

CAPÍTULO 5
CONCEPCIONES DE GÉNERO
Y EL INFORME EMPRESARIAL

Ya comentamos en el capítulo 3 los problemas que suscita el término *género* (Alcaraz Varó, 2000), y las diversas influencias que recibe el análisis de géneros (Swales 1990). De igual forma, Paltridge (1997) también ofrece una amplia visión del término *género* desde diversas áreas de estudio. No obstante, la acepción que se aproxima más a nuestro campo de trabajo es la que lo relaciona con la lingüística aplicada. Desde este punto de vista Hyon (1996), de forma pionera y posteriormente otros autores (Paltridge, 1997; Louhiala-Salminen, 1999a, 1999b; Corral Hernández, 2001; Hyland, 2002; Johns, 2002a) establecen la diferenciación de tres tradiciones o direcciones paralelas y en muchas ocasiones solapadas. Las visiones de género que veremos de forma sucinta a continuación son la que ofrece el movimiento de la Nueva Retórica (*New Rhetoric*) norteamericana, la escuela australiana de la lingüística sistémico-funcional y la tendencia más relacionada con el IPA.

5.1. EL GÉNERO EN LA NUEVA RETÓRICA

La corriente de la Nueva Retórica se sitúa en EE.UU. entre expertos del campo de la retórica, los estudios de composición, y de la escritura profesional. Para el grupo de investigadores enmarcados dentro de esta corriente (p. ej., Freedman y Medway, 1994a), géneros son expresiones típicas de acción retórica (Hyland, 2002: 16). Así Bazerman (1994: 79) define los géneros como

systems of complex literate activity constructed through typified actions — typified so that we are all to some extent aware of the form and force of these typified actions ... By using these typified texts we are able to advance our own interests and shape our meanings in relation to complex social systems.

Esta perspectiva se fija menos en la propia forma y tiende más a estudiar las acciones que dichas formas deben cumplir, destacando en especial el aspecto social donde se desarrolla el acto comunicativo. Su investigación se inclina hacia el uso de estudios etnográficos (más que lingüísticos) para analizar las relaciones entre texto y contexto (Miller, 1984; Berkenkotter y Huckin, 1995).

El desarrollo de esta perspectiva tiene sus raíces en el trabajo de Bakhtin (1986), tal y como explican diversos autores (Berkenkotter y Huckin, 1995; Louhiala-Salminen, 1999a; Adam y Artemeva, 2002; Hyland, 2002). Este autor explica cómo de dependiente es el género del contexto social que le rodea y cómo se adquieren los géneros (orales y escritos) en las comunidades de usuarios de la lengua.

Freedman y Medway (1994b: 2-14) llevan a cabo una reflexión sobre los orígenes de esta nueva tendencia. En su visión histórica, dejan claro la existencia de cuatro perspectivas del conocimiento humano y del uso del lenguaje impulsadas durante el siglo XX que influyen en su desarrollo, además de las ideas de Bakhtin y Swales:

- a) la de filósofos y científicos sociales de lo que llaman *rhetorical turn* (p. ej., Burke, 1969), quienes consideran que cualquier teoría se basa en aspectos retóricos y depende de la comunidad en la que se genera;
- b) la del construccionismo social, que ha influido en la forma de pensar, en la pedagogía y en la investigación. En este sentido, ven el conocimiento como algo socialmente desarrollado como respuesta a las necesidades, objetivos y contextos de la comunidad (Freedman y Medway, 1994b: 4-5);
- c) la reconceptualización de la *racionalidad* en la *argumentación* por parte del filósofo Stephen Toulmin (1958), quien habla de *lo racional* como “what counts as appropriate and convincing varies according to historical, disciplinary and/or social context” (Freedman y Medway, 1994b: 5); y,
- d) la teoría de los actos de habla, principalmente la obra de Austin (1962), destacando la idea de *discurso como acción*, que subyace en dicha teoría.

Como se puede apreciar, esta tendencia de la Nueva Retórica se relaciona de forma clara con el enfoque socio-construccionista de la enseñanza de la composición escrita y el desarrollo de la concepción de los aspectos sociales como parte fundamental del desarrollo del género y sus comunidades discursivas. Igualmente, Paltridge (1997) incluye dentro de esta tendencia el área de investigación denominada retórica contrastiva, ya tratada en el capítulo anterior dentro del enfoque socio-construccionista.

Este movimiento no explicita ningún aspecto pedagógico, aunque destaca la necesidad de que el alumno sea consciente de las características contextuales y las presuposiciones

y objetivos de las comunidades que usan dichos géneros para ofrecer una comprensión crítica de las características retóricas y su efectividad (Bazerman, 1988: 323). Para los defensores de este movimiento, el conocimiento de los contextos sociales que dan vida a los textos se considera más importante que sus modelos formales. Son de la opinión general que el entorno académico no es real e imposibilita la adquisición y el conocimiento de los géneros (Johns, 2002b: 9). A pesar de ello, son dos los intentos y explicaciones que de la aplicación docente de dicha concepción de género se proponen en Johns (2002a); por un lado la propuesta por Adam y Artemeva (2002), quienes muestran la conjunción entre la enseñanza de la escritura y la enseñanza más teórica del aprendizaje de lenguas y, por otro lado, la propuesta de Coe (2002), quien describe diferentes tareas escritas que llevan a los alumnos a la creación de un género complejo como es el escrito político (*political brief*).

5.2. EL GÉNERO EN LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Hyland (2002: 16) apunta la variedad de perspectivas que la noción de género tiene en la lingüística sistémico-funcional, pero que todas ellas reflejan la preocupación de Halliday en relacionar la forma, la función y el contexto, estableciendo el propósito comunicativo como aspecto central del género (p. ej., Martin, 1993b). El trabajo en este campo consiste en establecer las etapas textuales (*text stages*) que usan los participantes para alcanzar sus objetivos en situaciones particulares.

En este sentido, recogido también por Alcón Soler (2002: 58), las formas del lenguaje están marcadas por las características principales del contexto situacional, definidas por Halliday (1978), y muy en relación con el modelo de comunicación que propusimos en el capítulo 1:

- *campo* – contenido y naturaleza de la actividad social (qué),
- *tenor* – relación entre participantes (quién), y
- *modo* – medio y canal de comunicación (cómo).

La conjunción de estas tres características determina el registro (*register*) del lenguaje, representando el contexto de la situación. Como dice Alcaraz Varó (2000: 23), el registro es “la variedad de una lengua destinada a cumplir un fin comunicativo en un marco profesional o académico concreto. En esta variedad sobresale un conjunto de

rasgos léxicos y gramaticales que, por repetirse con frecuencia y regularidad, le confieren un cierto sentido de unidad diferenciada”. Este concepto está relacionado con la noción de *comunidad epistemológica*, que desarrollaremos posteriormente.

Son muchos los autores que escriben y desarrollan diferentes aspectos de la visión que sobre género tiene la lingüística sistémico-funcional (un buen compendio es Cope y Kalantzis, 1993). La definición que resulta más común (Louhiala-Salminen, 1999a: 45) es la que proponen Martin et al. (1987: 57):

genres are referred to as social processes because members of a culture interact with each other to achieve them, as goal oriented because they have evolved to get things done, and as staged because it usually takes more than one step for participants to achieve their goals.

Se puede apreciar claramente la categoría social de género, haciendo referencia al *por qué* de la situación, a su propósito. Esta variable, junto con las tres anteriores (*campo, tenor, modo*), forma el conjunto de aspectos necesarios para contextualizar las exigencias interpretativas y productivas de cada situación (Macken-Horarik, 2002: 25). Sin embargo, su objeto de análisis sigue siendo la forma, lo que es criticado por Swales (1993: 689) de forma implícita, como apunta Louhiala-Salminen (1999a: 45-46).

Desde un punto de vista pedagógico, la concepción de género en la lingüística sistémico-funcional surge a partir de los años 80, como apunta Paltridge (1997: 24). Al parecer existía cierta insatisfacción con la aplicación de los enfoques procesuales en la enseñanza de la composición escrita en el ámbito de la educación primaria. Es por ello que esta escuela ha tenido un mayor impacto en la L1 en un contexto de educación primaria y secundaria y en la educación de inmigrantes adultos. La escuela de Sidney (como se la denomina en ciertos ámbitos, p. ej., Johns, 2002a) trata de que los alumnos adquieran la habilidad de hacer elecciones lingüísticas (dentro de la oración y entre oraciones) y que el profesor pueda ayudar en ello mediante una exposición explícita de la gramática (Hyland, 2002: 17). Para facilitar este proceso se ha establecido una tipología de géneros que aparecen en el curriculum, llamados *factual genres*, opuestos a los *narrative texts* (p. ej., Martin, 1989; Callaghan y Rothery, 1993). Basaremos la explicación de estos géneros en la tipología desarrollada por Rothery y Macken-Horarik descrita en Macken-Horarik (2002: 21-23) que parece más completa que las anteriores,

enumerando ocho géneros clave, que definimos según su finalidad y ubicación social en la que pueden ocurrir:

- *Recount*: cuenta algo de nuevo para informar o entretener, y normalmente en una secuencia temporal. Se puede encontrar en cartas personales, demandas de seguros, etc.
- *Information report*: describe cómo son en apariencia las cosas, pudiendo aparecer en enciclopedias, folletos, etc.
- *Explanation*: razona cómo o por qué las cosas son de una forma determinada. Estos razonamientos aparecen en escritos de expertos como libros de texto, programas de naturaleza, etc.
- *Exposition*: justifica un único punto de vista sobre un tema, apareciendo en algunas redacciones académicas o en editoriales, comentarios, etc.
- *Discussion*: argumenta un tema desde un marco o perspectiva determinado, dando diferentes puntos de vista sobre el mismo. Su localización coincide en ocasiones con el género anterior (redacciones académicas, editoriales) pero también se encuentra en foros públicos, mesas redondas, etc.
- *Procedure*: instruye sobre cómo hacer algo mediante una serie de pasos, lo cual suele darse en experimentos científicos o en algunos manuales de instrucciones.
- *Narrative*: entretiene e instruye mediante la experiencia previa. Son muchas las situaciones sociales en las que puede aparecer este género, como novelas, historias breves, películas, etc.
- *News story*: presenta sucesos recientes considerados de importancia pública o noticiables. Su aparición suele ser en periódicos, emisiones televisivas y radiofónicas.

