

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LA AUDIENCIA EN MENSAJES CORTOS  
ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE FLE**

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA  
PRESENTA

ELSA MARÍA ESTHER LÓPEZ DEL HIERRO

DIRECTORA DE TESIS  
MTRA. ALMA ORTÍZ PROVENZAL



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para ti Jean Claude  
Yo sé el gusto que tu hubiera dado ver  
por fin esta tesis terminada,  
una deuda saldada  
con mucho amor.

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar, a la Mtra. Alma Ortiz, mi asesora de tesis, por su paciencia, por sus consejos, por sus regaños, por su solidaridad, por creer en mí, pero sobretodo por su amistad. Muchas Gracias.

Doy las gracias a la Dra. Carmen Curcó, a la Mtra. Noëlle Groult, a la Dra. Ma. Teresa Peralta y a la Mtra. Victoria Zamudio por haber aceptado leer este trabajo y por sus notas y comentarios que me ayudaron a enriquecerlo.

Gracias Tania por los puntos y las comas y un poco más.

Gracias Jesús por tus consejos.

Gracias Mónica por los “tips”.

Gracias Daniela por tu amor y por compartir la vida conmigo.

Gracias Silvia por ser mi hermana, mi mejor amiga, mi sostén. Por siempre estar juntas, en las buenas y en las malas.

Te doy las gracias Jojo por tu cariño y saber que siempre puedo contar contigo.

Gracias a mis “manas” (Chivigón, Julia, Laura, Luchis, Margarita, Noelle y Pili) por ser de lo mejor que la vida me ha dado. Por las risas y las lágrimas compartidas. Siempre me digo que la vida me compensó con ustedes. Gracias por existir.

Gracias a Javier por siempre compartir nuestras locuras. Gracias por el cariño que le diste a Daniela. Siempre serás el amigo de “las manas”.

Gracias a Pilar por ser mi amiga incondicional y por compartir, en el transcurso de estos últimos 15 años, las preocupaciones, las enfermedades, los éxitos, las lágrimas y las alegrías de nuestras hijas.

Gracias a “las Potzo” (Adriana, Irma, Johanna, Lourdes, Maritza, Martita, Odette, Pilar y Yissel) por las terapias matutinas, por las tandas, por las clases particulares, por los regalos, por los cumpleaños, por nuestras reuniones, por nuestra amistad.

## ÍNDICE

Sinopsis		vi
	Introducción	
	Propósito	1
	Planteamiento del problema y justificación	2
	Organización de la tesis	6
CAPÍTULO I	La enseñanza de la escritura	7
	1.1 Enfoques que han tenido impacto en la enseñanza de las lenguas extranjeras	8
	1.1.1 Enfoque de producto	8
	1.1.2 El Enfoque de proceso	9
	1.1.2.1 El modelo de Linda Flower y John Hayes	10
	1.1.2.2 La memoria a largo plazo	11
	1.1.2.3 El modelo de Hayes de 1996	15
	1.1.2.4 El modelo de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia	17
	1.2.2.5 Proceso de escritura en L2	18
	1.2.2.5.1 Transferencia del proceso de escritura en L1 al proceso de escritura en L2	19
	1.2.2.5.2 Modelos de proceso de escritura en L2	23
	1.1.3 El enfoque basado en el género	27
	1.1.4 El enfoque social	29
CAPÍTULO II	La conciencia de la audiencia — <i>Audience awareness</i> —	32
	2.1 Algunas consideraciones sobre el acto de escribir y la importancia del receptor del mensaje	32
	2.2 La importancia de la conciencia de la audiencia — <i>Audience awareness</i> —	35
	2.3 La teoría de la conciencia de la audiencia	37
	2.4 La conciencia de la audiencia desde la perspectiva de la psicología social	42
	2.5 La presencia de la audiencia en los diferentes enfoques para la enseñanza de la escritura L1	44
	2.6 La conciencia de la audiencia en los escritores expertos vs. escritores inexpertos	45
	2.7 La presencia de la audiencia en el texto escrito	48
	2.8 La conciencia de la audiencia en el aprendizaje de una L2	51

CAPÍTULO III	Análisis de la presencia de la audiencia en mensajes cortos	53
	3.1 El estudio	53
	3.2 Los sujetos	54
	3.3 La muestra	54
	3.4 La tarea	54
	3.5 Modelo de análisis	55
	3.6 El análisis	58
	3.7 Resultados	77
CAPÍTULO IV	Discusión de los resultados	80
CAPÍTULO V	Conclusiones	84
	Bibliografía	88

## Sinopsis

La presente tesis tuvo como objetivo general explorar cómo se manifiesta, en el discurso escrito —no académico— la conciencia de la audiencia en mensajes cortos redactados por estudiantes avanzados de francés lengua extranjera.

Los objetivos específicos de la tesis fueron:

1. Verificar si el estudiante es capaz de determinar correctamente el propósito del mensaje que desea transmitir, y de utilizar un lenguaje adecuado de acuerdo a su propósito y a las características del lector.
2. Conocer cuál es el tipo de estrategias que emplea para alcanzar su objetivo, y qué tanto estas estrategias reflejan el conocimiento que tiene del receptor del mensaje, es decir su conciencia de la audiencia —*audience awareness*—.

Para llevar a cabo este propósito se examinaron los textos de una muestra de diez alumnos del Departamento de Francés de sexto nivel del CELE - UNAM. Cada sujeto escribió tres mensajes, cada uno dirigido a un destinatario diferente. Se buscaron y analizaron las marcas lingüísticas del destinatario del mensaje presentes en los textos producidos por los sujetos estudiados y se describieron sus propiedades discursivas.

A término de este estudio se encontró primero, que los sujetos estudiados demostraron tener un alto grado de conciencia de su audiencia en la redacción de los mensajes dirigidos a un destinatario conocido. Segundo, por el contrario, cuando se trató de dirigirse a una audiencia menos conocida, en la que existía una relación jerárquica, la mayoría de los sujetos no fueron capaces de imaginarse dicha audiencia e identificarse con ésta, los sujetos demostraron no tener conocimiento del género textual, lo que tuvo por consecuencia errores en el uso del registro y en la organización del discurso. Finalmente, la calidad del discurso fue menor, cuando se trató de una relación formal.

## INTRODUCCIÓN

### Propósito de la tesis

Este estudio pretende mostrar caminos de investigación en el campo de la producción escrita y de su enseñanza/aprendizaje en lengua extranjera, y se propone explorar cómo se manifiesta, en el discurso escrito —no académico— la conciencia de la audiencia en los mensajes redactados por estudiantes avanzados de francés lengua extranjera —del Departamento de Francés, del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM—

Este estudio es de naturaleza descriptiva y exploratoria y se propone responder a las siguientes preguntas:

- ¿Los estudiantes de francés toman en cuenta en la redacción de sus textos al destinatario de su mensaje? ¿Tienen conciencia de la audiencia —*audience awareness*—?
- ¿Cuál es el tipo de estrategias que emplean para alcanzar el propósito del mensaje?
- ¿Qué tanto estas estrategias reflejan el conocimiento que tienen del receptor del mismo?
- ¿La calidad de la redacción de sus textos varía en función del receptor del mensaje?

Esto significa verificar si el estudiante es capaz de determinar correctamente el propósito del mensaje que desea transmitir, y de utilizar un lenguaje adecuado de acuerdo a su propósito y a las características del destinatario del mensaje. Asimismo, conocer las estrategias que emplea para alcanzar su objetivo, y qué tanto estas estrategias reflejan el conocimiento que tiene del receptor del mensaje, es decir su conciencia de la audiencia —*audience awareness*—.



## Planteamiento del problema y justificación

La investigación en el campo de la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera es relativamente reciente, pues fue a partir de los años cincuenta que se comenzó a pensar en el lenguaje escrito como un sistema lingüístico relativamente independiente del lenguaje oral (Vigner 1982, Cushing, 2002). Anteriormente, la escritura era considerada como una transcripción de la lengua oral y no tenía un estatus lingüístico propio. Saussure opinaba que: "Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé. Ce dernier constitue à lui seul cet objet [...]" (Saussure, 1916/1967: 45).

Para Hénault y De Margerie (1974) considerar la lengua oral y la lengua escrita como dos sistemas semióticos que se articulan — significado/significante —, ha generado una confusión y la lingüística ha permitido que ésta perdure. Este retraso se refleja en el hecho de que la lingüística aplicada, en sus inicios, no haya contemplado la escritura como un objetivo característico de la enseñanza de las lenguas, sino sólo como una herramienta más para favorecer el aprendizaje de la lengua hablada (Silva y Matsuda, 2002).

Fayol (1997 en Favart y Olive, 2005) declara que en el campo de la psicolingüística y de la psicología cognitiva, la investigación en escritura es vista como "el pariente pobre" y ésta no avanza so pretexto que se considera una actividad complicada: "la recherche sur ce thème fait encore figure de parent pauvre dans les différents secteurs de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive, la complexité de cette activité ayant été souvent invoquée comme un frein à son investigation" (Fayol, 1997, citado por Favart y Olive, 2005: 274).

En la actualidad, la producción escrita es una habilidad que continúa siendo relegada en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera —L2—, debido muy probablemente a la percepción que tiene el profesor de la escritura y de su enseñanza en el salón de clase. De acuerdo con Valdés, Haro y Echevarriarza (1992), la mayoría de los profesores estiman que la escritura es una habilidad secundaria, que no es tan importante como la expresión oral, y su práctica se reduce a la producción o a la transcripción de oraciones correctas. Por su parte, Hyland (2002) opina que la escritura durante mucho tiempo ha sido considerada como una extensión de la gramática, y se recurre a ella con la

única finalidad de desarrollar el entendimiento general de la lengua. En la opinión de Harklau (2000) y Leki (2000) (citados en Silva y Matsuda, 2002), la escritura sigue siendo marginada en la mayoría de las investigaciones sobre la adquisición de una L2 debido a que algunos autores hacen prevalecer la idea de la escritura como una representación ortográfica del habla.

Además de estas percepciones, y de acuerdo a mi experiencia como docente he podido observar que existen otros factores que influyen en el profesor para que no lleve a cabo esta actividad en clase. Algunos profesores consideran la escritura como una actividad larga, tediosa y difícil de manejar con grupos numerosos y otros desconocen cómo se desarrolla el proceso de escritura y sólo realizan en clase los ejercicios del libro de texto, sin cuestionar el objetivo o la metodología.

En efecto, ya en 1974 R. Richterich afirmaba que si la lectura y la escritura se consideraban actividades difíciles y fastidiosas durante el proceso de enseñanza aprendizaje, esto era porque se practicaban de manera artificial. Los profesores enseñaban a escribir para aplicar reglas de ortografía y de sintaxis, y no para comunicar con alguien que se encontraba ausente. A este respecto proponía que la enseñanza de la escritura y de la lectura se realizara iniciando por una reflexión sobre su utilización en la vida real y sobre las necesidades de lectura y de escritura de la sociedad en que vivían. Por su parte Krashen, en 1984, apuntaba que los resultados de las investigaciones y de la teoría habían tenido poca repercusión en el salón de clase. Los profesores enseñaban a escribir de la misma manera en que a ellos les habían enseñado y su enseñanza no estaba fundamentada en una teoría y/o investigación, puesto que no estaban familiarizados con las mismas.

En cuanto a los estudiantes, éstos consideran que escribir en una L2 no es importante, ya que su prioridad es aprender a hablar. Esta percepción del estudiante se evidenció en una encuesta que se aplicó a los estudiantes del Departamento de Francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de esta universidad (Bufi y López, 2002; manuscrito no publicado). En ella se encontró que para la mayoría de los encuestados es más importante poder hablar y entender oralmente la lengua. Asimismo, considera que las actividades más importantes para llevarse a cabo en clase son la comprensión auditiva, la conversación y la gramática. Se les preguntó además, cuáles serían los aspectos que les gustaría reafirmar en talleres que se llevarían a cabo una vez por semana, resultando con la más alta demanda la

expresión oral (69 %), y en último lugar la expresión escrita (29%). A este respecto, Cushing (2002) argumenta que los estudiantes de una L2 en su país de origen estudian la lengua generalmente por interés personal y no desean invertir el mismo tiempo y esfuerzo en escribir correctamente la lengua, que en aprender a hablarla, y Vigner (1982) agrega que desafortunadamente la escritura interesa a un número muy limitado de estudiantes, a pesar de que es un elemento esencial y un paso obligado dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje.

En resumen, se puede decir que existen grandes lagunas en torno a lo que es la escritura y a su práctica en el salón de clase, a pesar de que la investigación en lingüística aplicada, en el campo de la escritura y de su enseñanza se ha desarrollado considerablemente en las últimas décadas. Es en este contexto que la afirmación de Silva y Matsuda (2002), en el sentido de que la escritura sigue siendo uno de los temas de la lingüística aplicada menos comprendido, adquiere mayor importancia.

Para que la escritura adquiriera sentido para los estudiantes en el salón de clase y no la perciban como una actividad escolar más, es necesario crear un contexto positivo para su aprendizaje. Según Myles (2002), las actitudes, las motivaciones y los objetivos de los estudiantes pueden explicar por qué algunos estudiantes en L2 escriben mejor que otros. Si los estudiantes muestran un gran interés por la lengua meta, y/o tienen el deseo de alcanzar sus metas profesionales, pueden mejorar su habilidad para escribir en L2. El éxito en el aprendizaje de una L2 depende en gran parte del beneficio que la persona obtenga de este aprendizaje (Gardner y Lambert, 1972; Schumann, 1978; Peirce, 1995; en Cushing, 2002). Si los estudiantes perciben las tareas de escritura como útiles, las llevarán a cabo de una manera cuidadosa (Carson, 2001 en Myles 2002).

La escritura en el contexto escolar crea una relación escritor - lector que no existe en el mundo real, como argumenta Clark (2003: 142): "academic writing assignments tasks are tests and students understand this. They ask themselves 'what does the teacher want?' and they view their audience as the person who wields the corrective pen and assigns the grade". Los profesores olvidan —olvidamos— que en el mundo real un escrito tiene que ser significativo para el lector (Ryder et al., 1999).

El papel que juega la audiencia, durante la producción de un texto, es fundamental para darle un sentido a la escritura. Si bien la escritura en el contexto escolar está dirigida al

profesor, las tareas en clase deben hacer que los estudiantes aprendan a dirigir su discurso a diferentes audiencias, ya sean reales o ficticias. Clark (2003) añade que frecuentemente los estudiantes omiten detalles y explicaciones en sus textos, porque consideran que, como el profesor es el lector, no es necesario incluir tales informaciones. En el caso de la escritura argumentativa, cuando se trata de temas controversiales, el estudiante aborda el tema desde su punto de vista, sin tomar en cuenta a la contraparte. El estudiante puede llegar a ser un escritor competente en la medida en que tanto él como el profesor se desprendan de la idea que la escritura es sólo un ejercicio que tiene como finalidad evaluar los conocimientos de la lengua y asuman, en la medida que hagan conciencia, que la producción de un texto implica tener un propósito al escribir, dirigirse y tomar en cuenta al destinatario del texto—real o ficticio— y desarrollar estrategias de escritura.

La mayoría de los estudiantes cuando piensan acerca de la audiencia, no están concientes o ignoran cómo la conciencia de la audiencia afecta otros aspectos del texto, como son el propósito, la forma, el estilo y el género.

La conciencia de la audiencia es la habilidad que tiene el escritor de ponerse en el lugar del otro mientras escribe (Bonk, 1990). Se dice que los escritores competentes son los que toman en cuenta las características de sus lectores. Esta habilidad es igualmente necesaria para la escritura en L1 y en L2 tanto en el ámbito académico como en la vida diaria. Si ésta no se tiene en L1 difícilmente se tendrá en L2 (Bonk, 1990). El desarrollo de esta habilidad es definitivo para una comunicación escrita eficiente.

En Estados Unidos, a partir de los años ochenta, se han venido desarrollando numerosos estudios sobre la conciencia de la audiencia para la enseñanza de la escritura en lengua materna a todos los niveles—primaria, secundaria, universidad—. Estas investigaciones se han desarrollado también, de manera importante, en el campo de la escritura académica en inglés como lengua materna y extranjera.

Sin embargo, son pocos los estudios que existen sobre la conciencia de la audiencia en la escritura de un discurso no académico en lengua extranjera. Los estudios que existen en este campo han sido llevados a cabo por profesores de inglés que enseñan a estudiantes orientales—japoneses y chinos principalmente— y esto se justifica debido a las diferencias sociolingüísticas y retóricas muy marcadas entre el uso de inglés y el uso de una lengua oriental.

De acuerdo a Cheng (2004) aún no se sabe cómo los estudiantes de una L2 perciben a los lectores de sus textos, ni cómo responden a las exigencias de la audiencia durante el proceso de escritura. Señala que los estudios llevados a cabo en L1 arrojan resultados contradictorios, pues no se sabe si su falta de preocupación por la audiencia es debido a que no son capaces de obtener información por medio de inferencias, o no saben utilizar la información sobre la audiencia en la redacción de sus textos.

De esta forma, la teoría de la conciencia de la audiencia representa un campo de estudio innovador para la enseñanza de la producción escrita en lengua extranjera.

### **Organización de la tesis**

La presente tesis se organiza en cinco capítulos:

- En el primer capítulo se presenta un breve panorama de los enfoques metodológicos — pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos— que han influido en la enseñanza de la escritura en lengua extranjera. Se exponen los aportes y limitaciones de cada uno de éstos y se explica de qué manera han contribuido al desarrollo de la teoría y de la enseñanza de la escritura en L2.
- En el segundo capítulo se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre el concepto de “audiencia”, se presenta la teoría de la conciencia de la audiencia y su importancia para la enseñanza de la escritura en L1 y en L2.
- En el tercer capítulo se explica la metodología que se llevó a cabo para analizar los textos. Se describen los sujetos que conformaron la muestra, la tarea que llevaron a cabo y se describe el contexto en el que la realizaron. Asimismo, se muestra el análisis detallado de los textos.
- En el cuarto capítulo se exponen los resultados del análisis de los textos y la discusión de la presencia de la audiencia en mensajes cortos redactados por un grupo de alumnos de francés lengua extranjera.
- Finalmente en el quinto capítulo se presentan las conclusiones generales.

## CAPÍTULO I

### LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

En este capítulo se presenta un breve panorama de los principales enfoques y modelos que han enmarcado la enseñanza y la investigación de la escritura en L2.

La producción escrita en lengua extranjera —L2— ha sido objeto de investigación desde diferentes perspectivas y enfoques metodológicos —pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos—. La combinación de estos diferentes enfoques permite comprender mejor la naturaleza de la producción escrita en L2 (Barbier, 2003). A pesar de que la escritura en L2 difiere en muchos aspectos —estratégicos, retóricos y lingüísticos— de la escritura en lengua materna —L1—, muchas de las investigaciones en escritura en L2 se han fundado en las investigaciones hechas en L1. De esta manera los modelos de escritura en L1 han tenido una influencia significativa en el desarrollo de la teoría y de la enseñanza de la escritura en L2 (Silva, 1993).

Según Hyland (2002), la investigación en la enseñanza de la escritura distingue tres enfoques:

- El centrado en el producto de la escritura, es decir en el texto.
- El centrado en la persona que escribe y en la descripción del proceso que lleva a cabo para producir un texto.
- El centrado en el rol del lector en el proceso de escritura desde una perspectiva social, es decir, en cómo el que escribe se conecta con la audiencia para crear textos coherentes.

Tomando en cuenta la distinción hecha por Hyland (2002), a continuación se presenta un breve resumen del desarrollo de cada uno de estos enfoques.

## **1.1 Enfoques que han tenido impacto en la enseñanza de las lenguas extranjeras**

### **1.1.1 Enfoque de producto**

Para Badger y White (2000), una de las mejores descripciones del enfoque de producto es la hecha por Pincas en 1982, para quien la escritura es un conocimiento meramente lingüístico, ya que al escribir, lo más importante es el uso correcto del vocabulario, de la sintaxis y de los conectores. En este enfoque, Pincas (en Badger y White, 2000) propone que la enseñanza de la escritura se desarrolle en cuatro etapas: familiarización con las características del texto, escritura controlada, escritura guiada —práctica de las habilidades— y escritura libre.

Desde el punto de vista de la lingüística, el enfoque tradicional de producto da prioridad a la forma y a la estructura de la lengua. Por consiguiente, el texto es un objeto autónomo que puede analizarse y describirse independientemente de contextos particulares, escritores o lectores. (Hyland, 2002).

El interés particular en la forma de la lengua despertó también el interés en describir las regularidades de las microestructuras utilizadas en los textos. Una de las investigaciones más conocidas es la de Hunt de 1965 sobre el desarrollo de la sintaxis en los niños. Hunt utilizó una nueva unidad sintáctica para su estudio, a la que llamó "T Unit". Los ejercicios de combinación de oraciones, basados en las propuestas de Hunt, tuvieron gran auge en la enseñanza de las lenguas extranjeras en los años setentas (Hyland 2002; Péry–Woodley, 1993).

En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras el enfoque estructuralista inspirado en los trabajos de Bloomfield y las teorías del aprendizaje de Skinner, consideraba que el aprendizaje de una lengua es una formación de hábitos a partir de un estímulo que provoca una respuesta; así el aprendizaje de la escritura en L2 consistía en la reproducción de estructuras lingüísticas a partir de la imitación de modelos y se pensaba como un producto —el texto— en el cual se da prioridad a la forma regida por la norma lingüística; por lo tanto la corrección y la eliminación de los errores eran muy importantes (Tribble, 1996; Badger y White, 2000). Así, bajo la influencia de la lingüística estructuralista, el aprendizaje de la escritura se limitaba a la adquisición del código escrito y

de la oración. En los ejercicios de escritura, muy raramente se tomaba en cuenta la dimensión comunicativa, enunciativa y retórica del escrito. El concepto de texto se reducía a un repertorio de vocabulario y de oraciones modelo donde el propósito de escritura y la preocupación por el destinatario del texto no tenían lugar (Silva y Matsuda, 2002).

Como reacción a la enseñanza de la escritura al nivel de la oración o del párrafo, y a la dependencia de la gramática y de los libros de texto, nace el enfoque centrado en el proceso (Grabe y Kaplan, 1996; Silva y Matsuda, 2002). De una pedagogía centrada en el profesor y en el producto, se pasa a una pedagogía centrada en el estudiante y en el proceso mismo (Matsuda, 2003, en Tribble, 1996). Este enfoque coloca al escritor como autor, en un proceso regido por metas y en donde el subproceso de planeación es fundamental. El escritor es un productor independiente de textos que genera y organiza ideas hasta producir y publicar un texto (Tribble, 1996).

