

Aspectos contextuales, pragmáticos y metadiscursivos en la escritura académica del alumnado universitario

Eugenio Maqueda Cuenca; M^a Aurora García Ruiz; M^a Ángela Garrido Berlanga¹

Recibido: 24 de abril de 2021 / Aceptado: 23 de julio de 2021

Resumen. Consideramos que, a la hora de analizar cómo producen nuestros alumnos sus textos académicos, hay que tener en cuenta el contexto lingüístico, cultural y tecnológico que los rodea, así como la forma que tienen de interactuar. Atendiendo a este contexto, podremos darnos cuenta de que lo que les pedimos no solo es un esfuerzo lingüístico enorme para ellos, sino que, además, está alejado completamente de su realidad comunicativa. En este trabajo tratamos el contexto lingüístico personal de nuestro alumnado, introduciendo de esta manera una nueva perspectiva a la hora de acercarnos a los problemas que tienen los estudiantes universitarios para redactar escritos académicos. Siendo conscientes de que no han contado con la preparación adecuada, ofrecemos algunas pautas que, desde el punto de vista pragmático, pueden servir para hacer menos patentes esas carencias, pues solo con la práctica detenida de las distintas destrezas que se exigen para redactar este tipo de escritos podrían obtener los resultados deseados.

Palabras clave: Contexto lingüístico personal; Grice; pragmática; metadiscurso.

[en] Contextual, pragmatic and metadiscursive aspects in the academic writing of university students

Abstract. We consider that when we analyze how our students produce their academic texts, the linguistic, cultural and technological context that surrounds them must be taken into account, as well as the way they interact. Considering this context, we will be able to realize that what we ask is not only a huge linguistic effort for them, but it is also completely removed from their communicative reality. In this work we analyze the personal linguistic context of our students, thus introducing a new perspective when approaching the problems that university students face when they write academic texts. Being aware that they have not had adequate preparation, we offer some guidelines that, from a pragmatic point of view, can serve to make these deficiencies less obvious, because only with careful practice of the different skills that are required to write this type of writings could obtain the desired results.

Keywords: Personal linguistic context; Grice; pragmatics; metadiscourse.

Cómo citar: Maqueda Cuenca, Eugenio, García Ruiz, María Aurora y Garrido Berlanga, María Ángela. Aspectos contextuales, pragmáticos y metadiscursivos en la escritura académica del alumnado universitario. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88, 51-57, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78296>

Índice. 1. Introducción: contexto pragmático y contexto lingüístico personal. 2. Elementos pragmáticos y metadiscursivos para la redacción de textos académicos. 3. Conclusiones. Bibliografía.

1. Introducción: contexto pragmático y contexto lingüístico personal

Tradicionalmente, e incluso en nuestros días, el análisis del discurso y el análisis textual, aun vistos desde la perspectiva comunicativa o de la interacción social, se realizan desde el punto de vista gramatical, estilístico, retórico, pragmático, etc., pero sigue sin cobrar suficiente importancia el estudio de los distintos contextos en los que se produce ese hecho lingüístico, como el social, político o cultural (Dijk 2006). Los motivos por los que no se desarrollan adecuadamente estos estudios tienen que ver con la incapacidad de encontrar objetos de estudio fijados, que no estén dentro de lo meramente privado y personal. Ello a pesar de que, según el propio van Dijk, sólo integrando aspectos cognitivos en el análisis textual se podrán explicar adecuadamente fenómenos como la anáfora, la coherencia, la argumentación, etc.

Los enunciados dependen de los contextos en los que son emitidos, y la intención elocutiva del emisor también se ve afectada por estos (Miranda Ubilla & Guzmán Munita 2012). Coseriu (1967: 313) habla de contexto extraverbal para referirse al conjunto de “circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente o que son conocidas por

¹ Universidad de Málaga (maqueda@uma.es <https://orcid.org/0000-0002-7480-4795>; mauroragruiz@uma.es <https://orcid.org/0000-0002-4267-4412>; mariangelesgb@uma.es <https://orcid.org/0000-0002-4076-3702>).

el hablante”, es decir, a todo aquello que física o culturalmente rodea el acto de enunciación. Entre estos factores, Coseriu distingue los siguientes:

- Contexto físico: las cosas que están a la vista o a las que un signo se adhiere.
- Contexto empírico: los estados de cosas objetivos que se conocen por quienes hablan en un lugar y en un momento determinados, aunque no estén a la vista.
- Contexto natural: totalidad de los contextos empíricos posibles.
- Contexto práctico u ocasional: la particular coyuntura objetiva o subjetiva en que ocurre el discurso.
- Contexto histórico: las circunstancias históricas conocidas por los hablantes.
- Contexto cultural: la tradición cultural de una comunidad.