Además de establecer su función y su localización social, Macken-Horarik (2002) especifica que cada texto o género sigue una estructura esquemática como una secuencia predecible de secciones (*stages*), llamada de forma más común *estructura genérica* (*generic structure*). Cada género puede identificarse por una serie de secciones

o elementos obligatorios y opcionales (tal y como ocurrirá con la concepción de género en el IPA).

Ciertos estudios discuten la implementación educativa de este enfoque del género (p. ej., Martin et al., 1987; Cope y Kalantzis, 1993; Johns, 1997, 2002a), recomendando tres fases (Hyland, 2002: 21; Macken-Horarik, 2002: 26):

- *modelling* – presentación explícita del género dirigida por el profesor (estructura, objetivos, características léxico-gramaticales);
- *negotiating* – discusión entre el profesor y los estudiantes sobre el género donde el profesor dirige la clase de composición mediante preguntas que dan forma al texto y dan pautas para su estructura; y
- *constructing* – los estudiantes de forma individual construyen el género, basando sus escritos en notas y resúmenes desarrollados tras investigar un tema, y mediante la realización de varios borradores que consultan con sus profesores.

Como prueba del solapamiento de las tendencias que estamos explicando, Hyland (2002: 21) dice que tanto la lingüística sistémico-funcional como el enfoque promovido desde el IPA, plantean el papel del profesor como muy activo e intervencionista, definiéndolo como “a guide leading students through the typical rhetorical patterns of the genres they are expected to produce”. No obstante, a pesar de centrarse en el discurso y en las formas en que el lenguaje genera textos, ambas tendencias enfatizan la escritura como un resultado de la actividad más que como una actividad en sí. Además, siguen conceptualizando la composición escrita como la construcción y la disposición lógica de las formas.

Louhiala-Salminen (1999a: 47-48) resume los principales aspectos que sobre el género establece la lingüística sistémico-funcional en los siguientes términos:

- el enfoque es social ya que está establecido dentro del contexto de situación y del de la cultura en la que tiene lugar;
- esta visión se preocupa más por las propiedades formales del lenguaje; y,
- los elementos examinados son los pertenecientes al registro (campo, tenor, modo) o los de la *cultura* en la que se produce el género, entendida en su más amplia concepción.

5.3. EL GÉNERO EN EL IPA

La concepción de género que representa el IPA es la que hemos mencionado de forma habitual a lo largo de este trabajo, desde diferentes perspectivas, comentando incluso la definición básica de Swales (1990: 58). Hyland (2002: 16-17) resume la misma diciendo que los géneros son “structured communicative events engaged in by specific discourse communities whose members share broad communicative purposes”. Es por eso que la investigación del grupo de expertos que siguen este movimiento se centra en las propiedades formales de los géneros y, en particular, en sus estructuras esquemáticas típicas, las cuales son reconocidas por los usuarios de los mismos.

Dudley-Evans (1989), uno de los promotores del análisis de géneros dentro del IPA, admite la influencia del trabajo de Halliday y otros lingüistas sistémico-funcionales en el desarrollo de este movimiento, pero fue a partir del trabajo de Swales (1981) que el análisis de géneros se convirtió en importante para el IPA. Desde un punto de vista pragmático, Dudley-Evans (1989: 72) justifica el tema del género en el trabajo del IPA afirmando que esta disciplina necesita un sistema de análisis que haga tres cosas:

- (i) group together certain texts that have important similarities in terms of rhetorical purpose, form and audience;
- (ii) show how these texts are distinct from other texts; how they differ between themselves and how they differ from other text types;
- (iii) provide information about the rhetorical structure and linguistic form of different types of text that is of pedagogical value.

Como apunta Louhiala-Salminen (1999a: 58), este razonamiento ofrece una motivación para trabajar el género en IPA claramente argumentada. Además, parece lo suficientemente amplia para ser compartida por estudiosos y practicantes.

La principal aplicación de esta concepción de género empezó siendo el discurso académico, y su modelo más conocido fue el *CARS (Create a Research Space)* de Swales (1990: 141-148), aplicado en sus inicios a la introducción de los artículos de investigación. Las ideas de Swales son actualmente aplicadas en la adquisición e investigación del inglés en diferentes campos de especialidad, en los campos académicos y profesionales. Algunos ejemplos los vimos ya en el capítulo 3, aunque de forma resumida (basándonos en Hyland, 2002: 19) podemos observar el gran abanico de temas al que aplican el análisis de géneros:

- resúmenes de artículos de investigación (Hyland, 2000),
- cartas comerciales de respuesta (Ghadessy, 1993),
- secciones de argumentación/discusión de artículos de investigación (Dubois, 1997),
- solicitudes de subvenciones (Connor y Mauranen, 1999),
- sección de metodología de los artículos de investigación (Paul y Charney, 1995),
- secciones de resultados de los artículos de investigación (Brett, 1994),
- cartas de venta/promoción (Bhatia, 1993), y
- tesis (Dudley-Evans, 1993).

Alcaraz Varó (2000: 133-134), por su parte, resume el concepto de género dentro del IPA, considerándolo como:

el conjunto de textos, escritos u orales, del mundo profesional y académico, que se ajusta a una serie de convenciones formales y estilísticas, entre las que sobresalen las siguientes:

- (a) una misma función comunicativa;
- (b) un esquema organizativo similar, llamado macroestructura;
- (c) como desarrollo de la macroestructura anterior, una modalidad discursiva semejante (narración, exposición, descripción, etc.), y unas técnicas discursivas equiparables (definición, clasificación, ejemplificación, etc.) ... que sirven de guía para que el receptor del mensaje espere una determinada experiencia discursiva;
- (d) un nivel léxico-sintáctico análogo, formado por unidades y rasgos funcionales y formales equivalentes (por ejemplo, imperativos, pasivas, sintagmas nominales complejos, etc., en los artículos de investigación científica); y
- (e) unas convenciones sociopragmáticas comunes, esto es, una utilización por profesionales y académicos en contextos socio-culturales similares.

Llegados a este punto, aparte de la función o intención comunicativa, resulta imprescindible referirnos a dos características que Louhiala-Salminen (1999a: 53) también destaca de la definición de Swales (1990: 58), y que nos parecen de vital importancia: prototipicalidad y comunidad discursiva o epistemológica.

1. *Prototipicalidad*. Como bien recoge Paltridge (1997: 27), la prototipicalidad es la forma en la que algunas propiedades del género, como son la función comunicativa, la forma, la estructura y las expectativas de la audiencia, “operate to identify the extent to which an exemplar is *prototypical* of a particular genre” (Swales, 1990: 52). Sobre este tema, Dudley-Evans (2000: 9) indica que los modelos generalizados (p. ej., *CARS*) varían dependiendo de las disciplinas en las que se estudie o aplique. En 1998, Dudley-Evans ya apuntaba la dificultad de preocuparse únicamente del análisis de las secuencias y de su aplicación docente, puesto que existen géneros con

estructuras y un lenguaje más regulares, mientras que otros (entre los que cita el artículo académico o el informe empresarial) tienen una estructura menos predecible. Por ello también se deben considerar otras características textuales de dichos géneros.

En el mismo sentido apunta la reflexión realizada por Hyland (2002) respecto a la concepción de género de la lingüística sistémico-funcional y del IPA. Ambas tendencias estudian principalmente el texto (como hemos comentado en capítulos anteriores), creando un peligro de cosificar⁵⁴ los géneros y considerarlos como abstracciones lingüísticas, de forma que los estudiantes las vean como una serie de reglas, lo que Freedman (1994: 46) llama “a recipe theory of genre”. Los críticos argumentan, según Hyland (2002), que una atención exclusiva a las características superficiales retóricas puede llevar a los géneros a ser enseñados como moldes donde se deposite el significado, más que formas de crear significado. A Sawyer y Watson (1987) les preocupa que la enseñanza explícita de los géneros imponga fórmulas restrictivas que limiten la creatividad a través de la conformidad y prescripción. A Dixon (1987) también le preocupa que el profesor no reconozca variaciones y elecciones. Añade que, como parte de la enseñanza de géneros simplemente con propósitos instrumentales (como herramientas), podríamos llevar a nuestros estudiantes a aceptar el dominio de géneros de prestigio y restringir su habilidad de formar sus experiencias individuales.

Claramente, los peligros de una pedagogía estática y descontextualizada existen y debemos evitarlos. Esto ya está siendo considerado por la comunidad académica y se insta la necesidad de situar la composición escrita con respecto a los lectores y a los contextos para los que se produce. De aquí se deriva la importancia del concepto de *discourse community* (comunidad epistemológica o discursiva) en la idea de género, aunque principalmente en el IPA.

Por todo esto, Dudley-Evans (2000) aboga por una teoría que vaya más allá de las ideas de la prototypicalidad, aceptando la existencia de variaciones en las estructuras discursivas de los géneros. Sin embargo, también reconoce que “the danger is that the theory will become immensely complicated with a proliferation of genres for

⁵⁴ No confundir con el término *cosificación* apuntado por Alcaraz Varó (2000: 29) y referido a uno de los procesos de lenguaje figurado para ampliar el significado.

each discipline” (Dudley-Evans, 2000: 9). Esto le lleva a plantear que un modo de no complicar la teoría sería adaptando el modelo de Martin (1989) que sitúa al registro entre el género y el lenguaje, de forma que las variaciones entre disciplinas se establezcan según el uso del *campo* y el *tenor*.