### **1.1.2 El Enfoque de proceso**

Una de las pioneras en la investigación del proceso de escritura fue Janet Emig en 1971 (en Grabe y Kaplan, 1996; Hyland, 2002; Rowe Krapels, 1990). Sus estudios permitieron ver que el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, es decir, que las diferentes etapas del proceso de escritura (pre-escritura → composición → revisión → edición) no se llevan a cabo de manera ordenada ya que el que escribe puede volver a una de las etapas anteriores cuantas veces sea necesario. Asimismo Emig, alertó sobre la importancia tanto de las actividades de preescritura y de edición como actividades constantes, como de los errores como fuente de datos.

En los años 80, Linda Flower, John Hayes, Carl Bereiter y Marlen Scardamalia desarrollaron modelos cognitivos del proceso de escritura, los cuales tuvieron un gran impacto en la investigación de la composición escrita en las décadas de los ochentas y noventas (Alamargot, 2005; Grabe y Kaplan, 1996). Estos modelos describen las operaciones mentales que se efectúan cuando se escribe, detallan las etapas implicadas durante el proceso completo de redacción de un texto y explican las diferencias entre los escritores. Matsuda (2003) opina que el enfoque centrado en el proceso se ocupó de los



aspectos que habían sido descuidados en muchos salones de clase, y contribuyó así a la profesionalización de los estudios sobre la redacción.

A continuación, se presentan de manera más detallada el modelo centrado en el proceso de Flower y Hayes, así como los aportes de las investigaciones en este campo de Bereiter y Scardamalia, dado que son referencias importantes que explican cómo se realiza el proceso de escritura a nivel cognitivo en lengua materna —L1— y a su vez, son un marco de referencia del mismo proceso en una lengua segunda —L2—.

### **1.1.2.1 El modelo de Linda Flower y John Hayes**

En 1981, los psicólogos Hayes y Flower retoman las etapas propuestas en modelos anteriores y en su análisis del proceso de escritura constataron, como se mencionó anteriormente, que éste no es lineal sino cíclico, recurrente, y comprende tres componentes principales:

1. La situación comunicativa, es decir, el contexto de la tarea que comprende los factores externos a la persona que escribe, como son la enunciación del tema a desarrollar, la identificación de los lectores —audiencia—, y las limitaciones inherentes a la tarea, como son el número de palabras del texto, el tiempo para realizar la tarea, entre otros.
2. La memoria a largo plazo donde están almacenados los conocimientos que tiene del tema que va a tratar, de la audiencia, de la estructura del discurso y de la misma lengua.
3. El proceso de redacción en sí mismo, que a su vez consta de tres subprocesos: la planeación, la redacción —textualización— y la revisión, que consiste en un "monitor" que controla y regula la secuencia del proceso de redacción.

Estos distintos elementos no actúan de manera aislada, sino que interactúan en combinaciones diferentes. La capacidad de la persona que escribe para escoger las combinaciones adecuadas, depende en mucho de su capacidad para gestionar el conjunto del proceso (Lusignan y Fortier, 1992).

Los investigadores de tradición cognoscitiva consideran el proceso de escritura como una resolución de problemas. De esta manera, se puede hacer corresponder, como se presenta a continuación, la síntesis de los modelos de resolución de problemas con el proceso de escritura:

1. La identificación o el reconocimiento del problema corresponde a los dos primeros componentes del proceso de escritura: el contexto de producción y los conocimientos de la persona que escribe.
2. La descripción y el análisis del problema corresponden a la activación de las ideas.
3. La planeación de las estrategias a seguir para resolver el problema corresponde a la organización de las ideas.
4. La evaluación de la eficiencia de la solución escogida en función de la representación inicial del problema corresponde a la determinación de los objetivos.
5. La aplicación de la estrategia escogida es la textualización.
6. La evaluación de la estrategia que aplicada corresponde a la revisión.

### **1.1.2.2 La memoria a largo plazo**

Para entender cómo se desarrolla la producción de un texto escrito, es importante explicar el papel que juega la memoria a largo plazo durante este proceso. De acuerdo con Alamargot, D., Lambert, E. y Chanquoy, L. (2005), la memoria a largo plazo almacena y recupera los conocimientos que se dividen, habitualmente, en *conocimientos declarativos* —el conocimiento que una persona tiene sobre sus propias habilidades o de las características de las diferentes tareas— y en *conocimientos procedimentales* —conocimiento de las estrategias, y de su ejecución, que se pueden aplicar para resolver determinados problemas o realizar determinadas tareas—. Esta dicotomía, según Alamargot et al. es muy importante en el caso de la producción de textos escritos.

Los *conocimientos declarativos* que se movilizan durante la producción escrita son los conocimientos referenciales, los conocimientos retóricos y pragmáticos y los conocimientos lingüísticos. De acuerdo con Alamargot et al. (2005), se ha demostrado que, tanto en el adulto como en el niño, los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo sobre

el tema que esta tratando, facilitan la redacción si se es escritor competente. La memoria de trabajo a largo plazo le permite almacenar y recuperar estratégicamente numerosos conocimientos, sin que esto sea difícil para el sistema cognitivo. Esta estructura de conocimientos le facilita generar y elaborar contenidos, y le permite utilizar más recursos cognitivos que a los escritores incompetentes.

Los conocimientos ortográficos se almacenan en la memoria a largo plazo en una estructura especializada llamada léxico ortográfico. El escritor constituye progresivamente este léxico, cuya ortografía es conocida, a través de su exposición al escrito, principalmente durante su escolaridad. Las palabras parecen estar almacenadas como una secuencia de grafías abstractas. Algunos trabajos sugieren que la organización de este léxico se articula alrededor del morfema, por ejemplo, la raíz de la palabra, los sufijos y los prefijos.

En la mayoría de los modelos de escritura se describe el proceso de producción y se consideran generalmente cuatro procesos, los cuales están almacenados en la memoria a largo plazo, en la memoria de procedimientos "*conocimientos procedimentales*" y se activan en la memoria de trabajo para tratar los conocimientos declarativos (Almargot et al., 2005). Éstos son:

1. El proceso de planeación, que moviliza los conocimientos del tema y los conocimientos pragmáticos. La planeación recupera, elabora y organiza los contenidos, y da coherencia y cohesión al texto. Almargot et al. describen tres estrategias de planeación:
  - a. La abstracción, que consiste en manipular y organizar conceptos, permite hacer borradores, trazos generales, sin tomar en cuenta los elementos lingüísticos —morfosintaxis, ortografía, puntuación—.
  - b. La analogía, que recurre a conocimientos ya utilizados en actividades cercanas realizadas anteriormente la aplica, en la producción del texto en curso, por ejemplo, la utilización de un esquema textual almacenado en la memoria.
  - c. Los modelos que permiten concebir mentalmente todas las dimensiones y las dificultades de la actividad, construyendo un modelo mental —por ejemplo, producir una oración relacionando contenido y forma lingüística—.

- 
2. El proceso de formulación, que elabora el mensaje lingüístico, garantiza la articulación de los niveles semánticos y lingüísticos y lleva a cabo los tratamientos ortográficos, léxicos y gramaticales, así como la cohesión del texto.
  
  3. El proceso de revisión, que evalúa el texto en curso en todo momento de la escritura, en varias ocasiones, con el fin de mejorarlo, modificándolo eventualmente si se detectan problemas. Se pueden distinguir diferentes formas de revisión según el tipo de operaciones realizadas —adición, supresión o sustitución de palabras, de grupos de palabras o de oraciones— y de acuerdo al nivel textual donde estas modificaciones se sitúen —en superficie o en profundidad—. La revisión se lleva a cabo por medio de tres procedimientos:
    - a. Comparar las características del producto con la intención inicial de producción.
    - b. Diagnosticar un error eventual.
    - c. Corregir.

Las capacidades metacognitivas y de comprensión juegan un papel muy importante en la aplicación y el desarrollo de estos procedimientos de revisión.

4. El proceso de ejecución, que garantiza la realización física del trazo.

Tanto en el modelo de Flower y Hayes de 1981, como en el modelo de Hayes de 1996, la memoria a largo plazo tiene un papel fundamental en el proceso.

Volviendo al modelo de Flower y Hayes de 1981 (Castelló, 2002), las tres hipótesis siguientes se convirtieron en las premisas de la teoría del proceso de escritura:

- Los procesos de composición son interactivos, mixtos y potencialmente simultáneos.
- Redactar es una actividad guiada por metas.
- Los escritores expertos redactan de forma diferente a los novatos.

Este modelo no ha cambiado prácticamente desde que fue propuesto, sin embargo ha sido sujeto a numerosas críticas. Por ejemplo, Badger y White (2000), opinan que los

modelos de escritura, desde esta perspectiva, se centran en las habilidades lingüísticas tales como planear y hacer borradores, restándole importancia a los conocimientos lingüísticos. La escritura se considera como un proceso inconsciente, en donde se ejecutan una serie de ejercicios para desarrollar habilidades de escritura. De esta manera, las personas que escriben siguen siempre los mismos pasos para producir un texto; así, el proceso de escritura se lleva a cabo invariablemente de la misma manera, sin tomar en cuenta qué y quién lo está escribiendo. Por su parte, Tribble (1996) menciona que uno de los aspectos positivos de este enfoque es que los materiales y las tareas de escritura que se utilizan, coinciden con las necesidades de las personas que escriben y despiertan su creatividad.

En su modelo, Flower y Hayes se abocan a describir el proceso de un escritor competente (Myles, 2002; Zimmermann, 2000). De acuerdo con Myles, estos investigadores examinan los aspectos retóricos, en lugar de determinar cuáles son las dificultades potenciales que la persona que escribe puede encontrar durante este proceso. En función de lo anterior, Myles reduce este modelo a dos aspectos: la situación retórica —audiencia, tema, tarea— y el propósito del que escribe —lector, significado, texto—.

De acuerdo a Fayol (1992) el enfoque cognitivo presenta las siguientes particularidades:

- La búsqueda de ideas y su organización dependen del conocimiento que tenga el escritor del tema, en cuanto más lo conozca más fácil será la tarea de producción y mejor será la calidad del texto.
- El conocimiento del destinatario del texto es un factor importante de la planificación. Asimismo, las características de la situación que se describe hacen más o menos fácil la organización de las secuencias con la información. En ciertos casos se debe respetar la estructura del texto en función del género.
- En la textualización hay que tomar en cuenta el uso de la puntuación, de los conectores, de los pronombres, de los artículos y de los procedimientos anafóricos y catafóricos.
- El proceso de revisión, es uno de los más difíciles. Algunos sujetos no piensan o no ven la necesidad de revisar, persuadidos de que lo que expresaron fue claro y está completo; otros detectan que hay un problema pero no logran diagnosticar en dónde está el problema, y finalmente otros se dan cuenta de dónde está el problema pero no disponen de un acervo lo suficientemente amplio para corregirlo. De manera general, se

puede decir que el problema de la revisión está ligado al problema de la autoevaluación y de la autocorrección.

Zimmermann (2000) opina que, en el modelo Flower y Hayes de 1981, la descripción del proceso de redacción del texto —*textualización*— es muy deficiente, mientras que la descripción del proceso de planeación es más elaborada. Pero la principal crítica hecha a este modelo es de orden metodológico, pues algunos investigadores (North, 1987; en Grabe y Kaplan, 1996; Zimmermann, 2000) apuntan que la orientación dada al análisis del protocolo no es, hasta cierto punto, una metodología válida para el estudio del proceso de escritura como Flower y Hayes afirman, ya que carece de fundamentos teóricos suficientes. Por su parte, Grabe y Kaplan (1996) opinan que este análisis muestra un cierto número importante de cosas que los escritores hacen, pero no puede ser la principal fuente de evidencia para construir una teoría del proceso de escritura.

Según Bizell, (1982, en Donahue 2004), Flower y Hayes ofrecieron el "cómo" del proceso de redacción, pero no dieron el "porqué", es decir, qué es lo que hace que la persona que escribe escoja un procedimiento y no otro. De esta manera, describir un comportamiento de producción no lleva obligatoriamente a comprender su producción.

Pese a las críticas, Grabe y Kaplan (1996) afirman que el modelo de Flower y Hayes de 1981 aportó a la escritura la noción de interacción entre los procesos que se llevan a cabo paralelamente, repercutiendo en las investigaciones en el campo de la lectura. Asimismo, reconocen que estos investigadores abrieron el campo de la investigación del proceso de escritura. Favart y Olive (2005) añaden que a partir de los aportes de los trabajos de Flower y Hayes, la investigación en el campo de la escritura se desarrolló principalmente en dos direcciones: una enfocada al estudio del desarrollo de los procesos de redacción y la otra enfocada a la comprensión de la manera en que los escritores expertos y los inexpertos administran estos procesos durante la redacción.

### **1.1.2.3 El modelo de Hayes de 1996**

El modelo de Hayes de 1996 integra la dimensión social de la escritura y toma en cuenta los parámetros cognitivos, afectivos, sociales y físicos que forman parte del acto de comunicación que es la escritura (Cushing, 2002). En este modelo se distingue el contexto

de la tarea de escritura y el contexto del individuo. El contexto de la tarea comprende el contexto físico —que está compuesto por el texto producido y el medio de composición, que incluye tanto el contexto de producción como el medio utilizado— y el contexto social —que está compuesto a su vez por la audiencia y los colaboradores—. La persona que escribe crea una imagen del destinatario del texto en su contexto sociocultural, gracias a los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos almacenados en la memoria a largo plazo, dando un significado al texto, lo que genera una interrelación virtual constante entre el escritor y la audiencia. En su modelo de 1996, Hayes no explicita cuál es el papel de los colaboradores (Cushing, 2002; Lefebvre y Deaudelin, 2001).

Según Cassany (1999), la principal novedad de este modelo es el contexto del individuo, en el cual intervienen cuatro factores:

- Los motivacionales y afectivos, que comprenden el objetivo del que escribe, sus predisposiciones, sus creencias, sus actitudes y el cálculo del costo/beneficio de esta actividad.
- La memoria de trabajo, que comprende la memoria fonológica, semántica y espacio – temporal.
- La memoria a largo plazo, que comprende los esquemas de tareas y los conocimientos del tema a tratar, de la audiencia, lingüísticos y sobre los géneros discursivos.
- Los procesos cognitivos, que comprenden la reflexión sobre lo que se escribe, la producción del texto y la interpretación del mismo.

Hayes (1996, en Lefebvre y Deaudelin, 2001) afirma que este nuevo modelo presenta una reorganización importante en relación a los modelos anteriores. El proceso de *planeación* se reemplaza por una categoría más general de procesos, *la reflexión*, que incluye la resolución de problemas, la toma de decisiones y la elaboración de inferencias. *La redacción/composición* se reemplaza también por una categoría más general: *la producción del texto*. *La revisión* es reemplazada por la *interpretación textual*, que consiste en una función cognitiva que construye representaciones internas a partir del input que recibe el escritor, y que puede ser información lingüística o gráfica. Aquí se llevan a cabo tareas tales como la comprensión auditiva y la lectura.

Para Hayes (1996), la lectura es muy importante en este proceso y presenta tres tipos de la misma que son fundamentales:

1. Leer para evaluar: el escritor lee su texto para detectar probables errores y descubrir las posibles mejorías.
2. Leer los textos de referencia. Muchas de las tareas de escritura están basadas en textos que sirven como punto de partida para llevar a cabo la tarea solicitada.
3. Leer correctamente las instrucciones.

En este modelo, las actividades de *interpretación* y de *producción del texto* pueden presentar más dificultades si la persona que escribe no tiene un buen conocimiento de la lengua. Una mala interpretación —comprensión— de las instrucciones y/o de los textos —escritos o sonoros— que se usan como punto de partida para las tareas de escritura, afectaría el buen rendimiento de la escritura. El proceso de producción del texto y la exposición de las ideas por escrito —representaciones internas—, pueden verse afectadas por la necesidad de encontrar un léxico apropiado y las estructuras sintácticas correctas. Este esfuerzo generado para producir el texto agota los recursos del que escribe, y la idea se pierde en la memoria de trabajo antes de ponerla en el papel; así, el texto producido no coincide con las intenciones iniciales del escritor (Cushing, 2002).

A este modelo se le reprocha, como a los anteriores, que los aspectos sociales y culturales no se tratan suficientemente, a pesar de que se mencionan en la concepción del mismo.

#### **1.1.2.4 El modelo de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia**

Bereiter y Scardamalia presentan en 1987 dos modelos. Por un lado, el modelo *Decir el conocimiento* —knowledge - telling model— que agrupa a quienes empiezan a escribir, los llamados *novatos* que son quienes aplican esta estrategia. Su producción carece de un plan, no revisan y no tienen objetivos precisos, de manera que ésta se limita a verter la información en una hoja, a plasmar un pensamiento. La función de escribir es así más reproductiva que productiva. Por otro lado, el modelo *Transformar el conocimiento* —



knowledge - transforming model— que agrupa a los escritores llamados *expertos*, quienes analizan el contenido antes de escribir en función de la representación que se hacen del problema de escritura, relacionan los conocimientos —espacio conceptual o de contenido— con los conocimientos sobre el discurso —espacio retórico— (Camps, 1990; en Urbano, 2003). En el espacio del contenido se encuentran el tema y las informaciones y creencias asociadas a él; están también presentes una serie de operaciones mentales como son las inferencias, la verificación de hipótesis y las comparaciones, que permiten a la persona que escribe ir de una idea a otra en el *qué decir*. El espacio retórico contiene las operaciones que modifican el texto en función de los objetivos, las operaciones sobre el *cómo decirlo*, para relatar, convencer, demostrar, explicar, persuadir, aclarar, etc. Por lo tanto, para que el proceso de composición juegue un papel en la transformación del conocimiento, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico (Scardamalia y Bereiter, 1992; en Serrano de Moreno, 1999). Para los llamados *expertos*, el proceso de composición es planeado, reflexivo y autorregulado.

Por un lado, para Cornaire y Raymond (1999) estas descripciones llamadas modelos por los autores, son interesantes porque permiten apreciar los dos extremos del proceso de escritura. Mientras que por el otro, Raimés (1985, en Lefrançois, 2002) y Arndt (1987), se oponen a hacer esta distinción entre "novatos" y "expertos", y prefieren hacer descripciones individuales, partiendo de los resultados de sus investigaciones. Castelló (2002: 150) afirma que "el denominador común de estos y otros muchos trabajos similares, era la suposición implícita de que el conocimiento experto del proceso de composición nos daría las claves para decidir qué había que enseñar cuando se pretendía formar buenos escritores".

#### **1.1.2.5 Proceso de escritura en L2**

Se han desarrollado investigaciones, partiendo de la hipótesis de que muchas de las estrategias que los escritores utilizan en el proceso de escritura en L1, son transferidas al proceso de escritura en L2. Por consiguiente, existen de manera general, posibles relaciones entre la habilidad para la escritura en L2 y la experiencia y el dominio de la escritura en L1 (Silva y Matsuda, 2002). A continuación se presentará una síntesis de los

---

resultados de algunas de estas investigaciones y dos modelos recientes que describen el proceso de escritura en L2.

#### **1.1.2.5.1 Transferencia del proceso de escritura en L1 al proceso de escritura en L2**

Pocas son las investigaciones que existen sobre el proceso de escritura en L2 en el ámbito de la psicología cognitiva. Los estudios que se llevan a cabo generalmente se interesan más en los aspectos que permiten al escritor mejorar su escritura en L2, como son los conocimientos metalingüísticos, temáticos y retóricos por un lado, y por el otro, los conocimientos lingüísticos que determinan el desempeño — *performance*— del escritor en la lengua meta. (Barbier, 2003).

La investigación en el campo de la escritura en L2 se ha enfocado sobre todo a describir las habilidades necesarias para escribir en L2. En efecto, muchos investigadores se han dado a la tarea de observar cuáles son las estrategias que se utilizan durante la redacción en L1 y cuáles de éstas son utilizadas de la misma manera en L2. En estos estudios se ha encontrado que los escritores adultos utilizan sus habilidades en escritura en L1 cuando escriben en L2, inclusive cuando sus conocimientos lingüísticos en L2 no son suficientes. Muchos de estos trabajos se basan en el concepto de "common underlying proficiency" —CUP— construido por Cummins en 1980 que asevera la existencia de competencias generales para redactar que pueden aplicarse a todas las lenguas (en Barbier, 2003; Favart y Olive, 2005).

Sin embargo, según las hipótesis desarrolladas por este mismo autor (1979, en Lefrançois 2001) para que la transferencia tenga lugar en la escritura es necesario alcanzar un nivel umbral de competencias lingüísticas en L2 para que las competencias de la L1 puedan ser transferidas. Además, señala que el desarrollo de la escritura en L2 depende del desarrollo de la escritura en L1. Lefrançois (2001) agrega que deben reunirse ciertas condiciones para que el bilingüismo y la transferencia tengan efectos positivos. Entre ellas destacan los factores socioafectivos y la percepción que tienen los estudiantes tanto del bilingüismo como de la utilidad de la L1 y de la L2.

Es importante aclarar, como lo hace Rowe Krapels (1990), que la mayoría de las investigaciones publicadas en este terreno son estudios de caso realizados con un número muy reducido de sujetos —de cuatro a seis— la mayor parte de ellos de sexo femenino. En la mayoría de los casos se trata de estudiantes avanzados de una segunda lengua o de estudiantes universitarios, y muchas veces son los estudiantes del propio investigador. Asimismo, los temas y las tareas de escritura corresponden a lo requerido por el curso, y el tipo de discurso analizado es narrativo/descriptivo, expositivo y/o argumentativo.

A continuación se presenta una síntesis de los diferentes componentes que intervienen en el proceso de escritura y la manera en que se manifiesta la transferencia de la L1 a la L2 en los distintos niveles del proceso según algunos investigadores (en Rowe Krapels, 1990; Lefrançois, 2001; Silva, 1993):

a. *Competencia ortográfica*

- Ser competente en ortografía en L1 no basta para garantizar esta misma competencia en L2. En algunas ocasiones, la L1 provoca una transferencia negativa en la escritura en L2 de los escritores principiantes.

b. *Vocabulario*

- La selección de vocabulario en L2 es más difícil que en L1. El vocabulario de la L1 afecta la selección léxica de los escritores en L2, sobre todo en los principiantes.

c. *Gramática y sintaxis*

- Generalmente el análisis gramatical y sintáctico empleado en la L1 se transfiere a la L2, sobre todo al principio del aprendizaje.

d. *Estrategias*

- Las estrategias generales empleadas en el proceso de escritura en la L1 son muy similares a las empleadas en la L2, y no se ven afectadas por la lengua en la que el texto está escrito.
- La redacción del texto en L2 es más laboriosa y menos productiva que en L1.

