

PANORAMA ACTUAL EN TORNO A LA CUESTIÓN DEL GÉNERO: PROYECCIÓN LINGÜÍSTICA, SOCIO-CULTURAL E IDEOLÓGICA DE ESTE CONCEPTO

M^a PAZ KINDELÁN ECHEVARRÍA
Universidad Politécnica de Madrid

RESUMEN. Hoy día, la cuestión del género es una de las más debatidas en el terreno de la lingüística aplicada, especialmente en el ámbito del Inglés para Fines Específicos. Pero su integración en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua (materna o extranjera) adquiere diversas perspectivas y aplicaciones pedagógicas. El propósito de este artículo es sacar a relucir la variedad de perspectivas y opiniones suscitadas entorno al análisis del género, poniendo de relieve la naturaleza esencialmente social, dinámica y a veces radical del género, tal y como lo exponen los diferentes analistas en este terreno. Finalmente, se propone una visión integradora de dos planteamientos opuestos en lo que respecta a su enseñanza. Esta visión ha de servir al docente como punto de referencia para instruir al discente en los diversos géneros, tomando una posición receptiva y a la vez crítica de las normas y convenciones establecidas, y procurando que el discente asuma su papel de aprendiz y participe en la cultura y sociedad en la que se encuentra.

PALABRAS CLAVE: Género, enseñanza/aprendizaje, sociedad, cultura, poder, comunidad discursiva.

ABSTRACT. The topic of genre is one of the most controversial issues in Applied Linguistics today, particularly in the field of teaching English for Specific Purposes. However, its integration in the world of learning and teaching languages (the mother tongue as well as foreign languages) gives it different perspectives and pedagogical applications. The purpose of this article is to bring out the variety of perspectives and opinions in the analysis of genre and highlight its social, dynamic and sometimes radical nature, as it has been put forth by different scholars on this subject. Finally, an integral view of two opposite formulations concerning the teaching of genre is suggested, which will constitute a reference source for the instructor when teaching the genre-based differences to the students. The teacher should be receptive and critical of the norms and conventions previously established and help the students assume their role as learners and members of the culture and the society they live in.

KEY WORDS: Genre, teaching/learning, society, culture, power, discourse community.

1. EL ANÁLISIS DEL GÉNERO EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Desde la década de los 80 el concepto de género ha sido el centro de interés de un buen número de estudios relativos a la enseñanza de la lengua, ya sea materna o extranjera. Pese a su naturaleza esencialmente literaria, el género se ha convertido hoy día en un constructo que sirve para analizar la forma y la función del discurso no literario. Es más, se considera un instrumento imprescindible para el desarrollo de una práctica pedagógica en campos tales como la retórica, la lingüística, los estudios sobre composición, la escritura profesional y el inglés para fines específicos.

De acuerdo con Swales (1990), los géneros son ‘vehículos comunicativos para la consecución de un fin o propósito, cuyas manifestaciones pueden variar aunque siempre dentro de unos límites admisibles en el ámbito de las comunidades discursivas’. En el caso de muchos géneros académicos o profesionales, el logro de este propósito comunicativo específico al que está dirigido el género en cuestión depende del uso de recursos lingüísticos y discursivos/retóricos determinados y ya convencionalizados. Estos recursos están delimitados tanto por factores socioculturales e institucionales como por una serie de expectativas de la audiencia a la que se dirigen, todo lo cual configura el género en ese contexto particular.

El movimiento originado en torno al estudio de los géneros ha dado lugar a valiosas contribuciones lingüísticas y pedagógicas tanto en el campo teórico como en el práctico, y es precisamente en el campo de la lingüística aplicada donde el análisis del género ha obtenido sus mayores frutos. Aquí la investigación del género se ha desarrollado fundamentalmente en tres vertientes o aproximaciones con sus consiguientes aplicaciones didácticas: 1) los estudios norteamericanos de la llamada Nueva Retórica; 2) la Lingüística Sistémico-Funcional australiana; y finalmente, 3) el Inglés para Fines Específicos (IFE). Comenzaremos por el último.

La rama de *Inglés para Fines Específicos* se ha interesado en el género como herramienta para analizar y enseñar el idioma en contextos académicos y profesionales. Los estudiosos en este campo (Hopkins y Dudley Evans 1988; Swales 1990; Gosden 1992; Bhatia 1993; Flowerdew 1993 y otros) han enmarcado los géneros como tipos de texto -orales y escritos- definidos por sus propiedades formales y por sus propósitos comunicativos dentro de contextos sociales. De aquí arranca la definición tan certera de género que propugna Swales, pionero de la teoría del género en el marco del IFE. Describe éste como un “evento comunicativo” caracterizado tanto por el fin que persigue como por diferentes modelos de “estructura, estilo, contenido, posición y público al que va dirigido” (cfr. Swales 1990: 58). De igual modo, las definiciones del género propuestas por los autores anteriormente mencionados revelan esta preocupación por la función social y la forma del nuevo constructo.

Quizás hasta el momento se había puesto mayor atención en las características formales de los géneros en detrimento de las funciones específicas que realizan y en el contexto social circundante. Así, podemos encontrar estudios en torno a las distintas secciones o pasos estructurales del artículo de investigación (Swales 1981, 1990); diser-

taciones en el terreno de las ciencias (Hopkins y Dudley-Evans 1988); *abstracts* en medicina (Salager-Meyer 1990); informes de investigación médica con un carácter popular (Nwogu 1991); la carta comercial (Bhatia 1993); y, finalmente, la conferencia o lección magistral en el ámbito universitario (Thompson 1994). A ello se añaden otros estudios orientados hacia los rasgos léxico-gramaticales del texto a nivel de la frase: por ejemplo, el uso de determinados tiempos verbales o bien las denominadas matizaciones (*hedges*) o la frecuencia léxica (Malcolm 1987; Henderson y Hewings 1990; Salager-Meyer 1994).

Sin embargo, en esta última década, muchos de los especialistas en la rama del IFE han presentado sus descripciones del género como modelos de discurso a tener en cuenta en la enseñanza del inglés en un contexto académico y profesional (Swales 1990; Weissberg y Buker 1990; Bhatia 1993; Swales y Feak 1994). De este modo, proponen aplicaciones didácticas basadas en el género que ayuden al discente (no angloparlante) a dominar las convenciones lingüísticas y funciones retóricas de los textos que van a emplear en sus disciplinas y profesiones. Sus trabajos se dirigen, pues, a conectar las propiedades formales y funcionales de los textos para mostrar cómo y por qué razón se utilizan las convenciones lingüísticas para producir efectos retóricos determinados. Esta perspectiva resulta sumamente provechosa para concienciar al discente de los propósitos comunicativos y los rasgos formales de los distintos géneros que aprende a manejar en lengua inglesa. El problema, en la mayoría de los casos, es que no ofrecen una metodología clara y unas técnicas explícitas para llevar estos modelos a la práctica real en el aula.