2. *Comunidad epistemológica*. Este término, nombrado en diversas ocasiones anteriormente, lo introdujimos por primera vez en el capítulo 1 al hablar de la competencia comunicativa, ya que el aspecto contextual es una característica importante en el desarrollo de esta finalidad de la pragmática. Asimismo, como apunta Alcaraz Varó (2000: 90), existe una relación entre el término *comunicación* y *comunidad*, pues la comunicación tiene lugar “dentro de una comunidad que participa de los mismos valores, conocimientos y saberes”. Las comunidades pueden constituirse a diferentes niveles (asociativos, nacionales, continentales, etc.), pero lo realmente relevante es que, gracias a esos aspectos compartidos por los miembros de cada comunidad, éstos pueden comunicarse satisfactoriamente entre sí. Los géneros de cada comunidad son los medios de transmisión que usan sus miembros para comunicarse. Sin embargo, también es necesario apuntar que, generalmente, las personas no son sólo miembros de una única comunidad epistemológica. Lo habitual es que se pertenezca a varias, “las cuales dependen de los *roles* o de las funciones que se desempeñen en la vida” (Alcaraz Varó, 2000: 90).

También hablamos de la comunidad epistemológica en el capítulo 4 como parte de la explicación didáctica e investigadora del socio-construccionismo. Sobre el tema de la prototipicalidad hemos expresado la necesidad de contextualizar la enseñanza de los géneros, y es el enfoque socio-construccionista el que estudia la escritura principalmente como un acto social, realizado por un miembro de una comunidad según unas normas ya aceptadas y asimiladas por dicha comunidad⁵⁵. Swales (1990: 24-27) presenta seis criterios que debe cumplir un grupo de individuos para ser considerados como comunidad discursiva, y que resumimos a continuación:

- una serie de objetivos comunes públicos,
- mecanismos establecidos de intercomunicación,

⁵⁵ Dudley-Evans (1998) insiste de forma evidente en la conexión y mutua influencia entre esta concepción de género y el socio-construccionismo, apoyándose a su vez en otros autores (Bazerman, 1988; Myers, 1990; Berkenkotter y Huckin, 1995).

- información y retroalimentación a través de un mecanismo participativo,
- uno o más géneros para fomentar/promover los objetivos de la comunidad,
- léxico específico, y
- el ser miembro incluye tanto a los aprendices como a los expertos con un adecuado grado de relevantes conocimientos técnicos.

Sin embargo, este término ha generado una amplia polémica desde entonces (Louhiala-Salminen, 1999a; Hyland, 2002). Hyland (2002: 41-42), por ejemplo, refleja esta controversia exponiendo cuatro visiones diferentes del tema⁵⁶. Desgraciadamente, como dice Bazerman (1994: 128) “most definitions of discourse community get ragged around the edges rapidly”. No puede interpretarse el término ni como un área cerrada ni como algo excesivamente vago y amplio. Hyland (2002: 42) recomienda “to avoid the strong structuralist position of a monolithic and deterministic consensus which separates a community from its moments of creation in writing, while acknowledging the obvious effects of groups on the relation of individual communicative plans and practices”. De hecho, como resultado de esta confusión, algunos autores tratan de reorientar el concepto refiriéndose a *place discourse communities* (Swales, 1998), *communities of practice* (Lave y Wenger, 1991) o *communicative community* (Gunnarsson, 1997) definiendo las dos primeras comunidades en términos de prácticas literarias y relaciones que emergen en algunos esfuerzos mutuos durante un tiempo (Hyland, 2002: 42) o englobando en la tercera las nociones de comunidad discursiva y de habla (Louhiala-Salminen, 1999a: 57).

Pese a esta imprecisión del vocablo, parece ser otro el que está adquiriendo mayor importancia por tener más posibilidades de delimitarse: *membership*. Este término ha permitido entender las formas en las que la escritura y las comunidades discursivas

⁵⁶ Por una parte, Porter (1992) ofrece una amplia visión construccionista que enfatiza la naturaleza textual de la comunidad que, a su vez, posee las limitaciones temporales de una serie de prácticas textuales unificadas por un objetivo común. Por otra parte, Killingsworth y Gilbertson (1992) indican que dicha concentración en criterios basados en el discurso prioriza y facilita los sistemas globales y genéricos frente a los locales y específicos. Finalmente, conviene hacer referencia a dos visiones distintas de Swales. La primera (Swales, 1990) en la que destaca el carácter socio-retórico de las comunidades organizadas para conseguir objetivos comunes a través del uso de géneros particulares. La segunda (Swales, 1998) en la que presenta la noción de *place discourse community*, buscando reorientar el concepto como un grupo de personas que suelen trabajar juntos con un sentido de los papeles individuales y objetivos del grupo, de una gama desarrollada de géneros, de cierto consenso en los modelos de trabajo y de una forma de iniciar a los principiantes en las prácticas de la comunidad.

actúan en diversos contextos específicos (por ejemplo, sobre el mundo de los negocios, la obra de Bargiela-Chiappini y Nickerson, 1999b).

Acabamos de ver ejemplos sobre cómo el concepto de *comunidad epistemológica* y la concepción de género en el IPA tienen una influencia directa del enfoque de la Nueva Retórica, idea refrendada por Bhatia (1997b), Paltridge (1997) y Louhiala-Salminen (1999a, 1999b), quienes destacan esta influencia, por ejemplo, en la consideración de género como acción social (noción que se le asigna a Miller, 1984) o como elemento muy controlado por las prácticas sociales. Asimismo, la idea de función y un deseo por explicitar las características recurrentes de los textos para los estudiantes influyen en el IPA, tal y como lo hacen en la lingüística sistémico-funcional (Hyland, 2002: 18). Vemos pues de nuevo que las tres tendencias interactúan en cierta medida entre ellas, y que las influencias son mutuas.

A pesar de las semejanzas y/o diferencias, este movimiento del análisis de géneros como parte del IPA es el que más se identifica con la enseñanza de variedades específicas del inglés para hablantes no-nativos. El énfasis pedagógico se establece en capacitar y facilitar al alumno el acceso a géneros validados mediante tareas diseñadas para concienciarles de las características de los textos. Como apunta Dudley-Evans (1998: 9) el análisis de géneros es “consistent with the established ESP procedure of finding out about what learners need to do with language, what texts they use and how these texts work”. Bhatia (1997a: 136-138) establece cuatro etapas para permitir el desarrollo del escritor:

1. knowledge of the code – of lexico-grammatical, semantic and discoursal resources of the genre,
2. acquisition of genre knowledge – of the communicative goal-oriented purposes of the genre,
3. sensitivity to cognitive structures – awareness of genre-specific values of features in specialised contexts,
4. exploitation of generic knowledge – ability to manipulate conventions for pragmatic effects.

La investigación sobre las diferentes características de los géneros ofrece una información pedagógicamente útil para guiar a los estudiantes en un mayor control de la organización y el estilo de sus textos. Esto implica la posibilidad de exponer al estudiante en el aula una variedad de textos dentro del género objeto de estudio y

hacerles entender cómo los contextos y los propósitos de estos textos se relacionan con su estructura y aspectos léxico-gramaticales.

5.4. CONCLUSIONES DE LA TRIPLE VISIÓN DE GÉNERO

Como resumen de estas tres tendencias, nos sirve la breve explicación ofrecida por Hyland (2002: 17):

A **Systemic Functional** view: a genre is defined as a staged, goal-oriented social process. This involves the interaction of participants using language in a conventional, step-wise structure.

An **'ESP' perspective**: a genre comprises a class of communicative events linked by shared purposes recognized by the members of a particular community. These purposes are the rationale of the genre, and help to shape the ways it is structured and the choices of content and style it makes available.

A **'New Rhetoric'** view: gives less emphasis to the form of discourse and more to the action it is used to accomplish, seeking to establish the connections between genre and repeated situations and to identify the way in which genres are seen as recurrent rhetorical actions.

Louhiala-Salminen (1999a: 40) indica que el interés de la lingüística aplicada por la noción de género reside en el aspecto pedagógico, puesto que facilita la clasificación de situaciones u objetos como parte del proceso de planificación del profesor y le ayuda a diseñar el curso o el material, idea apoyada por Dudley-Evans (1998: 9). Además, como apunta Hyland (2002: 17), la enseñanza de géneros significa aumentar la conciencia de los alumnos sobre las convenciones de la composición escrita, sirviéndoles de ayuda para producir textos bien formados y adecuados para los lectores. Luzón Marco (2000: 225), basándose en Kress (1993), resume el objetivo principal de la enseñanza del IPA dentro del marco del análisis de géneros como “to make students aware that texts are produced as an answer to specific needs and that the linguistic forms and structures used in a genre are chosen because they are appropriate to perform the genre’s function”.

Una prueba concluyente del solapamiento de estas tres teorías (aparte de las ya apuntadas durante el desarrollo de este apartado) es la que resume Corral Hernández (2001: 63). Esta autora, tomando como guía las concepciones de Bhatia (1997c, 1998) del análisis de géneros, indica que este autor lo considera

el estudio del comportamiento lingüístico situado en escenarios profesionales o académicos institucionalizados, ya sea en términos de tipificaciones de acción retórica como en Miller (1984) y Berkenkotter y Huckin (1995), regularidades de procesos sociales por etapas

orientados a un objetivo, como en Martin, Christie y Rothery (1987) y Martin (1993b)⁵⁷, o consistencia de fines comunicativos, como en Swales (1990) y Bhatia (1993).

Por este motivo, Corral Hernández (2001: 63) considera el término género como el “uso del lenguaje en escenarios comunicativos convencionales” que trata de “servir los objetivos de las comunidades del discurso específicas y tienden a establecer formas estructurales relativamente estables e incluso restringen el empleo de recursos léxico-gramaticales al expresar estas formas”. También apunta que Widdowson (1998a) se hace eco de las concepciones de Swales (1990) y Bhatia (1993). Según esta autora (ibíd.) para Widdowson “el análisis de géneros busca identificar las convenciones particulares para el uso del lenguaje en determinados dominios de la actividad profesional, buscando un tratamiento para su expresión o textualización en inglés”.