- 
- En L1 la revisión se lleva a cabo a nivel de la oración, de la cláusula y de la puntuación, mientras que en la L2 los escritores se concentran principalmente en la ortografía y los morfemas. Las palabras se revisan de igual manera en las dos lenguas.
  - Algunos escritores, buenos y malos, recurren a estrategias de traducción de la L1 a la L2, estrategias que son además exclusivas del proceso de escritura en L2.

e. *Registro de lengua*

- La utilización de un registro de lengua apropiado parece ser relativamente más difícil de transferir de la L1 a la L2.

f. *Esquemas culturales*

- Los esquemas culturales de la L1 influyen también en la escritura en la L2.
- Algunas estrategias retóricas son eventualmente transferibles de la L1 a la L2, pero esto depende del nivel de dominio de la L2 y no siempre convienen en los mismos contextos a las dos lenguas.

g. *Competencia en escritura y competencia lingüística*

- La competencia en escritura en L1 y la competencia lingüística en L2 contribuyen a la competencia en escritura en L2. Para tener un alto nivel de competencia en escritura en L2 hay que ser a la vez competente en escritura en L1 y tener una buena competencia lingüística en L2, sin embargo, el nivel de competencia en escritura L1 es determinante. Los aspectos positivos de la transferencia de la L1 a la L2 son más evidentes en el proceso que en el producto.

Es importante hacer notar, como lo subrayan Zutell y Allen (1988, en Lefrançois, 2002), que son los buenos escritores quienes son capaces de desprenderse de su L1 para construirse una representación diferente a partir de las características lingüísticas de la L2. Este nivel umbral de competencia en L2 (Cummins, 1980 en Lefrançois, 2001; y en Barbier, 2003), parece situarse aún más alto en escritura que en lectura. Los escritores avanzados en L2 tienen todavía dificultades lingüísticas; podría creerse que aun habiendo alcanzado ese umbral de competencia que permite redactar un texto con la ayuda de las estrategias adecuadas, el nivel de calidad de los textos en la L2 sólo logra igualarse al nivel

alcanzado en la L1 mucho después. De esta manera, los aspectos positivos de la transferencia se hacen sentir más en el proceso que en el producto.

Barbier (2003) estima que la transferencia de la L1 a la L2 no es lo único que debe tomarse en cuenta para explicar el proceso de escritura en L2, dado que este proceso no se lleva a cabo solamente a partir de transferencias automáticas, y el escritor puede tomar decisiones pragmáticas deliberadas. Existen así otras variables que entran en juego, como por ejemplo, el grado de dificultad de la tarea que tiene una influencia en los objetivos pragmáticos de los escritores —cómo van a llevar a cabo la tarea— y las estrategias utilizadas para producir el texto. Uzawa y Cummings (1989, en Barbier, 2003) reportaron que, antes de empezar a escribir, algunos sujetos enfrentaban la disyuntiva de elegir entre llevar a cabo la búsqueda de ideas en L1 —para después traducirlas a L2, esto en detrimento de la sintaxis y del vocabulario—, o por el contrario, hacer la búsqueda de ideas directamente en L2, en detrimento de la riqueza y variedad de las ideas.

Carson y Kuehn (1992, en Lefrançois, 2001) apuntan que, en un contexto favorable a la transferencia, los buenos escritores en L1 lo serán también en L2, pero que los malos escritores en L1 no serán mejores en L2, a menos que el potencial exista y no se haya desarrollado todavía.

Además, ciertas investigaciones recientes indican que, contrariamente de lo que se piensa habitualmente, existen probablemente más diferencias que semejanzas entre la escritura en L1 y la escritura en L2. Normalmente se cree que los escritores en L1 que escriben textos más largos o con mayor frecuencia lo hacen mejor; sin embargo, existen evidencias que muestran que los escritores más débiles en L2 algunas veces escriben más, y no por eso lo hacen mejor (Rappen, 1995; Rappen y Grabe, 1993; en Grabe y Kaplan 1996).

Según Grabe y Kaplan (1996) es por todos aceptado que los estudiantes tienen generalmente conocimientos implícitos de los planes retóricos, de la organización lógica y de la forma del género de su lengua materna, y se tiende a creer, de acuerdo con la retórica contrastiva, que tienen estos mismos conocimientos implícitos en L2, lo que no siempre es verdad. Desde la perspectiva de Halliday, es posible argumentar que no existe diferencia en el conocimiento de la estructura textual entre los estudiantes en L1 y en L2, dado que

muchos de ellos en su L1 tienen un conocimiento incorrecto de dicha estructura y requieren aprender de la misma manera que los estudiantes de L2 el discurso escrito.

Por su parte Mangenot (1996) señala que el aprendizaje de la escritura en L2 no presenta los mismos problemas de aprendizaje que en la L1, aún si muchas de las competencias en escritura en L1 se transfieren a la L2. Wolff (1991 en Mangenot, 1996) distingue tres tipos de dificultades:

- Lingüísticas, sobre todo a nivel del léxico.
- Estratégicas, en su aplicación correcta durante la producción del texto.
- Socioculturales, dado que cada lengua tiene sus características retóricas propias y el estudiante no las conoce.

De ahí, Wolff concluye que el que aprende a escribir en una L2 se encuentra en una situación análoga a la de un niño que aprende a escribir en L1 y sus capacidades en escritura deben volver, parcialmente, a ser aprendidas.

#### 1.1.2.5.2 Modelos de proceso de escritura en L2

*" [...] there can hardly be any doubt that the Hayes and Flower model of the L1 writing process has been most influential in L1 as well as L2 writing research" (Zimmermann, 2000: 74).*

Existen propuestas de modelos de proceso de escritura en L2 relativamente recientes basados en el modelo de Flower y Hayes. A continuación se presentarán el modelo de Zimmermann (2000) y el de Wang y Wen (2002).

##### *El modelo de Zimmermann*

Para Zimmerman (2002, en Barbier, 2003), el modelo Hayes y Flower (1981) no describe de manera precisa los procesos de textualización —*translating*— que se llevan a cabo en L2. Este modelo acentúa la importancia de los intentos de textualización, llamados "*formulating*" por Zimmerman (2000), durante la redacción en L2, y sugiere que la L1 tendría menos influencia en este proceso. Con este modelo, Zimmerman (2000) trata de responder a cinco preguntas:

1. ¿Cuáles son los subprocesos más importantes durante la textualización?
2. ¿Cuáles de estos subprocesos se llevan a cabo específicamente en L2?
3. ¿Existe una secuencia específica en la cual estos subprocesos se lleven a cabo y existen características específicas de la L2?
4. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes entre el comportamiento de los nativos hablantes y de los aprendientes relacionadas con los aspectos principales de la textualización y particularmente, cuál es la relación a nivel cuantitativo entre los subprocesos en la escritura en L2 y L1?
5. ¿Cuál es el papel de la L1 en el proceso de textualización en L2?

En este modelo Zimmerman (2002) no describe los factores externos o internos propios del contexto de redacción, como las características del marco de la tarea y los conocimientos de la memoria a largo plazo del escritor, pues considera que no es necesario modificar estos aspectos para explicar las características de la producción escrita en L2. En este modelo, el proceso de textualización —*“formulating”*— se encuentra entre la planeación y la revisión, pero no está determinado en qué orden se realizan estos procesos.

Zimmerman en su investigación concluye que los procesos generados en L2 son los mismos implicados en la producción escrita en L1; la particularidad de la L2 está limitada a los modos de activación de estos procesos.

### ***El modelo de Wang y Wen***

El modelo de Wang y Wen se basa en las observaciones de los comportamientos bilingües durante la redacción en L2. De acuerdo a Wang y Wen (2002) una diferencia importante entre el proceso de escritura en L1 y en L2 es que los escritores en L2 disponen de ambas lenguas para realizar las operaciones cognitivas durante el proceso. Asimismo, se basa en el modelo de Hayes y Flower de 1981, y en los datos obtenidos de los protocolos verbales de sus investigaciones. Este modelo se compone de tres partes:

1. El marco de la tarea: la tarea en sí misma y el texto producido.
2. El proceso de redacción: análisis de la tarea, producción y organización de las ideas, proceso de revisión y, finalmente, producción del texto.
3. La memoria a largo plazo del escritor (Barbier, 2003).

En este modelo se identifican las actividades que se llevan a cabo exclusivamente en L2, que son las que corresponden al marco de la tarea: instrucciones, los textos de apoyo y el texto que se va produciendo. Las otras actividades dependen de los procesos que se activan en las dos lenguas. Se puede decir que el análisis de la tarea y la generación del texto se hacen preferentemente en L2, mientras que la producción de ideas y su organización en L1. En cuanto a la memoria a largo plazo, ésta se activa en las dos lenguas.

El objetivo de Wang y Wen (2002, en Barbier, 2003) con respecto al modelo de Hayes y Flower (1981) es enfatizar la particularidad recursiva del proceso de escritura, en lugar de presentarlo como una secuencia ordenada —planeación, redacción y revisión del texto—. De esta manera, el análisis de la tarea puede hacerse antes y/o durante la escritura del borrador, las instrucciones se pueden leer antes de empezar la tarea y varias veces durante la tarea para verificar, etc. En lo que se refiere a la memoria a largo plazo, este componente del proceso no difiere en nada con lo propuesto por Hayes y Flower (1981).

El modelo de Zimmermann hace una descripción más completa del proceso de escritura en L2 que el modelo de Wang y Wen (2002). Sin embargo estos dos investigadores comparten la idea del carácter recursivo del proceso, asimismo, precisan que es durante la textualización y los períodos de corrección que la resolución de problemas se efectúa regularmente en L2 Barbier (2003).

En vista de lo anterior Barbier opina que los autores tienen muchas dificultades para construir una teoría coherente que unifique los resultados de las investigaciones existentes sobre el proceso de escritura en L2. En éstas, la producción escrita en L2, se presenta como una actividad bilingüe que se sirve de las dos lenguas como fuente para realizar esta actividad. Contrariamente a los modelos inspirados de la L1, en los modelos que describen el proceso de escritura en L2 se hace hincapié en la manera en que proceden los escritores en L2 para la redacción del texto —*translating*—.

En efecto, según algunos investigadores todavía no existe una teoría convincente sobre proceso de escritura en L2. Silva (1992,1993) estima que apoyarse en las teorías de la escritura en L1 para explicar el proceso de escritura en L2, no permite que la teoría y la investigación de la escritura en L2 avancen. Para este autor las investigaciones actuales



sobre la escritura en L2, además de presentar desigualdad en términos de calidad, son principalmente exploratorias, se llevan a cabo con un número limitado de participantes, y no toman en cuenta la gama completa de factores que influyen en el contexto de la L2. En consecuencia, propone cinco componentes que deben tomarse en cuenta para la elaboración de un modelo de escritura en L2 (Silva, 1990):

1. La teoría de la escritura en L2.
2. La investigación sobre el carácter de la escritura en L2.
3. La investigación en la enseñanza de la escritura en L2.
4. Una teoría o enfoque sobre la enseñanza.
5. La práctica de la escritura en L2.

Respecto a los resultados e interpretaciones actuales de la investigación en el proceso de escritura en L2, Grabe y Kaplan (1996) opinan que mientras muchos de los hallazgos son contradictorios, otros demuestran lo que se esperaba conforme a los resultados de las investigaciones en L1. Asimismo, estos autores piensan que la investigación en L2 debe ser objeto de estudios más minuciosos por medio de la elaboración de diseños de investigación, así como también efectuarse en situaciones de investigación más cuidadas y controladas. Sugieren también que los estudios etnográficos de la escritura permitirían explorar las diferencias entre la escritura en L1 y en L2, con el fin de desarrollar una teoría de la escritura en L2. Así, un modelo de escritura en L2 basado en la etnografía, contribuiría a un mayor conocimiento de los componentes principales de la situación de escritura:

- El escritor/la escritura.
- El lector/el contenido y la forma del texto.
- El propósito/la intención entre líneas del escritor.
- El lugar/el proceso de escritura.

Finalmente Cohen y Cavalcanti (1990, en Grabe y Kaplan, 1996) estiman que no sería posible construir una teoría general de la escritura en L2 con los conocimientos que se

tienen hasta ahora, dado que la escritura en L2 es tan variada y distinta como las situaciones en que se produce.

### **1.1.3 El enfoque basado en el género**

La principal objeción que se hace a los modelos basados en el proceso, que son modelos psicolingüísticos, es que éstos no destacan los aspectos sociales inherentes tanto al contexto como al proceso social de la escritura misma. Para Swales (en Cushing, 2002), la escritura no debe ser vista como un proceso únicamente orientado hacia el individuo, hacia el proceso cognitivo, sino como una respuesta acorde con las convenciones discursivas dentro de una comunidad dada. Hamp–Lyons, Kroll y Sperling (en Cushing, 2002) afirman que la escritura está marcada por la cultura de la persona que escribe, de manera que no puede observarse, sin tomar en cuenta el contexto social y cultural en que se produce.

Por su parte, Halliday (1976) y Van Dijk (1978) demuestran en sus estudios sobre lingüística textual, que un texto es un conjunto de enunciados que se ajustan a una estructura, formato o patrón global, que regula la disposición de sus elementos y el cual varía según los géneros discursivos. Por consiguiente, el enfoque basado en el género plantea la enseñanza de la escritura a través de diferentes tipos de géneros textuales, esto en función de las necesidades de los estudiantes en diferentes contextos. La teoría funcional del lenguaje de Halliday es muy importante para entender el desarrollo de la escritura desde este enfoque. De acuerdo con este teórico, la lengua es funcional por naturaleza y es a través de ella que "las cosas se hacen" y se logran ciertos objetivos. Desde esta perspectiva, el lenguaje es inseparable del contexto cultural y social en el que acontece (Grabe y Kaplan, 1996) (Paltridge, 2004). Así, autores como Bathia, Swales o Paltridge consideran los géneros como tipos de textos —orales y escritos— que se definen por sus propiedades o características formales, así como por sus propósitos o intenciones comunicativas dentro de un contexto social (en Izquierdo, 2003).

Tribble (1996) considera que la definición de género de Swales (1990) es una síntesis de las diferentes interpretaciones contemporáneas del término. Además de señalar la importancia de las convenciones que comparte la comunidad discursiva respecto a un

género, esto en función de su contenido, de su estructura y de su estilo, Swales introduce en su definición dos elementos claves: el *evento comunicativo* y el *propósito comunicativo*.

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationales for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community (Swales, 1990: 58).

Por su parte, Hedge (1988, en Badger y White, 2000), señala que los géneros están marcados también por otros aspectos relacionados con la situación en la que se producen, como son el tema a tratar, la relación entre el escritor y la audiencia, así como el modelo de organización.

La noción de género, que es un término que tiene su origen en la literatura, ha sido objeto de numerosos estudios en el campo del análisis del discurso y de la enseñanza de lenguas, particularmente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción escrita y de la comprensión de lectura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera (Izquierdo, 2003). Los estudios de los años ochentas para el análisis y la categorización de los géneros, realizados por investigadores como Martin (1985), Miller (1984), Bathia (1997) y Johns (1997) giran alrededor del propósito comunicativo; sin embargo existen otro tipo de estudios basados en el discurso y la intertextualidad. En la enseñanza de una L2 el análisis del discurso propició el surgimiento y desarrollo de la enseñanza de una lengua extranjera con fines específicos (ESP —English for specific purposes—, FOS —Français pour objectifs spécifiques—) (Izquierdo, 2003).

En los años setentas, a partir de los trabajos de Sophie Moirand, centrados en el análisis del discurso y en la tipología de los textos escritos, surge como eje en la enseñanza de la escritura en francés L2, el concepto de "situación de escritura", que consiste en producir un mensaje para un interlocutor ausente a través de un texto escrito. Desde esta perspectiva, se toma en cuenta la función de comunicación del texto escrito, se le pide al estudiante redactar un mensaje —recado, carta o telegrama— aplicando los principios básicos de la pedagogía de la enunciación, es decir tomando en cuenta quién escribe, con

qué propósito y a quién va dirigido el mensaje (Vigner, 1982). De acuerdo con Richerich (1974), los componentes de una situación de comunicación escrita, de manera general, son los participantes —que no siempre se conocen y están ausentes—, el lugar, el momento, la función/intención, el registro y el tema.

Ciertos aspectos de los enfoques basados en el género han sido criticados por algunos investigadores. Badger y White (2000) piensan que éstos pueden ser considerados como una extensión de los de producto, tomando en cuenta que en este último impera el aspecto lingüístico. Cope y Kalantzis (1993), y Dudley–Evans (1997), (en Badger y White), comparan el enfoque de género con el de producto durante el desarrollo de la escritura en clase: primero se introduce y se analiza un texto de un género determinado, enseguida se realizan ejercicios en torno a este género, para finalmente producir un texto corto. Por su parte, Freedman y Silva (en Grabe y Kaplan, 1996) temen que la enseñanza de géneros derive en la enseñanza de modelos arbitrarios y organizaciones textuales poco relacionados con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Respecto a lo anterior, Grabe y Kaplan puntualizan que el género no se presenta como una finalidad de la enseñanza, sino como un recurso para ayudar a entender un contenido significativo: "Genre must be taught, understood, and critiqued in terms of the potential they provide for working with informational content and learning context" (1996:137).

Indudablemente, el concepto de género es fundamental para el aprendizaje de la escritura ya que si el estudiante aprende a controlar el género, aprende simultáneamente a controlar el lenguaje, el propósito de la escritura, el contenido y el contexto (Tribble, 1996).

#### **1.1.4 El enfoque social**

Continuando con la enseñanza de la escritura basada en los estudios de género dentro de un contexto social, a finales de los años ochenta y principios de los años noventa, se desarrolla el concepto de *discurso de la comunidad*, que integra escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural, y el cual está representado por Charles Bazerman en 1988 y John Swales en 1990 entre otros. Cabe señalar que el concepto de comunidad no es nuevo, la imagen de comunidad que comparte normas y objetivos existía ya en la retórica clásica. Este enfoque de la enseñanza de la escritura introduce a los

estudiantes universitarios al *discurso de las comunidades*, de las comunidades académicas de diversas disciplinas. (Donahue, 2004; Grabe y Kaplan, 1996).

El enfoque de Swales (1990) plantea que la escritura es una habilidad que no puede ser enseñada aisladamente, lo cual significa interactuar con el material y con los otros estudiantes. Asimismo, incluye metodologías específicas, que consisten en "fórmulas" de introducción y conclusión, planes/esquemas organizados en fases —*moves*— y pasos —*steps*— para construir la estructura retórica de los textos académicos, así como consejos para el uso correcto de los tiempos verbales y las modalidades discursivas apropiadas. Swales estableció todas estas convenciones, a partir del análisis de diversos corpus provenientes de reportes de investigación y de artículos profesionales académicos (Izquierdo, 2003; Donahue, 2004).

Esta teoría ha sido discutida por algunos autores y presenta varias limitaciones. Una de las críticas al modelo de Swales es que considera la escritura académica como un catálogo de convenciones discursivas de cierta comunidad, y que piensa que sólo éste bastaría con aplicarlo para que los estudiantes logren escribir textos académicos y disminuya el fracaso de la escritura universitaria o en su disciplina. Además, los problemas de escritura de los estudiantes no están ligados únicamente a los problemas cognitivos, sino también a la falta de conocimientos sobre el saber - hacer o el saber -pensar de la comunidad en cuestión. El modelo comunitario describe la producción escrita de los estudiantes como si se tratara exclusivamente de una respuesta dada en función de las preferencias discursivas de una determinada comunidad para la creación y la comunicación del conocimiento (Donahue, 2004). Algunos investigadores juzgan a la comunidad discursiva como un privilegio social, y al discurso académico como un discurso cerrado (Donahue, 2004; Grabe y Kaplan, 1996).

A pesar de las críticas recibidas, este modelo sirvió para estudiar de manera general el mundo universitario, así como sus diversas comunidades disciplinarias. Asimismo condujo a los investigadores a preguntarse si el aprendizaje de la escritura escolar o universitaria se limitaba a acostumbrarse a nuevas convenciones; si los mejores profesores de escritura académica eran los miembros de la disciplina; y si los conocimientos se construyen efectivamente en el texto escrito, y de ser así cómo. Las investigaciones sobre las comunidades discursivas académicas han evolucionado en muchos campos del conocimiento, como en la etnografía, la filosofía y las ciencias. En Estados Unidos, estas

---

comunidades de intelectuales llegaron a representar no sólo una comunidad que comparte normas retóricas o de comunicación, sino una manera de vivir y de pensar (Donahue, 2004).

En los últimos años, sobre todo en el campo de la investigación de la escritura en lengua materna, se han desarrollado modelos sociocognitivos que pugnan por tomar en cuenta no sólo los factores cognitivos que intervienen en el proceso de escritura, sino también los factores sociales. Existen otras propuestas de modelos que proponen una enseñanza de la escritura que incluya los tres enfoques, producto, proceso y género, es decir, el conocimiento de la lengua y del contexto en que se lleva a cabo la escritura, asimismo el propósito y las habilidades empleadas durante el proceso (Badger y White, 2000).

Retomando las palabras de Arndt (1987), es casi imposible —e incluso poco aconsejable— separar el proceso del producto, tanto en la enseñanza como en la investigación. Las técnicas deben permitir que el contenido y la forma encajen perfectamente en el contexto retórico, para que a través de la escritura, el significado sea transmitido exitosamente a una determinada audiencia. "[...] for at the heart of effective writing lie the techniques for successful fusion of thought and language to fit the rhetorical context - rhetorical, that is, in the fundamental sense of gearing message to audience" (Arndt, 1987: 257).

En este capítulo se presentó un resumen de algunos de los enfoques que han tenido mayor trascendencia en la enseñanza de la escritura en lengua extranjera. Antes de abordar el tema central de esta tesis —la conciencia de la audiencia—se consideró necesario hacer este pequeño recorrido para comprender e interpretar como interactúan el texto, el proceso, el contexto y el discurso en la escritura.

## CAPÍTULO II

### LA CONCIENCIA DE LA AUDIENCIA

*Writing a text is a complex task that needs a coordinated implementation of a large set of mental activities. Writers have to clearly delimitate the nature, the goal and the communicative function of the text. They also have to establish a precise representation about reader's characteristics and expectations, in order to anticipate systematically what must, or can be written. Writers have equally to control the text topic so as to generate or to specify the most relevant ideas that will progressively constitute the text content. In addition, they must sometimes clarify the message, reorganize, modify and articulate ideas, while controlling the whole text coherence (Alamargot y Chanquoy, 2001: 1)*

En este capítulo se pondrá de relieve la importancia del interlocutor en la comunicación escrita y se expondrá la teoría de la conciencia de la audiencia. Asimismo, se explicará el interés que ésta representa para la enseñanza de la escritura tanto en L1 como en L2.