La rama de la *Nueva Retórica* mantiene un enfoque algo diferente a la hora de analizar y conceptualizar el género. La investigación aquí, nacida en los Estados Unidos, abarca un amplio repertorio de estudios procedentes de varias materias entorno a la enseñanza de la lengua materna, entre las que descuella la retórica, los estudios de composición y la redacción de escritos de carácter profesional. A diferencia del IFE, el centro de atención de esta vertiente radica en los contextos situacionales en los que suceden los géneros más que en sus formas, poniendo especial énfasis en los propósitos sociales o 'acciones' que estos géneros cumplen en dichas situaciones (Bazerman 1988, 1994; Yates y Orlinowski 1992; Coe 1994; Freedman y Medway 1994; van Nostrand 1994, entre otros). Ejemplo de ello es el artículo de Schryer (1993) sobre soluciones de problemas en los expedientes médicos de veterinaria concebidos como un género, en donde utiliza una serie de técnicas etnográficas (incluyendo la observación de los participantes, la entrevista y el estudio de documentos) con el fin de investigar los fines de este tipo de texto dentro de la Escuela de Medicina y asimismo las actitudes de clínicos y estudiosos hacia este género en particular. Otras aproximaciones etnográficas al análisis del género incluyen comunidades de investigación científica (Bazerman 1988), compañías de contabilidad fiscal (Devitt 1991) y oficinas bancarias (Smart 1992, 1993).

Este cambio de énfasis de lo formal a los aspectos socio-contextuales de los géneros pone de manifiesto la importancia que, para estudiantes y profesionales, tiene entender la función social de éstos a la hora de comunicarse. Precisamente Miller (1994)

denuncia el excesivo énfasis puesto en la forma del texto y sostiene que el género ha de jugar un papel primordial en la enseñanza de la escritura: “The failure to understand genre as social action afflicts the typical first-year college writing program in the United States; it turns what should be a practical art of achieving social ends into a productive art of making texts that fit certain formal requirements” (1994: 67). De igual modo, Bazerman (1988), experto en retórica científica, propone como meta de una buena pedagogía en la escritura no simplemente reconocer los rasgos formales de los géneros sino entender toda la ‘vida’ que éstos encierran en sí. Es decir, conocer el contexto social que rodea al texto es fundamental para que el escritor escoja una retórica apropiada a esa determinada situación: “The more you understand the fundamental assumptions and aims of the community, the better able you will be [...] to evaluate whether the rhetorical habits you and your colleagues bring to the task are appropriate and effective” (1988: 323). No cabe duda de que el trabajo de la Nueva Retórica ha influido notablemente en el enfoque didáctico de la lengua - concretamente en la destreza de la escritura - y sobre todo en la concepción del género. Autores como Bhatia y su obra *Analysing Genre* (1993), Johns en *ESP around the World* (1993), y finalmente Swales y su trabajo en *Genre Analysis* (1990) y *Genre and Engagement* (1993) son clara muestra de ello.

La tercera y última rama es la conocida como *Lingüística Sistémico-Funcional*, desarrollada por el británico de origen Michael Halliday, fundador del departamento de lingüística de la Universidad de Sydney en 1975, y cuyo trabajo ha tenido una enorme repercusión no sólo en este campo sino también en el sistema educativo australiano.

La relación entre el lenguaje y su función en el contexto social es el punto de partida de esta vertiente y aunque Halliday toma el concepto de registro como el núcleo central para analizar el lenguaje, sus seguidores han desarrollado teorías del género partiendo de la unión entre forma, función y contexto social y lo han definido como ‘procesos sociales puestos en escena (*staged*) y orientados a un fin; o también, estructuras formales que emplean las culturas en ciertos contextos para lograr diferentes propósitos’ (Martin, Christie y Rothery 1987). En el análisis de estos procesos sociales, la investigación del género en la vertiente australiana se ha detenido no en los textos profesionales o académicos sino en los escolares propios de la enseñanza primaria y secundaria (Hammond 1987; Martin 1989; Christie 1991; Joyce 1992; Callaghan, Knapp y Noble 1993). Su atención, sin embargo, se ha desviado hacia los rasgos lingüísticos - a semejanza de la rama de IFE - característicos de varios géneros y no a una descripción socio-contextual del género como en la Nueva Retórica. Lo que prima es la estructura global del texto y los rasgos del registro, sirviéndose de los esquemas de Halliday.

El común denominador de estas tres vertientes es familiarizar a los estudiantes - en el contexto de aprendizaje de la lengua - con las cualidades formales, funcionales y sociales de los géneros de tal modo que sean capaces de reconocer estos rasgos esenciales en los textos que leen y posteriormente los utilicen en los textos que escriben. De hecho, estas aproximaciones al estudio del género no son otra cosa que una herramienta para facultar al discente con los recursos lingüísticos que le permitan obtener el éxito en la sociedad que le rodea; de este modo, el conocimiento y manejo de ciertos géneros se

ve como un trampolín para zambullirse en círculos de influencia y poder social (Bhatia 1997). Kress (1993), por ejemplo, arguye que en la preocupación por dar a algunos sectores de la población el acceso a recursos lingüísticos y sociales, el género ha sido (en Australia) un proyecto pedagógico y político. Por otro lado, Christie (1991) lo ve como un asunto ideológico, pues mientras la cuestión del uso del lenguaje esté disponible para unos y no para otros, se mantendrá una sociedad que permita y perpetúe la injusticia de todas clases. Hay que dar igualdad de oportunidades en el uso del lenguaje (cfr. pg. 83). Pero sobre esta cuestión volveremos más adelante con detenimiento.

Cabe destacar aquí que la mayor parte de los estudios del género se han centrado en el texto escrito, aunque no quiere ello decir que el análisis del género no incluya también los textos orales. Géneros como la reunión de negocios, la lección magistral, la conferencia inaugural y la presentación oral son el centro de interés y de estudio de muchos críticos e investigadores. Quizás han sido las cualidades de “disponibilidad” y “portabilidad” del texto escrito - sostiene Dudley Evans (1994: 220) - las que han hecho que éste se convierta en el principal punto de mira del análisis del género.

Asimismo, no puede restringirse la noción del género al campo de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, aunque proliferen cada vez más las publicaciones en esta línea. Buena parte de la investigación del género realizada hasta el momento se ha centrado en el inglés como lengua materna y ha nacido al amparo de una necesidad de renovación o superación de los esquemas pedagógicos tradicionales y modernistas del pasado, como es el caso de la vertiente australiana. O bien, ha sido el resultado del creciente interés de los críticos de la Nueva Retórica por el potencial que muestra el análisis del género para ayudar a los estudiantes universitarios y a los titulados a entender la función social de los textos en contextos académicos y profesionales. No obstante, el centro de interés de la autora, como el de muchos profesores de idioma, radica principalmente en todo lo que aporta la cuestión del género a la didáctica del Inglés para Fines Específicos (IFE).