Sin embargo, Louhiala-Salminen (1999a: 40) también expresa (basada en Yunick, 1997) la falta de claridad en esta triple distinción, ya que si bien coinciden en el análisis de la relación existente entre la función social y el uso de la lengua, no es menos cierto que, como también indica Yunick (1997: 322) “they differ in the sort of educational context to which they are applied, in their intellectual roots, and in commitment to focus on a particular side of the language > < social function relationship”. A pesar de las posibles diferencias y/o similitudes, lo cierto es que “these distinctions are heuristic rather than definitive” (Yunick, 1977: 322).

Por último, Johns (2002b: 12-13), aceptando la existencia de diferencias entre las diversas concepciones que provoca el término género, cree que la mayoría de expertos, lingüistas y teóricos de estos campos pueden coincidir en los siguientes ocho principios que pueden ayudarnos a entender mejor las nuevas direcciones que toma la teoría y la práctica del género en la actualidad:

1. Los textos se construyen socialmente. La influencia tanto de la comunidad como de la cultura es evidente en su elaboración y producción.
2. Los textos tienen un propósito, y sus funciones (al menos parcialmente) están preestablecidas por el contexto y la comunidad antes de su elaboración.

⁵⁷ A efectos de nuestro trabajo Martin 1993b equivale a Martin 1993a en la sección de referencias bibliográficas.

3. Algunos géneros se valoran más que otros dentro de una comunidad, realidad que puede ser aceptada o criticada por los miembros de la misma.
4. Las convenciones textuales están supeditadas en muchas ocasiones a las limitaciones de la comunidad, y el autor debe ser consciente de que trabaja dentro de esos límites. La forma, al igual que otras características textuales, está influenciada por las convenciones del género y por la situación concreta en la que se produce el texto.
5. La gramática de los textos explicativos (*expository texts*), incluyendo el metadiscurso, es funcional; es decir, sirve a los objetivos de la comunidad y del autor dentro de un género y un contexto.
6. Lo que está presente o ausente en los textos (contenido, argumentación, etc.) está a menudo regulado por una comunidad o el contexto concreto del que forman parte.
7. Los géneros conllevan aspectos ideológicos; no existen textos libres de los valores o propósitos de aquellos implicados en su producción y elaboración, incluso en las instituciones educativas.
8. El lenguaje de los textos, sea vocabulario, gramática, metadiscurso o cualquier otra característica, no debe enseñarse de forma separada de las consideraciones retóricas. El lenguaje se elige y usa siempre con un propósito.

Considerando estas premisas, a continuación veremos las concepciones que del tema de los informes, en general, y de los informes empresariales, en concreto, se plantea desde cada una de estas visiones del género.

5.5. LA CONCEPCIÓN DEL INFORME EMPRESARIAL EN LAS TENDENCIAS DEL GÉNERO

En la visión de las tres tendencias que tratan el tema del género hemos dejado entrever algunos conceptos y algunas ideas que utilizaremos en este apartado. Pretendemos ver cómo diferentes visiones de los géneros tratan el tema del informe, y cómo podemos llegar a una visión ecléctica del mismo, haciéndonos eco de algunas de las características de estas perspectivas.

5.5.1. El informe empresarial a partir de la perspectiva de la Nueva Retórica

En primer lugar, estudiaremos la concepción del informe empresarial desde la visión de género que ofrece la Nueva Retórica, en concreto a través de la obra de Joanne Yates. Inicialmente, en 1989, esta autora lleva a cabo un análisis histórico sobre el desarrollo de los géneros y medios comunicativos dentro del mundo de los negocios. En este trabajo considera género o formas genéricas a los tipos de comunicación con formatos y propósitos similares. Uno de esos géneros es el de los informes, los cuales explica en relación con su desarrollo histórico, especificando sus usos y tipos. De ellos dice que empezaron formando parte de la comunicación vertical descendente, y que suelen dividirse en dos clases, los periódicos (de uso regular informando sobre temas normales) y los especiales (acerca de problemas, ideas, etc., específicos). En su visión histórica se remonta hasta mediados del siglo XIX para hablar del uso de este género. También comenta algunos tipos de informes que han sufrido cambios y han evolucionado a lo largo de los años (p. ej., *routine annual reports*, *monthly reports*, etc.). Parece que, pese a la evolución de este género, existen algunas ideas que permanecen casi intactas, como que el objetivo y los límites de un informe influyen en la naturaleza, la forma y la organización de sus contenidos. Asimismo, los informes eran y son muy variados (breves, largos, redactados, simples formularios, en formato de carta, con tablas o sin ellas, etc.). En cualquier caso, es el autor el que al final debe elegir o adaptar los modelos que conozca para conseguir el objetivo de la eficiencia en la comunicación del mensaje (Yates, 1989: 79). Así, también apunta la falta de consenso existente a principios del siglo XX acerca de la función o del formato de los informes, lo que se mantiene en la actualidad (Yates, 1989: 92). No obstante, parece ser que sí existía ya cierta coincidencia entre los expertos de la época acerca de que los informes debían ser eficaces y fáciles de seguir en su estilo y en su estructura (Yates, 1989: 94).

Posteriores obras (Yates y Orlikowski, 1992; Orlikowski y Yates, 1994; Yates et al., 1999) se adentran más en el concepto teórico de género (compartiendo las visiones de otros importantes autores como pueden ser Bazerman, 1995 o Berkenkotter y Huckin, 1995). En su obra de 1992 sobre el género del memorándum, Yates y Orlikowski plantean su concepción del término. Para ellas género, dentro del mundo de las organizaciones empresariales (*organizational communication*), es “recognized types of communication... characterized by structural, linguistic, and substantive conventions”,

añadiendo que pueden verse como “social institutions that both shape and are shaped by individuals’ communicative actions” (p. 300). Señalan, a su vez, dos características que debe incluir cualquier género (Yates y Orlikowski, 1992: 301):

- *contenido (substance)*: “the social motives, themes, and topics being expressed in the communication”;
- *forma (form)*: “the observable physical and linguistic features of the communication” y que a su vez se divide en tres aspectos a considerar:
 - *características estructurales* (p. ej., mecanismos para dar formato a un documento o situación, como pueden ser las listas),
 - *medio de comunicación* (p. ej., papel, cara a cara), y
 - *sistema lingüístico o simbólico* (p. ej., características lingüísticas, como formalidad o lenguaje especializado).

Así pues, afirman que cualquier género debe identificarse a través de dos aspectos fundamentales: su propósito socialmente reconocido y sus aspectos formales comunes (Orlikowski y Yates, 1994: 543; Yates et al., 1999: 84). El propósito no debe ser individual sino “constructed and recognized by the relevant organizational community, whether small or large” (Yates et al., 1999: 84).

Los géneros se ejecutan a través de lo que llaman *reglas del género*, que relacionan los elementos formales y de contenido con ciertas situaciones recurrentes. Sin embargo, no es necesario que un ejemplo de un género cumpla con todas las reglas que lo constituyen sin perder su estatus. Estas autoras indican que existen géneros más identificables por una razón u otra, o por ambas. Esto lo ejemplifican diciendo que una reunión de trabajo que no incluya un acta o un orden del día formal, sigue siendo considerada una reunión (Yates y Orlikowski, 1992: 302). De esta idea, y siempre basándose en Miller (1984), se deriva un concepto clave para nosotros que es el *nivel de abstracción*, el cual indica la variación que puede sufrir cualquier género, de forma que éste puede resultar ampliamente vago o muy preciso según en qué ocasiones deba ser desarrollado (siempre sin perder su estatus de género). De ahí que apunten la existencia relativa de subgéneros para facilitar esta vaguedad. Finalmente, admiten cierta tensión entre una definición muy amplia o muy precisa de género, aunque ellos la solucionan diciendo que “the domain or communicative phenomenon being studied should guide

the researcher in determining the useful balance between too narrowly and too broadly construing the genre concept” (Yates y Orlikowski, 1992: 305).

En su definición de género señalan su uso por parte de los miembros de una comunidad para cumplir ciertos propósitos sociales. Su concepción de comunidad es amplia al incluir “identifiable social units such as groups, organizations, and occupations or communities of practice” (Orlikowski y Yates, 1994: 542). Así afirman que los miembros de una comunidad no dependen de un solo género en su comunicación, sino más bien de una serie de ellos que denominan *repertorio de géneros (genre repertoire)*. Así “a community’s *genre repertoire* reflects the common knowledge, expectations, and norms (derived from the organizational and broader cultural context) that members of a specific community share about communication” (Yates et al., 1999: 84).

Junto con todo ello, estas autoras atribuyen a los géneros las características de evolutivos y cambiantes dando lugar a nuevos tipos que adquieren dicho estatus en el momento en que la comunidad acepte la conjunción de forma y propósito (Orlikowski y Yates, 1994). De aquí se deriva su necesidad de investigar el repertorio de géneros a lo largo del tiempo, en concreto dos de sus aspectos característicos:

- su composición: el conjunto de géneros que forman dicho repertorio, y
- su uso: la frecuencia con la que algunos géneros son practicados.

Tanto desde el punto de vista del repertorio de géneros en un contexto empresarial (Orlikowski y Yates, 1994) como desde el punto de vista de los cambios sociales que se producen en el mundo de los negocios y que pueden derivar en la aparición de otras variedades (Yates et al., 1999), el informe empresarial es considerado como un género. De esta última obra se puede interpretar que el género de estos informes recibe su nombre más debido al contenido que a su forma.

5.5.2. El informe empresarial a partir de la perspectiva sistémico-funcional

Aparentemente, la concepción del informe empresarial que ofrece la escuela de Sidney no tiene relación con el objetivo de nuestro trabajo. Ya hemos apuntado que su aplicación se corresponde con la educación primaria, siendo así como lo muestra la obra de Callaghan y Rothery (1993). Estos autores ofrecen en su obra diferentes aspectos

teórico-prácticos sobre alguno de los géneros de dicho movimiento. Para ellos, *report genre* es en cuanto a su funcionalidad un tipo de “factual text which describes the way things are, with reference to a whole range of phenomena, natural, synthetic and social in our environment” (Callaghan y Rothery, 1993: 59). Igualmente, tiene una estructura (esquemática) genérica que divide el género en dos partes: una clasificación general y una descripción de diferentes aspectos. En definitiva, según se aprecia en esta breve puntualización y su explicación previa, la concepción que de los géneros establece esta tendencia no se adecua a la que nosotros buscamos tal y como iremos concretando a continuación.