Hay toda una tradición de estudios lingüísticos que han intentado dar cabida al contexto y también una larga lista de corrientes que lo han ignorado, pero ha estado presente siempre, de una manera u otra (Achard-Bayle & Paveau 2012). Por su parte, Austin (1962) considera que “las palabras tienen que decirse en las circunstancias apropiadas”, y así es como el lenguaje académico tiene sentido en un determinado contexto. Por su parte, Dijk (1989) considera que uno de los subcomponentes de la pragmática es el situacional, que abarca el conocimiento derivado de lo que los interlocutores perciben durante la interacción, y otro el contextual, que incluye lo que se deriva de las expresiones lingüísticas intercambiadas en el discurso inmediatamente precedente. Así, en palabras de Escandell: “Puede aceptarse, pues, sin grandes reparos la idea de que los interlocutores comparten una parcela de información pragmática de dimensiones variables según los casos, y que, además, cada uno construye una hipótesis sobre dicha parcela y sobre la información del otro” (Escandell 2013: 35).

Esta información pragmática determina absolutamente el contenido del enunciado. Cuando hablamos de enseñar a escribir textos profesionales, es primordial tener en cuenta el contexto (Montolío 2011) y los textos académicos no son una excepción. Por la especificidad de estos, el autor da por hecho que el aporte del receptor va a ser rico, ya que se le presuponen conocimientos “técnicos” sobre el tema concreto. El contexto académico es el que impone esta suposición, y la importancia de este contexto a la hora de interpretar el significado del texto es lo que hace que los principios de la pragmática sean tan útiles para explicar este proceso de comunicación. Es cierto que los alumnos presuponen esos conocimientos en los docentes, aunque, por otra parte, como tienen que demostrar lo que saben, no pueden dar por sentadas tantas ideas como sí se puede hacer cuando escribimos *inter pares*.

En realidad, la situación del alumnado cuando se enfrenta a la redacción de un trabajo académico, como puede ser el TFG, es más particular de lo que parece. Por este motivo, nos gustaría hablar del contexto lingüístico personal, ya que creemos que puede aportar algunos matices que esperamos que sean útiles. Entendemos el contexto lingüístico personal (CLP en adelante) como el conjunto de manifestaciones lingüísticas con las que convive un individuo, ya sean propias o ajenas. Es decir, lo que una persona escribe o ve escrito, lo que escucha, lo que habla, lo que lee y lo que ve leer. Obviamente, los elementos lingüísticos se ven complementados con los comunicativos, pragmáticos, culturales, etc., que le rodean permanentemente en su vida cotidiana.

Creemos que es importante introducir esta denominación (contexto lingüístico personal) para poder entender mejor a qué se enfrenta nuestro alumnado cuando tiene que redactar un escrito académico de cierta extensión. Para empezar, nos vamos a referir a lo último que hemos nombrado, a la lectura. Vamos a dejar de lado los desalentadores datos sobre lectura entre los jóvenes y nos vamos a centrar en cómo la realizan. En ese sentido, es necesario partir del hecho de que nuestros alumnos, lo que leen, sea el tipo de texto que sea, es fundamentalmente en pantalla, por lo que están acostumbrados a leer textos que tienen estructura hipertextual y no lineal, pensados para que los internautas encuentren fácilmente la información, con menús de navegación visualmente atractivos y amigables; textos en los que la usabilidad ha sido estudiada minuciosamente porque responde a estándares internacionales; textos, en fin, con los que se puede interactuar y que están diseñados para ser leídos a la velocidad que exigen nuestras prisas actuales y para atraer nuestra atención, dada la incapacidad de mantenerla durante tiempo prolongado (Patino 2020).