2. LA NATURALEZA SOCIAL Y RADICAL DEL GÉNERO

Lo que la investigación lingüística ha puesto de relieve en el estudio del género es su naturaleza marcadamente social. Como otras formas de discurso, los géneros están socialmente contruidos e incluso están estrechamente controlados por las prácticas sociales. Al estar contruidos socialmente, no se puede afirmar que exista un número fijo de géneros. Los géneros evolucionan de la misma forma que evoluciona la cultura en la que ellos operan. Por lo tanto, si los tipos de texto utilizados en una cultura determinada pueden cambiar con el tiempo, los escritores y oradores que actúan dentro de ella deberán acoplarse a las nuevas formas y modos de comunicación en ese marco social y cultural específico. De otro modo, no podrían acceder a ciertos dominios de influencia y poder social.

La cuestión social, ideológica y en ocasiones política suscitada por el género ha sido debatida por un buen número de críticos. Conocer y ser capaz de *producir* los diver-

sos géneros significa obtener poder lingüístico, profesional y social, pero ¿hasta qué punto es absolutamente necesario? ¿Cabe alguna otra opción? Veamos a continuación algunas de las opiniones más destacadas.

En primer lugar, Berkenkotter y Huckin (1995) se detienen principalmente en los géneros del ámbito académico, en especial los de la comunicación escrita y examinan las formas en que los escritores utilizan el conocimiento del género (o prescinden de este conocimiento) cuando se emplean en actividades disciplinarias propias de la comunidad discursiva, en este caso, cuando redactan un informe sobre una investigación experimental, cuando juzgan una propuesta de un tema para un congreso, cuando negocian con las revistas científicas la revisión y publicación de un artículo, etc. Entender y saber manejar los géneros de la comunicación escrita en cada campo – aseguran Berkenkotter y Huckin – es esencial para conseguir el éxito profesional (cfr. pg. 1).

Los géneros son el medio a través del cual eruditos y científicos se comunican con sus iguales. A través de ellos se genera y en gran parte se codifica el conocimiento; pensemos en el informe técnico, el artículo periodístico, la monografía, la comunicación en un congreso... Todos ellos están íntimamente ligados a un campo o disciplina en particular, y por tanto estructuran la información de manera que se ajuste a las normas, valores e ideología de dicha disciplina (cfr. pg. 1).

Nuestro conocimiento de los géneros se deriva y al mismo tiempo se consolida mediante la participación en las actividades comunicativas que transcurren en la vida diaria y en el quehacer profesional. Como tal, el conocimiento del género es una forma de “cognición situada”, esto es, un producto de la actividad y situaciones en las que se produce, siempre en continuo desarrollo a medida que tomamos parte en los intercambios y operaciones de la cultura en la que nos encontramos (cfr. pg. 11). Este conocimiento no se enseña explícitamente sino que requiere un proceso de aprendizaje y asimilación (*enculturation*) a las normas y prácticas de la comunidad discursiva en donde se ejerce. Sería como el proceso de adquisición de una lengua extranjera, que requiere una inmersión en la cultura y un periodo de aprendizaje prolongado. De hecho, los estudiantes ya graduados han de atravesar este proceso de asimilación a diferencia de los universitarios, que han aprendido ya muchos de los géneros institucionales o curriculares durante el periodo escolar.

Por otro lado, afirman estos críticos, los géneros son estructuras retóricas inherentemente dinámicas que pueden ser manipuladas de acuerdo con las condiciones del uso. No se trata de estructuras rígidas a las que debe someterse el usuario o el discente sino que su naturaleza dinámica y flexible les hace susceptibles de cambio de acuerdo con las exigencias retóricas de la situación. A su vez, deben ser lo suficientemente estables para captar aquellos aspectos de las situaciones que tienden a repetirse. Pues bien, esta tensión entre el cambio y la estabilidad radica en el meollo del concepto de género en lo que concierne a los aspectos fundamentales de su conocimiento y uso, haciéndose patente en el trabajo de quienes están más profundamente involucrados en las actividades disciplinarias propias de una comunidad discursiva. Es decir, por un lado, estos miembros expertos o instruidos son conscientes de los modelos textuales y normas epistemológi-

cas existentes en el marco de la comunidad, pero por otro lado han de ser también conscientes de la dirección en la que soplan las tendencias más actuales en su disciplina o campo específico para situar su trabajo en esa línea. En una palabra, deben estar siempre al filo de los últimos avances en busca de la innovación y originalidad. Y para mantenerse en esta postura han de ser lo suficientemente flexibles como para participar en los cambios sociales que se van sucediendo en el tiempo, como el mismo lenguaje.

En el terreno pedagógico, Berkenkotter y Huckin, como otros críticos (Freedman 1993; Dias 1994), insisten en que el conocimiento del género ocurre como otras formas de aprendizaje: con el progresivo entendimiento de las normas y convenciones genéricas y con la creciente participación en las actividades de la comunidad discursiva, hasta llegar a formar parte de ella. No hay, pues, una carga ideológica o política en su aproximación al género, quizás porque los sujetos en los que está basado su estudio son principalmente escritores adultos (universitarios, licenciados y profesionales), cuya aspiración fundamental no va encaminada a un deseo de poder o liberación social sino a un entendimiento de la función social de los géneros y los contextos en los que estos géneros se utilizan.

No sucede lo mismo con otros críticos en el sector australiano, donde la investigación del género va dirigida a una población con un alto porcentaje de grupos marginados (estudiantes aborígenes y emigrantes) y para quienes el género es una herramienta que les proporciona los recursos lingüísticos para alcanzar el éxito social. En efecto, Cope y Kalantzis (1993) recogen una serie de estudios pormenorizados sobre el género en su volumen *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (1993), en donde los autores de cada artículo revelan los dilemas y disensiones que han ido surgiendo desde la década de los 80 en torno al concepto del género y su aplicación en el terreno pedagógico. Ya desde la introducción, estos críticos parten de la base de que los géneros son procesos sociales. Esto significa que los textos son moldeados de formas razonablemente predecibles conforme a patrones de interacción social dentro de una determinada cultura. No son algo creado simplemente por individuos sino que para tener 'significado' han de ser sociales. Escritores y oradores actúan dentro de un contexto cultural y con un conocimiento de los diferentes efectos sociales de los diversos tipos de texto, ya sean orales o escritos. Es más, los géneros otorgan a sus usuarios el acceso a ciertas esferas de acción social y de poder. El discurso académico, el jurídico o incluso el de un juego de ajedrez constituyen esferas sociales de las cuales están excluidos muchos y este tipo de exclusión social está marcado lingüísticamente. Por lo tanto, el aprendizaje de nuevos géneros otorga al individuo del potencial lingüístico para unirse a nuevos dominios de actividad y poder social.

Los géneros se aprenden imitando de alguna forma los modelos o patrones ya existentes. De niños, copiamos las palabras y la sintaxis para construir el significado en el lenguaje; de adultos, lejos de escribir de una forma clara y transparente dejando emanar nuestra voz individual, utilizamos estructuras genéricas que hemos copiado con el fin de construir el significado de un modo socialmente reconocible. Es decir, lo que escribimos

está predeterminado por modelos y marcadores lingüísticos adecuados al propósito comunicativo del texto.