#### **2.1 Algunas consideraciones sobre el acto de escribir y la importancia del receptor del mensaje**

Widdowson (1979) afirma que la escritura como actividad comunicativa debe apearse a los principios del uso de la lengua en comunicación; explica que cuando los individuos se comunican entre sí tienen un propósito. Lo trascendental en la comunicación es saber con qué intención el locutor usa tal o cual palabra y cómo la recibe el interlocutor, ya que el significado de la palabra en sí misma no importa. Para transmitir el significado de este propósito, quienes se comunican deben crear un contexto a partir del conocimiento

compartido que tienen del mundo y de las convenciones sociales; este significado es negociado entre los interlocutores hasta que ambos quedan satisfechos. Cuando el texto escrito no muestra la interacción sino el resultado de ésta, el lector debe construir una interacción a partir de los elementos que tiene y convertir el texto en discurso.

En el momento en que se escribe, el interlocutor está ausente e incluso, en ciertas ocasiones, puede ser un desconocido; por consiguiente, la persona que escribe tiene que asumir los dos roles — el de locutor y el de interlocutor —, respetando el principio de cooperación de Grice (1975, en Widdowson, 1979), a pesar de sentir que no hay una persona real con quién cooperar. Aunado a lo anterior, debe anticipar lo que podría provocar incompreensión o malos entendidos con su interlocutor.

Tomando en cuenta lo anterior, Arndt (1987) señala que la intención del escritor debe estar presente en el texto mismo, ya que es la esencia del texto escrito. Para este autor, la tarea más difícil al escribir es la construcción de un significado explícito y coherente a través del lenguaje, lo cual requiere de un esfuerzo intelectual consciente, deliberado y sostenido durante un largo período de tiempo y demanda no sólo el conocimiento de los recursos de la lengua escrita, sino también la manipulación consciente de los mismos. Respecto a este punto, Widdowson (1979) especifica que el que escribe tiene que crear las condiciones favorables para que su propósito sea transmitido es decir, producir un discurso fluido, lingüísticamente correcto — *etiqueta lingüística* — y respetar las reglas sociales.

Desde esta perspectiva, el lenguaje escrito demanda un trabajo consciente y analítico, mientras que el lenguaje oral surge como una actividad espontánea, que abstrae la realidad y la representa en palabras (Cassany, 1993, en Caldera, 2003). En el lenguaje oral, la situación contextual es inmediata y las motivaciones son compartidas por los interlocutores, se crean y se transforman en el curso de la conversación (Díaz, 1999). Por el contrario, en el lenguaje escrito se requiere de un mayor nivel de abstracción y simbolización, porque no sólo las palabras son reemplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos y las intenciones, que tienen que expresarse con palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación (Fracca, 1994; Jolibert, 1997; en Caldera, 2003).

Para Vigotsky (1977), (en Serrano, 2002) el lenguaje escrito es un lenguaje totalmente explícito y se diferencia del lenguaje oral, tanto en el plano semántico como en el



sintáctico. Comparado con el lenguaje oral, el lenguaje escrito es indudablemente un lenguaje más desarrollado y sintácticamente más complejo. Para expresar una misma idea, este último requiere de muchas más palabras que el lenguaje oral. El que escribe debe construir su comunicación de forma tal que el lector pueda realizar el camino inverso, desde el lenguaje exterior desplegado, hasta el sentido interno del texto expuesto (Luria, 1984, en Rodríguez, 2001).

De acuerdo con Nystrand (1982; en Arndt ,1987), un texto escrito es un producto acabado y por lo tanto irreversible y permanente. Esto requiere de una evaluación crítica por parte del escritor, no sólo porque es un pensamiento privado que se vuelve público y abierto a la crítica de quien lo lee, sino también porque el acto de escribir es por propia naturaleza un acto de compromiso. Los escritores tienen que verificar continuamente si el lenguaje que utilizan es apropiado y transmite realmente su propósito.

Tribble (1996) afirma que es imposible producir un texto si no se tienen conocimientos suficientes del tema y de la audiencia a quien va dirigido. Las personas que escriben deben poseer al menos los siguientes conocimientos para realizar una tarea de escritura (Tribble, 1996: 43):

- Contenido: Los conceptos relacionados con el tema.
- Contexto: El contexto en el cual se leerá el texto.
- Sistema de la lengua: Los aspectos del sistema de la lengua necesarios para completar la tarea.
- Proceso de escritura: La forma más apropiada de prepararse para una tarea de escritura específica.

Para Nelson (1990, en Wong, 2005), el proceso de redacción consiste en la interacción que se produce entre el repertorio de estrategias de escritura del escritor, las instrucciones que recibe para ejecutar la tarea, y las representaciones mentales que tiene de las expectativas de la audiencia.

Por último, las investigaciones realizadas sobre el proceso de composición de un texto escrito han mostrado que las personas que escriben siguen rutas diferentes para componer un texto, y que realizan las tareas asignadas en función de cómo interpretan el contexto en

el cual se inserta el discurso que se produce. Esta interpretación del contexto depende de factores de tipo cultural, social y personal. Los factores culturales van desde las diferencias culturales del medio en que viven, hasta las diferencias culturales típicas del entorno escolar; los factores sociales se refieren a los usos del lenguaje en el ámbito social, incluyendo el escolar. (Camps y Castelló, 1996; en Rodríguez, 2002)

De acuerdo a Fayol (1992), algunas de las características mencionadas anteriormente vuelven la producción escrita particularmente difícil, costosa a nivel cognitivo y temida a nivel afectivo. La frecuencia de los fracasos es muy elevada y los aportes de las investigaciones son poco numerosos para remediarlo. Por estas razones, entre otras, la preocupación por estudiar más en detalle la actividad de producción.

## **2.2 La importancia de la conciencia de la audiencia —*Audience awareness*—**

La escritura siempre se produce dentro de una situación retórica, es decir, en el contexto dentro del cual se produce el discurso. La situación retórica en el proceso de escritura está compuesta por el escritor, el tema y la audiencia. El objetivo del escritor es crear un terreno común entre el escritor y el lector: "The goal of the writer is to create a momentary common ground between the reader and the writer (Flower, 1985: 130)". En esta situación, las relaciones entre el escritor, el lector, y el texto cambian constantemente, y es posible que tanto los escritores como los lectores tengan diferentes percepciones de la misma (Matsuda y Silva; 2002).

De acuerdo con Flower (1985), la persona que escribe tiene como objetivo en ese momento construir un espacio común con el lector para compartir sus conocimientos y su posición sobre éstos; desea que en ese momento el lector vea las cosas como él las ve. Afirma que un texto bien escrito es aquel que acorta la distancia entre el que escribe y el lector: "A good piece of writing closes the gap between you and the reader" (:130). Para lograr esto, Flower propone tomar en cuenta los siguientes tres puntos:

1. Conocimiento: El escritor debe tomar en cuenta al lector y preguntarse qué es lo que sabe y necesita saber sobre el tema que se está tratando, así como si éste tiene los conocimientos suficientes para entender el tema.

2. Posición, sentimientos. El escritor debe preguntarse cuál es la posición del lector sobre el tema que se va a tratar. Si el propósito del que escribe es persuadir al lector o sólo expresar un punto de vista, es útil conocer la posición y los sentimientos del lector al respecto, con el fin de evitar malentendidos y reacciones inesperados. Entre más diferencias existan entre ellos, mayor será el esfuerzo del que escribe para que el lector perciba lo que éste quiere decir.
3. Necesidades. Cuando el que escribe analiza las necesidades del lector quiere decir que se adapta a él. La habilidad de adaptarse a las necesidades del lector es crucial para el éxito del que escribe.

Para Nystrand (1989, en Hyland, 2002), el aprendizaje de la escritura significa anticipar las expectativas de la audiencia. La relación entre escritor y lector es interactiva, pues ésta supone el encuentro de dos visiones, de dos ficciones: la que el escritor tiene sujeta a sus expectativas y a las experiencias del lector, y la que el lector tiene de las intenciones del escritor (Ede y Lunsford, 1984). En otras palabras, se puede decir que tanto el que escribe debe suponer los conocimientos y las expectativas del otro, como el que lee debe suponer el propósito del que escribe. Nystrand no desarrolla el concepto de audiencia como tal, pero afirma que un escritor que entiende quién es su audiencia posee conocimientos retóricos importantes acerca del uso de las formas apropiadas, del contenido, de su postura y del estilo. Es evidente que entre menos se conoce a la audiencia, más difícil es analizarla y responder a sus necesidades correctamente.

Plasse (1982) (en Lusignan y Fortier, 1992) apunta que los teóricos de la comunicación aseveran que un argumento puede expresar y describir claramente la realidad, pero de nada sirve si el mensaje no se dirige a la persona indicada. Lo que implica que es posible establecer un lazo entre el escritor y el lector si el texto es apropiado.

El concepto de audiencia es un tema constante de debate en el campo de la literatura y de la retórica. La audiencia es así una realidad concreta, particularmente en los contextos académicos y profesionales (Lusignan y Fortier, 1992, Reiff, 1996).

### 2.3 La teoría de la conciencia de la audiencia

De acuerdo con Reiff (1996), hasta la fecha no existe un consenso general sobre la definición del término “audiencia”, a pesar del gran número de estudios realizados en los años setentas y ochentas. Éste puede referirse a un constructo en la mente del escritor — “the ‘*imagined*,’ ‘*intended*,’ ‘*invoked*’ or ‘*invented*’ audience”—, o puede referirse a una presencia textual, es decir, la audiencia implícita en el texto por marcas textuales o inscritas en el texto. La palabra audiencia también puede referirse a personas reales, los lectores reales —*addressed readers*— o a aquéllas que existen dentro de la comunidad en la que se produce el texto (Reiff, 1996).

Según Park (1982) existen dos líneas directrices para definir el término audiencia:

- a) las personas reales externas al texto,
- b) la audiencia implícita en el texto, cuyas características pueden o no coincidir con las de los lectores reales.

Por consiguiente, un tema central en la teoría de la conciencia de la audiencia —*audience awareness*— es determinar si el discurso escrito está “dirigido” —*addressed*— a la audiencia o si la audiencia es “invocada” —*invoked*— en el mismo (Wollman-Bonilla , 2001).

De acuerdo con Ede y Lunsford (1984), el término “dirigido a la audiencia” —*audience addressed*— se refiere a quién se destina el discurso en la vida real. Muchos de los teóricos que aceptan este concepto se apoyan en las investigaciones de la audiencia en la comunicación oral y de la psicología cognitiva en el proceso de escritura. Esta posición es adoptada por algunos de ellos como una reacción al enfoque de producto en la enseñanza de la escritura.

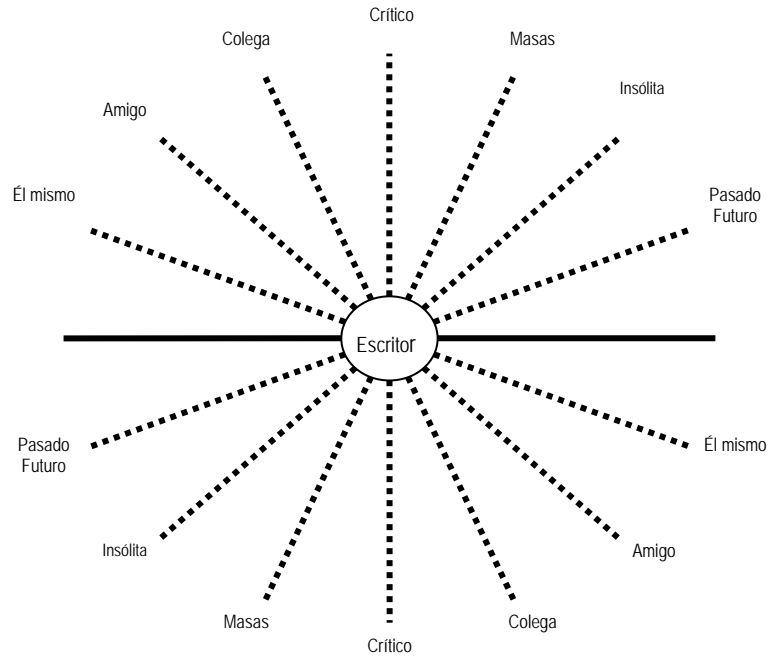
El concepto de audiencia invocada — *audience invoked*— procede del estudio de Walter Ong de 1975, “*The writer's audience is always a fiction*”. De acuerdo a Ong, (Ede y Lunsford ,1984) la “audiencia invocada” — *audience invoked*— es aquélla que se refiere a la imaginada por el escritor, es una ficción creada. La “audiencia invocada” —*audience invoked*— se construye y se crea en el discurso mismo, es decir que el escritor determina el rol o los roles que desea que los lectores adopten, los cuales están escritos en el texto mismo, codificados en el discurso. La “audiencia invocada” conforma el texto y a su vez,

puede ser determinada a través del mismo. Esta diferencia hecha por Ede y Lunsford (1984), continúa siendo un punto de referencia en los estudios sobre la audiencia, debido en parte a que esta distinción es permanentemente discutida en el campo de la escritura en la enseñanza de la redacción.

Sin embargo, estas autoras opinan que es excesivamente simplista creer que se *dirige a una audiencia* o se *invoca a una audiencia* en el texto escrito. La conciencia de la audiencia que el escritor puede tener integra ambas nociones, aceptando por un lado las experiencias, las expectativas y las creencias de la primera —*audience addressed*—, y por el otro utilizando de la segunda —*audience invoked*— el lenguaje del texto para indicar a los lectores el papel que deben tomar tal y como él los imagina.

The addressed audience, the actual or intended readers of a discourse, exists outside of the text. Writers may analyze these readers' needs, anticipate their biases, even defer to their wishes. But it is only through the text, through language, that writers embody or give life to their conception of the reader. In so doing, they do not so much create a role for the reader—a phrase which implies that the writer somehow creates a mold to which the reader adjusts—as invoke it. (Ede and Lunsford, 1984: 193)

La figura que se presenta a continuación, intenta ilustrar que las dos percepciones de la audiencia no son necesariamente contradictorias. Todos los roles asignados a la audiencia, a excepción del anómalo y el pasado, pueden ser "dirigidos a" —*addressed*— o "invocados" —*invoked*—. Es el escritor que, como escritor y lector de su propio texto, en función de su intención y de las características de la situación retórica, establece el rango de los roles que la audiencia puede representar. (Ede and Lunsford, 1984).

**Audiencia invocada - Roles****Dirigirse a una audiencia – Roles**

Esta figura muestra una serie multifacética de obligaciones, recursos, necesidades y limitaciones, imbricada en el concepto de audiencia del escritor. Ede and Lunsford, 1984. (en Clark, 2003: 192) (trad. E. López del Hierro.)

Cada vez que el escritor escribe a un amigo, al patrón, al vecino, al profesor, a otros lectores, etc. tendrá que, conciente o inconcientemente, imaginar y definir el papel del lector. Algunas veces el escritor asignará al lector un papel que efectivamente no coincida con su realidad, otras veces, sin embargo, adaptará su discurso a ésta. Cada situación retórica es única y por lo tanto requiere que el escritor comprenda muy bien su propósito para analizar y volver a analizar e inventar y reinventar soluciones.

Otros autores están de acuerdo con la dualidad de este concepto de audiencia real y audiencia invocada o ficticia (*addressed/invoked*). Así, Selzer (2000) (en Clark, 2003) apunta: "like the intended reader... and like other fictional characters, narrates and implied readers can be based on real people, can be idealizations of real people, or can be pure creations" (en Clark: 149).

Por su parte, Coulthard (1994) discute lectores imaginados y lectores reales — *imagined readers and real readers*—De acuerdo a este autor la comunicación escrita

frecuentemente se presenta como la comunicación directa entre el escritor y su(s) lector(es) a través de un texto. Este modelo no presenta ningún problema si el contenido ideacional, es decir, los aspectos que el que escribe asume que su audiencia debería saber, es correctamente transmitido. Por consiguiente, si los lectores tuviesen problemas con el texto, esto se debería a sus propias deficiencias.

Sin embargo, de acuerdo a Coulthard (1999) si no se conoce al lector, la única estrategia posible es imaginarlo y crear el texto para este lector imaginario. Únicamente así se puede decidir lo que es necesario decir, detallar u omitir durante la redacción del texto. Agrega que seguramente una parte de los lectores reales se encontrarán en la misma situación que los lectores imaginados, pues los primeros no siempre tendrán los conocimientos y los antecedentes del tema que se está tratando. De esta manera, la creación del lector imaginado permite al escritor tomar las decisiones correctas sobre qué contenido ideacional poner en el texto —textualizar—.

Because texts are designed for a specific audience, once they exist, they define that audience: indeed, as no writer can create even a single sentence without a target Imagined Reader, almost every sentence provides some clue(s) about this Reader which allows any Real Reader to build up cumulatively a picture of his/her Imagined counterpart (Coulthard, 1999: 5).

Coulthard afirma que es imposible producir un texto si no se tiene una visión clara de la audiencia; todo escritor antes de producir el texto debe considerar tanto los aspectos ideacionales —los aspectos que el que escribe asume que su audiencia debería saber— como los interpersonales —los aspectos que conoce de la audiencia y que es útil o necesario poner en el texto.

Grabe y Kaplan 1996 (en Hyland, 2005) apuntan cinco aspectos de la audiencia que repercuten en la producción del discurso:

- El número de personas que se espera que lean el texto. Esto tiene una repercusión tanto a nivel retórico como a nivel lingüístico.
- Los lectores son conocidos o desconocidos. El grado de cercanía entre el escritor y el lector probablemente tenga una influencia sobre la interacción y sobre el grado de involucramiento que se produzca en el texto.
- El estatus de los participantes.

- El conocimiento del mundo compartido entre los lectores y el escritor. De esto dependerá si es necesario que el texto sea más o menos explícito.
- El conocimiento compartido sobre el tema entre los lectores y el escritor.

Hyland (2005) define la conciencia de la audiencia como la conciencia que tiene el escritor de las circunstancias en las cuales define el contexto retórico del texto y de cómo este texto se relaciona con otros textos. "Writers construct an audience by drawing on their knowledge of texts they have encountered in similar settings in the past, either as readers or writers, and by relying on readers' abilities to similarity recognize intertextuality, or resemblances, between texts" (: 12).

Reiff (1996), de acuerdo con Selzer (1992), propone un modelo social de la audiencia (*Multiple audience*) que tome en cuenta los numerosos y variados roles que adoptan los lectores conforme su participación en los diferentes grupos sociales.

Posteriormente, Lunsford y Ruszkiewicz (1999) (en Benítez, 2004) consideran a los lectores y escritores en un contexto más amplio que abarca los contextos sociales, institucionales, culturales y lingüísticos, diferenciando a los "lectores deseados/ideales" —aquellos que el escritor desea abordar conscientemente—, de los "lectores invocados" —los representados en el texto—, y de los "lectores reales" —que no son necesariamente los que el escritor ha tenido la intención de abordar o los que el texto invoca—.



Lectores y escritores en contexto (Ede y Ruszkiewicz, 1999 en Benítez, 2004 s/n.)

Es importante subrayar, como señala Park (1986) (en Halasek, 1999), que el conocimiento de la audiencia no informa al escritor de la manera en que la audiencia recibirá, se comportará e interpretará un discurso. Es primordial que el escritor analice bien su audiencia en función de su interlocutor, de su propósito y del tema a tratar. Asimismo,



---

un contexto social debe existir, donde escritura, audiencia y discurso interactúen con metas determinadas y funciones; el discurso producido debe realizarse dentro de una relación social.

#### **2.4 La conciencia de la audiencia desde la perspectiva de la psicología social**

La conciencia de la audiencia es considerada como una habilidad cognitiva que forma parte del proceso de socialización del individuo. Los psicólogos han definido la cognición social de diferentes maneras. George H. Mead en 1934 (en Bonk, 1990) fue el primero en identificar que los individuos, durante su desarrollo como seres sociales, se desprenden de sus puntos de vista, poniéndose en el lugar del otro, adoptando el papel del otro. Sin embargo, es hasta 1985 que John Flavell amplía la definición incluyendo, entre otros puntos, las creencias de las personas "a person's inferences, beliefs, or conceptions about the inner psychological processes or attributes of other human beings" (en Bonk, 1990:137).

Pocos son los investigadores que han estudiado la relación entre la cognición social y la competencia — "performance" — de escritura. Autores como Rubin, Piché, Michlin y Johnson (1984) han estudiado la materia y resumen de la siguiente manera la importancia de la cognición social en todas las etapas de la redacción:

Competent writers engage in social cognition, representing to themselves their audiences' interests, values, prior knowledge, and experiential associations, as well as readers' linguistic skill and ongoing information-processing operations. Writers apply the conclusions of their social inferences to anticipate the effectiveness of persuasive strategies, the adequacy of informational content, the appropriateness of syntax, and the aptness of organizational cues and patterns. Investigations of composing processes reveal that social cognitive considerations – concern for audience needs – are operative in all phases of writing, during invention as well as revision (:297).

Desde el punto de vista de estos autores, la habilidad de ponerse en el lugar del otro y su puesta en marcha, son necesarias para una comunicación eficiente. Asimismo, el comunicador eficiente tiene conciencia de que necesita utilizar un nivel más alto de habilidades persuasivas con personas desconocidas que con un amigo o pariente. Por lo

tanto, debe reconocerse, que el conocimiento que se tenga de la audiencia puede influir para que la comunicación tenga lugar.

En este campo se han realizado algunos estudios empíricos —nueve hasta 1990 de acuerdo con Bonk— para estudiar la relación que existe entre la cognición social y la escritura. Este autor (1990) juzga difícil definir el concepto de "dirigirse a una audiencia" —*address an audience*—, ya que los resultados obtenidos en estos estudios son contradictorios. En efecto, algunos teóricos sostienen que la habilidad sociocognitiva es central para toda tarea de redacción sin importar el propósito, el género o el tipo de audiencia del texto. Otros sostienen que esta habilidad es crucial únicamente cuando existe discrepancia entre el escritor y el lector, como en el discurso persuasivo, mientras que otros aseguran que la conciencia social en la producción del discurso varía según el propósito, la tarea, la audiencia y las exigencias cognitivas de la situación.

A pesar de estas diferencias, los teóricos comparten la hipótesis de que los textos escritos de los estudiantes mejorarían si éstos están dirigidos a un lector —o a varios lectores potenciales— que, el que escribe, se representa en algún momento del proceso de escritura. Según Bonk (1990) la habilidad de releer el texto y de replantear sus propios pensamientos, alejados de una perspectiva egocéntrica, acrecienta la posibilidad de lograr una comunicación acertada.

En los diferentes enfoques de la teoría de la escritura, el concepto de audiencia es o está muy cerca del centro del proceso. Muchos estudios están basados en la audiencia —*audience-based*— y consideran el proceso de redacción como el acto de escribir para alguien con quien el escritor está relacionado en una situación lingüística dada (Piché y Roen, 1987). Sin embargo, pocos teóricos han intentado demostrar empíricamente la importancia del concepto de audiencia para los escritores. Para Piché y Roen no hay duda que este hecho refleja que para los escritores el concepto de audiencia continúa cargado de una gran ambigüedad.