Fundamentalmente, tanto los jóvenes como los demás integrantes de la sociedad hemos convertido nuestra lectura en una búsqueda de respuestas, por lo que las páginas digitales intentan adivinar y anticiparse a nuestras necesidades. Las normas de escritura web indican en la importancia del “minimalismo” y en no recargarnos con demasiada información. Por el contrario, buscan ser lo más simples posibles, con menús intuitivos que den acceso a los distintos tipos de información que se ofrece. Algo fundamental, en este sentido, es que en cualquier página web bien construida tenemos permanentemente acceso al recorrido que nos ha llevado hasta allí, que queda explicitado de manera fija en cada página. Con ello podemos no sólo saber de dónde venimos, sino que también nos es más fácil tener presente la estructura global, como si fuera una especie de índice que siempre podemos ver.

Ya no estamos acostumbrados a realizar la lectura lineal de un texto, porque habitualmente no lo hacemos, y cuando nos vemos obligados a ello intentamos leer, no palabra por palabra, sino que buscamos las palabras clave, las ideas principales, pues normalmente tenemos mucho que leer y poco tiempo para hacerlo. A través de la estructura hipertextual de los textos digitales nos olvidamos de la linealidad y somos capaces de encontrar toda la información que necesitamos de una manera más directa. Como se puede comprobar, estamos hablando desde un *nosotros*, pues no sólo los jóvenes están inmersos en este contexto (aunque nosotros tenemos la ventaja de conocer muy bien el mundo lingüístico no digital).

Las grandes compañías tecnológicas invierten mucho en la mejora de la usabilidad de sus productos y en el diseño de sus contenidos para que se entiendan y lean con facilidad. Procuran ser breves y lo más precisos posibles, y es fácil, de un solo vistazo, distinguir las ideas y contenidos más importantes. La información está estructurada de manera coherente y se atiende a su legibilidad cuidando el tipo de letra que se ha de usar en cada momento. Se utilizan diseños simples, sin elementos redundantes que creen “ruido” visual, y las opciones de los botones de navegación son previsible. Las pantallas pueden ajustar el tipo de resolución según el dispositivo que se esté usando y no es necesario memorizar opciones, puesto que las acciones son intuitivas.

Cuando estamos leyendo en una pantalla, en cualquier momento, con solo mover el dedo o el ratón podemos cambiar lo que tenemos ante nosotros. En cuanto que lo que leemos nos da la impresión de que no va a responder a nuestras expectativas o está en un formato poco seductor, abandonamos esa página rápidamente. Hemos aprendido a intuir, o creemos intuir, cuándo lo que hemos comenzado a leer nos va a servir y cuándo no; también hemos aprendido a que no nos importe irnos por las ramas de la hipertextualidad.

Podríamos seguir exponiendo más características que hacen que este tipo de lectura sea mucho más positiva para los lectores, en todos los sentidos, pero creemos que con lo que hemos indicado hasta ahora es fácil hacerse una idea del impacto que supone para nuestro alumnado estar acostumbrado a leer estos textos y, de repente, en el contexto académico de la universidad, tener que leer un pdf que el docente ha puesto disponible en la plataforma. A los alumnos, acostumbrados a la usabilidad, a contenidos digitales en cuya elaboración y presentación se ha tenido en cuenta todo lo que hemos mencionado anteriormente, se les hace un mundo la lectura de los textos escritos de manera tradicional. Eso sin contar el hecho contrastado de que somos incapaces de mantener la concentración más allá de unos pocos segundos (Patino 2020).

Siguiendo con la descripción del CLP de los jóvenes universitarios, nos vamos a referir brevemente a la escritura. En otro lugar (Cremades *et al.* 2016) hemos atendido con detalle la escritura digital ubicua y a cómo los estudiantes están continuamente en contacto a través de los programas de mensajería y las redes sociales. Establecimos, siguiendo a Berná y Pellicer (2014), las características más habituales de esta variedad de escritura: su marcado carácter oral, puesto que, aunque son textos escritos, comparten propiedades de la oralidad como la espontaneidad, la coloquialidad o la importancia de los aspectos no verbales; la hipertextualidad y uso de otras informaciones en formato multimedia, textos que se complementan con audios, etc.; interactividad, con intercambios comunicativos incluso con varias personas a la vez; lenguaje simplificado, con estructuras textuales sintácticas y léxicas sencillas, uso de emoticonos y *emojis*, repeticiones enfáticas, frecuentes supresiones, palabras ortográficamente modificadas, textismos, elementos gráficos paralingüísticos y acompañamiento de vídeos, fotos, etc. Por supuesto, esto supone apostar por la eficacia comunicativa y, como sabemos, prestar muy poca atención a la norma, que se transgrede continuamente. Como constata Carolina Figueras (2020) para el caso concreto del uso de los signos de puntuación, el entorno digital ha producido la emergencia de un sistema de puntuación retórico-emotivo muy diferente del sistema lógico-gramatical propio de la escritura de corte tradicional, que es donde se sitúa, de modo prototípico, la redacción de textos académicos.