El conocimiento del género requiere para muchos una instrucción explícita; por ejemplo, los estudiantes de grupos históricamente marginados necesitarán conocer cómo se construyen y funcionan los diferentes tipos de texto con su estructura y convenciones peculiares, a diferencia de los que se educan en las culturas del poder.

Por otro lado, aunque el dominio de ciertos géneros se considere absolutamente imprescindible para alcanzar el éxito educativo, profesional, y en definitiva social, ésto no significa que sean patrones inalterables que deban ser imitados irremediamente. Tratar de clasificar o catalogar de forma invariable los géneros puede llevarnos a perder de vista dónde radica verdaderamente el acceso a ciertas esferas de poder social. Precisamente, el poder, la innovación - afirman Cope y Kalantzis - está en aquellos que quebrantan las convenciones establecidas, no en quienes las reproducen (cfr. pg. 15). Por eso, si queremos convertir a los estudiantes de hoy en buenos lectores y escritores del mañana, debemos alentarles a ser críticos y no solamente a seguir las líneas o patrones genéricos existentes. De hecho, la nueva pedagogía tras esta concepción del género entabla un diálogo entre la cultura y el discurso del propio individuo y la representada por la enseñanza formal institucionalizada. Una y otra esfera interactúan, dando lugar a una experiencia educativa “multicultural e intergenérica” enriquecedora en donde tienen cabida otros discursos procedentes de quienes están marginados social y lingüísticamente. Ya no se trata de imitar los modelos heredados de una determinada tradición lingüística y cultural, sino de utilizar el propio lenguaje y el conocimiento del género para encontrar *cada uno su propia voz*.

En su artículo “The Power and Politics of Genre” (1997), Bhatia profundiza en la idea de lo que realmente supone tener el conocimiento del género para los que están dentro o fuera de las comunidades discursivas. Como el título del artículo sugiere, su estudio se centra en dos aspectos de la teoría del género relacionados entre sí: lo que él llama el ‘poder’ y la ‘política’ del género, que no son más que dos caras de la misma moneda. Este poder, por un lado, deriva del conocimiento del género, es decir, de la construcción, interpretación y uso del mismo que hacen los miembros de una determinada comunidad discursiva. Puede considerarse, por tanto, como una fuerza legítima a menudo utilizada para mantener la identidad e integridad del género en cuestión. Por otro lado, el poder genérico sirve también como un arma para mantener a quienes están fuera de la comunidad discursiva a una distancia respetable. Esta política de control genérico recuerda la misma idea de exclusión social de la que hablaban Cope y Kalantzis.

Concretamente, dentro del ámbito académico, el poder para controlar y mantener los estándares de los diversos géneros lo ostenta la comunidad discursiva dominante, que en este caso resulta ser la del mundo occidental. Por ejemplo, en lo que respecta a la publicación de la investigación científica, existe una actitud hegemónica por parte de las editoriales y la política de determinadas instituciones para salvaguardar la integridad de un género¹. Por eso, cualquier intento de ignorar o socavar las convenciones genéricas

puede ser desastroso para quien no forma parte de la comunidad discursiva. Es decir, puede resultar en un rechazo por parte de ésta.

También en el discurso oral existe no sólo un conocimiento del género compartido (es decir, de su construcción, interpretación y uso), sino también unas expectativas de cómo debería conducirse un texto en particular. Por ejemplo, en la entrevista para un puesto de trabajo - afirma Chew (1997) - tanto el entrevistador como el entrevistado están limitados por las expectativas genéricas que constriñen la estructura y contenido del discurso así como su interpretación. De hecho, si el candidato comparte 'el poder sobreentendido' del género puede situarse en una posición ventajosa a la hora de anticipar cómo debe organizar, poner de relieve y también interpretar la información dentro de este evento comunicativo. De otro modo, puede verse en una situación desfavorable y con escaso éxito para obtener el puesto.

Por consiguiente, la política del género viene dictada por la propia comunidad disciplinaria que salvaguarda la identidad e integridad de un género. Son los miembros expertos de las comunidades discursivas los que pueden explotar el poder que mantienen sobre un género con el fin de conseguir sus 'intenciones privadas' dentro de los propósitos comunicativos socialmente reconocidos. La razón estriba en que la violación de las convenciones genéricas conduce a la dejación del propio género, siendo considerada por los miembros de una comunidad como algo 'extraño' (cfr. Bhatia 1993: 14).

Esta postura parece dar por sentado que no hay, o no debe haber, variación alguna en el modo en que los géneros son construidos, interpretados y usados. Nada más lejos de este parecer. Precisamente, hoy más que nunca - afirma Dudley-Evans (1997) - se está dejando sentir una cierta sensibilidad en determinados ambientes, tales como el mundo de los negocios y el académico, hacia la cultura e incluso las prácticas locales en donde se ejerce un género, construyendo, interpretando y usando los recursos genéricos de forma que exhiban dicha sensibilidad. En el área de las transacciones comerciales, por ejemplo, ya se empieza a reconocer el hecho de que las diferentes nacionalidades tengan distintos modos de conducir una negociación. Así, el estilo empleado por los brasileños es más indirecto que el de los norteamericanos y el empleado por los finlandeses es más formal que el de los propios británicos (cfr. pg. 353).

Del mismo modo, el discurso académico empleado por estudiantes e investigadores extranjeros tiende a mostrar diferencias culturales que muy gradualmente van siendo reconocidas, pese a la enorme preponderancia del modelo retórico anglo-americano. Según Clyne (1987), el ensayo escrito por alemanes e ingleses es distinto. El ensayo alemán sigue una estructura menos lineal que el inglés, tiende a la digresión y posee mayor subordinación a nivel del discurso. De hecho, se espera que el lector haga un esfuerzo para comprender el texto (sobre todo si el autor resulta ser un académico), mientras que en el texto inglés hay una señalización más clara del propósito del escritor y la dirección que siguen sus razonamientos con el fin de descargar al lector de este peso. Por consiguiente, sí que existen diferencias en los estilos retóricos de las diversas culturas. En lugar de acomodarse a las normas y expectativas de la comunidad discursiva, el conocimiento del género permite al individuo explotar las convenciones establecidas dentro de

un contexto socio-cultural específico a fin de implantar otras formas que se adapten a esa situación concreta.

Ahora bien, la explotación o manipulación de los géneros es algo que sólo puede hacerse desde 'dentro' de los límites establecidos dentro de un género específico y no desde 'fuera'. Por eso, para los que están fuera de una determinada comunidad discursiva resulta tan difícil el dominio y la innovación de los géneros. Es más, aunque es necesario un claro conocimiento del género para su manipulación, no es condición suficiente para que una explotación o innovación del mismo sea aceptada por la comunidad disciplinaria correspondiente. Solamente cuando las innovaciones o manipulaciones cuentan con el apoyo de una ocasión social estable o con la autoridad de una personalidad célebre - apunta Kress - pueden ser reconocidas:

Unless[...]there is a change in the social structures - and in the kinds of social occasions in which texts are produced - the new generic forms are unlikely to succeed. That is why childish innovations fail; not because they do not constitute perfectly plausible solutions to particular textual/cognitive problems, but because they are supported neither by a stable social occasion, nor by 'authority'. This latter is of course the case where a writer of 'authority' creates a new generic form, which seemingly because of the writer's authority alone, succeeds in establishing a new generic convention (1987: 42, in Bhatia 1997: 367).