## 2.5 La presencia de la audiencia en los diferentes enfoques para la enseñanza de la escritura L1

Kroll (1984, en Clark, 2003; Willey, 1986) distingue tres enfoques de la enseñanza de la escritura acordes con las diferentes teorías de la conciencia de la audiencia: "el retórico" —*the rhetoric*, "el informacional" —*the informational*— y "el social" —*the social*—.

En el enfoque retórico, de acuerdo a Kroll, "the writers must analyze the audience's beliefs, traits, and attitudes, so that their messages can be adapted to the particular characteristics of specific audiences" (en Willey, 1986:9). De este modo, la relación escritor- lector se centra en este último. El escritor se dirige a una audiencia a la que debe persuadir y a la cual considera siempre como antagónica. Kroll opina que es una simplificación excesiva de este enfoque, en el que se considera al lector como un actor pasivo que no participa en la construcción del significado del texto. Este enfoque se encuentra frecuentemente en los libros de texto.

En el enfoque informacional "the act of writing can be viewed as a process of conveying information, a process in which the writer's goal is to transmit, as effectively as possible, a message to the reader" (Kroll, en Willey, 1986:9). El escritor es un simple emisor de información, su objetivo es transmitir de la mejor manera posible un mensaje al lector. En este enfoque el escritor trata de explicar lo que conoce y lo que cree (Baker, 1984 en Willey, 1986: 15) Es como si el escritor pensara que la escritura es codificar y la lectura descifrar. (Clark, 2003)

En el enfoque social "writing for readers is ... a fundamentally social activity, entailing processes of inferring the thoughts and feelings of the other persons involved in an act of communication [...]" (Kroll, en Willey, 1986: 9). El modelo social considera la escritura como una interacción social. El escritor y el lector son partes iguales del proceso. El escritor debe explorar sus conocimientos, sus opiniones y sus actitudes, así como las de su lector, respecto al tema a tratar; debe tomar en cuenta sus intenciones y cómo éstas repercutirán en su lector.

Por su parte, Ann Johns (1990), cita tres líneas directrices sobre la teoría de audiencia que aparecen en la literatura para la enseñanza de la escritura en L1:

1. Para los seguidores del enfoque "expresivo" —que consideran la escritura como un acto libre e individual— el escritor competente es el creador e inventa una audiencia que se ajusta al propósito, al significado y a la forma (Nystrand, 1986 en Johns, 1990). Esta percepción de la audiencia es semejante al concepto de "audiencia invocada" de Ede y Lunsford (1984, en Johns, 1990).
2. Para los cognoscitivistas, el tema de la audiencia es más complejo pues su principal preocupación es pasar de una escritura centrada en el escritor "*writer based*" a una escritura centrada en el lector "*reader-based*".
3. Y finalmente, una tercera percepción de la audiencia es la propuesta por aquéllos que ven la escritura como un acto social —*the social constructionists*—, en ésta, es la audiencia, conformada por los escritores expertos, quien tiene el poder para aceptar o rechazar un escrito si éste no es coherente ni concuerda con las convenciones y los objetivos del discurso de la comunidad en que se produce. Esta percepción está más vinculada al concepto de "dirigido a una audiencia" de Ede y Lunsford (1984, en Johns, 1990) en el cual el conocimiento de la audiencia es fundamental.

## **2.6 La conciencia de la audiencia en los escritores expertos vs. escritores inexpertos**

Kroll (1981, en Carvalho, 2002) afirma que la adquisición de la conciencia de la audiencia es un gran logro en el desarrollo del aprendizaje de la escritura pues significa que los escritores han comprendido que hablar y escribir son dos realidades diferentes. De acuerdo a Bereiter y Scardamalia (1982 en Pacheco y Villa, 2005) los escritores inexpertos escriben como si estuvieran hablando con un interlocutor presente, a la inversa de los escritores expertos que están concientes de la ausencia de éste.

Según un estudio realizado por Flower y Hayes en 1980 (Cassany, 1991; Krashen, 1984), los escritores expertos en L1 toman en cuenta las características del lector y la situación de comunicación, lo que les ayuda a desarrollar ideas durante la escritura. Estos investigadores también encontraron que los escritores expertos planean su escritura, se detienen mientras escriben y releen su texto con el fin de evaluar si existe una correspondencia entre su imagen del texto y lo que habían planeado escribir. Esto quiere

---

decir que los escritores expertos son flexibles, lo que les permite agregar nuevas ideas al texto a medida que éstas surgen, y modificar varias veces el plan inicial.

De acuerdo a Berkenkotter (1981) los escritores expertos son capaces de planear su redacción utilizando estrategias almacenadas en la memoria a largo plazo que les permitan establecer objetivos, generar ideas, relacionarlas y finalmente conectarlas en una estructura dirigida a un lector en particular.

Algunas investigaciones han demostrado que los escritores expertos, en el momento de revisar y modificar un texto, se preocupan para que lo que dicen concuerde con lo que quieren que el lector comprenda (Cohen y Riel, 1989 en Lusignan y Fortier, 1992; en Carvalho, 2002).

Smith (1982) (en Lusignan y Fortier, 1992) opina que los escritores que toman en cuenta a sus lectores en el momento de revisar su texto tienen "le sens de l'audience", es decir que un escritor que conoce bien las características de sus lectores, escoge el registro adecuado para su discurso en función de ellos. En efecto, su conocimiento de los interlocutores y de sus expectativas puede llevarlo a modificar su texto tanto a nivel formal —ortografía, sintaxis, puntuación, etc.— como a nivel de la estructura —ideas, ejemplos, informaciones, organización de las ideas, etc.—.

Nehal (2004: 5), presenta un cuadro sintético en el que se describe el comportamiento de los escritores expertos e inexpertos durante el proceso de escritura en L1 en función de la audiencia.

<b>Escritores expertos en L1</b>	<b>Escritores inexpertos en L1</b>
Crean una imagen mental de sus lectores/de su audiencia.	Dependen del tema a tratar (Flower y Hayes, 1980).
Tienen más conocimientos teóricos del discurso, lo que les da más flexibilidad para adaptarse a las necesidades de la audiencia.	Escriben principalmente " <i>narrow speech communities</i> " (Berkenkotter, 1981).
Toman en cuenta las necesidades de la audiencia, particularmente en las etapas de revisión y reescritura. Durante el proceso reescriben, repiensan y reestructuran el contenido.	Sus estrategias de revisión están basadas en las del profesor o están atados a las reglas del libro de texto (Sommers, 1980).
Hacen revisiones más amplias, cuidan la audiencia; revisan pasajes más extensos.	Revisan en función del profesor y no de la audiencia, hacen revisiones aisladas, ven la revisión como un ejercicio de lectura de verificación, son reacios a eliminar mucho texto durante la revisión (Monahan, 1984).
El 60% de sus ideas están adaptadas a un problema retórico más amplio, relacionado con los objetivos de la audiencia.	El 70% de sus enunciados están vinculados con el tema (Flower y Hayes, 1979).
Usan la información acerca de sus lectores cuando está disponible.	Se equivocan al utilizarla. Tienen problemas con la ambigüedad de los pronombres, dejan predicados sin sujeto (Shaughnessy, 1977).
Se centran más en sus lectores.	Se detienen frecuentemente, tienen lagunas lingüísticas y falta de estrategias retóricas (Rubin and Looney, 1990).

Nehal (2004:5),

Trad. E. López del Hierro.

En L2, algunos investigadores como Arndt (1987) y Silva (1993) observaron que los escritores inexpertos en L2 hacen menos actividades de preescritura y de planeación, lo que les dificulta encontrar ideas. Esto deriva en una menor generación de material útil, y en planes mucho más abstractos, en una menor definición de sus objetivos de escritura, y en una mayor dificultad para alcanzarlos. Asimismo, dedican menos tiempo para delimitar el tema y sólo ocasionalmente toman en cuenta a la audiencia. En relación a este último punto, Arndt (1987) explica que es muy probable que estos escritores, conciente o inconcientemente, perciban al "yo mismo" como el destinatario real de sus propios textos. Por el contrario, los buenos escritores en L2 planifican más (Raimés, 1987; Victori, 1999; Zamel, 1982,1983; en Lefrançois, 2001), toman en cuenta el propósito de su escritura y el

de sus lectores (Victori, 1999; Zamel, 1983; en Lefrançois, 2001). El estudio de Arndt (1987) reveló una incongruencia interesante; para los sujetos observados, el cuidado minucioso para planear el texto y el apego estricto a las reglas de escritura, constituyeron más un obstáculo que una ayuda para generar el texto. Algo similar fue observado en un estudio previo de Rose (1980) (en Arndt, 1987) y de Jones (1985) (en Lefrançois, 2001).

El escritor principiante en L2 posee un vocabulario reducido y conoce poco las estructuras retóricas en L2. En efecto, se enfrenta a numerosas dificultades dado que, además de tener que desarrollar nuevas habilidades en escritura, la comprensión de su audiencia, de las expectativas y de las necesidades de ésta, es limitada. (Intaraprawat, y Steffenson; 1995, en Krause y O'Brien, 2000). El escritor principiante carece de constructos para diferenciar las audiencias, de reglas de inferencias para seleccionarlos y de un corpus de indicadores a partir del cual pueda hacer inferencias sociales (Rubin, 1998 en Krause y O'Brien, 2000).

### **2.7 La presencia de la audiencia en el texto escrito**

Se han realizado numerosas investigaciones sobre la conciencia de la audiencia en escritura en inglés lengua materna basadas en el análisis de las tareas en clase, las cuales están de hecho dirigidas a un lector ficticio, donde el lector real es el maestro. Los resultados de estas investigaciones sugieren que es más difícil para los estudiantes demostrar conciencia de la audiencia en situaciones artificiales por lo que la existencia de una audiencia real, específica, claramente definida, crearía una situación mayormente auténtica para el estudio de la conciencia de la audiencia. (Frank, 1992; Rubin y O'Looney, 1990; en Wollman-Bonilla, 2001). Ede y Lunsford (1984) comparten esta opinión, argumentando que la audiencia dirigida es percibida por muchos estudiantes como una "realidad concreta", como un lector real del texto. En el estudio de estos investigadores los estudiantes admiten que el conocimiento de la audiencia les permite responder más fácilmente a las expectativas del lector y utilizar las estrategias discursivas adecuadas.

En algunos estudios sobre la conciencia de la audiencia en escritura en inglés L1, los investigadores observaron que la sintaxis y la semántica se tornan más complejas en la medida en que la audiencia es menos conocida, menos íntima, menos familiar. En otro

estudio, los alumnos se percataron de que entre más se conoce al interlocutor, menos necesidad se tiene de ser explícito; asimismo se observó que la reducción semántica no varía por grado escolar sino por el tipo de tarea y audiencia. Después, Collins y Williamson (1984, en Bonk, 1990) concluyeron que los escritores principiantes no sufren de egocentrismo, sino de falta de costumbre de escribir en diferentes contextos.

La preocupación por la audiencia puede variar en función de los tipos de discurso. En un estudio llevado a cabo por Langer (1986) (en Bonk, 1990) con niños de 8, 11 y 14 años, se encontró que la preocupación por la audiencia, en los tres grupos, era más alta en la redacción de un reporte informativo que en la de un relato.

En un estudio que Berkenkotter (1981) realizó con 10 escritores expertos, los protocolos verbales indicaron que la audiencia se toma más en cuenta en el discurso persuasivo. En las tareas narrativas e informativas la audiencia tiene sólo un papel implícito. En conclusión, se puede decir que el tipo de discurso repercute en la atención que los escritores prestan a la audiencia.

Por su parte, Rubin et al. (1984, en Krause y O'Brien, 2000), en lo que respecta al desarrollo cognitivo y a la escritura argumentativa, consideran pertinente tomar en cuenta los siguientes puntos:

- El reconocimiento de que la audiencia puede tener una opinión diferente a la del escritor.
- La capacidad del escritor de construir sus propios argumentos, así como los de la audiencia.
- La medida en la que el escritor incluye y representa los puntos de vista de la audiencia, así como sus valores y relaciones —*associations*—.

Berrill (1992, en Krause y O'Brien, 2000) propone una escala que permite analizar cómo los escritores muestran la comprensión de las necesidades de la audiencia a quien se están dirigiendo en el texto. Esta escala incluye niveles de conciencia de la audiencia que van desde ignorar por completo sus necesidades—escritura egocéntrica—, la aceptación y la adaptación de otros puntos de vista, hasta la integración de éstos de manera simultánea en el argumento.



**Escala de conciencia de la audiencia —Audience Awareness Scale—**

Nivel de " <i>audience awareness</i> "	Características de la escritura
Egocéntrica: el pensamiento egocéntrico es un pensamiento que no considera los puntos de vista de otros.	El escritor supone de entrada que la audiencia comparte las mismas posturas y los mismos conocimientos.
Conciencia superficial de otro punto de vista.	El escritor anticipa una oposición, pero no la toma en cuenta.
Reconocimiento de otro punto de vista.	El escritor reconoce otro punto de vista, pero no acepta su validez.
Toma en cuenta otro punto de vista.	El escritor reconoce otro punto de vista y lo acepta como posición inicial por consiguiente evalúa la posición inicial.
Se adapta a otro punto de vista.	El escritor reconoce explícitamente la validez de otro punto de vista y lo integra a la estructura argumentativa.

Escala de conciencia de la audiencia —Audience Awareness Scale— (Berrill, 1992 en Krause y O'Brien, 2000:3) (Trad. E. López del Hierro)

El término “egocéntrica”, es un concepto tomado de la psicología, de los estudios de Jean Piaget (1968, en Bonk, 1990 y en Odell, 1983), en los cuales observó que durante los primeros años de vida, el niño habla más que nada de sí mismo, no toma en cuenta al interlocutor, no trata de comunicarse ni espera respuesta y piensa en voz alta. La escuela será decisiva para superar el egocentrismo y pasar al lenguaje socializado. Cuando el niño crece, aumenta su capacidad de hacer inferencias, pero esto no evoluciona de manera uniforme en todos los campos. La descentración en la escritura demora más, y se da después de la descentración en el habla (Bearison, 1982, en Bonk, 1990).

Odell (1983) señala que no se puede dar por sentado que un texto escrito refleje todo el trabajo intelectual de un individuo durante el proceso de composición, pero puede decirse que refleja el conocimiento —*ways of knowing*— y las estrategias para entender el tema y la audiencia. Al analizar un texto no se puede concluir que un escritor es egocéntrico; sin embargo, sí se puede determinar el pensamiento egocéntrico reflejado en ese escrito.

## 2.8 La conciencia de la audiencia en el aprendizaje de una L2

Mientras que la teoría de la audiencia aparece de manera repetida en la literatura de la enseñanza de la escritura en L1, en la enseñanza de una L2 ha sido completamente desatendida. La noción de interacción entre el lector y el escritor aparece sobretodo en la literatura de la enseñanza de la lectura en L2 (Johns, 1990).

De acuerdo con Nehal (2004), existen pocas investigaciones en retórica y en redacción que hayan analizado de qué manera y en qué medida los estudiantes de L2 se representan a la audiencia durante el proceso de escritura en el discurso no literario. La mayoría de los investigadores coinciden al decir que, generalmente, los estudiantes escriben para el profesor, a pesar de que la tarea especifique a quién debe ser dirigido el texto. Esta problemática de la conciencia de la audiencia proviene de la ausencia de un contexto social durante la producción de un texto en las tareas escolares.

Por otro lado, Nehal (2004) señala que son pocos los estudios que reportan que los estudiantes, en sus tareas, se dirijan a más de una audiencia, y se han encontrado pocos resultados comparando estos escritos. Esto puede deberse a que en la escritura escolar se desarrollan poco las habilidades sociocognitivas necesarias para conceptualizar diferentes audiencias, o puede ser el resultado de una enseñanza de la escritura descontextualizada (Cohen y Riel, 1989 en Nehal, 2004).

Vigner (1982) explica que la escritura descontextualizada se produce en los ejercicios escolares como los ensayos, las descripciones y las narraciones. La dimensión comunicativa, enunciativa y retórica de la escritura es frecuentemente ignorada. El alumno escribe en la escuela para la escuela.

Por su parte, Cheng (2004) opina que se le ha dado poca importancia a la conciencia de la audiencia tanto en los libros de texto, como a la investigación sobre este tema en el salón de clase. Y agrega que si en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en L2 no se reflexiona sobre la importancia de la audiencia, es porque hace falta "un retrato" que muestre cómo los estudiantes conceptualizan al lector y /o al destinatario de sus escritos, si éste está presente durante el proceso y si lo está, cómo el estudiante construye su discurso. Sin esta información es más difícil desarrollar una pedagogía que realmente responda a las necesidades de los estudiantes.

A continuación se presenta el estudio que se realizó para analizar la presencia de la audiencia en mensajes cortos redactados por un grupo de estudiantes de francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM.

## CAPÍTULO III

### LA PRESENCIA DE LA AUDIENCIA EN MENSAJES CORTOS

En este tercer capítulo se expone la metodología que se adoptó para responder a las preguntas de investigación planteadas en la introducción de este trabajo. Se describen, en primer lugar, los sujetos que conformaron la muestra, la tarea que efectuaron y el contexto en la que la llevaron a cabo. Enseguida, se presenta el modelo de análisis que se empleó para estudiar los textos producidos por los sujetos y para terminar se muestra de manera detallada el análisis del contenido de los textos y los resultados de éste.

#### 3.1 El estudio

El presente estudio es de carácter descriptivo y exploratorio y tiene como objetivos:

- a. Verificar si el escritor —en este caso un grupo de estudiantes de francés lengua extranjera— toma en cuenta en la redacción de sus textos al destinatario de su mensaje.
- b. Conocer y analizar las percepciones que tiene de su lector.
- c. Indagar si la calidad del texto varía en función del receptor del mensaje.

Para lograr estos objetivos se buscarán y analizarán las marcas lingüísticas del destinatario del mensaje presentes en los textos producidos por los sujetos en el estudio y se describirán las propiedades discursivas presentes en los mismos.

### 3.2 Los sujetos

Se analizaron los textos de una muestra de 10 sujetos que fue seleccionada de manera aleatoria, entre diecisiete alumnos del Departamento de Francés de sexto nivel del CELE - UNAM —cerca de 600 horas de aprendizaje de la lengua— que presentaron el examen DELF 1er grado —unidad A4— en la sesión de junio de 2005. La muestra está conformada por diez sujetos con un promedio de edad de 27 años.

### 3.3 La muestra

Se consideró, pertinente, por un lado, realizar este estudio con textos producidos en una situación de examen, pues de esta manera, todos los sujetos se encontraron en la misma situación de producción, es decir: mismo espacio, mismas instrucciones y mismas restricciones de tiempo. Por otro lado, la tarea propuesta en dicho examen para evaluar la producción escrita de los sujetos se juzgó apropiada para el propósito de esta investigación. Cada sujeto escribió tres mensajes, cada uno a un destinatario diferente. . A continuación se describe ésta de manera detallada.

### 3.4 La tarea

Se pidió a los sujetos que redactaran textos que corresponden a situaciones comunicativas de la vida diaria, en este caso se trató de mensajes. Las instrucciones de la tarea siempre indicaron las características de la audiencia y un número de palabras obligatorio: "*Rédigez pour chacune des situations suivantes un texte suivi, court (50 mots environ) mais clair et précis*". —Redacte para cada una de las situaciones siguientes un texto estructurado, corto (50 palabras) pero claro y preciso—.

Cada sujeto redactó tres mensajes con el propósito de informar, no obstante la intención de cada mensaje es diferente:

— Mensaje 1: informar  $\Rightarrow$  avisar —función referencial y apelativa—

*"Ce soir à la télévision il y a un film qu'un de vos amis aime beaucoup. Vous lui envoyez un petit message pour le prévenir".*

— Mensaje 2: informar  $\Rightarrow$  dar instrucciones —función referencial y apelativa—

*"Vous allez rentrer tard de votre travail ce soir à cause d'un rendez-vous de dernière minute. Vous envoyez un message à vos enfants pour leur dire ce qu'ils peuvent se faire à manger"*

— Mensaje 3: informar  $\Rightarrow$  justificar —función expresiva y referencial—

*"Vous devez vous absenter de votre travail pour une raison sérieuse. Votre chef étant absent vous lui laissez un petit mot pour lui expliquer la situation"*

Variables de la audiencia:

El receptor de los tres mensajes siempre es un individuo conocido.

— Mensaje 1: El receptor del mensaje es un amigo: relación de igual a igual.

— Mensaje 2: El receptor del mensaje es un familiar: relación padres/hijos.

— Mensaje 3: El receptor del mensaje es jerárquicamente superior al emisor: relación Jefe/empleado.

### 3.5 Modelo de análisis

Como se expuso en el capítulo anterior la escritura es un proceso interactivo en el cual el destinatario del mensaje tiene un impacto en todas las partes del texto. De acuerdo a Hyland (2005), considerar la escritura como una actividad interactiva significa analizar las características del discurso que reflejan las percepciones que tiene la persona que escribe de los intereses y de las necesidades de una posible audiencia. Un texto comunica eficazmente, sólo cuando el escritor ha evaluado correctamente los recursos para interpretarlo así como la posible respuesta a éste.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, para el análisis de los textos se tomará como referencia de trabajo el modelo presentado por J. N. Hays y K.S. Brandt (1992) en el artículo *Socio-cognitive development and student's performance on audience-centered*

*argumentative writing* publicado en el libro *Constructing rhetorical education* (202–229). En este trabajo las autoras presentan un código —“*audience coding*”— construido a partir de los movimientos discursivos —*moves*— que el escritor lleva a cabo al producir su texto. De esta manera, la persona que escribe puede invocar a su audiencia, insertando marcas en el texto que muestren qué papel espera que el lector asuma (Ryder et al, 1999). Este método fue diseñado para estudiar la presencia de la audiencia en textos argumentativos, sin embargo se encontró que era posible adaptarlo y aplicarlo partiendo del supuesto que todo discurso es persuasivo por naturaleza, pues tiene una finalidad perlocutiva que busca hacer reaccionar al receptor “[...] any form of writing can have an argumentative edge. In one sense, every form of writing is working to persuade other people to see the world as the writer does [...]” (Ryder et al. 1999: 61).