No obstante, sí debemos admitir que, teniendo como base la lingüística sistémico-funcional, han aparecido visiones del informe empresarial mucho más próximas a nuestras pretensiones. Uno de los estudios que relacionan el término *informe (empresarial)* con la lingüística y con el concepto de género es el de Carter (1990). Este autor (basado en los estudios previos de Mathes y Stevenson (1984) y Odell y Goswami (1984)) pretende investigar si la concepción de este tipo de texto, pese a su aceptada diversidad, es semejante en un contexto académico y en uno no académico.

Así Carter (1990) indica que la investigación acerca de la organización lingüística de los informes se reduce a dos tendencias. En primer lugar, existe una orientación retórica, preocupada por establecer ciertas categorías generales retóricas o macroestructurales. A este respecto apunta que una de las estructuras más comunes en los informes es la estructura de *problema/solución* (la cual es universal y se utiliza en otros tipos de textos o géneros académicos y empresariales, como apuntan Dudley-Evans y St John, 1998: 88). Este tipo de estructura organizativa tiene su fundamento lingüístico principalmente en las obras de Hoey (1979, 1983, 1994, 2001), Jordan (1984) y Winter (1977). Estos autores se centran principalmente en los mecanismos de identificación léxica que establecen diferentes secciones de un género como parte de divisiones semánticas más amplias, como son *hipótesis/real* o *situación/evaluación* (sobre todo Winter, 1986, 1994) o la propia estructura de *problema/solución*, sustentadas principalmente sobre la estructura oracional del discurso. No pretendemos ahondar en esta concepción del discurso por tratarse eminentemente de aspectos léxicos, los cuales no forman parte esencial de nuestra investigación.

La segunda orientación es la que Carter (1980) denomina *ontogénesis del género* (desarrollo del propio tipo discursivo). Esta tendencia pretende identificar los diferentes tipos de discursos escritos en los que una persona puede verse inmerso, dando como resultado el reconocimiento de diversos géneros. Según Langer (1985), lo que diferencia diversos géneros no es sólo el contenido y la actitud hacia el mismo, sino las convenciones estructurales y organizativas. Este enfoque se concentra en la microestructura del discurso escrito, opuesto a la macroestructura. Es así como relaciona esta línea de investigación con la visión de la escuela de Sidney, sobre todo la concepción de J.R. Martin (véase apartado 5.1) quien considera este género dentro de los escritos expositivos, distintos de los narrativos, y que posteriormente distingue frente a otros géneros.

Siguiendo con las aportaciones de Carter (1990) al tema de los informes, este autor se introduce en las investigaciones sobre las ‘tendencias’ lingüísticas de este tipo de texto. De esta forma, propone ocho características prototípicas de los informes (Carter, 1990: 178), como son, objetividad, primacía de la voz pasiva y las formas de pretérito, tendencia a la nominalización y la impersonalidad, orden cronológico, claridad cohesiva, no uso de un léxico marcado actitudinalmente, referencia a problemas específicos y sus soluciones, y rechazo de expresiones modales.

Posteriormente, y dejando claro que esta lista de ocho elementos son simplemente tendencias y que las situaciones contextuales pueden influir en sus realizaciones, cambios o modificaciones, Carter (1990) analiza dos ejemplos de informes, uno creado en un entorno académico y el otro en un contexto profesional, siendo ambos ejemplos próximos a nuestra concepción de informe empresarial. Los resultados muestran que las tendencias lingüísticas usadas por cada uno de los dos autores varían entre sí y con respecto a las ocho tendencias anticipadas, pero que también plantean coincidencias. Entre sus semejanzas cabe resaltar la macroestructura de *problema/solución* y el uso de la voz pasiva (no prioritaria en el informe profesional). Quizá entre las diferencias más evidentes, destacaríamos dos: que en el informe profesional se trata más de un problema y la presencia del autor se hace más patente, mientras que en el académico se plantea únicamente un tema y la personalidad del autor se excluye casi en su totalidad.

De las conclusiones a las que llega Carter (1990: 189) queremos destacar las dos más relevantes:

- 1- “prototypical tendencies to the linguistic organization of the genre of the report are discernible”. Aunque ambos ejemplos analizados se distinguen entre sí y también tienen diferencias con respecto a las características planteadas previamente, es cierto que todas ellas se reflejan en uno u otro texto, al igual que es cierto que también se reflejan otras características que no aparecen en dicho listado. Como se deduce del trabajo de Carter, en la elección de ciertas características lingüísticas siempre influye el contexto y la audiencia, lo cual decantará al autor hacia el uso de unas u otras formas;
- 2- “different kinds of reports appear to be demanded within different discourse communities”, lo que sugiere que existen diferencias claras entre los informes generados en distintos contextos. A tal efecto afirma que, pese a la existencia de cierta relación indirecta entre los informes generados en contextos científico-académicos y los creados en contextos del mundo de los negocios, el primero no ayuda a una buena preparación para el segundo. En este sentido, no compartimos totalmente dicha afirmación, puesto que probablemente Carter haga referencia a un contexto de L1 o L2 y nosotros hablamos de la enseñanza de una lengua extranjera y el uso del informe empresarial como uno de los documentos que pueden encontrarse nuestros alumnos en su mundo laboral y una herramienta para mejorar su destreza escrita en inglés.

Carter (1990: 190) finaliza su trabajo planteando la necesidad de adquirir las estrategias tanto en el ámbito retórico como lingüístico que se adecuen con las diferentes comunidades discursivas como elemento de éxito en la destreza de la escritura y en nuestra pertenencia a dicha comunidad. Este elemento es ampliamente compartido por nosotros, tal y como apuntamos durante nuestro trabajo.

En una obra posterior junto con Michael McCarthy (McCarthy y Carter, 1994), estos autores presentan una visión conjunta y relacionada del análisis del registro, el análisis del discurso y el informe (empresarial). Dan una visión de las implicaciones docentes del análisis del discurso, para lo que se remontan a diversas corrientes lingüísticas anteriores al análisis del discurso relacionadas con el mismo o incluso aceptadas como fundamentos del mismo. En uno de sus iniciales comentarios (pp. 21 y ss.) hacen

referencia a las variaciones del lenguaje de Halliday (1989), ya mencionadas anteriormente. Señalan el interés de la lingüística sistémico-funcional por el lenguaje como semiótica social, por las variaciones lingüísticas con relación a los contextos sociales, y por las descripciones del lenguaje según el usuario (dialectos) y según el uso (*diatypes* o registros). Indican que la línea de separación y diferenciación de dialecto (que refleja la estructura social) y registro (que refleja los procesos sociales) es difusa. Del mismo modo, indican la necesidad de saber cómo un registro concreto encaja en el conjunto de registros de una variedad del lenguaje y a su vez de poder explicar las variaciones de las características en las diferentes manifestaciones de un registro (McCarthy y Carter, 1994: 23). Asimismo, apuntan la predictabilidad de determinados aspectos en algunos registros, aunque no en todos los casos.

De esta forma tratan de ejemplificar todo esto a través de la explicación del informe. Empiezan destacando estos documentos como uno de los dominios discursivos relevantes y frecuentemente seleccionados por los profesores para preparar a los alumnos de cara al mundo laboral, diciendo que “in fact, it is difficult to envisage situations of work in which reports would not be quite regularly required of employees at whatever level in an organization they were employed” (p. 23). Sin embargo, son conscientes de que pueden haber tantos registros de informes como personas que los escriben, dando diversos ejemplos de situaciones en las que una persona puede escribir un informe en el mundo laboral o académico (un capataz informa acerca de la maquinaria; una enfermera acerca del progreso de un paciente; un representante de ventas sobre cómo actuar tras obtener los resultados de una encuesta; un supervisor completando el informe anual de actuación; un entrevistador acerca de una entrevista reciente; un estudiante acerca de un experimento; un estudiante acerca de un curso recientemente finalizado) (tal y como recoge Durán Escribano, 1999). Sin embargo, pese a lo esperado, este tipo de registro no es ni muy homogéneo ni está bien definido (McCarthy y Carter, 1994: 23). Ya apuntó Carter (1990) que el informe varía dependiendo de quién lo prepare y el hecho de que distintos tipos de escritos pueden considerarse como informe entre diferentes empresas, instituciones o campos de estudio, e incluso dentro de una misma empresa puede tener concepciones diferentes (tema que reafirmaremos en el próximo capítulo).

En la obra de McCarthy y Carter (1994: 23-24) se comenta también que los informes

suelen hacer más de lo que convencionalmente se les supone: “store or present general facts or information”, lo cual recae en el propósito del informe. Además, “reports can be evaluative, can recommend a course of action or can investigate phenomena or events in a highly specific manner”. En cada caso el informe requiere diferentes formas lingüísticas y los resultados muestran estilos diferentes. Por lo tanto es difícil definir distintos tipos de textos mediante la noción de registro.

Sin embargo, estos autores apuntan la importancia de las características recurrentes que prevalecen de forma prototípica en grupos concretos de textos. Esto les lleva a hablar de la existencia de teorías que reflejan las correlaciones entre el uso del lenguaje y situaciones específicas (Hasan, 1978; Ventola, 1987), entendiendo que situaciones distintas generan diferentes registros pero que existe una estructura común a esos géneros, como les empiezan a denominar. De hecho, Hasan (1978) habla de *generic structure potential* (GSP) siendo la realización concreta del campo, tenor y modo de Halliday (1989), o tal y como la definen McCarthy y Carter (1994: 26) “an abstract category which specifies the total possible range of patterns and structures available for selection within a genre”.