En definitiva, el poder para usar, interpretar, explotar e incluso innovar las formas genéricas es solamente accesible a los miembros de la comunidad discursiva. Sin embargo, aunque es esencial familiarizarse con las convenciones genéricas dentro de un contexto específico, no se puede restringir la experiencia del comportamiento lingüístico a los aspectos convencionales y establecidos de cada género en particular. Existen factores sociales, culturales, institucionales que configuran y simultáneamente constriñen los géneros en contextos específicos y han de ser reconocidos por quienes son miembros instruidos de las comunidades discursivas y las salvaguardan, y asimismo por quienes transmiten sus normas y prácticas.

El conocimiento del género, que lleva consigo un entendimiento de la integridad genérica, debe ser considerado como un recurso para explotar las convenciones establecidas en cada género en respuesta a situaciones retóricas que se repiten con más o menos frecuencia. Nunca debe tomarse como un esquema rígido que hay que adoptar para ser admitido en la comunidad discursiva, aunque es verdad que toda innovación o explotación ha de encontrar un cierto apoyo.

Es cierto que los géneros están contruidos sobre la repetición y el carácter predecible de la mayoría de los encuentros sociales, desde los más mundanos (comprar unos sellos, exponer una queja, encargar una comida para llevar, etc.) hasta los más especializados (escribir un informe, hacer un discurso, impartir una lección magistral...). Estos tipos de texto socialmente contruidos y utilizados de una forma previsible dentro de una determinada cultura deben ser aprendidos, pero esto no significa que deban ser copiados

literalmente a partir de patrones ya existentes. Hay que tener en cuenta la creatividad y aportación personal del individuo en el marco social y cultural que le rodea.

Aunque los movimientos o secciones que componen la estructura de un género estén en cierto modo predeterminados, cabe un cierto margen de innovación en lo que se refiere a determinados recursos genéricos que el usuario puede explotar poniendo en juego su imaginación y creatividad. Por ejemplo, en el género narrativo, donde la secuencia es: orientación[^]{complicación[^]evaluación[^]resolución[^](reorientación o coda), los signos intercalados significan que un estadio precede al otro ([^]), que los estadios son recurrentes { }, o bien son rasgos optativos del género () que pueden prestarse a la innovación. Este es el caso del último movimiento – reorientación o coda – que puede utilizarse bien para redondear la historia, bien para señalar una implicación moral del suceso, de tal modo que el escritor que explota el potencial de estos rasgos optativos es a menudo elogiado por su imaginación (cfr. Macken y Slade 1993: 212).

En conclusión, ha de haber un espacio para la variación a la hora de construir, interpretar y usar los géneros y asimismo un reconocimiento de las diferencias culturales en los modelos retóricos de cada comunidad lingüística. No es bueno aceptar una homogeneidad estilística a la hora de producir o juzgar los modos de comunicación oral y escrita que se dan en el mundo actual, ni tampoco adherirse a un prototipo de normas y convenciones genéricas en aras de una supuesta ‘lingua franca’ o internacional. Hay que promover en todos los frentes (especialistas de cada disciplina, docentes, editores...) una actitud más dinámica y abierta, capaz de comprender y adaptarse a la pluralidad de discursos y normas existentes en cada tradición lingüística y cultural; y sobre todo hay que reafirmar la aportación personal del individuo en el uso de “estrategias genéricas” que contribuyan, eso sí, a lograr el propósito comunicativo que persigue el género en cuestión.

3. LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO A DEBATE: ¿CONFORMIDAD O CONFRONTACIÓN?

Como sabemos, existen dos planteamientos hoy día en lo que respecta a la enseñanza del género: los que son partidarios de una instrucción explícita de los géneros, especialmente en lo que respecta a las regularidades de la forma textual y el estudio de los ejemplos prototípicos de un determinado género; y los que ven esta postura como restrictiva y propugnan libertad de expresión sin sujetarse a normas preestablecidas. La verdad - afirma Bhatia - radica en una posición intermedia: “All genres, primary as well as secondary, involve regularities and, hence, these regularities must be learnt by anyone who has even the slightest ambition of being part of any specialist disciplinary community” (Bhatia 1997: 369-70).

Lo que está claro es que éste es el punto de partida para el estudiante de una lengua. En primer lugar, ser consciente de las ‘conversaciones’ que tienen lugar dentro de la comunidad de la que desea formar parte algún día; después, adquirir ese ‘conoci-

miento del género' del que hablaba anteriormente, lo cual es necesario pero no suficiente para poder manipular las convenciones genéricas; y finalmente, el dominio de un género debe ser un recurso para 'explotar' las convenciones existentes en respuesta a situaciones retóricas que se repiten o no en el discurso, más que un medio para reproducir o copiar un texto sin más. Ya Bakhtin (1986) había señalado previamente que 'los géneros deben ser completamente dominados para ser utilizados creativamente' (cfr. pg. 80), lo que conlleva un buen conocimiento de los rasgos genéricos convencionales dentro de una determinada comunidad discursiva.

En esta línea se encuentra el estudio de Kathalia (1997) sobre la publicidad que hacen los editores de libros (*book blurbs*), impresa generalmente en la contraportada de éstos. Tras comparar la publicidad de los libros escrita por editores internacionales y la de editores locales en Singapur, este crítico llega a la conclusión de que los primeros -más experimentados en el género- utilizan estrategias de un modo innovador y único, mientras que los segundos tienden a seguir estrechamente las convenciones establecidas por la comunidad discursiva. Por ejemplo, en el uso del lenguaje, los escritores locales prefieren la corrección gramatical a diferencia de los escritores internacionales que a menudo se saltan las reglas gramaticales en pos de la frase corta, ingeniosa y memorable que pone de manifiesto el impacto dramático causado por el libro.

De hecho, apunta Kathalia, las desviaciones de lo formalmente establecido son el resultado de factores sociales y culturales que hacen que un género sea único en un determinado país. Por eso, frente a la ortodoxia reinante, hay que alentar a los escritores a explotar los recursos genéricos con una mayor flexibilidad y creatividad conforme al lugar y circunstancias que les rodean. Por su parte, quienes enseñan los géneros profesionales habrán de ser conscientes de los constreñimientos locales reinantes para así poder apreciar en su justa medida las innovaciones que puedan darse en ese contexto local, lo que precisamente convierte al género en algo único.

