleados de organizaciones no solo mejorar su capacidad para interactuar en español sino también desarrollar sus capacidades profesionales generales. Los estudios sobre los discursos de especialidad muestran que el conocimiento de cada disciplina, los géneros con que se expresa y el estatus social que consiguen sus miembros son tres planos de una misma realidad lingüístico-cultural.

• Los aspectos retóricos y estilísticos pueden ocupar una posición importante en el curso, paralelamente a los gramaticales o léxicos. Este conjunto de conocimientos y habilidades permite "*dar poder" (empower)* al aprendiz, que incrementa sus capacidades personales y profesionales para desarrollar su trabajo. De acuerdo con el punto anterior, la formación en EpFE no se limita solo a los aspectos estructurales o formales de los discursos especializados en español, sino que también incluye inevitablemente cuestiones comunicativas y culturales propias de cada disciplina, que afectan a la selección y la organización del contenido de los mensajes. Esta concepción más global permite dar a la formación en EpFE un tratamiento más adecuado y centrado en las necesidades reales de la organización.

Bibliografía

Bazerman, C. (1988) *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

Blicq, R. S. (1990) *Guidelines for Report Writing*. Ontario: Prentice-Hall, 2a ed.

Cassany, D. (1995) Intervenció en la comunicació escrita de les organitzacions Experiències de formació en redacció d'informes tècnics en empreses privades i organitzacions públiques. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona. Edición en microficha núm. 2788. 1996.

(1996) "*La mediación lingüística. ¿Una nueva profesión*?", Terminómetro, número especial: "*La terminología en España*", 62-63. Barcelona. http://www.revistacandidus.com/secs10/sec_aldea.htm

(1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

(2002) "*Mi taller de escritura*", Textos, 30: 21-31, mayo.

(2003) "*Comunicación escrita en la empresa: investigaciones, intervenciones y ejemplos*", Anagramas, 2, 33-51. Medellín (Colombia): Universidad de Medellín.

(2004) "*Destrezas III: Expresión escrita*", Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores. Madrid: Editorial SGEL.

(en prensa) "*Explorando los discursos profesionales*", Foro hispánico, monográfico: "*El español de los negocios: perspectivas teóricas, investigaciones, nuevas tecnologías y didáctica*".

Cassany, D.; Sanz, G. (1997) "*Learner preconceptions in teaching technical writing*", SIG Writing 96 European Association for Research on Learning and Instruction. Barcelona, 23/25-10-96. Publicada en: European Writing Conferences 1996. EARLI Special Interest Group Writing. Writing and Computers Association. CR-Rom. ICE Universitat de Barcelona. Barcelona: 1997.

Delisau, S. (1986) *Las comunicaciones escritas en la empresa*. Barcelona: Vecchi.

Duarte, C.; Alsina, A.; Sibina, S. (1991) *Manual de llenguatge administratiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Duarte i Montserrat, C.; Martínez, A. (1995) *El lenguaje jurídico*. Buenos Aires: A-Z Editora.

Gunnarsson, B-L. (1997) "*On the sociohistorical construction of scientific discourse*", B.-L. GUNNARSSON; LINELL, P.y B. NORDBERG coord., *The construction of professional discourse*, Londres, Longman: 99-126.

Eagleason, R. D. (1990) *Writing in Plain English*. Canberra. Australian Government Publishing Service.

Hyland, K. (2000) Disciplinary Discourses. Social Interaction in Academic Writing. Longman.

Hyland, K. (2003) "*Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process*." Journal of Second Language Writing, 12, 17-29.

[IULA] Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra [consulta 18-1-2004] Corpus textual especialitzat plurilingüe Barcelona: IULA:

http://brangaene.upf.es/bwananet/indexes.htm

[IVAP] Instituto Vasco de la Administración Pública (1995) La mejora de la comunicación entre la Administración y los ciudadanos. Ponencias en las jornadas sobre simplificación del lenguaje. Donostia, 1995 / XI / 22-24.

[MAP] MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (1991) Manual de estilo del lenguaje administrativo. Madrid: MAP.

MARI MUTT, José A. [consulta realizada en 18-1-04] Manual de Redacción Científica. Departamento de Biología. Universidad de Puerto Rico. http://www.caribjsci.org/epub1/

Sanz, G.; Fraser, A. (1998) *Manual de comunicacions escrites per a l'empresa. 71 models de consulta*. Barcelona: Graó. (con disquet informático) Versión castellana: *Manual de comunicaciones escritas para la empresa. 71 modelos de consulta*. Barcelona: Graó. 1998.

Solà, J.; Gibert, J.; Cassany, D.; Colomer, R. (1991) Llibre d'estil de "la Caixa". Barcelona: Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona. 2ª edición: 1993.

Swales, J. M. (1990), Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge, CUP.

Turk, C.; Kirkman, J. (1989) Effective Writing. Improving scientific, technical and business communication. Londres: E.& F.N. SPON. 2ª ed.