Este código comprende cinco categorías: *naming*, *context*, *strategy*, *response*, and *inappropriate moves*. Según Ryder et al (1999) a través de los “*naming moves*” los sujetos deben indicar a los lectores sobre la postura que deben tomar (aliados, amigos, indiferentes). Los “*context moves*” se refieren a la información del contexto (condiciones, medio, situación) y que el sujeto incluye o excluye en función de lo que la audiencia ya conoce. Los “*strategy moves*” se utilizan para despertar el interés del lector, involucrarlo, cuando siente que el argumento se dirige a él. Los “*response moves*” que pueden ser de diversos tipos; ya sea, que el escritor simplemente toma en cuenta las preocupaciones del lector, o que las toma en cuenta y da razones explicando estas preocupaciones, o que, aún más sofisticado, el escritor debe rechazar, conceder o acomodar estas preocupaciones en un argumento más amplio. Y finalmente en los “*inappropriate moves*” el escritor tiene representaciones negativas del lector, hace referencias peyorativas o negativas hacia éste, usa pronombres que no identifican claramente de qué o de quién se habla, usa palabras ambiguas.

En este estudio se analizarán los enunciados de cada mensaje en función de estas cinco categorías expuestas por Hays y Brandt (1992). Lo anterior, con el fin de verificar si los sujetos consideran en la redacción de sus textos al destinatario de su mensaje, e identificar las estrategias retóricas utilizadas para cada una de las diferentes audiencias.

**Definición de los movimientos "moves" según Hays (1992: 226 – 229)**

<p><b>Naming moves:</b></p>	<p>El autor reconoce que una audiencia existe. Se refiere a ella directa o indirectamente. Directamente "tú" "usted", "ustedes"; indirectamente "ellos" sus" El autor nombra a la audiencia: aparece el nombre de a quien va dirigido el texto.</p>
<p><b>Strategy moves:</b></p>	<p>El autor implementa una estrategia o una táctica para el lector. Interpela los intereses del lector. El autor expone las obligaciones, las responsabilidades del lector, lo que el lector debe de hacer. Palabras claves: debe, debería, su deber, su responsabilidad. Expone las circunstancias, las creencias, las experiencias, las características: "<i>Their state of being</i>". (Palabras claves: usted ha visto ... usted podría pensar... usted es ...) Interpela las emociones del lector. Da opciones al lector. Elogia, alienta, apoya, muestra aprecio, estima, halaga al lector. Comparte con el lector: nosotros, nuestro,... Pide al lector actuar (<i>to take action</i>).</p>
<p><b>Context moves:</b></p>	<p>El autor establece el contexto y proporciona los antecedentes necesarios al lector. "<i>Establishes persona</i>", da razones para justificar su posición, expone el tema o el problema, da información específica o aclara, explica.</p>
<p><b>Response moves:</b></p>	<p>El autor responde/reacciona a, satisface las preocupaciones, valores y creencias del lector. El autor expresa las posibles preocupaciones, temores, objeciones del lector. Da razones para estos temores, preocupaciones,... frecuentemente introducidos por la cláusula "porque". El autor responde a objeciones, temores, refutaciones. Explica por qué el lector no necesita estar preocupado.</p>
<p><b>Inappropriate moves:</b></p>	<p>El autor hace referencias peyorativas o negativas hacia los lectores. El escritor culpa al lector o trata de hacerlo sentir culpable. El autor tiene representaciones negativas de los lectores. Argumentos poco efectivos para la audiencia. Maneja referencias o códigos privados, personales. Usa pronombres que no identifican claramente de qué o de quién se habla. Usa palabras ambiguas o de usos múltiples.</p>

Trad. E. López del Hierro.



### 3.6 El análisis

Para realizar el estudio se identificarán y se describirán los movimientos discursivos realizados por cada sujeto en cada texto. Se compararon el tipo y número de movimientos realizados entre los sujetos y entre cada tipo de mensaje.

A continuación se presentará primero el análisis de los mensajes 1 y 2 por tratarse de audiencias cercanas, que se conocen bien —amigos/familia—.

#### a) "Naming Moves"

A través de estos enunciados el escritor reconoce que la audiencia existe.

#### Mensaje 1 —Entre amigos— :

*"Ce soir à la télévision il y a un film qu'un de vos amis aime beaucoup. Vous lui envoyez un petit message pour le prévenir".*

Mensaje 1—M1—: número de "naming moves" realizados por cada sujeto											
Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Naming Moves</i>	3	3	5	5	2	4	5	5	5	4	41

La mayoría de los escritores tomó en cuenta a su audiencia. Cinco escritores se dirigen a su audiencia directamente llamándola por su nombre, algunos manifiestan afecto o saludan de manera cordial —"*Chère Laura*", "*Salut Yai*", "*Comment ça va Adrian?*"—. Un escritor inicia su mensaje con "*Mon chéri*" lo que implica que tiene una relación más íntima con la audiencia. Un escritor no la menciona y dos escritores se refieren a su audiencia de manera formal utilizando enunciados como "*Cher ami*", "*Mon ami*" los cuales son más formales para este contexto. Esto también puede ser muestra de que no se imaginaron una audiencia determinada.

El uso del pronombre "*tu*" aparece de manera repetida y con mayor frecuencia que el pronombre "*je*". Cuatro sujetos usaron un lenguaje afectuoso —"*Mon chéri*"; "*Bises*", "*Bisous*", "*Cher Pierre*"—

Si comparamos el mensaje del sujeto 7 con el mensaje del sujeto 1, que a continuación se presentan, se puede observar que aparece dos veces el sujeto "*je*" en los dos textos,

sin embargo, se puede considerar que el sujeto 1 aborda el tema desde un punto de vista egocéntrico, recomienda a su lector una película que ya vio y le da su opinión —"Il y aura un film dont je t'en ai beaucoup parlé", "un cas psychoanalytique très intéressant". —. En este caso el escritor asume que el lector comparte sus mismos gustos e intereses (Odell y Goswami, 1981.; Berril, 1992 en Krause y O'brien, 2000). El sujeto 7, por el contrario, dice a su lector que van a pasar una película que le gusta mucho en un horario en que él la puede ver pues a esa hora ya regresó de su trabajo y por esa razón le está informando. El sujeto 7 anticipa las necesidades del lector y responde a éstas.

S1  
 Salut mon chéri,  
 ce soir sur TV 5 Il y aura un film dont je t'en ai beaucoup parlé. Il s'appelle "le cri du soir" dirigé par un étonnant réalisateur français. Ce l'histoire d'un cas psychoanalytique très intéressant.  
 J'espère que tu pourras le regarder.  
 à bientôt !  
**No se identifica**

S.7  
 Comment ça va Adrian?  
 Je lisais le journal et je me suis rendu compte que ce soir à la télé il y aura un film que tu adores "Le placard". Le channel c'est HBO à 21h pile. étant donné que tu rentres chez toi tous les jours à 7 heures, tu n'as pas de prétexte pour ne pas le voir.  
 A demain!  
 Miguel

**Mensaje 2 —Padres/Hijos—:**

"Vous allez rentrer tard de votre travail ce soir à cause d'un rendez-vous de dernière minute. Vous envoyez un message à vos enfants pour leur dire ce qu'ils peuvent se faire à manger"

Mensaje 2 —M2—: número de "naming moves" realizados por cada sujeto											
Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
Naming moves	3	1	4	3	6	4	7	4	7	6	45

Nueve sujetos sobre diez se dirigen directamente a la audiencia: por su nombre — "Nicolas et Emilie", "Rodolfo"— o llamándolos —"Hijos", *Queridos hijos*". "Mis queridos hijos"— . Siete sujetos utilizaron un lenguaje afectuoso para dirigirse y despedirse de los lectores— *Bissous Maman, Mes chéries enfants, Mes enfants/Je les aime bises, Mes cheres enfants/Je vous aime beaucoup. Salut mes chéris!/ Grosses bises Papa, Chers enfants/Son père vous embrasse, Bissous Papa*—

S.7

*Salut, mes chéris!*

*Je vous envoie ce message pour vous dire que j'arriverai tard ce soir parce qu'il y aura un rendez-vous de dernière minute avec le directeur.*

*Alors, vous vous devrez faire vous-mêmes à manger. Dans le frigo, il y a du fromage, du lait et du riz.*

*Vous pouvez rechauffer ce que vous voulez dans le for à microondes.*

*Grosses bises*

*Papa*

Cuatro sujetos sobre diez no firman en el mensaje lo que puede ser normal, dada la interacción que se establece. Es evidente que es uno de los padres el que escribe el mensaje.

Por otra parte, es interesante observar que algunos escritores establecen una "interacción oral" con el receptor, dirigiéndose directamente a él como si estuviera presente:

— *Si on aurait la chance on peut le voir ensemble. D'accord?* M. 1/S.9

Estos enunciados tienen por un lado una función fática para mantener el contacto con el lector, y por el otro pretenden establecer cierta complicidad con el mismo. En el mensaje 2 estos enunciados muestran la buena relación que existe entre el padre y los hijos:

— *"Vous savez un rendez-vous de dernière minute ... "* M.2/S.1

— *"Laisse un peu pour moi, d'ac?"* M.2/S.10

Del análisis de los “naming moves” de los mensajes 1 y 2 se desprenden las siguientes observaciones según Hyland (2005):

- El uso del pronombre “tu” y el uso del nombre del destinatario son las formas más explícitas de dirigirse a la audiencia.
- El uso del pronombre “je” —yo— en este caso contribuye a crear una relación afectiva con el lector. El escritor lo utiliza para expresar un sentimiento un deseo: "*J'espère que tu*", "*Je sais que tu aimerais*", "*je me suis rappelé que tu*". "*Je suis desolé*"
- El uso de un lenguaje afectuoso involucra al escritor con el lector, crea una relación de empatía con el lector y lo invita a responder.

#### b) "Strategy moves"

Los "strategy moves" son enunciados que se dirigen al lector directamente y lo involucran en el discurso. El escritor utiliza estrategias para interpelar los intereses, las obligaciones, las creencias, las emociones del lector.

#### Mensaje 1 —Entre amigos—:

Mensaje 1—M1—: número de "strategy moves" realizados por cada sujeto											
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Strategy</i>	1	3	2	4	2	2	3	3	2	3	25

El escritor utiliza diferentes tipos de estrategias como:

Conoce los gustos del destinatario del mensaje:

- "*j'ai vu que ton film préféré ...*" M.1/S.2
- "*Je sais que tu aimes ce directeur*" M.1/S.5
- "*il y aura un film que tu aime beaucoup ...*" M.1/S.9
- "*Il y aura un film que tu adores...*" M.1/S7
- "*Il y aura le film qui te plait beaucoup...*" M1/ S8
- "*Et comme je sais que tu aimerais le regarder une autre fois...*" M1/ S3

Se identifica con el destinatario del mensaje y comparte sus intereses:

- "*Après le film je te téléphonerai...*", M.1/S.2

— *"tu peut venir chez à moi pour le regarder avec moi..."*. M.1/S.4

— *"Si on aurait la chance on peut le voir ensemble. D'accord?"* M.1/S9

El escritor utiliza enunciados incluyentes:

— *"on pourra voir le film Amélie..."* M.1/S.3

— *"[ ...] beaucoup de situations que nous ne regardons pas la première fois..."* M.1/S.5

El escritor desea que el lector pueda llevar a cabo su propósito:

— *"J'espère que tu pourras le regarder"* M1/S1

— *"J'espère que tu puisse le regarder"* M1/S2

— *"Tu ne l'oublies pas ce soir à la télé"* M1/S4

— *"J'espere que tu puisse le regard"* M1/S6

### Mensaje 2 —Padres/Hijos—:

Mensaje 2 —M2—: número de "strategy moves" realizados por cada sujeto											
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Strategy</i>	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3	27

En el mensaje 2 —Padres/Hijos— el autor del mensaje pide al destinatario actuar y le indica lo que debe hacer. Es interesante notar que tres sujetos tienen conciencia de que los receptores del mensaje, además de ser sus hijos, son niños, y les dan instrucciones para que tengan cuidado y no se vayan a quemar con la lumbre o con la comida caliente:

— *"Je veux savoir si vous pouvez se faire à manger avec beaucoup de precaution"* M2/S.4

— *"mette-la un minute dans le fûr à microondes, attention il serai chaud..."*. M2/S.9

Otro sujeto les recuerda que deben acostarse temprano:

— *"vous devez vous acoucher à neuf heure maximum ..."* M2/S.6

Este mensaje se caracteriza por su función apelativa y el uso de modalizadores del discurso que implican obligación y permiso (modalidad deóntica) como son los verbos modales poder y deber y del modo imperativo:

El escritor dice al lector lo que debe o puede hacer:

- "*vous pouvez manger de la soupe ...* ", M2/S.2
- "*Il faut seulement mettre-les dans les micro-ondes*" M2/S.2
- "*vous devez vous acoucher à 9 heures...*" M2/S.6
- "*vous vous devrez faire vous-mêmes à manger...*" M2/S.7
- "*Il faut que vous mangiez...*" M2/S.8
- "*Je veux savoir si vous pouvez se faire à amanger*" M2/S4
- "*C'est important que vous mangiez quelquechose...* ", "*Vous pouvez préparer ce que vous préférez ou vous pouvez téléphoner pour demander de repas rapide*" M2/S5
- "*Vous pouvez rechauffer ce que vous voulez dans le for à microondes*" M2/S7
- "*Ce n'est pas nécessaire de fair le repas il faut simplement chauffer le repas ...*" M2/S8

El escritor da instrucciones al lector:

- "*téléphonez et demandez une pizza...*" M2/S.3
- "*Dinne et donne-le aussi à Icaro...*", "*mette-la une minute dans le fur micro-ondes...*", "*Mangez...*" M2/S.9
- "*Preparez-vous les spaguetti..... la sauce pomodore ....ajoutez-la aux spaguetti et metez-les aux feux bas ... Laisse un peu pour moi*". S10

El escritor utiliza enunciados incluyentes:

- "*c'est pas possible que j'arrive **chez-nous** à 16 heures..* ", M.2/S.3
- "*Je ne pourrai pas aller **chez-nous** pour manger...*", M.2/S.4
- "*j'arriverai tard chez nous aujourd'hui à cause de certains problèmes, ...*" M.2/S.6
- "*Il faut que vous mangiez **sans moi** à table, ...*" M.2/S.8

Trata de complacer al destinatario:

- "*Je vous promés de vous faire un bon dejeuner demain matin*" M.2/S.2

Dos sujetos dijeron a sus hijos lo que muchos padres hacen: "Hablen por teléfono y pidan una pizza". Estos ejemplos podrían sugerir que el escritor piensa en una audiencia real:

— *"Si vous ne voulez pas faire rien simplement téléphonez et demandez une pizza"* M2/S3

— *"Vous pouvez préparer ce que vous préférez ou vous pouvez téléphoner pour demander de repas rapide"* M2/S5

En el análisis del mensaje 1 y 2 el se pudo observar que los sujetos utilizaron diferentes estrategias —“strategy moves”— para interesarse en el lector. En el mensaje 1 el escritor utiliza los conocimientos que tiene de éste y apela a sus gustos y a sus intereses. En el caso del mensaje 2, el escritor dice al lector lo que debe hacer, ejerce su autoridad sobre éste, en este caso como padre, y le recuerda sus obligaciones. Cabe señalar que para hacer uso de estas estrategias el escritor tiene que tener presentes las características del lector ya sea este real o imaginario.

### c) "Context Moves"

Como ya se mencionó anteriormente, es necesario que el lector del mensaje tenga antecedentes de la situación. A continuación se revisarán los mensajes con el objeto de analizar si el autor del mensaje proporciona los antecedentes, los elementos necesarios para crear el contexto y explicita cuál es el propósito del mensaje.

#### Mensaje 1 —Entre amigos—:

*"Ce soir à la télévision il y a un film qu'un de vos amis aime beaucoup. Vous lui envoyez un petit message pour le prévenir"*.

Mensaje 1 —M1—: número de "context moves" realizados por cada sujeto											
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Context</i>	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	19

En el análisis del mensaje 1 —Entre amigos— se observa que la mayoría —8/10— de los sujetos aportó al texto los elementos necesarios para informar al lector sobre el propósito del mensaje. Asimismo tomaron en cuenta las características de la audiencia

en función de su propósito —*te escribo para informarte que tu película favorita se transmitirá esta noche...*—. Algunos ejemplos:

S.2

*Sophie:*

*Ce matin en lisant le journal, j'ai vu que ton film préféré l'italien où Mastroiani et Sophie Lorent jouent les rôles principaux, sera transmis à 6h30 par TV5 ce soir. J'espère que tu puisse le regarder. Après le film je te téléphonerai.*

*Claudia*

S.3

*Chère Laura,*

*je t'écris pour te prévenir que ce soir à la télévision dans la chaîne 5 on pourra voir le film "Amélie" et comme je sais que tu aimerais le regarder une autre fois, je t'envoie cet petit message.*

*Bises et a tout à l'heure*

*P.D. Le film commencera à 21 heures*

*Yolanda*

Cuatro sujetos agregaron elementos al contexto con lo que se obtiene un mensaje menos ficticio y más adaptado a la audiencia:

— "*Ce matin en lisant le journal j'ai vu que...*" M1/S2

— "*J'ai lu le journal et ce soir...*" M1/S5

— "*Je lisais le journal et je me suis rendu compte que...*" M1/S7

— "*Ce matin je viens de voir que ce soir à la télévision...*" M1/S8

Sin embargo algunos sujetos —5/10— no dieron la información necesaria o la dieron incompleta para completar el propósito del mensaje, es decir, no señalaron el día, la hora y/o el canal en que se transmitirá la película.

	<b>Informa hora, y canal</b>	<b>Información incompleta</b>	<b>No informa</b>
No. de sujetos	<b>5/10</b>	<b>2/10</b>	<b>3/10</b>



Ejemplo:

S.4

*Cher ami*

*il y aura un film que tu aime beaucoup. J'espere que tu lis mon message et que tu peut regarder la film. Tu ne l'ouvlies pas ce soir à la télé, tu peut venir chez à moi pour le regarder avec moi.*

*bises*

*Caro*

El sujeto 4 en este mensaje no toma en cuenta a su lector pues omite todos los elementos necesarios para crear el contexto, seguramente el destinatario de este mensaje se preguntaría: ¿De qué película se trata? ¿A qué hora? ¿En qué canal? ¿A qué hora voy a su casa?

Por su parte, cuatro sujetos no consideraron el propósito del mensaje de acuerdo a las instrucciones de la tarea. Como ya se mencionó anteriormente dos sujetos escriben para recomendar una película, otro para invitar a ver la película, y otro supone que al lector le gusta esa película y le informa que la van a transmitir el martes próximo cuando en la instrucción se indica "ce soir" —esta noche—. Este problema no está relacionado con los movimientos discursivos sino con la lectura de las instrucciones.

S.6

*Salut*

*le mardi prochaine le film "Casablanca" sera transmis par TV5 à 22h.*

*Je me suis rappelé que tu chante courrantement la chanson principal du film et pourtant j'ai pensé que tu aime bien le film. Malgré si tu ne connais pas le film,*

*j'espere que tu puisse le regard.*

*Bisous*

S.10

*Mon ami*

*Ce soir tu pourra gagner le record guiness!*

*Si tu est interesé de regarder pour infinitésimal foi le film "Betty Blue"*

*viens chez moi à dix heures soir avec la dinner , je dinne tu vois à mon 26*

*tele*

*No se identifica*

S.9

*Salut Yai**Ce soir là tu auras la chance de confirmer ce que tu pensais: oui, il a existé quelqu'un plus laid que toi, Joseph Merrick.**à 22h dans la chaîne 22 tu peux voir "L'homme éléphant" un hyperbon film de David Lynch.**Si on aurait la chance on peut le voir ensemble. D'accord?*

El sujeto 9 escribe a su lector "en tono de broma" e inicia su mensaje diciendo: "*tu auras la chance de confirmer ce que tu pensais: oui, il a existé quelqu'un plus laid que toi*" —esta noche podrás confirmar lo que pensabas, si, existió alguien más feo que tú— y le recomienda una película —"*un hyper bon film*"—. Para terminar su mensaje el escritor utiliza el pronombre "on" de manera incluyente, le propone ver la película juntos y se dirige a él directamente: "*D'accord?*". Es de llamar la atención que en este mensaje que el sujeto nunca utilizó el pronombre "je". Se puede deducir que éste tenía muy claro a quien escribía el mensaje y lo que le quería transmitir.

### Mensaje 2 —Padres/Hijos— :

*"Vous allez rentrer tard de votre travail ce soir à cause d'un rendez-vous de dernière minute. Vous envoyez un message à vos enfants pour leur dire ce qu'ils peuvent se faire à manger"*

Mensaje 2—M2—: número de "context moves" realizados por cada sujeto											
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Context</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	<b>20</b>

En el mensaje 2—Padres/Hijos—, como en el mensaje 1 —Entre amigos—, los sujetos no tuvieron problema para establecer el contexto y el propósito del mensaje.

Ejemplo:

S.7

*Salut, mes chéris!*  
*Je vous envoie ce message pour vous dire que j'arriverai tard ce soir parce qu'il y aura un rendez-vous de dernière minute avec le directeur.*  
*Alors, vous vous devrez faire vous-mêmes à manger. Dans le frigo, il y a du fromage, du lait et du riz.*  
*Vous pouvez rechauffer ce que vous voulez dans le for à microondes.*

*Grosses bises*  
*Papa*

En el mensaje 1 varios sujetos no dieron la información completa al lector, lo que le resta coherencia al texto. En el mensaje 2 todos los sujetos explicitaron el propósito del mensaje y dieron los elementos necesarios para explicar la situación.

#### d) "Response Moves"

En estos movimientos, el escritor debe anticipar y expresar lo que posiblemente preocupe u objete el lector. Los enunciados frecuentemente se introducen por la cláusula "porque".

<b>Mensaje 1 — M1—: número de "response moves" realizados por cada sujeto</b>											
<b>Sujeto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>
<i>Response</i>	–	–	1	–	1	1	1	1	–	–	<b>5</b>

En el mensaje 1—Entre amigos— se observaron cinco *response moves* que explican al destinatario del mensaje claramente la razón del mensaje:

— "*et comme je sais que tu aimerais le regarder une autre fois, je t'envoie ...*". M1/S3

— "*Je crois qu'il sera interessant regarder le film autre fois parce qu'il y a beaucoup de situations que nous ne regardons pas la première fois*". M1/S5

— "*Je me suis rappelé que tu chante couramment la chanson principal du film et **pourtant**<sup>1</sup> j'ai pensé que tu aime bien le film. Malgré si tu ne connais pas le film*". M1/S6

— "*étant donné que tu rentres chez toi tous les jours à 7 heures, tu n'as pas de prétexte pour ne pas le voir*". M1/S7

— "*Je t'écris pour te prévenir **parce que** il faut que tu le voies encore une fois*". M1/S8

### Mensaje 2 —Padres/Hijos—:

Mensaje 2—M2—: número de "response moves" realizados por cada sujeto											
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Response</i>	1	–	2	1	–	2	2	2	2	1	13

En el mensaje 2 —Padres/Hijos— todos los sujetos justifican su retraso para llegar a comer con sus hijos con los elementos que se les dieron en las instrucciones para realizar la tarea —*un rendez-vous de dernière minute*—, sin embargo algunos sujetos agregaron información suplementaria.