Lo mismo sucede en el mundo académico, afirma Dudley-Evans (1997). A la hora de evaluar el trabajo realizado por estudiantes no nativos o la publicación de artículos internacionales en revistas anglo-americanas, hay que ser conscientes de los diferentes estilos retóricos que caracterizan las diversas culturas. Las convenciones del inglés británico o americano pueden diferir de las utilizadas por otras lenguas y el hecho de emplear este idioma como instrumento universal de comunicación no significa que deban abandonarse las tradiciones propias de una determinada cultura. Por el contrario, la coexistencia de varias tradiciones retóricas es probablemente más provechosa para el estudio y la investigación científica. Ello dará lugar a la innovación y la variación en el discurso académico más que a un constreñimiento derivado de la adhesión incuestionable a las normas de escritura anglosajona.

Kachru (1997), por su parte, propugna un enfoque más realista de cara a la escritura en el ámbito académico partiendo de los estudios de retórica contrastiva y la relación entre lenguaje y cultura. Aunque es perfectamente legítimo que los escritores no nativos deben ser conscientes de los modelos retóricos anglosajones, es igualmente deseable que los docentes y asimismo los editores sepan respetar las diversas convenciones

retóricas de otras culturas. No es posible entrenar a toda la población del mundo que utiliza el inglés de acuerdo con el modo de pensar y escribir de la población británica o americana o cualquier otra variedad de esta lengua. Obviamente, no podemos ser todos idénticos a la sociedad anglo-americana. Una visión estrecha de lo que constituye un buen estilo de escritura llevaría a ignorar estudios originales que podrían ser publicados, contribuyendo así al desarrollo del conocimiento en todos los campos, incluido el de la ciencia y la tecnología. Por eso, el arte de escribir no debe ser nunca una actividad estereotipada sino que ha de alimentarse de la creatividad del individuo dentro de la realidad socio-cultural en la que se encuentra inmerso.

En lugar de poner toda la responsabilidad en los escritores y su afán de seguir los modelos retóricos preestablecidos, los lectores del mundo anglosajón deberían poner de su parte y reconocer otras voces procedentes de diversas tradiciones culturales: “Unnecessary rigidity in prescribing a single linear pattern of academic writing, on the other hand, devaluates rhetorical styles that represent the multiple voices of users of English in the world” (Kachru 1997: 345). Es, por tanto, la tensión entre las convenciones recibidas y el espíritu innovador del individuo lo que produce un buen estilo tanto en materia de escritura a nivel académico como en la misma literatura creativa. En definitiva, Kachru alienta a los profesionales en el campo de la educación en lengua inglesa para que adopten un papel más realista desde el punto de vista social y reconozcan así todas las variedades institucionalizadas del inglés. Ello pondría de manifiesto la gran variedad de estructuras lingüísticas y modalidades retóricas que responden a la diversidad cultural de quienes hoy día utilizan la lengua inglesa como instrumento de comunicación.

Frente al debate entablado entre la aceptación de los géneros institucionalizados y la expresión individual, hay quienes propugnan una postura ideológica y crítica que lleva al individuo a desafiar los principios o convenciones establecidas. Se censura el hecho de que los profesionales considerados como expertos en la pedagogía del género adopten una aproximación pragmática y acomodaticia a la hora de analizar los textos, asimilando al discente a los patrones y vida académica anglo-americana. Estudios recientes sobre una aproximación didáctica basada en el género revelan que no es suficiente reproducir ciertos patrones o empaparse sin más de los rasgos y estructuras discursivas de los géneros; este mimetismo privaría del poder e influencia social a aquellos que están marginados lingüística y culturalmente. Es cierto que existen códigos, reglas que deben ser observadas para poder acceder a una ‘cultura del poder’ con frecuencia identificada con la sociedad occidental (cfr. Delpit 1988: 289). De hecho, la enseñanza explícita de estos códigos hace que la adquisición del poder sea más asequible.

Es por eso que los estudiantes necesitan un cierto conocimiento de cómo funcionan los géneros, analizando sus rasgos textuales y lingüísticos distintivos para así poder participar en la cultura predominante. Pero el hecho de facilitarles el aprendizaje de las normas y estructuras que siguen los géneros va unido a desarrollar su capacidad para el pensamiento crítico. Es decir, el conocimiento de cómo se utiliza el lenguaje para construir los distintos tipos de texto engendrará un ojo crítico en ellos; les proporcionará los recursos lingüísticos para acceder al ‘significado potencial de los textos’ y de esta forma

podrán ver que los géneros están socialmente contruidos y, por consiguiente, pueden ser cuestionados:

Critical literacy is the proper literacy we need to teach to ensure learners gain access to discourses valued by society and develop in them the capacity to critique and contest the privileged positions of such discourses as part of a broader agenda for social change (cfr. Lin 1998: 16-17).

Por lo tanto, el conocimiento del género, lejos de ser un instrumento para sucumbir a lo convencional, es un arma para hacer frente a los principios que radican en los discursos predominantes de una determinada cultura. Los géneros no deben ser ‘materializados’ en el sentido de tratar de imitar y rehacer modelos de textos tomados como si fueran algo rígido. Por el contrario, la enseñanza del género ha de dar cabida a la creatividad, haciendo que se conjugue el conocimiento del lenguaje con el de los diferentes tipos de texto para acabar así rehaciendo – ‘remodelando’- los discursos prevalecientes en la sociedad (cfr. pg. 38).

Esto es precisamente lo que sostiene Christie (1985). El propósito de toda enseñanza de los géneros ha de ser el de capacitar al discente para que participe íntegramente en su entorno social. Y una vez que éste sea capaz de entender y manipular las formas establecidas de construir el significado en el lenguaje, entonces estará en posición de expresar su propia individualidad y ser creativo en los distintos modos de expresión que utilice a lo largo de su vida. Christie va más allá aún y afirma que quien no sea capaz de manejar los géneros de la comunicación oral y escrita, no podrá comunicarse eficazmente en el entorno que le rodea (cfr. pg. 76).

Esta segunda postura, por tanto, subvierte la cuestión del simple conocimiento y dominio de los géneros para dar paso a una actitud radical y crítica con respecto al género, que permite al individuo no sólo cuestionar las formas establecidas sino abrir paso a otros discursos, otras voces menos poderosas que contribuyan a crear un mayor flujo de comunicación social y enriquecimiento lingüístico.

Lo que finalmente puede deducirse de estas dos posiciones es que para una plena participación en los diferentes aspectos de la vida social, es necesario que el individuo tenga acceso y control sobre una amplia gama de textos (cfr. Kress 1993). Cuanto más dominio tenga de éstos, más podrá ejercer una influencia sobre los mismos, lo cual nos conduce de nuevo a la noción de ‘poder’ de la que hablaba Bhatia. Es más, dicho control sobre el género puede significar que el individuo se torne en un lector o escritor más resistente e incluso impenetrable a las convenciones genéricas existentes.