Tal y como comentamos en el apartado que hablaba del género dentro de la escuela de Sidney, la expresión *potential* de Hasan (1978) indica que existe una combinación de características obligatorias (definitorias del género) y opcionales (gama de elección posible). Las conclusiones de esta teoría llevan a McCarthy y Carter (1994) a afirmar la posible importancia docente de conocer el funcionamiento de formas concretas del lenguaje para crear diferentes tipos de textos y que el análisis del lenguaje puede llevar a revelar patrones de comportamiento que permitan identificar diversos géneros.

Sin embargo, plantean ciertas dudas respecto a dicha teoría acerca de la conveniencia de enseñar un único modelo o si se debería supeditar la enseñanza de los géneros solamente a la audiencia y al objetivo del mismo. Tras diversas consideraciones, McCarthy y Carter (1994: 33) concluyen que quizá existan demasiados géneros que dependan del objetivo del escritor, por lo que se genera una noción del mismo tan débil y escurridiza como la de registro, por lo que “instead of talking about the genre of report it may be more appropriate to talk about reports (plural) or the activity of reporting”. Esta conclusión arroja importantes implicaciones pedagógicas siempre que no conlleve visiones difusas

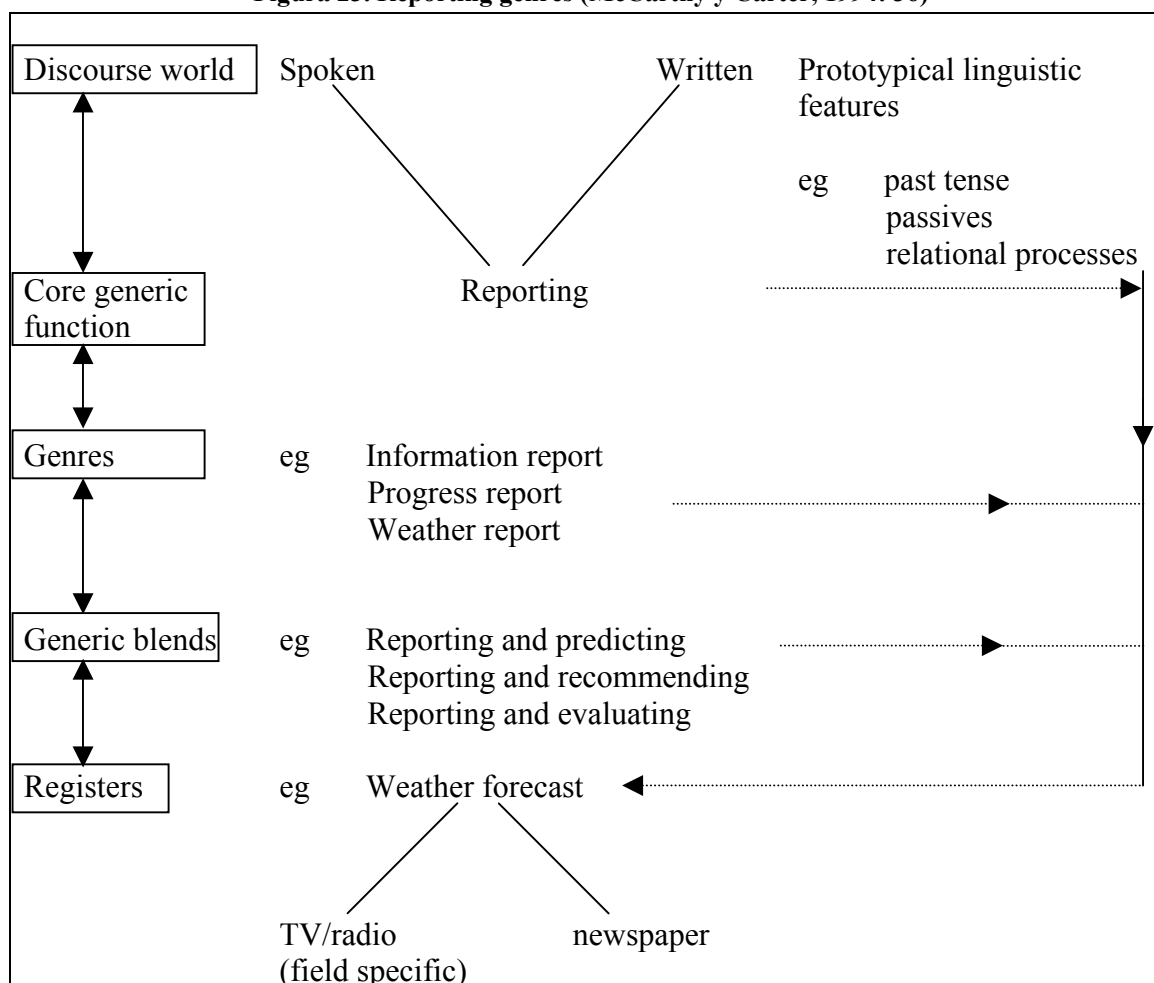
del discurso o de los tipos de textos. Añaden que, estructuralmente, el informe puede ser bastante simple (como vimos en la definición de informe según la escuela australiana), pero que distintos géneros se estructuran en diferentes secciones (que llaman *stages*).

McCarthy y Carter (1994) admiten las limitaciones que puede plantear el hecho de basar las definiciones de género en criterios lingüísticos del texto o en una idea de género como ente estático e invariable (en consonancia con la opinión de otros expertos de diferentes tendencias). Esto les anima a proponer un *continuum textual* (*textual continuum*) que explican diciendo que

as long as points along a continuum can be broadly defined and in terms accessible to teachers, then generic variation does not have to be a fuzzy and indeterminate concept. In fact, this position suggests that underlying different genres, registers or text-types there are textual *prototypes* (McCarthy y Carter, 1994: 35).

Para mostrar las diferencias entre prototipos y registros, podemos observar la siguiente figura basada de nuevo en el informe:

Figura 23. Reporting genres (McCarthy y Carter, 1994: 36)



Según el esquema, *reporting* se considera una actividad genérica prototípica. Los informes pueden ser escritos u orales, unidos a sus propias características lingüísticas prototípicas básicas, de los que se derivan un número de varios géneros de informes, diferentes según su campo, tenor y modo. Finalmente, los distintos tipos de textos marcados por sus particulares patrones léxico-gramaticales y diversas elecciones en su estructura esquemática son los que se denominan *registros* (los cuales son específicos en cuanto a los contextos sociales de uso, en especial de su ámbito).

Con toda esta explicación y ejemplificación a través del informe, McCarthy y Carter (1994: 37-38) llegan a varias conclusiones, de las que destacamos las siguientes:

- considerando tipo de texto y género como sinónimos, éstos se reconocen por sus características lingüísticas. Algunos constituyen actividades culturales fundamentales (p. ej., narración, informe, etc.) y delimitan la manera de ver el mundo y de organizar nuestro lenguaje dentro de él. Adquirir competencia en dichos géneros significa tener competencia en el lenguaje. No obstante, dicha competencia también está marcada por la habilidad para ajustar, modificar y combinar las elecciones lingüísticas según el campo, tenor y modo; y,
- pedagógicamente, el conocimiento del lenguaje prototípico de los géneros principales o la organización del lenguaje de los diferentes registros es importante, pero no es lo mismo que el conocimiento sobre cómo enseñar a los alumnos a leer, escribir, hablar o escuchar dichos registros y géneros. Esta enseñanza puede implicar cierta ideología inherente al contexto social docente o externo al aula.

5.5.3. El informe empresarial a partir de la perspectiva del IPA

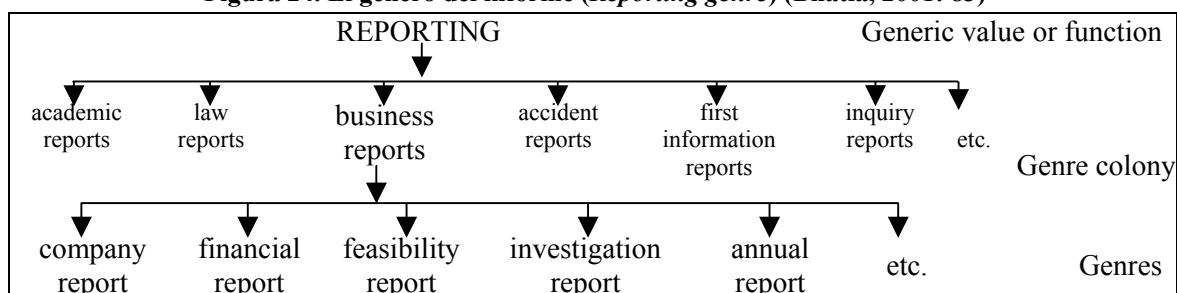
Finalmente, la visión que del informe (empresarial) presenta el IPA viene encabezada por Bhatia y algunos de sus últimos trabajos. Según indica (Bhatia, 1999: 129), uno de los objetivos en el IN es “to investigate not simply the communicative demands placed on students in the designated disciplines, but also to find out if these demands vary across disciplines”. Como uno de los impulsores del análisis de géneros (véase su obra

de 1993⁵⁸), remarca la dificultad de llegar a una clasificación de los géneros profesionales de forma clara y objetiva, y más de establecer los límites entre ellos (Bhatia 2001: 82). En este sentido debemos tener en cuenta dos aspectos en la clasificación de géneros, atendiendo siempre a observar que la relación entre ellos se produce de forma horizontal y vertical:

- 1- verticalmente, existe una colonia de géneros⁵⁹ de la que forman parte diversos subgéneros; y,
- 2- tanto los géneros como los subgéneros pueden poseer características lingüísticas y discursivas compartidas con muchas disciplinas, mientras que otras no son compartidas (Bhatia, 1998, 1999; Hewings, 1999; Hyland, 2000).