Contrariamente a lo que pudiera parecer a primera vista, el alumnado universitario de hoy día escribe, y lo hace mucho más de lo que lo hacíamos los miembros de generaciones anteriores (Côrte Vitória 2018). La escritura está en su día a día, en su hora a hora, pero los jóvenes no tienen que redactar nunca, y nunca se les ha enseñado a hacerlo con el nivel de dedicación que se necesita en la universidad. Una tarea tan compleja debe ser entrenada mucho si se quiere ser realmente competente al realizarla. Redactar un trabajo académico implica, solo para empezar, pensar qué se quiere decir, establecer los objetivos, crear una estructura lo más sólida posible, tener en cuenta a quién se dirige, documentarse adecuadamente y tener presente la coherencia, cohesión y las reglas sintácticas, semánticas, ortográficas, etc. Dominar cada uno de estos pasos es, en sí, un desafío que, por supuesto, no termina ahí. Se comienza la redacción del trabajo y hay que realizar versiones, revisar, saber manejar el material recopilado, reescribir, citar correctamente, etc.

Nuestro alumnado no ha tenido este entrenamiento en profundidad, por lo que, salvo en contadas ocasiones, nos encontramos con que nos presentan escritos académicos de baja calidad. Como decíamos antes, el CLP en el que se mueven los jóvenes no es el propicio para lograr redactar buenos trabajos, ya que han desarrollado unas competencias distintas. No saben leer adecuadamente en papel, ni tampoco en pantalla cuando se ponen delante de textos que no reúnen las cualidades de usabilidad a las que están acostumbrados. Conviven con programas que tienen los caracteres tasados, con los segundos contados para expresarse, con los dedos prestos a deslizar la pantalla, casi sin tiempo para leer o ver qué había en ella; la lectura y la escritura tradicionales son para ellos un muro casi infranqueable.

Por lo tanto, si en etapas anteriores, ni posteriormente en la universidad, hemos puesto las bases para que los alumnos puedan redactar de forma exitosa textos académicos extensos, adecuadamente escritos, bien estructurados, personales, en los que muestren capacidad crítica, investigadora, argumentaciones interesantes, etc., no podemos extrañarnos de los pobres resultados que obtienen. Ni en su bagaje anterior, ni en su contexto lingüístico personal encuentran la base adecuada.

2. Elementos pragmáticos y metadiscursivos para la redacción de textos académicos

Teniendo en cuenta, pues, de dónde partimos, podemos ofrecer a nuestro alumnado una serie de pautas para que mejoren en lo posible la redacción de sus trabajos académicos (cuando ya no hay tiempo, cuando no nos podemos

quedar pensando en las carencias y de dónde vienen estas). Para ello, consideramos que explicarles de forma básica algunos conceptos desarrollados por la pragmática, así como el uso de elementos metadiscursivos, puede serles de mucha utilidad.

Vamos a partir del Principio de Cooperación Conversacional (PCC) y sus máximas. Somos conscientes de que las teorías de H. P. Grice relativas al PCC estaban pensadas para ser aplicadas a los intercambios orales dialógicos. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, con este principio y sus máximas sería posible establecer una relación muy útil con los textos académicos que debe realizar nuestro alumnado. Grice (1975: 516) estableció el principio de cooperación conversacional expresándolo de la siguiente manera: “Podríamos, entonces, formular un principio general, que es el que se supone que observan los participantes: Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado”. Este PCC se acompaña de unas categorías de base kantiana: Cantidad, Cualidad, Relación y Modo; tales categorías, a su vez contienen una serie de máximas (Grice 1975: 516-518).

Cantidad:

1. Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario. 2. No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario.

Cualidad:

1. No diga usted lo que crea que es falso. 2. No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas.

Relación:

1. Diga lo que es pertinente (le parece una máxima que puede ser muy controvertida).

Modo:

1. Sea usted perspicuo. 2. Evite ser oscuro al expresarse. 3. Evite usted ser ambiguo al expresarse. 4. Sea escueto (y evite ser innecesariamente prolijo). 5. Proceda usted con orden.