No cabe duda de que el análisis del género ha supuesto un avance con respecto a la pedagogía tradicional y modernista en el aprendizaje de la lengua. Este nuevo enfoque toma el concepto de género no como un constructo aislado con sus convenciones formales y estilísticas que da lugar a una serie de textos orales o escritos, sino como un proceso social en constante evolución fruto de la interacción dinámica entre el individuo y el contexto socio-cultural circundante.

En el terreno pedagógico, el análisis del género da a los estudiantes las herramientas analíticas apropiadas para conocer los rasgos discursivos y las funciones comunicativas que desempeñan los diversos tipos de texto que manejamos en nuestra sociedad, es decir, cómo están organizadas las ideas en cada uno de ellos, su coherencia y cohesión, la modalidad discursiva que presentan, el uso que hacen de los tiempos verbales y otros componentes lingüísticos, etc.

Pero también es verdad que la enseñanza del género puede degenerar en una simple instrucción de modelos arbitrarios y organización textual que constriña de algún modo la capacidad creativa e innovadora del individuo. Debe quedar claro, desde el principio, que el 'género' nunca debe ser presentado como un fin didáctico en sí mismo sino como medio para entender un contenido o bien un conjunto de esquemas para organizar diferentes tipos de conocimiento y de información. Nuestros estudiantes necesitan una práctica consistente no sólo en el reconocimiento de los rasgos distintivos de un género en particular sino también en la estructuración del lenguaje en cada uno de ellos. Han de saber que el 'género' refleja además una ideología cultural y está íntimamente unido a una comunidad de discurso; por eso la habilidad para utilizar las formas del género eficazmente significa adquirir 'poder' sobre el propio lenguaje y de ahí una aceptación por parte de la comunidad que lo sustenta (cfr. Swales 1990).

En definitiva, el análisis del género es un elemento clave de la comunicación tanto escrita como oral. No solamente supone comprender las expectativas de la audiencia a la que va dirigido sino también las convenciones que ha desarrollado en lo que concierne a la estructura, el lenguaje y la retórica que lo configuran. Asimismo, significa admitir que los distintos géneros pueden evolucionar a lo largo del tiempo y en función de los cambios que se originan dentro de la comunidad discursiva que los utiliza. Por lo tanto, nuestra aproximación a ellos ha de ser, por un lado, de aceptación y conformidad para familiarizarnos con sus rasgos distintivos como procesos sociales a través de los cuales nos comunicamos con nuestros iguales en el contexto social donde nos encontremos. Y por otro lado de desafío, conscientes de que no son un fin, un esquema rígido que debemos imitar sino una forma de plasmar el lenguaje que utilizamos en diferentes situaciones comunicativas, para poder así cuestionar y remodelar los discursos prevalecientes en nuestra sociedad.

4. CONCLUSIÓN

En resumen, hay que partir de la idea de que una pedagogía basada en el género comprende tanto los aspectos lingüísticos como los aspectos ideológicos o políticos anejos al aprendizaje de una lengua. Es decir, el discente ha de ser consciente de las convenciones formales y estilísticas además del componente ideológico que determinan la organización textual de los géneros. Para eso, es necesario y deseable que reciba una enseñanza explícita sobre la construcción, interpretación y el uso de los mismos, ya que no todo discente cuenta con el mismo bagaje cultural ni los mismos recursos lingüísticos a su alcance en el proceso de aprendizaje. Con esto quiero decir que, si éste no es

aún participe de la ‘cultura del poder’, tal y como se ha dicho anteriormente, conviene enseñarle las reglas de esta cultura de una forma clara para facilitarle así la adquisición de dicho poder. Esto, no cabe duda, plantea una cuestión de equidad o justicia, ya apuntada por algunos críticos al comienzo de este artículo. En efecto, todo discente debería aprender a *producir* textos válidos y eficaces de tal modo que pudiera competir con otros de un status diferente y de esta forma poder funcionar adecuadamente en la comunidad a la que pertenece. Así desaparecerían las barreras lingüísticas y sociales marcadas por los géneros institucionalizados, pues aquellos que están de algún modo marginados podrían acceder a los discursos de las clases privilegiadas, vistos como socialmente influyentes y conducentes al éxito.

Por otro lado, la experiencia del aprendizaje lingüístico no ha de limitarse a los aspectos convencionales de los géneros asociados a determinados contextos. Ha de dejar paso a la creatividad del individuo y a su capacidad para explotar las convenciones genéricas dentro de su entorno social y cultural, e incluso llegar a cuestionar las convenciones en un intento de remodelar - rehacer - los discursos predominantes en la sociedad. Aquí es donde entra en juego la necesidad de concienciar a docentes, editores y, en general, los miembros que ‘guardan’ las comunidades discursivas sobre las diferencias culturales que ponen de manifiesto los textos orales o escritos procedentes de diversas nacionalidades. Estas diferencias, lejos de ser una “desviación” de modelos genéricos preestablecidos, son manifestaciones de la pluralidad y riqueza de las tradiciones retóricas en cada cultura. Y por tanto, no deben ser ignoradas ni asimiladas a un patrón socialmente reconocido o preponderante.

Centrándonos, por último, en el terreno de la didáctica de la lengua, todo esto nos lleva a una tarea fundamental como docentes: por un lado, hacer que el discente ponga en juego sus experiencias individuales y su realidad cultural a la hora de producir los diversos tipos de texto, *sin apagar su propia voz*. Por otro, ayudarle a que satisfaga los requisitos de determinados géneros, que constituyen el camino seguro hacia el éxito. Sólo así, los textos que emerjan de este proceso no serán meras reproducciones de un modelo original, sino que tendrán sus propias características, esto es, reflejarán la individualidad así como el carácter nacional del autor, tanto como puedan reflejarlo los textos literarios.

Soy consciente de que este doble objetivo no es una propuesta fácil para incorporar en la práctica pedagógica, pero al menos ha de ser un punto de mira fundamental en el campo de la lingüística aplicada y sobre todo en la enseñanza de la comunicación oral y escrita.

NOTAS

1. Bhatia define así la integridad del género: “Generic integrity is the product of the conventional features of a specific generic construct. Although these conventions are embedded in the rhetorical context, they often constrain the use of linguistic resources (lexico-grammatical as well as discoursal), and are frequently

invoked to arrive at a reasonable interpretation of the genre or even determine the choice of the genre to suit a particular context" (1997: 360-1).