— "*Je suis désolé **mais** il faut que je me retrouve avec un collègue du travail. Vous savez un rendez-vous de dernière minute*". M2/S1

— "*je suis desolée **mais** c'est pas possible que j'arrive chez-nous à 16 heures pour faire le repas **parce que** je suis en train d'un rendez-vous de dernière minute*". M2/S3

— "*Je ne pourrai pas aller chez-nous pour manger **à cause** d'un rendez-vous du travail*". M2/S4

— "*j'arriverai tard chez nous aujourd'hui **à cause** de certains problèmes à mon travail,*  
— "*cependant* vous devez vous acoucher à neuf heure maximum". M2/S6

<sup>1</sup> pourtant está utilizado aquí en el sentido de por lo tanto, un hispanismo, en francés quiere decir sin embargo.

- *"Je vous envoie ce message pour vous dire que j'arriverai tard ce soir **parce** qu'il y aura un rendez-vous de dernière minute avec le directeur. **Alors**, vous vous devrez faire vous-mêmes à manger". M2/S7*
- *"Je suis désolé **parce que** ce soir je ne pourrais pas arriver à l'heure **puise que** j'ai encore du travail. Il a sorti un rendez-vous très important pour un nouveau project". M2/S.8*
- *"oui, j'avais vous promis que j'arriverai tôt ce soir là **mais** je dois rester au bureau à **cause** d'un rendez-vous imprévisite". M2/S9*
- *"Je rentre plus tarde mes enfants ... rendez-vous d'emergence au bulot". M2/S.10*

En el mensaje 1 se pudo observar que las razones expuestas por el escritor para justificar el propósito de su mensaje ("response moves") sirvieron para expresar empatía con el lector —la película que te gusta—. En el mensaje 2 estos argumentos sirvieron para justificar una acción —El padre no llega a cenar con sus hijos—.

#### e) "Inappropriate moves"

En estos enunciados el escritor tiene representaciones negativas de los lectores y hace referencias peyorativas o negativas hacia éstos.

En los mensajes 1 y 2 no se encontraron movimientos inapropiados de acuerdo a lo que señala Hays y Brandt (1992).

A continuación se presenta el análisis del mensaje 3 —Jefe/Empleado—.

#### Mensaje 3 —Jefe/Empleado—

*"Vous devez vous absenter de votre travail pour une raison sérieuse. Votre chef étant absent vous lui laissez un petit mot pour lui expliquer la situation"*

#### a) "Naming moves"

Mensaje 3—M3—: número de "naming moves" realizados por cada sujeto											
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Naming</i>	2	–	2	2	1	2	2	3	3	2	<b>19</b>

En el Mensaje 3 se puede observar que cuando la relación entre los interlocutores es formal, el uso de los "naming moves" es menor que en los contextos anteriores. El pronombre "vous" aparece dos o tres veces en el texto. En el siguiente ejemplo, se puede observar la ausencia total de la audiencia en el texto:

S.2

**No pone a quien se dirige**

*Mon petit enfant a eu un accident. Quand je suis rentrée un professeur de son école m'a téléphoné. J'espère que ce ne soit pas grave, toutefois il faut que j'aille à l'hôpital. Je finirai mon travail d'aujourd'hui plus tard.*

*Desolée*

*Claudia Alba*

Cinco sujetos se dirigen correctamente al destinatario del mensaje: "Madame la directriz", "Monsieur", "Bonjour Monsieur", "Monsieur Leduc", "Monsieur Valladolid", "M. le directeur". Tres sujetos se dirigen de manera incorrecta: ", "M. Pière", "Chef Hugo". Un sujeto se dirige a su jefe llamándolo "Luis" y por último un sujeto no indica a quien dirige el mensaje.

Odell y Goswami (1981) encontraron que en textos escritos en contextos de la vida real los sujetos entrevistados variaban la manera de dirigirse a su destinatario, utilizando diferentes estrategias, ya sea para mantener una relación formal jerárquica jefe/empleado, ya sea para evitar la formalidad que caracteriza estas relaciones usando el nombre de pila del destinatario con el fin de establecer o reafirmar una relación personal con éste y crear un tono no demasiado formal. En este caso los sujetos utilizaron estas dos estrategias retóricas.

**b) "Strategy moves"**

<b>Mensaje 3—M3—: número de "strategy moves" realizados por cada sujeto</b>											
<b>Sujeto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>
<i>Strategy</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>—</i>	<i>—</i>	<i>—</i>	<i>—</i>	<i>—</i>	<i>1</i>	<i>—</i>	<b>4</b>

Utiliza frases incluyentes y anticipa lo que el lector podría reprocharle:

— "*Je sais bien que nous ne devons jamais nous absenter...*" M3/S1

Asimismo, al utilizar "*nous*" en este enunciado el escritor tiene como intención mostrar su relación con la empresa y su lector, es una forma de mostrar su adhesión.

El empleado intenta persuadir al jefe de la gravedad de su problema —lo que tal vez no interesa al jefe— y establecer cierta complicidad, dirigiéndose directamente a él:

— "... *comme vous imaginez, je dois aller la-ba avec mon fils ...* " M3/S.3

Además interpela a las emociones del lector:

— "*Il est très grave Monsieur,...*" M3/ S.2

— "*Ne soies pas apprensif je profitera itout le jeudi pour finir*" M3/ S9

### c) "Context moves"

Mensaje 3—M3—: número de "context moves" realizados por cada sujeto											
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Context</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20

En el momento de redactar el mensaje los sujetos tienen presente el propósito, —informar al jefe que tienen que marcharse en un momento en que el jefe está ausente—, sin embargo un sujeto no toma en cuenta el propósito del mensaje y se justifica por su ausencia del día anterior y además en la despedida invita a su jefe al bautizo de su hijo que acaba de nacer —que fue su excusa para ausentarse—:

S.10

*Monsieur,*

*Je regret mon absence d'hier ... mais je suis hereaux à cause de la naissance de ma premier fille, hier pressiment.*

*Veuillez vous d'agréez cette explication et faire partie de la celebration chez moi ce samedi à midi.*

**No se identifica**

Esta falta de atención, que además se considera generalmente grave en una situación de examen, podría deberse según Fayol (1992) a la lentitud del ritmo de la escritura que incrementa la posibilidad de olvidar las informaciones guardadas en la memoria a corto plazo. De este modo, aún si el sujeto domina el proceso de escritura, el número de tareas que debe efectuar es muy elevado y el riesgo continuo de dispersar su atención es permanente, lo que afecta todos los niveles del proceso de redacción —gráficos, ortográficos, léxicos, sintácticos, continuidad temática, etc. —

Nueve sujetos sobre diez no tuvieron problema en dar los antecedentes necesarios para contextualizar la situación para justificar su ausencia. Ejemplos:

— *"Mon fils a eu un accident il y a une semaine et maintenant il est à l'hospital. Il est très grave, monsieur"* M3//S.1

— *"Mon petit enfant a eu un accident. Quand je suis rentrée un professeur de son école m'a téléphoné. J'espère que ce ne soit pas grave, toutefois il faut que j'aille à l'hôpital". "* M3//S.2

— *"mon petit enfant est tombé des escaliers chez-moi et ma mère lui a porté à l'hôpital,..." "* M3//S3

— *"Je m'absenterai de mon travail..." "* M3//S4

— *"Ma femme m'a téléphoné; elle m'a dit que notre enfant est à point de naître...." "* M3//S5

— *"Hier soir mon medecin lui a rencontré une maladie plus au moins serieux à mon enfant. Le medecin m'a demandé faire certains examins de laboratoire à mon enfant afin d'établir si la maladie est assez grave". "* M3//S.6

— *"Ma sœur vient de me téléphoner pour me dire que ma mère est hospitalisé". "* M3//S.7

— *"Un de mes enfants a eu des complications de santé pendant qu'il restait à l'école. On m'a téléphoné pour aller à l'hôpital où on lui a envoyé ..." "* M3//S.8

— *"Je sais que j'avais promis mettre en ordre tous les negatifs et toutes les photos pour le weekend..." "* M3//S9

— *"Je regret mon absence d'hier ....."* M3// S10



Se puede observar que los accidentes y las enfermedades de los hijos son un buen pretexto o una buena razón para ausentarse del trabajo.

d) "Response moves"

Mensaje 3—M3—: número de "response moves" realizados por cada sujeto											
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<i>Response</i>	1	2	2	3	1	1	-	2	4	1	17

Es de llamar la atención que en el mensaje 3 —Jefe/Empleado— únicamente tres sujetos se disculparon explícitamente, por ausentarse del trabajo de esa manera, cuando era de esperar que todos lo hicieran. Cabe señalar que en México no se acostumbra que el empleado deje un recado escrito al jefe para avisarle que se tiene que marchar. Aparentemente la mayoría de los sujetos se centró en su problema (accidente, enfermedad, nacimiento, etc.) y no tomó en cuenta al destinatario del mensaje.

— "*Je sais bien que nous ne devons jamais nous absenter plus d'un jour par semestre, mais cette cas-ci a une justification sérieuse*". " M3/S.1

— "*J'espère que ce ne soit pas grave, toutefois il faut que j'aille à l'hôpital. Je finirai mon travail d'aujourd'hui plus tard*". " M3/S.2

— "*Je vous écris, pour m'excuse parce que je dois partir immédiatement, mon petit enfant est tombé des escaliers chez-moi. [...] je dois aller la-ba avec mon fils, par ça je ne peux pas rester dans le bureau*". " M3/S.3

— "*Je m'absenterai de mon travail pendant un temps à cause de la maladi de mon chien. Je suis très désolée par situation, mais si vous voulez je reviendrai au travail la semaine prochaine*". M3/S4

— "*Le medecin m'a demandé faire certains examins de laboratoire à mon enfant [...] C'est pour cette raison, madame la directriz, que je dois sortir aujourd'hui avant l'heure*". S.6

— "*Je vous laisse cette petite note parce que il fallait que je partisse plus tôt que d'habitude parce que j'ai un problème personnel inesperé*". M.3/S.8

— "[...] **mais** j'ai du m'absenter aujourd'hui matin du laboratoire à cause d'un examen tellement important. Je t'avais dit que je ferai l'unité A3 et A4 du DELF alors il a été impossible venir au travail". M3/ S9

— "Je regret mon absence d'hier ... **mais** je suis hereaux à cause de la naissance de ma premier fille, hier pressiment". M3/S10

Anticipa las inquietudes del lector y responde a éstas:

"[...] **mais** si vous voulez je reviendrai au travail la semaine prochaine." M3/ S4

"Je finirai mon travail d'aujourd'hui plus tard". M3/S2

"J'ai fini tout le travail, je crois qu'il n 'aura pas de problème". M3/5

"Ne soies pas apprensif je profiteraitout le jeudi pour finir". M3/S9

#### e) "Inappropriate moves"

En el mensaje 3—Jefe/Empleado— no se encontraron movimientos inapropiados — representaciones negativas de los lectores, referencias peyorativas o negativas hacia éstos— de acuerdo a lo que señala Hays y Brandt (1992)

Sin embargo, se observaron problemas de diferentes tipos relacionados con la audiencia que se considera importante señalar a continuación:

Al redactar su mensaje 3 los sujetos tienen presente el propósito del mensaje, — informar al jefe que tienen que ausentarse— no obstante, se observó que no usan el registro apropiado. Este problema está íntimamente ligado con el tipo del texto. Un recado —*un petit mot*— debe ser breve, preciso y no provocar malentendidos. Debe precisar la fecha y la hora (si es necesario), el destinatario y el emisor. Un sólo sujeto, el 7, informa a la hora que se retira de la oficina "*Je pars immédiatement, maintenant ce sont 10 heures et demie*". Ningún sujeto pone la fecha.

Dada la relación jerárquica entre los interlocutores y el tipo de texto que deben producir en una situación escrita informal, la mayoría de los sujetos no saben cómo abordarlo. Tres sujetos redactaron su recado utilizando la despedida y saludos finales de una carta formal y firmaron sólo con su nombre de pila, o no se identificaron.

Ejemplos:

- *"Veillez agréer Monsieur l'expression de mes salutations distinguées".*  
Yolanda S3
- *"En vous remerciant pour l'attention que vous voudrez bien porter à ma demande M. le directeur, je vous envoie mes salutations respectueuses".*  
No se identifica S4
- *"Veillez vous d'agréer cette explication et faire partie de la célébration chez moi ce samedi à midi".*  
No se identifica S10

Un sujeto resolvió el problema asumiendo que su jefe es "su amigo":

- *"Luis, Je sais que j'avais promis mettre en ordre tous les négatifs et toutes les photos pour le weekend mais...".* S9

Seis sujetos no se identifican.

Un sujeto pretexta la enfermedad de su perro, informa que se ausentará durante un tiempo —no sabe cuánto—, propone al jefe regresar la semana siguiente si él así lo desea, se despide de manera formal (agradezco la atención que sirva prestar a la presente) y no se identifica.

S.4

*M. le Directeur,*

*Je m'absenterai de mon travail (à cause) pendant un temps à cause de la maladie de mon chien.*

*Je suis très désolée par situation, mais si vous voulez, je reviendrai au travail la semaine prochaine.*

*En vous remerciant pour l'attention que vous voudrez bien porter à ma demande M. le directeur, je vous envoie mes salutations respectueuses.*

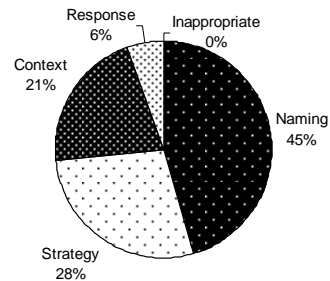
No se identifica

### 3.6 Resultados

A continuación se presenta el número de movimientos discursivos que realizaron los sujetos en cada mensaje:

#### Mensaje 1 — Entre amigos—

	TOTAL	%
<i>Naming</i>	41	45%
<i>Strategy</i>	25	28%
<i>Context</i>	19	21%
<i>Response</i>	5	6%
<i>Inappropriate</i>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>



Los sujetos produjeron un total de 90 movimientos discursivos de los cuales:

41 "*naming moves*" que representan el 45% de los movimientos:

- 10/10 sujetos se dirigieron directamente a su lector. Empelaron el pronombre "*tu*".
- 6/10 sujetos se dirigieron al lector directamente por su nombre.
- 4/10 sujetos utilizaron expresiones de afecto.

25 "*strategy moves*" que representan el 28 % de los movimientos.

- 6/10 sujetos hacen referencia a los gustos del lector.
- 5/10 sujetos se identifican con el lector comparten sus intereses. Muestran empatía.
- 4/10 sujetos desean que el lector pueda llevar a cabo su propósito.

19 "*context moves*" que representan el 21% de los movimientos.

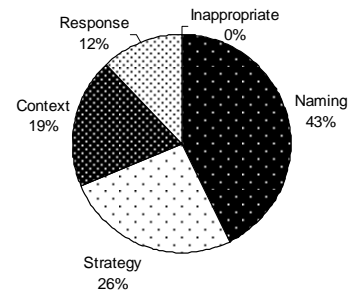
- 8/10 sujetos dieron las informaciones necesarias para crear el contexto del mensaje.

5 "*response moves*" que representan el 6% de los movimientos.

- 5/10 sujetos dan una explicación al lector.

**Mensaje 2 —Padres/Hijos—**

	TOTAL	%
<i>Naming</i>	45	43%
<i>Strategy</i>	27	26%
<i>Context</i>	20	19%
<i>Response</i>	13	12%
<i>Inappropriate</i>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>105</b>	<b>100%</b>



Los sujetos produjeron un total de 105 movimientos discursivos de los cuales:

45 "*naming moves*" que representan el 43% de los movimientos.

- 10/10 sujetos se dirigieron directamente a su lector. Emplearon el pronombre "*tu ou vous*".
- 6/10 sujetos se dirigieron al lector directamente por su nombre.
- 7/10 sujetos utilizaron un lenguaje afectuoso. —Se mostraron más cariñosos los hombres—.

27 "*strategy moves*" que representan el 26% de los movimientos.

- 6/10 sujetos dicen al lector lo que debe o puede hacer.
- 3/10 dan instrucciones al lector (uso del modo imperativo).
- 4/10 utilizan enunciados incluyentes. Se identifican con el lector.
- 3/10 tratan de complacer al lector.

19 "*context moves*" que representan el 19% de los movimientos.

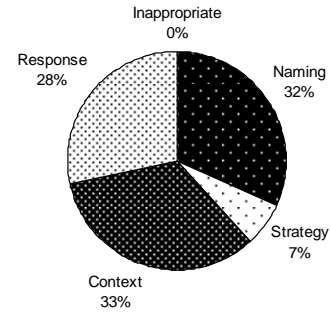
- 10/10 sujetos dieron las informaciones necesarias para crear el contexto del mensaje.

13 "*response moves*" que representan el 12% de los movimientos.

- 8/10 sujetos dan una explicación al lector.

**Mensaje 3 —Jefe/Empleado—**

	TOTAL	
<i>Naming</i>	19	32%
<i>Strategy</i>	04	7%
<i>Context</i>	20	33%
<i>Response</i>	17	28%
<i>Inappropriate</i>	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>



Los sujetos produjeron un total de 60 movimientos discursivos de los cuales:

"*naming moves*" que representan el 32% de los movimientos.

- 9/10 sujetos se dirigieron directamente a su lector empleando Monsieur/Monsieur X./su nombre.
- 9/10 sujetos emplearon el pronombre "*tu ou vous*".
- 1/10 sujeto nunca se dirige al lector directamente.
- 7/10 sujetos no se identifican.

4 "*strategy moves*" que representan el 7% de los movimientos.

- 1/10 sujeto utiliza un enunciado incluyente.
- 1/10 sujeto trata de implicar al lector.
- 2/10 sujetos interpelan a las emociones del lector.

20 "*context moves*" que representan el 33% de los movimientos

- 10/10 sujetos dieron las informaciones necesarias para crear el contexto del mensaje.

17 "*response moves*" que representan el 28% de los movimientos.

- 8/10 sujetos dan una explicación al lector.

## CAPÍTULO IV

### DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

De manera general, por un lado, se puede afirmar que los sujetos de este estudio demostraron tener un alto grado de conciencia de su audiencia en los mensajes 1 y 2, se representaron la situación y crearon una audiencia ficticia que puede o no coincidir con personas reales externas al texto (Park, 1988 en Benítez, 2004). Esto pudo deberse en gran parte a la motivación de los sujetos para realizar la tarea, ya que se encontraban presentando un examen de certificación internacional. Sería interesante realizar la misma tarea en un día normal de clase para comparar resultados.

En los mensajes 1 —Amigos— y 2 —Padres/Hijos—, la gran mayoría de los sujetos se ajustó al perfil de la audiencia que se les dio en las instrucciones. Los sujetos tuvieron una actitud positiva hacia el lector y mostraron el conocimiento que tenían de éste como lo muestran las gráficas 1 —Amigos— y 2 —Padres/Hijos—. Asimismo, el rol que asignaron a la audiencia les permitió no tener un lector abstracto y lograr el mensaje. Demostraron tener más facilidad para enfocarse en su receptor en las tareas en las cuales conocían bien al destinatario de su mensaje, como es el caso del Mensaje 1 —Amigos— y 2 —Padres/Hijos—, exhibiendo aún un conocimiento mayor en el mensaje 2 en el cual la relación es de padres e hijos. En estos mensajes se puede apreciar el uso de palabras u oraciones incluyentes, donde el escritor se identifica completamente con el destinatario del mensaje. Resultados similares fueron encontrados por Cohen y Riel (1989, en Nehal 2004), quienes en sus investigaciones observaron que los estudiantes llevan a cabo mejor la tarea cuando están escribiendo para comunicar con un igual.

En el Mensaje 2 —Padres/Hijos—, los sujetos crearon fácilmente una imagen mental de su audiencia y aprovecharon los conocimientos que tenían de ésta para definir el tipo de discurso que debían utilizar. Se centraron en el destinatario del mensaje, y la mayor parte de los enunciados utilizados estaban relacionados con las necesidades de la audiencia. Esto se manifiesta en el texto con el uso de verbos modalizadores o expresiones que expresan la obligación, por ejemplo: "*Vous devez*", "*Il faut*", "*Vous pouvez*" y el uso del modo imperativo.

Por lo contrario, en el mensaje 3 —Jefe/Empleado— se presentaron problemas de diferentes tipos. Algunos sujetos, al utilizar expresiones y saludos característicos de las cartas formales en francés, demostraron que tenían conciencia de la relación jerárquica que existe con el receptor del mensaje; sin embargo, tuvieron problemas para identificar el tipo de texto —el género— que debían redactar e identificar las necesidades de la audiencia. Esto pone en evidencia que adaptarse a una audiencia es también interactuar con el conocimiento que se tiene de los géneros textuales. Según algunos autores citados por Bos y Krajcik (1998), éstos pueden ser utilizados correctamente cuando se entiende el propósito social subyacente. Asimismo, confirma lo que Nystrand afirma, como ya se dijo en capítulos anteriores: un escritor que entiende quién es su audiencia, posee conocimientos retóricos importantes acerca del uso de las formas apropiadas y del estilo, entre otras, para redactar su texto.

Tomando en cuenta lo anterior, se pudo constatar que en el Mensaje 2 —Padres/Hijos—, los sujetos tuvieron más éxito al realizar la tarea, lo que se explica por qué aún no siendo la mayoría de entre ellos padres —supuesto por la edad de los sujetos—, es una relación que han vivido como hijos y conocen bien la interacción que se da entre un padre y un hijo. En este sentido, no tuvieron problema en ponerse en lugar de la audiencia y se identificaron como hijos asumiendo el lugar de los padres.

Contrariamente, en el mensaje 3 —Jefe/Empleado— la mayoría de los sujetos estudiados no trabajaban en ese momento, por lo que disponían de pocos recursos para imaginarse a su audiencia en ese contexto. En efecto, un sujeto asignó el rol de jefe a un amigo —a una audiencia conocida—. Asimismo, en un texto se puede observar la ausencia total del destinatario del mensaje —"naming moves"— y en otros dos textos su presencia está marcada una o dos veces en el texto. Otra explicación que se puede dar a esta



constatación, es que el escritor está centrado en su problema y no piensa en el destinatario del mensaje, en este caso su jefe. Para Bereiter y Scardamalia (1982, en Alvarez y Ramirez 2005) se trata de escritores novatos o inexpertos, que cuentan los acontecimientos como ellos los ven sin pensar en la audiencia.