Nosotros partimos, como decíamos, de la idea de que estas máximas, incluidas en esas cuatro categorías, serían tan adecuadas para ser aplicadas a los textos escritos académicos como a las conversaciones. El motivo por el que decimos esto es que rara vez en nuestra vida cotidiana nuestro objetivo es comunicarnos de esa manera tan rígida que nos presenta Grice. En cualquier reunión familiar, con amigos o al hablar con la pareja o con un hijo, difícilmente vamos a encontrar que se cumplen las máximas. No sólo no se cumplen, sino que, para que la comunicación sea realmente efectiva desde el punto de vista emocional, no deben hacerlo. Precisamente porque son susceptibles de ser transgredidas, estas normas se articulan en forma de máximas y no de reglas de estricto cumplimiento. Grice reconoce que le hubiera gustado concebir “el tipo de práctica conversacional, no meramente como algo que todos o muchos de nosotros seguimos *de hecho*, sino como de lo que *no tendríamos que* apartarnos. Durante algún tiempo, me atrajo la idea de que la observancia del principio de cooperación y de las restantes máximas, durante una conversación, podía considerarse materia cuasi-contractual” (Grice 1975: 519). Desde nuestro punto de vista, sería difícil encontrar en nuestra vida cotidiana ejemplos en los que el cumplimiento de esas máximas supusiera una mejora en la comunicación y no lo contrario. Como señala Estrella Montolío, es necesario utilizar el fingimiento y la simulación para que la cortesía funcione, incluso cuando hay una gran confianza entre las personas involucradas en el proceso comunicativo. Para esta autora, aquellas personas que dicen lo que piensan sin disimulo no tienen las suficientes habilidades sociales: “Si sólo dijésemos la verdad sobre lo que pensamos, seríamos sistemáticamente descorteses; y no solo eso, sino que no practicaríamos otras estrategias comunicativas muy importantes que, de algún modo, sirven también de “lubricante comunicativo” para la vida social” (Montolío 2019: 58). En cualquier caso, también Grice era consciente de los problemas comunicativos que entrañaban sus postulados: “He anunciado mis máximas como si el objetivo central fuera el de intercambiar-se información de forma máximamente efectiva; esta percepción es demasiado restringida, y el esquema ha de ampliarse hasta que tengan cabida en él objetivos generales tales como el de gobernar o influir en la conducta de los demás” (Grice 1975: 518).

En el caso de la escritura académica, y específicamente los TFG de nuestro alumnado, pensamos que sería buena idea pedirles que introdujeran las máximas de Grice y que establecieran su observancia de una manera estricta. Las de cantidad funcionan especialmente bien en dos sentidos: primero, porque la primera máxima les pide que den toda la información de la que dispongan sobre el tema en cuestión. Por lo tanto, tienen que realizar labores de investigación y ser exhaustivos para aportar cantidad y calidad. Segundo, porque el hecho de que la segunda máxima establezca que no se dé más información de la necesaria, es una evidente invitación a no irse por las ramas, a no “rellenar por rellenar”. De hecho, es muy importante que entiendan que lo que se les pide es información de calidad, cuya expresión demuestre su capacidad de síntesis.

El cumplimiento de las máximas de *cualidad* es fundamental en cualquier trabajo de investigación y, por supuesto, académico. No es admisible la falsedad ni decir aquello de lo cual se carece de pruebas, puesto que se supone que los textos académicos transmiten un saber verdadero, en los que las fuentes se han estudiado concienzudamente y se intenta transmitir el contenido de manera clara y eficaz. Que las ideas expuestas tengan una base sólida en autores y obras de prestigio es una condición necesaria para que un TFG pueda obtener una buena calificación.