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. 1986. "The problem of speech genres". *Speech Genres and Other Late Essays*. Ed. C. Emerson y M. Holquist. Trans. V.W. McGhee. Austin: University of Texas Press. 60-102.
- Bazerman, C. 1988. *Shaping Written Knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. 1994. "Systems of genres and the enactment of social intentions". *Genre and the New Rhetoric*. Eds. A. Freedman y P. Medway. Londres: Taylor & Francis. 79-101.
- Berkenkotter, C. y T.N. Huckin. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V.K. 1993. *Analysing Genre: Language use in professional settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, V.K. 1997. "The power and politics of genre". *World Englishes* 16/3: 359-371.
- Callaghan, M., P. Knapp, y G. Noble. 1993. "Genre in practice". *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. Eds. B. Cope y M. Kalantzis. Bristol, PA: Falmer Press. 179-202.
- Chew, P. G-L. 1997. "Generic power at the gate". *World Englishes* 16/3: 395-407.
- Christie, F. 1985. *Language Education*. Victoria: Deakin University Press.
- Christie, F. 1991. "Genres as social processes". *Working with genre: Papers from the 1989 LERN conference*. Leichhardt, Australia: Common Ground. 73-88.
- Clyne, M. 1987. "Cultural differences in the organization of academic texts: English and German". *Journal of Pragmatics* 11: 211-41.
- Coe, R.M. 1994. "An arousing and fulfillment of desires: The rhetoric of genre in the process era-and beyond". *Genre and the New Rhetoric*. Eds. A. Freedman y P. Medway. Londres: Taylor & Francis. 181-90.
- Cope, B. y M. Kalantzis, eds. 1993. *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Delpit, L.D. 1988. "The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children". *Harvard Educational Review* 58/3: 280-98.
- Devitt, A.J. 1991. "Intertextuality in tax accounting: Generic, referential, and functional". *Textual Dynamics of the Professions*. Eds. C. Bazerman y J. Paradis. Madison: University of Wisconsin Press. 336-57.
- Dias, P. 1994. "Initiating students into the genres of discipline-based reading and writing". *Learning and Teaching Genre*. Eds. A. Freedman y P. Medway. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. 193-206.

- Dudley-Evans, T. 1994. "Genre analysis: An approach to text analysis for ESP". *Advances in Written Text Analysis*. Ed. M. Coulthard. Londres y Nueva York: Routledge. 219-28.
- Dudley-Evans, T. 1997. "Genre: how far can we, should we go?". *World Englishes* 16/3: 351-8.
- Flowerdew, J. 1993. "An educational, or process, approach to the teaching of professional genres". *ELT Journal* 47: 305-16.
- Freedman, A. y C. Medway, eds. 1994. *Genre and the New Rhetoric*. Londres: Taylor & Francis.
- Freedman, A. 1993. "Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres". *Research in the Teaching of English* 27: 222-251.
- Gosden, H. 1992. "Discourse functions of marked theme in scientific research articles". *English for Specific Purposes* 11: 207-24.
- Hammond, J. 1987. "An overview of the genre-based approach to the teaching of writing in Australia". *Australian Review of Applied Linguistics* 10: 163-81.
- Henderson, W. y A. Hewings. 1990. "Language and model building". *The Language of Economics: The analysis of economics discourse*. Eds. A. Dudley-Evans y W. Henderson (ELT documents 134). Londres: Mcmillan in association with the British Council. 43-54.
- Hopkins, A. y T. Dudley-Evans. 1988. "A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations". *English for Specific Purposes* 7: 113-21.
- Hyon, S. 1996. "Genre in three traditions: Implications for ESL". *TESOL Quarterly* 30/4: 693-722.
- Johns, A.M. 1993. "ESP around the world: A perspective from the United States". *Les cahiers de l'APLIUT* 13: 7-15.
- Joyce, H. 1992. *Workplace Texts in the Language Classroom*. Sydney, Australia: New South Wales Adult Migrant English Service.
- Kachru, Y. 1997. "Cultural meaning and contrastive rhetoric in English education". *World Englishes* 16/3: 337-50.
- Kathpalia, S.S. 1997. "Cross-cultural variation in professional genres: A comparative study of book blurbs". *World Englishes* 16/3: 417-26.
- Kay, H. y T. Dudley-Evans. 1998. "Genre: What teachers think". *ELT Journal* 52/4: 308-14.
- Kress, G. 1987. "Genre in a social theory of language: a reply to John Dixon". *The Place of Genre Learning: Current debates*. Ed. I. Reid. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kress, G. 1993. "Genre as social process". *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. Eds. B. Cope y M. Kalantzis. Bristol, PA: Falmer Press. 22-37.
- Lin, M. Ch. 1998. *Critical Literacy across the Curriculum: A genre-and CLA-based approach*. Dissertation for the M.A. TESOL. Institute of Education. University of London.

- Macken, M. y D. Slade. 1993. "Assessment: A foundation for effective learning in the school context". *The Powers of Literacy. A genre approach to teaching writing*. Eds. B. Cope y M. Kalantzis. Bristol, PA: Falmer Press. 203-30.
- Malcolm, L. 1987. "What rules govern tense usage in scientific articles". *English for Specific Purposes* 6: 31-44.
- Martin, J.R. 1989. *Factual Writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R., F. Christie, y J. Rothery. 1987. "Social Process in education: A reply to Sawyer and Watson (and others)". *The Place of Genre in Learning: Current debates*. Ed. I. Reid. Geelong, Australia: Deakin University Press. 46-57.
- Miller, C.R. 1994. "Rhetorical community: The cultural basis of genre". *Genre and the New Rhetoric*. Eds. A. Freedman y P. Medway. Londres: Taylor & Francis. 67-78.
- Nwogu, K.N. 1991. "Structure of science popularizations: A genre analysis approach to the schema of popularized medical texts". *English for Specific Purposes* 10: 111-23.
- Paltridge, B. 1997. *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishers.
- Salager-Meyer, F. 1990. "Discoursal flaws in medical English abstracts: A genre analysis per research and text-type". *Text* 10: 365-84.
- Salager-Meyer, F. 1994. "Hedges and textual communicative function in medical English written discourse". *English for Specific Purposes* 13: 149-70.
- Schryer, C.F. 1993. "Records as genre". *Written Communication* 10: 200-34.
- Smart, G. 1992. "Exploring the social dimension of a workplace genre, and the implications for teaching". *Carleton Papers in Applied Language Studies* 9: 33-40.
- Smart, G. 1993. "Genre as community invention: A central bank's response to its executive's expectations as readers". *Writing in the Workplace: New research perspectives*. Ed. R. Spilka. Carbondale: Southern Illinois University Press. 124-40.
- Swales, J.M. 1981. *Aspects of Article Introductions* (Aston ESP Research Report 1). Birmingham: University of Aston in Birmingham. Language Studies Unit.
- Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J.M. 1993. "Genre and engagement". *Revue Belge de Philologie et d'Histoire* 71: 687-698.
- Swales, J.M. y C.B. Feak. 1994. *Academic Writing for Graduate Students: A course for non-native speakers of English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Thompson, S. 1994. "Frameworks and contexts: A genre-based approach to analysing lecture introductions". *English for Specific Purposes* 13: 171-86.
- Van Nostrand, A.D. 1994. "A genre map of R&D knowledge production for the US Department of Defense". *Genre and the New Rhetoric*. Eds. A. Freedman y P. Medway. Londres: Taylor & Francis. 133-45.
- Weissberg, R. y S. Buker. 1990. *Writing up Research: Experimental report writing for students of English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.

Yates, J. y W.J. Orlinowski. 1992. "Genres of organizational communication: A structurational approach to studying communication and media". *Academy of Management Review* 17: 299-326.