Estos parámetros los ejemplifica con *reporting*. Según su explicación, éste sería el esquema resultante en lo referente a los términos *report* y *business report*:

Figura 24. El género del informe (*Reporting genre*) (Bhatia, 2001: 83)

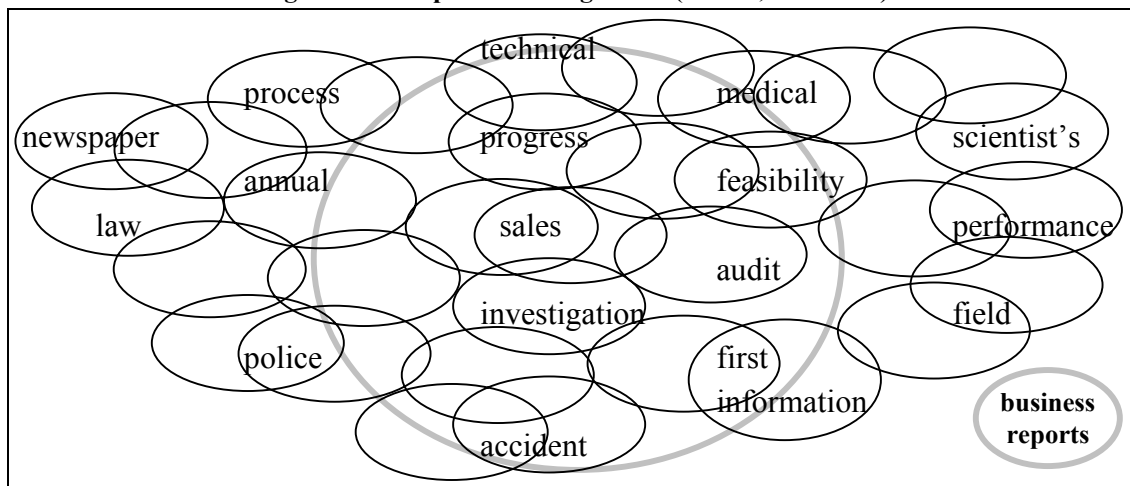


Para Bhatia (1999: 130) la colonia del género de informes realiza una misma función genérica, “reporting on activities, events, state of affairs and sociopolitical developments in diverse areas and disciplines”. Acepta, por supuesto, que estos géneros y subgéneros se superponen unos a otros, en especial en lo referente a su objetivo comunicativo, aspecto fundamental en el análisis de géneros, y no tan solo en el ámbito académico o profesional, sino también entre ambos campos de conocimiento. La siguiente figura ejemplifica dicho solapamiento:

⁵⁸ No explicaremos de forma específica la visión de Bhatia sobre género puesto que ya la comentamos en este mismo capítulo y en referencias anteriores, además de coincidir en gran medida con la visión planteada por Swales (1990), aunque ahora aplicada al discurso profesional, y no tanto al académico.

⁵⁹ No confundir con el término “discourse colony” acuñado por Hoey (1986) y que se refiere a discursos escritos compuestos por secciones que tienen valor por sí mismas y por lo tanto pueden usarse de igual forma en distintos documentos (véase por ejemplo su aplicación a las *invitations for bids* en Barbara y Scott, 1996, 1999).

Figura 25. Solapamiento de géneros (Bhatia, 1999: 130)



En esta figura podemos apreciar que el género del informe empresarial forma parte del solapamiento mostrado.

5.5.4. Visión conclusiva del informe empresarial como género

Nuestra tesis se enmarca claramente dentro de la adquisición del inglés como lengua extranjera y el inglés de los negocios. En lo que respecta a la visión de género, es inevitable aceptar la principal influencia del IPA. No obstante consideramos, siguiendo a Louhiala-Salminen (1999a, 1999b) entre otros, que las tres tradiciones no presentan visiones contradictorias del concepto sino que varían en su orientación y en aquellos aspectos que enfatizan, siendo más bien complementarias. Entendemos que la concepción del informe empresarial como género, macro-género o colonia de géneros, debe contar con las tres opiniones.

De la escuela de Sidney consideramos la construcción del concepto de género. En primer lugar, como comentan algunos autores (Paltridge, 1996; Alcaraz Varó, 2000; García Mayo, 2000) existen dificultades en la distinción entre tipo de texto y género, y la escuela australiana no especifica diferencia alguna entre ambos conceptos, lo cual facilita ciertas explicaciones. Además, Carter (1990) y McCarthy y Carter (1994), en línea con esta escuela, identifican al informe empresarial como un género o un registro, dependiendo de la especificidad y contexto de los ejemplos, e insistiendo en la gran variedad existente de informes empresariales. Estas explicaciones fundamentan las posteriores concepciones del IPA en algunos aspectos.

Una de las visiones más interesante y novedosa para nosotros es la que plantea la Nueva Retórica, representada por los trabajos de Yates. Tomando como base su análisis de contenido y forma, así como la consideración del repertorio de géneros que existen en cada comunidad, acepta y denomina al informe empresarial como género, aunque asume también la existencia de variedades y en cierta medida de subgéneros. Además, pensamos que el concepto del nivel de abstracción (equiparable al *continuum textual* de McCarthy y Carter, 1994) es un buen mecanismo para resolver el problema de qué es y qué no es un género (también se hace eco de ello Louhiala-Salminen, 1999a). Como apuntan Yates y Orlikowski (1992: 303) son las circunstancias específicas las que determinan si una carta empresarial se considera un género o si una variante más específica de la misma (p. ej., una carta de recomendación) recibe dicha etiqueta. Como apuntábamos antes, ellas contemplan ciertos criterios para identificar un género: la situación recurrente, el tema común (más o menos específico) y características formales comunes. Todos ellos pueden moverse en una escala de abstracción, por lo que en cierta forma es el contexto y los miembros de la comunidad epistemológica los que delimitan el nivel de abstracción del género. Además, como apunta Dudley-Evans (1989: 77), si los miembros de una comunidad discursiva hablan de diferentes géneros o tipos de textos, es en cierta forma lo que debe considerarse como importante.

Ya hemos apuntado a lo largo del capítulo algunos comentarios en cuanto al tema del informe o aplicaciones al mismo. Dudley-Evans (1998) reconoce que la estructura del informe es una de las menos predecibles. También comentamos en el apartado 5.2 la valoración negativa de los modelos docentes como moldes (aunque cabe la posibilidad de entenderlos como instrumentos de aprendizaje, tal y como ocurre en nuestro caso). A todo esto, Dudley-Evans (2000) indicaba el peligro de dispersar en exceso los géneros y proponía una solución basada en la lingüística sistémico-funcional: considerar las variaciones sólo en cuanto al campo y al tenor. Finalmente, Alcaraz Varó (2000) indicaba que las personas pertenecemos a más de una comunidad discursiva.

Estas ideas son recogidas en diversos artículos por Bhatia. Este autor, que ha tratado profundamente el tema de los informes (empresariales), parece haberse distanciado del análisis puro de las secuencias, aunque permaneciendo cercano al texto y volviéndose más social (Louhiala-Salminen, 1999a: 72). Entre otras formas especificadas

anteriormente, también vemos evidencia de dicha conexión con la lingüística sistémico-funcional y la Nueva Retórica en las cuatro áreas que todo profesional debería dominar para crear géneros apropiados y que ya reflejamos anteriormente (Bhatia, 1997a). No obstante, para nuestra investigación su aspecto más interesante es la concepción de las colonias de géneros, tratando de solventar la confusión que plantea en ocasiones este término. Su punto de partida es *reporting* como función o valor genérico, coincidiendo claramente con la lingüística sistémico-funcional y la visión presentada por McCarthy y Carter (1994). Esta función se compone de colonias, una de las cuales es el informe empresarial que se compone a su vez de los géneros propios y específicos, que se solapan de forma evidente, tal y como vimos en la *Figura 25*.

Aparte de lo comentado hasta el momento, para Louhiala-Salminen (1999a) uno de los principales determinantes del género es su función comunicativa compartida por los miembros de una comunidad discursiva. Este aspecto lo ejemplifica a través de sus estudios sobre el fax, la carta o el correo electrónico. Estos términos, como tales, proceden del medio de transmisión más que de su propósito comunicativo. Si les añadimos el término *empresarial*, y considerando que el objetivo común entre un comprador y un vendedor es satisfacer sus objetivos empresariales individuales, podemos considerar los términos de *business fax* o *business letter* como *overarching pre-genres* o *overarching umbrella-genre* como los llama la autora, dentro de los cuales se encuentran géneros más específicos como las cartas de venta, etc.

Siguiendo con la función comunicativa del género, somos conscientes de la dificultad que en ocasiones existe para definir dicha finalidad. Louhiala-Salminen (1997) se ocupa del género del fax empresarial (asumiendo la anterior generalización del término como válida) y nos muestra que el objetivo general (*overarching*) de cualquier mensaje en el mundo de los negocios engloba hasta cinco subclases (que denomina subgéneros) de finalidades específicas. En Akar y Louhiala-Salminen (1999), a través de la comparación de faxes redactados en empresas finlandesas y turcas, los subgéneros aumentaron a siete. Todo esto constituye la evidencia de que diferentes ejemplos de un mismo género, pese a sus similitudes, no necesariamente coinciden en sus funciones comunicativas específicas o en algunas de sus características particulares (p. ej., número y orden de secuencias).

Llegados a este punto, observamos la dificultad que entraña otorgar el calificativo de género a cualquier documento, y en especial al informe empresarial, debido a su variabilidad formal y funcional. No obstante, creemos que todos los estudiosos coinciden en que existen ciertas similitudes que nos permiten hablar de una estructura superior denominada informe empresarial y constituida por múltiples variantes. Siguiendo con la línea principal del IPA, y de forma esquemática, podemos ver la visión de las tres características más importantes de la definición que del término género hizo Swales (1990), y nuestra interpretación aplicada al informe empresarial:

- *función comunicativa*: hemos comentado ya la existencia de una función general e innumerables específicas. Nuestra definición de informe empresarial explicitará dicho objetivo general;
- *comunidad discursiva*: hemos indicado la dificultad en delimitar la comunidad que hace uso de este tipo de textos, y el hecho de que éstos tengan un carácter transversal. Ya en la definición de IN dejamos clara la dificultad de definir dicho término y el hecho de que, desde el punto de vista pedagógico, en el contexto académico no era conveniente ser más específico. Así, y desconociendo el fin laboral de nuestros alumnos, tampoco podemos optar por concretar la comunidad de uso del informe empresarial, porque nos movemos en un nivel de abstracción lo suficientemente amplio para dar cabida a diversas comunidades que formen parte del mundo de los negocios;
- *prototipicalidad*: también hemos explicado en este sentido que es necesario dar a nuestros alumnos la mayor variedad de ejemplos posible, que sean ellos los que descubran por sí mismos las características de cada uno, y que sean capaces de adaptarlas en su producción escrita (dentro y fuera del contexto académico). No obstante, también necesitan nuestros alumnos establecer un punto de partida (llámese modelo, esquema, etc.) que les permitan a ellos adquirir cierta confianza en la producción de un tipo de documentos, e igualmente, les ayude a mejorar su competencia comunicativa.