La única máxima en la categoría de *relación* está referida a la utilidad y pertinencia de lo que se está diciendo. Para que nuestro alumnado pueda cumplir con esta máxima, ha de seguir los puntos o el esquema aconsejados por el profesorado o la coordinación de las asignaturas. Asimismo, para cada uno de los epígrafes pueden sugerirse una serie de contenidos o preguntas a las que se puede responder en cada uno de ellos, lo cual facilita aún más su labor. En cuanto a las máximas de la categoría *modo*, el mensaje de Grice es que hay que incidir en la claridad, literalidad y orden en el decir (en nuestro caso, lo aplicamos a la escritura académica). Para cumplir las dos primeras es fundamental introducir el valor del contexto y quiénes son las personas que intervienen en este proceso comunicativo. Sabemos que el enunciado es la expresión lingüística que produce el emisor, y se hace necesario distinguir entre *receptor* y *destinatario*. La recepción la puede realizar cualquier persona que tenga la capacidad de entender el código lingüístico, pero “el destinatario es siempre el receptor elegido por el emisor” (Escandell 2013: 35); el mensaje está construido para él. Un texto no debería tener, sin embargo, tantas interpretaciones como personas se acerquen a él. Ni siquiera los literarios. Quizás ha habido en este sentido cierta confusión entre la interpretación subjetiva de los textos y la experiencia emocional ante los mismos. En el caso de los textos literarios, que puede resultar especialmente controvertido, no creemos que sean posibles las ilimitadas interpretaciones de su mensaje: sería un fracaso para el autor que quisiera transmitir una idea y el lector interpretara una distinta; que en su novela, por ejemplo, quisiera abogar por la defensa del medio ambiente y que, de la historia, alguien dedujera lo contrario o simplemente algo distinto. En el caso de los textos académicos, se hace más necesario aún que no pueda haber interpretaciones ajenas a la intención del autor. Para ello será especialmente importante cumplir con las máximas de Grice, conocer bien los aspectos pragmáticos y observar en lo posible las bases retóricas para la elaboración de la argumentación (Montolío 2016). En cualquier tipo de texto, el receptor tiene que decodificar el contenido semántico, la expresión lingüística y la información de carácter pragmático, y esta decodificación la realiza de manera inconsciente. Eso no significa que en los escritos académicos no haya implicaturas. Hay información inferida y contextual. Por ejemplo, se da por hecho que todo el vocabulario especializado que se ha usado es conocido por los receptores. Son diversas las actitudes con las que puede el autor realizar la enunciación con respecto al receptor y manifestar su presencia, así como son distintos los grados en los que puede mostrarse u ocultarse como sujeto de la enunciación (García Negroni 2008). En la base de esta idea está el entender que, en el metadiscurso, el autor proyecta su actitud ante el tema y ante el texto (Abdollahzadeh 2011).

Precisamente la presencia de los lectores en la mente del emisor se produce a través de los conocimientos sobre el metadiscurso (Salas 2015), por eso se hace necesario que los profesores, al enseñar escritura académica, tengan en cuenta especialmente los mecanismos habituales en su disciplina (Birhan 2021). Otros autores consideran que, en el metadiscurso, entran en juego categorías fundamentales como la cultura (Dahl 2004; Lee & Casal 2014) y los condicionantes de género (Dafouz-Milne 2003). Precisamente por eso hay investigadores que piensan que el conocimiento del metadiscurso (Ho & Li 2018) debe ser enseñado al alumnado de manera explícita para mejorar la argumentación y persuasión en sus trabajos académicos, especialmente por la estrecha relación entre los aspectos metadiscursivos y pragmáticos (Ifantidou, 2005; Miranda Ubilla & Guzmán Munita 2012). También es necesario conocer los factores que influyen en el metadiscurso de cada disciplina (Hu & Cao 2015; Mur-Dueñas 2011). Esto es así porque el conocimiento adecuado del metadiscurso aumenta el éxito de los trabajos (Lee & Deakin 2016), y ese dominio implica tanto factores lingüísticos como extralingüísticos. Entre los primeros, tenemos el uso de conectores del discurso que sirven para ordenarlo: *para empezar, a continuación, finalmente*, etc.; para introducir un tema: *en cuanto a, por otra parte*, etc.; para ejemplificar: *por ejemplo, en particular*, etc.; para exponer una opinión personal: *en mi opinión, a mi entender*, etc.; para añadir ideas: *además, asimismo*, etc.; para aclarar o reformular: *es decir, en otras palabras*, etc.; para resumir: *en resumen, en suma*, etc.; para indicar consecuencia: *por consiguiente, por lo cual*, etc.; para concluir: *en conclusión, para terminar*, etc. Podríamos haber usado muchos más ejemplos, pues nuestra lengua es muy rica en este ámbito, pero los expuestos nos dan una idea de los numerosos marcadores de los que se dispone en la escritura académica para dotar de cohesión y orden al texto.