Algunos investigadores como Rubin y Piché (en Kroll 1984), entre otros han observado que existe una mayor complejidad sintáctica y semántica cuando la audiencia es menos conocida, pues es necesario utilizar argumentos más variados y convincentes. Lo anterior se pudo comprobar en los textos del Mensaje 3 —Jefe/Empleado—, que además permitieron distinguir a los escritores más expertos de los menos expertos. Los escritores más expertos dieron una explicación más extensa y convincente para justificar su ausencia, y utilizaron más de dos conectores para dar coherencia al texto y para que el lector comprendiera claramente lo que se pretendía comunicar. Los sujetos que mostraron dificultad para representarse a su audiencia produjeron un discurso poco elaborado. Esta preocupación por el uso de conectores es una demostración más de la conciencia que tiene el escritor del destinatario del mensaje. (Krause y O'brien, 2002).

Odell y Goswani (1981) concluyen que un aspecto que puede parecer tan insignificante como la manera de dirigirse al lector, es un indicador preciso, de la comprensión que tiene el escritor del contexto retórico y de la manera de lograr su propósito dentro del contexto.

Los resultados mostraron que, en esta tarea, los sujetos presentan dificultades muy parecidas a las que tienen los niños y jóvenes en el aprendizaje de la escritura en inglés L1, de acuerdo con los reportes de algunos estudios realizados, citados en capítulos anteriores.

Por lo anterior se puede concluir de manera general que en esta tarea en el:

Mensaje 1: La mayoría de los sujetos tomaron en cuenta al lector y se dirigieron directamente a él. Fueron capaces de asignarle un nombre y darle características en las que se pudo reconocer. Mostraron empatía. Lograron el propósito de su mensaje.

Mensaje 2: Los sujetos tomaron en cuenta al lector y se dirigieron directamente a él. Fueron capaces de asignarle un nombre y darle características en las que se pudo reconocer.

Expresaron afecto al lector y establecieron complicidad con el mismo. Lograron el propósito de su mensaje.

Mensaje 3. No todos los sujetos fueron capaces de dirigirse al lector. La mayoría de éstos no fue capaz de asumir una identidad y darle una identidad al lector con el fin de identificarse con éste. No fueron capaces de mostrar su conocimiento del lector y expresar empatía. Sin embargo, fueron capaces de explicar su problema para justificar una conducta determinada y lograr su propósito.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido, por una parte, entender cómo se desarrolla el proceso de escritura, los factores que intervienen durante este proceso y la dificultad que representa aprender esta habilidad. Por otra parte, permitió comprender el papel que juega la audiencia en el proceso de escritura y verificar si los estudiantes avanzados de francés están conscientes de ésta, en la redacción de mensajes cortos.

De este trabajo se desprenden una serie de conclusiones relevantes que se dividirán en dos apartados. En el primer apartado, se presentarán las conclusiones respecto al marco teórico y en el segundo apartado se presentarán las conclusiones de acuerdo a los objetivos de esta investigación, planteados al inicio de este trabajo.

1. En lo que respecta a la revisión de la literatura para la elaboración del marco teórico del presente trabajo se llegó a las conclusiones siguientes:

- El desarrollo de la investigación de la escritura en L2 es relativamente reciente. En este campo existen pocas investigaciones que expliquen cómo se lleva a cabo el proceso de escritura, tanto en el ámbito de la psicología cognitiva como en el de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Algunos investigadores han desarrollado modelos, que toman como referencia el modelo de Hayes y Flower de 1980 y los trabajos de Bereiter y Scardamalia de 1983 y basan sus trabajos en el supuesto, que el proceso de escritura en L2 es semejante al proceso de escritura en L1. Sin embargo, algunas investigaciones recientes muestran que existen más diferencias de lo que comúnmente se cree. De acuerdo a los autores consultados, los investigadores tienen muchas dificultades para

construir una teoría coherente que unifique los resultados de las investigaciones existentes sobre el proceso de escritura en L2. La investigación en este terreno se ha realizado a nivel exploratorio y es necesario llevar a cabo diseños de investigación más meticulosos y con un número de sujetos más importante. Para estos autores es importante también que estas investigaciones provengan del proceso de enseñanza aprendizaje de la misma L2, para construir una teoría del proceso de escritura en L2 y una teoría de la enseñanza en L2.

- Actualmente, todos los investigadores consultados en este estudio coinciden en que la escritura debe producirse en un contexto social dentro de una relación social y que no sólo los aspectos lingüísticos y cognitivos son importantes para el aprendizaje de la escritura. De esta manera la investigación en el campo de la escritura se esfuerza por elaborar modelos que propongan una enseñanza de la escritura que integre el conocimiento de la lengua y del contexto en que ésta se lleva a cabo, así como el propósito y las habilidades empleadas durante el proceso.
- La escritura se produce en una situación retórica compuesta por el escritor, el tema y la audiencia. Esta situación produce una interacción permanente entre el escritor y el lector (la audiencia). Para que esta interacción se produzca es primordial que el escritor analice bien a su audiencia en función de su propósito y del tema a tratar. Los teóricos consultados en este estudio concuerdan en que los textos escritos de los estudiantes mejorarían, si éstos estuvieran dirigidos a un lector —o a varios lectores potenciales— que el escritor se representa en algún momento del proceso de escritura. La conciencia de la audiencia afecta aspectos del texto, como son el propósito, la forma, el estilo y el género.
- La mayoría de los teóricos de la conciencia de la audiencia —*audience awareness*— referidos en este estudio coinciden en que el escritor "se dirige a una audiencia" e "invoca a una audiencia" durante el proceso de escritura. Ambos conceptos se integran en la escritura tomando en cuenta las experiencias, las expectativas y las creencias de la audiencia real —*audience addressed*—, y utilizando el lenguaje del texto para indicar a los lectores el papel que deben tomar tal y como él los imagina —

*audience invoked*—. Asimismo, han podido observar que los escritores expertos crean una imagen mental de sus lectores y tienen más conocimientos teóricos del discurso, lo que les permite adaptarse a las necesidades de la audiencia, especialmente en las etapas de revisión y reescritura. La mayoría de las ideas desarrolladas en el texto están relacionadas con los objetivos de la audiencia. Por el contrario, los escritores inexpertos se centran en el tema a tratar. Hacen revisiones en función de lo que piensan que el profesor espera de ellos y no en función de la audiencia. Consideran la revisión como un ejercicio de lectura de verificación, sobretodo de la ortografía y de la sintaxis. La mayoría de sus enunciados están vinculados con el tema.

2. Respecto a los objetivos planteados al inicio de este trabajo, en que se propuso contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Los estudiantes de francés toman en cuenta en la redacción de sus textos al destinatario de su mensaje? ¿Tienen conciencia de la audiencia —*audience awareness*—?
- ¿Cuál es el tipo de estrategias que emplean para alcanzar su objetivo?
- ¿Qué tanto estas estrategias reflejan el conocimiento que tienen del receptor?
- ¿La calidad de la redacción de sus textos varía en función del receptor del mensaje?

Se encontró que:

- Los sujetos demostraron tener un alto grado de conciencia de su audiencia en la redacción de los mensajes dirigidos a un destinatario conocido, en este caso un amigo y un familiar. La mayor parte de los enunciados utilizados estaban relacionados con las necesidades de la audiencia. Crearon una imagen mental de su audiencia y fueron capaces de darle características en las que se pudieron reconocer. No tuvieron problemas para definir el tipo de discurso que debían utilizar. Utilizaron diferentes estrategias para lograr su propósito: dieron un nombre al receptor del mensaje, reconocieron su existencia. Expresaron afecto al lector y establecieron complicidad con el mismo. Demostraron tener conocimiento de sus gustos e intereses. Le dieron opciones y le dieron instrucciones cuando fue necesario. Establecieron el contexto. Por consiguiente, lograron el propósito de su mensaje.

- 
- Por el contrario, cuando se trató de dirigirse a una audiencia menos conocida, en la que existía una relación jerárquica., en este caso jefe – empleado, la mayoría de los sujetos no fue capaz de imaginarse una audiencia (un jefe) e identificarse con ésta. Demostraron no tener conocimiento del género textual, lo que tuvo por consecuencia errores en el uso del registro y en la organización del discurso. Los sujetos se centraron más en las explicaciones que debían dar, se convirtieron en transmisores de información, asignando un rol pasivo al interlocutor de su mensaje. Efectivamente, la calidad del discurso fue menor, cuando se trató de una relación formal en la cual, jerárquicamente, la posición de la audiencia fue superior a la del escritor.

Se puede concluir, de la misma manera que lo hace Nehal (2004), que la audiencia en el discurso escrito no se encuentra como una unidad predecible y uniforme (Roth 1990, en Nehal, 2004). La conciencia de la audiencia no se da de manera uniforme, ni con la misma frecuencia en todos los campos ni en todas las personas (Hays et al, 1990 en Nehal, 2004). Asimismo, la calidad del discurso, naturalmente, difiere cuando las audiencias son diferentes. De la misma manera, las estrategias también difieren según se trate de escritores expertos o inexpertos. (Monahan 1984, en Nehal 2004).

Esta investigación es una toma de conciencia sobre lo que implica escribir en L1 y en L2, y pretender enseñar a escribir en L2. Asimismo, abre la posibilidad a una gran variedad de trabajos de investigación futuros, en un campo tan vasto y poco explorado como es el de la escritura en L2.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Alamargot, D., Lambert, E. & Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*, 17, 41-46. Consultado el 1 de abril de 2006 en:  
[http://www.mshs.univ-poitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot\\_memoire.pdf](http://www.mshs.univ-poitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf)
- Ardnt, V. (1987). Six writers in search of texts: a protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal* 41/4, 257 -266.
- Badger, R. y Goodith, W. (2002). A process genre approach to teaching writing *ELT Journal Volume 54/2*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbier, M.L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches [versión electrónica]. *Arob@base, Volume 1-2*, 6-21. Consultado el 30 de junio de 2006 en:  
<http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>
- Benitez Figari, R. (2002). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Rev. signos. [online], Vol.33, no.48*, 49-67 Consultado el 29 julio 2007 en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342000004800005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Berkenkotter, C. (1981). Understanding a writer's awareness of audience. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4 (pp. 388-399). Consultado el 25 de junio de 2007 en <http://www.jstor.org/stable/356601>

- Berkenkotter, C. (1982). Writing and problem solving. En T. Fulwiler, A. Young. (Eds.), *Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum* (pp. 33-43). National Council of Teachers of English. Consultado el 18 de junio de 2007 en: [http://wac.colostate.edu/books/language\\_connections/chapter3.pdf](http://wac.colostate.edu/books/language_connections/chapter3.pdf)
- Bonk, Curtis J. (1990). A synthesis of Social Cognition and Writing Research [versión electrónica]. *Written Communication* 1990; 7; 136 (pp. 136 -163). SAGE Publications. Consultado el 25 de junio de 2007 en <http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/1/136>
- Bos, N., Krajcik J. (1998) *Students' awareness of audience in web-published science writing*. University of Michigan Paper presented as part of: N.Bos (symposium chair) Writing on the Internet: creating space, supporting interaction and integrating advanced technology. Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April 13-17, 1998. Consultado el 25 de junio de 2007 en [http://hi-ce.org/papers/1997/writing\\_on\\_internet/audience.pdf](http://hi-ce.org/papers/1997/writing_on_internet/audience.pdf).
- Bufi, S. y Lopez del Hierro, E. (2000). *Análisis de necesidades y motivaciones para el aprendizaje del francés de los alumnos del Departamento de francés*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. CELE-UNAM. Manuscrito no publicado.
- Caldera, R (2003). *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: un enfoque interactivo y funcional*. Revista *Ágora*, Trujillo, 12. Julio-Diciembre 2003.
- Cassany, D. (1991). ¿Qué es el proceso de composición? *Describir el escribir* (pp. 101 – 118). Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Rev. signos*. [online], Vol.35, no.51-52, 149-162. Consultado el 11 de diciembre 2006 en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011&lng=es&nrm=iso)



- Carvalho, J.B. (2002). Developing audience awareness in writing. *Journal of Research in Reading, Volume 25, Issue 3*, 271 - 282
- Cheng, F.W. (2004). Audience strategies used by EFL college writers [versión electrónica]. *Proceedings of the 9<sup>th</sup> Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistic*, 56 – 66. Consultado el 1 de abril de 2006 en:  
[www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/ChengFei.pdf](http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/ChengFei.pdf)
- Clark, I.L. (2003). Audience. En *Concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing* (cap. 4). Mahwah, NJ: I. Clark (Ed.), Lawrence Erlbaum Associates. Consultado el 28 de agosto de 2007 en: <http://www.questiaschool.com>
- Coulthard, M. (1994). One analysing and evaluating written text. (pp. 1-11) En *Advances in written text analysis*. M. Coulthard (Ed.), London and New York: Routledge.
- Cornaire, C., Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Didactique de Langues étrangères. Collection dirigée par R. Galisson, Paris:CLE/international.
- Cushing Weigle, S. (2002). The nature of writing ability. En J.Ch. Alderson y Lyle F. Bachman (eds.), *Assessing Writing* (pp.14–38). Cambridge: Cambridge Language Assessment Series. Cambridge University Press.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (pp. 159-177) México: Mc Graw Hill.
- Díaz Blanca, L. 2002. La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas [versión electrónica]. *Rev. Ped. [online] Vol.23, no.67* 319-332. Consultado el 24 agosto 2006 en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200007&lng=pt&nrm=iso)

- Donahue, C. (2004). *Évolution d'une métaphore-modèle, analytique et pédagogique: les communautés discursives et la composition theory aux Etats-Unis* [versión electrónica]. *Les Cahiers THÉODILE No. 5*, 93 – 117 Consultado el 1 de abril de 2006 en: [http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers\\_Theodile\\_05.pdf](http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_05.pdf)
- Dabène, M. (1974). L'écrit en question. *Le Français dans le Monde No. 109*, 6 – 9.
- Ede, L. y Lunsford, A. (1984). Audience addressed/Audience invoked. The role of audience in composition theory and pedagogy. En I. Clark (Ed.), *Concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing* (pp. 182-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Consultado el 28 de agosto de 2007 en: <http://www.questiaschool.com>
- Fayol, M. (1992). La production de textes écrits: introduction à l'approche cognitive. *Education Permanente, 102*, 21 – 29
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (p.p. 365 – 387). Consultado el 18 de junio de 2009 en: <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Flower, L. (1981, 2000). Writing for an Audience (pp. 139 – 140). En A. Rosa, & Virginia Clark. (Eds). *Language Awareness: Readings for College Writers*. Boston: Ed. by Paul Eschholz, Bedford/St. Martin's.
- Grabe, W. y Kaplan, R.B. (1996). *Theory and practice of writing* (pp. 84-146). New York: General Editor: C.N. Candlin. Addison Wesley Longman.
- Halasek, K. (1999). Audience, Addressivity, and Answerability. En *A Pedagogy of Possibility. Bakhtinian Perspectives on Composition Studies* (cap. 2). Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press. Consultado el 28 de agosto de 2007 en : <http://www.questiaschool.com>

- Hays, N.J. & Brandt K.S. (1992). Socio-cognitive development and student's performance on audience-centered argumentative writing. En Marie Secor (Ed.), *Constructing rhetorical education* (pp. 202–229). Carbondale, Il: Southern Illinois University Press. Consultado el 28 de agosto de 2007 en: <http://www.questiaschool.com>
- Hénault , A., De Margerie, Ch. (1974). L'écrit, spécificité et diversité. *Le Français dans le Monde* 109, 10–16
- Hyland, K. (2002). Chapter 1 A conceptual overview of writing. En *Teaching and Researching Writing* (pp. 5–48). Applied Linguistics in Actions Series. London: Longman.
- Hyland, K. (2005). First Impressions.. En *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. (pp. 3-14) London – New York: Continuum International Publishing Group.
- Izquierdo Alonso, M. (2003) Procesamiento pragmático para el tratamiento documental del contenido. *Documentación de las ciencias* 26. Consultado el 20 de agosto de 2007 en : <http://revistas.ucm.es/inf/02104210/articulos/DCIN0303110181A.PDF>
- Johns, A. M. (1990). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. En B. Kroll (Ed.) *Research in Second Language Writing. Research insights for the classroom* (pp. 24-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen Stephen D. (1984). *Writing. Research, Theory and applications*. (Language teaching methodology series). Oxford: Pergamon Institute of English.
- Krause, K.L. & O'Brien, D (2000). Adolescent Chinese Writers: Juggling sociocultural influences and writing demands. Ponencia presentada en: Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Universidad de Sydney, Australia. Consultado el 20 de julio de 2007 del sitio web de AARE The association for active educational researchers. Conference papers: <http://www.aare.edu.au/00pap/kra00446.htm>

- Kroll, B. M. (1984). Audience Adaptation in Children's Persuasive Letters [versión electrónica]. *Written Communication 1984; 1; 407*, 136-163. Sage Publications. Consultado el 25 de junio de 2007 en: <http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/4/407>
- Lefebvre, S. y Deaudelin, C. (2001). Les interactions et les performances à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs, soutenu par ordinateur [versión electrónica]. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, No. 3*, 621 - 648. Consultado el 2 de diciembre de 2006 en: <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009967ar.pdf>
- Lefrançois, P. (2001). Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde [versión electrónica]. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes. Volume 58, No. 2*, 223-245. Toronto: University of Toronto Press UTPJOURNALS online. Consultado el 14 de octubre de 2006 en: <http://utpjournals.metapress.com/>
- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire: là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent [versión electrónica]. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, No. 2*, 325 à 346. Consultado el 6 de junio de 2006 en: <http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000125ar.pdf>
- Lusignan, L., Fortier, G. (1992). Révision de textes et changement d'audience [versión electrónica]. *Revue Canadienne de l'Éducation 17:4*, 405 – 421. Consultado el 1 de abril de 2006 en: <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE17-4/CJE17-4-03Lusignan.pdf>
- Mangenot, F. (1998). "Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2". En *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Souchon, M. (dir.). *Actes du Xe Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*. Besançon : Université de Franche-Comté. pp 515-525. Consultado el 6 de junio de 2006 en [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/focal.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/focal.htm)

- Myles, J. (2002). Second Language and Research: The writing process and error analysis in student texts [versión electrónica]. *TESOL-EJ*. Vol. 6 No. 2 *septiembre*. Consultado el 24 de julio de 2006 en <http://www-writing.berkeley.edu/TESOL-EJ/ej22/a1.html>
- Nehal R. (2004). Investigating the audience awareness of ESL writers [versión electrónica]. *South Asian Language Review*. Vol. XIV, Nos. 1 & 2. Consultado el e de junio de 2007 en: <http://salr.net/Documents/Raashid.pdf>
- Odell, L., Goswami, D. (1981). Writing in non academic settings. State University of New York, Brooklyn. Downstate Medical Center. ED214163. Consultado el 11 de junio de 2008 en: [http://ericed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/2f/d1/29.pdf](http://ericed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/d1/29.pdf)
- Odell, L. (1983). Redefining mature writing. In *Learning to Write: First Language, Second Language*. (pp. 98–113) Ed. A. Freedman, et al. London: Longman Publishers.
- Pacheco Chávez, V., Villa Soto, J.C.(2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre – diciembre 2005 VOL. 10 Num. 27, 1201-1224 Consultado el 18 de febrero de 2007 en: <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002715.pdf>
- Paltridge, B. (2004). Approaches to teaching second language writing. 17<sup>th</sup> Educational Conference Adelaide, Australia. Consultado el 18 de febrero de 2007 en: [http://www.elicos.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub\\_c05\\_07&Lev2=c04\\_paltr](http://www.elicos.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c05_07&Lev2=c04_paltr)
- Péry-Woodley, M-P. (1993). 1 Analyser pour comprendre l'apprentissage. *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. (pp. 12–24). Paris: Hachette.

Reiff, Mary Jo (1996). Rereading invoked and addressed readers through a social lens: toward a recognition of multiple audiences [versión electrónica]. *JAC Online Volume 16 Issue 3*. Consultado el 29 de septiembre 2007 en:  
[http://www.jacweb.org/Archived\\_volumes/Text\\_articles/V16\\_I3\\_Reiff.htm](http://www.jacweb.org/Archived_volumes/Text_articles/V16_I3_Reiff.htm)

Richterich, R. (1974). Les motivations à l'écriture et a la lecture en langue étrangère *Le Français dans le Monde* 109, 21–25

Rowe Krapels, A. (1990). An overview of second language writing process. En B. Kroll (Ed.) *Research in Second Language Writing. Research insights for the classroom* (pp. 37-57). Cambridge: Cambridge University Press.

Ryder, M. P., Vander Lei E., Roen D.H. (1999). Audience Considerations for evaluating writing. En Cooper R. Ch. & Odell, L. (Eds.) *Evaluating writing: The role of teachers' knowledge about Text, Learning and Culture*. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English. Consultado el de 2007 en:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/ce/a5.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/ce/a5.pdf)

Saussure (F. de) 1916 (1967). *Cours de linguistique générale*. (p.45) Paris: Payot.

Serrano de Moreno, S. (2000) El paso del sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva vygotskyana. *EDUCERE, La Revista Venezolana de Educación Año 4 - Número 9*, 44 – 53 Consultado el 23 de mayo de 2006 en:  
<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol4num9/articulo7-4-9.pdf>

Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. En B. Kroll (Ed.) *Research in Second Language Writing. Research insights for the classroom* (pp.11 - 21). Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. *Tesol Quarterly Vol. 27, No. 4*, 657–674

- Silva, T., Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.). *An introduction to applied linguistics* (pp. 251–266). London: Arnold; New York: Oxford University Press.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: C.N. Candlin and H.G. Widdowson (Eds). Oxford: Oxford University Press.
- Valdés, G., Haro, P., Echevarriarza, M.P. (1992). The development of writing abilities in a Foreign Language: contributions toward a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal*, 76, 333-352
- Vigner, G. (1982). *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: CLE International.
- Wang, W., Wen. Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246
- Widdowson, H.G. (1979). New starts and different kinds of failure in learning to write. En A. Freedman, , I. Pringle, & J. Yalden, (Eds.) *First/Second Language. Selected papers from the 1979 CCTE Conference, Ottawa, Canada*. (pp.34-47) London and New York: Longman.
- Willey, R. J. (marzo 1986). Audience awareness: methods and madness. Ponencia presentada en The annual Meeting of the conference on college composition and communication. 37<sup>th</sup>, New Orleans, LA. Consultado el 28 de noviembre de 2007 en: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ406670](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ406670)
- Wollman-Bonilla J.E. (2001). Can first-grade demonstrate audience awareness? [versión electrónica]. *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No.2, pp. 184-201. Consultado el 25 de junio de 2007 en: [www.reading.org/publications/journals/rrq/v36/i2/abstracts/RRQ-36-2-Wollman-Bonilla.html](http://www.reading.org/publications/journals/rrq/v36/i2/abstracts/RRQ-36-2-Wollman-Bonilla.html)

Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction, Volume 10, Number 1*, February 2000, pp. 73-99