Con *metadiscurso*, Hyland (1998) se refiere a aquellos aspectos de un texto que organizan explícitamente el discurso, a los que hacen que los lectores empaticen con el texto y los que señalan la actitud del autor. Asimismo, también se ocupa de la relación entre lector y autor, y la este último con el mensaje y la forma de expresar sus ideas en el enunciado. Las aportaciones de Hyland también son especialmente interesantes por estudiar el metadiscurso desde un punto de vista pragmático. Según este autor, el uso de enfatizadores (como *por supuesto, lo importante es*, etc.) producen sensación de seguridad con respecto a lo que se está diciendo y hacen que el lector se encamine hacia el punto de vista del autor. También remarca Hyland la importancia de los marcadores de actitud (ser más o menos positivismo frente a los datos que se exponen); marcadores relacionales que favorecen la participación del lector en el discurso mediante el plural inclusivo, interpelaciones, etc.; y marcadores de persona, que suelen ser pronombres personales.

También hay que tener en cuenta lo contrario, es decir, que hay elecciones lingüísticas que pueden disminuir sensiblemente la capacidad de convencer que tiene un determinado texto (Ducrot 1995). Estrella Montolío ha llamado “operadores de debilitamiento argumentativo de origen temporal” a: *por ahora, de momento, por el momento*. Según esta autora, estos operadores “presentan el elemento al que acompañan como dotado de una verdad debilitada, “engañoso”, pues ésta es sólo provisional o ‘aparente’, ya que no es definitiva” (Montolío 2013: 73).

Hay otros recursos útiles para favorecer la adhesión del lector a las tesis que se les exponen, como la utilización de palabras, expresiones o modalidad verbal que hacen que el discurso sea más suave, menos asertivo y más dialógico

(Beke 2005; Dafouz-Milne 2003). Encontramos dentro de este grupo ciertos adverbios y expresiones de probabilidad, el uso del condicional en los verbos, etc. Esto consigue que la relación entre escritor y lector sea más “de igual a igual”, en lugar de plantearse desde un *status* superior a uno inferior. Para que la persuasión sea bien asimilada es importante huir de los juicios expresados de manera tajante, pero sin llegar a que el argumento de difumine o se vuelva ambiguo. Hay estudios (Ho & Li 2018) que demuestran que el uso de expresiones como: *aparentemente, aproximadamente, desde mi perspectiva, en mi opinión, principalmente, pues, frecuentemente, a veces, sugiere, en general, etc.*, favorecen la acogida de ese discurso por parte del receptor.

Como podemos comprobar, los planteamientos de Grice no se limitan al análisis de la conversación cotidiana, sino que abarcan prácticamente todos los dominios de la interacción comunicativa por medios verbales. De hecho, como hemos intentado mostrar aquí, su alcance puede extenderse a casi cualquiera de los ámbitos pragmáticos de los textos escritos, especialmente en el ámbito profesional, científico y académico. Por tanto, son de obligada atención en el tratamiento didáctico de las destrezas de lectoescritura con vistas a la formación de estudiantes universitarios verdaderamente competentes.

3. Conclusiones

Al usar las máximas de Grice en la escritura académica estamos acercando la pragmática a la retórica clásica (que está más vigente que nunca), pues coinciden en su apuesta por la verosimilitud, la claridad y la brevedad. Estas solo pueden ser bien realizadas si se dominan otras muchas competencias. Sin embargo, tales destrezas no están siendo puestas en práctica por el alumnado universitario. El contexto lingüístico personal de nuestros estudiantes dista de ser el ideal en este terreno, teniendo en cuenta que lo que leen y lo que escriben habitualmente no tiene nada que ver con lo que les pedimos en un trabajo académico como pudiera ser un Trabajo de Fin de Grado (TFG) o un Trabajo de Fin de Máster (TFM). Tampoco lo es el contexto social y cultural contemporáneo. Lo que leen y lo que escriben se hace a través de las pantallas. Patino (actual Director del canal *Arte*) señala que la capacidad de concentración de esta generación nativa digital es de nueve segundos, de promedio. A partir de esos pocos segundos, el cerebro *se desengancha* (Patino 2020), y continua diciendo: “¿cómo hacer para seguir captando las miradas de una generación distraída de la distracción por la distracción?”; “¿qué propuestas se pueden hacer a personas que pasan a otra cosa antes de haber empezado algo?”. Este autor alude a personas que viven en torno a *Youtube*, los correos electrónicos, los *likes*, las redes sociales y los mensajes instantáneos, que miran el móvil 542 veces al día; “la sociedad digital está formada por un pueblo de drogadictos hipnotizados por la pantalla” (Patino 2020: 13). Es a este grupo de nativos digitales a los que les pedimos ahora que lean y escriban de una manera muy distinta a la que realmente están acostumbrados.

Bibliografía

- Abdollahzadeh, E. (2011). Poring over the findings: Interpersonal authorial engagement in applied linguistics papers. *Journal of Pragmatics*, 43(1), 288-297. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.019>
- Achard-Bayle, G., & Paveau, M.-A. (2012). Réel, contexte et cognition. Contribution à une histoire de la linguistique cognitive. *Histoire Épistémologie Langage*, 34(1). <https://doi.org/10.3406/hel.2012.3238>
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, 1982.
- Beke, R. (2005). Interpersonal metadiscourse in research articles. *Revista Signos*, 38(57), 7-18.
- Berná, C. y Pellicer, L. (2014). La variedad diafásica electrónica: Propuesta didáctica para trabajar la lengua de internet en el aula del Grado de Educación Primaria. En G. Alcaraz y M. Jiménez-Cervantes, *Studies in Philology: Linguistics, Literature and Cultural Studies in Modern Languages*. Cambridge Scholars Publishing, 67-82.
- Birhan, A. T. (2021). An exploration of metadiscourse usage in book review articles across three academic disciplines: a contrastive analysis of corpus-based research approach. *Scientometrics*. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03822-w>
- Côrte Vitória, M. I. (2018). *La escritura académica en la formación universitaria*. Narcea.
- Coseriu, E. (1967). *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Gredos.
- Cremades, R., Maqueda Cuenca, E. y Onieva López, J. L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicada en la aplicación WhatsApp Messenger. *Revista Letral*, 16, 106-120.
- Dafouz-Milne, E. (2003). Regreso al metadiscursivo: estudio contrastivo de la persuasión en el discurso profesional. *Estudios Ingleses de La Universidad Complutense*, 11, 29-52.
- Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: A marker of national culture or of academic discipline? *Journal of Pragmatics*, 36(10), 1807-1825. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.05.004>
- Dijk, van T.A. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8(1), 159-177. <https://doi.org/10.1177/1461445606059565>
- Ducrot, O. (1995). Les modificateurs déréalísants. *Journal of Pragmatics*, 24(1-2). [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)00112-R](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)00112-R)
- Escandell, M. (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Figueras Bates, C. (2020). La puntuación y el significado del texto. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (eds.), *Pragmática*, 303-322. Akal.
- García Negróni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 9-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000100001>
- Grice, H. P. (1975). Lógica y conversación. In L. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado*. Lecturas de Filosofía del Lenguaje, 511-530. Tecnos, 1991.

- Ho, V., & Li, C. (2018). The use of metadiscourse and persuasion: An analysis of first year university students' timed argumentative essays. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 53-68. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.02.001>
- Hu, G., & Cao, F. (2015). Disciplinary and paradigmatic influences on interactional metadiscourse in research articles. *English for Specific Purposes*, 39, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.03.002>
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455.
- Ifantidou, E. (2005). The semantics and pragmatics of metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 37(9 SPEC. ISS.), 1325-1353. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.11.006>
- Lee, J. J., & Casal, J. E. (2014). Metadiscourse in results and discussion chapters: Across-linguistic analysis of English and Spanish thesis writers in engineering. *System*, 46(1), 39-54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.009>
- Lee, J. J., & Deakin, L. (2016). Interactions in L1 and L2 undergraduate student writing: Interactional metadiscourse in successful and less-successful argumentative essays. *Journal of Second Language Writing*, 33, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.06.004>
- Miranda Ubilla, H., & Guzmán Munita, M. (2012). Análisis pragmático de las máximas griceanas en textos orales y escritos. *Literatura y Lingüística*, 26. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112012000200014>
- Montolío, E. (2011). La comunicación escrita en la sociedad del conocimiento. Formación universitaria y desempeño profesional. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, XVI, 129-148.
- Montolío, E. (2013). "Por ahora"/ "de momento"/ por el momento, es un tipo encantador. Operadores de debilitamiento argumentativo de origen temporal. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 44, 28-66. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/4182>.
- Montolío, E. (dir.) (2016). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*. Ariel.
- Montolío, E. (2019). *Cosas que pasan cuando conversamos*. Ariel.
- Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068-3079. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002>
- Patino, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez*. Alianza.
- Salas, M. (2015). Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español. *Revista Signos*, 47(87), 95-120. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005>