5.5.5. Reflexiones pedagógicas del género del informe empresarial

Para concluir este apartado acerca de la concepción más o menos genérica del informe, queremos de nuevo referirnos a los trabajos de Louhiala-Salminen (especialmente 1995

y 1999a⁶⁰), quien en sus estudios se apoya esencialmente en la concepción de género del IPA. Ya en 1995, su investigación sobre el discurso usado para la redacción de faxes en el lugar de trabajo ubicado en Finlandia le llevó a diversas conclusiones que enumeramos a continuación:

1. emergencia del *Euro-English* (ya lo apuntábamos mediante Crystal (1999) en el capítulo 2),
2. igualdad entre las destrezas escritas (50%) y las orales (50%) (en el capítulo 2 vimos la similar importancia existente en el mundo empresarial de la provincia, y en el capítulo 4 vimos que el discurso escrito tiene gran importancia, tanto como el discurso oral),
3. la situación más frecuente que requiere la destreza escrita fue *el intercambio de mensajes* (puesto que recordemos que Louhiala-Salminen (1999a) considera la persuasión y consecuentemente la transacción comercial comprador/vendedor como características principales del lenguaje de los negocios),
4. existencia de más escritura libre que adaptada a un formato específico (en lo cual no estamos de acuerdo si hablamos de aplicaciones pedagógicas),
5. gran cantidad de comunicación interna en inglés (como caso particular en Finlandia),
6. el medio dominante era el fax (como medio, aunque no se habla de géneros dominantes; no obstante, afirma en sus obras de 1999a y 1999b que el correo electrónico es el medio y género que está ganando más adeptos últimamente),
7. los mensajes los escribe y remite el autor, normalmente sin ayuda de intermediarios (nuestros alumnos contarán con nuestra ayuda, aunque deban aprender a revisar y mejorar sus propios escritos), y
8. el lenguaje ha cambiado: es menos formal, más directo, más conversacional (de nuevo vemos más un resultado teórico que de aplicación docente).

En sus conclusiones, también apunta la existencia de ciertas características genéricas en cuanto a forma, estructura y expectativas de la audiencia, aunque reconoce que algunos faxes eran considerados como “más faxes que otros” (Louhiala-Salminen, 1995a: 103).

⁶⁰ Las mayores referencias siempre se efectuarán al trabajo de 1999a debido a que incorpora de forma evidente (resumen y continuas referencias) sus otros trabajos (1995, 1996, 1997, 1999b, 2002; y Akar y Louhiala-Salminen, 1999).

Sin embargo, esta prototipicalidad no pudo verificarse en cuanto al correo electrónico, por su reciente aparición (según la autora). La unión de estos resultados y conclusiones nos ayudarán a entender mejor su visión del término género y que sirve parcialmente de base para nuestra justificación pedagógica del informe empresarial como género.

La idea de género como amplia descripción, su construcción social y su continua evolución, permite a Louhiala-Salminen (1999a: 169) afirmar que si este concepto se usa con fines docentes sólo como un modelo y se expone a los estudiantes ante los mismos modelos para que los imiten, entonces el enfoque metodológico basado en el género no es válido ni beneficioso. Es decir, plantea el problema de la prototipicalidad que explicamos antes según la visión de Dudley-Evans (2000). En este sentido estamos plenamente de acuerdo con Louhiala-Salminen. Así, en el capítulo 7 comprobaremos que a nuestros estudiantes les mostramos diversos modelos, no como modelos a seguir, sino como instrumentos para la adquisición de la destreza de la escritura, con lo cual se consigue cierto control sobre la tarea a realizar por parte del estudiante. Si esto no fuese así, si no existiesen normas y límites, asumiríamos que todo es válido. Nuestros alumnos, como parte de su preparación académica, deben adquirir formación y herramientas para afrontar su posterior situación laboral y adaptarse a la comunidad discursiva específica a la que pertenezcan o quieran pertenecer. Asimismo, veremos en el próximo capítulo que los ejemplos que se estudian en los libros de texto o incluso en los manuales de comunicación empresarial se adecuan a unos formatos, estructuras y características comunes, lo cual invita a aplicar dichos prototipos, aunque debemos realizarlo con sumo cuidado y ofreciendo la mayor variedad posible. Por ello no creemos que esta visión de Louhiala-Salminen sea la más adecuada para nuestro objetivo, de forma que nosotros lo dirigiremos hacia la creación de un documento genérico, de múltiples aplicaciones dentro del mundo de los negocios, enfatizando los aspectos formales de la expresión escrita del IN.

Si en esta aplicación pedagógica de la enseñanza de géneros no estamos plenamente de acuerdo con Louhiala-Salminen, tampoco lo estamos en otro tipo de conclusiones que obtiene en anteriores estudios. Como resultado de esta investigación, Louhiala-Salminen (1999a: 170) añade un cuarto elemento a los planteados por Dudley-Evans (1989: 72) y explicados antes (agrupar los textos según sus similitudes retóricas, formales y de audiencia; mostrar cómo se diferencian estos textos de otros; informar

sobre la estructura retórica y la forma lingüística con fines pedagógicos). La autora dice que este cuarto elemento aglutina a los otros tres, señalando que “ESP needs a system of analysis that will account for situated genres, show their professional, social, and discursal purposes, and recognize that they may evolve and decay, according to the changes in the dynamic discourse community”. Esto, que es cierto desde las diferentes tendencias que hablan de género, lo explica diciendo que las prioridades y normas de las comunidades discursivas deben ser conocidas para la enseñanza del IPA y deben ser las guías para el diseño de cursos y evaluaciones. Como ejemplo, afirma que en la enseñanza del IN a hablantes no-nativos

linguistic accuracy as such is not a virtue. Grammatically correct language should not be taken at face value; in particular context, it might happen that the production of a ‘perfect’ message requires too long a time, a less correct one might have done the job already. The concepts of efficiency and effectiveness have to be interpreted in the context (Louhiala-Salminen, 1999a: 170).

Esta aseveración nos parece excesiva y pedagógicamente inapropiada. Si bien es cierto que lo importante es la capacidad de comunicar y que la comunicación sea efectiva y eficaz (como estamos defendiendo a lo largo de esta tesis), no por ello debemos dejar de lado la corrección gramatical, entre otros aspectos. Recordemos que la competencia comunicativa está formada por las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y textual, junto con la estratégica. Como docentes debemos abogar por todas ellas, sin primar unas sobre otras. Distinto sería si nuestros alumnos estuvieran inmersos en una comunicación empresarial auténtica y particular, lo cual nos llevaría a adaptarnos a sus necesidades específicas. En este caso, estaríamos hablando de *acomodación comunicativa*, tal y como explica Connor (1999). Con la aceptación del surgimiento de una variedad mundial del inglés (explicado en el capítulo 2), en especial en lo que se refiere al mundo de los negocios, la lengua inglesa debe ser flexible en ese sentido (ni inglés británico, ni americano puro)⁶¹. A través de esa *acomodación* o *adaptación* de la transmisión del mensaje se presenta la nueva variedad de la lengua inglesa. Esta autora explica que la teoría de la acomodación de la comunicación se basa principalmente en dos estrategias, la *convergencia*, referente a la adaptación del comportamiento

⁶¹ No podemos evitar pronunciarnos al respecto ya que si bien estamos de acuerdo con la idea de este “nuevo inglés” o incluso con la aparición de un “Euro-English”, también creemos que al alumno debemos darle unas pautas, unos límites que puedan reconocer, y sobretodo, prepararlo para poder encontrarse cualquier diferencia en el mundo laboral, no siendo por eso ni lo que le tratemos de enseñar ni lo que encuentre fuera del mundo académico mejor o peor, simplemente diferente.

comunicativo de los interlocutores en cuanto a las características lingüísticas, prosódicas y no verbales, y la *divergencia*, referente a la forma o formas en las que los interlocutores remarcan las diferencias orales y no-verbales entre ellos y respecto a otros. Una idea fundamental dentro de esta teoría es que las elecciones que deben realizar los interlocutores para adaptarse entre ellos dependerán de los papeles que desempeñen, y las relaciones que tengan establecidas, todo ello dentro de una situación determinada. Con ello Connor (1999: 117) apunta la consideración de esta teoría tanto de las motivaciones sociológicas de la comunicación como de las psicológicas.

Por todo esto, seremos nosotros quienes establezcamos ciertas limitaciones en las aplicaciones pedagógicas del género de los informes empresariales dentro de un contexto educativo de lengua extranjera aplicado a la enseñanza del IN. Nuestra pretensión es admitir la concepción del informe empresarial como género, al menos con fines pedagógicos, puesto que vemos que la investigación sobre el tema refleja algunas dudas, y tampoco podemos delimitar el contexto situacional específico de nuestros alumnos, aspecto que nos parece fundamental en la concepción de cualquier género. Esto no debe apartarnos de conocer y transmitir en el ámbito docente la realidad en lo que se refiere a las múltiples variantes que pueden existir de este género y con las que se pueden encontrar los estudiantes. No obstante, la finalidad pedagógica que busca la incorporación de este género en el aula del IN es familiarizar a los discentes con este tipo de documento, e instruirlos en cuanto a las características de su escritura a todos los niveles. Es por ello que dicha incorporación tiene una doble motivación: su uso como instrumento de adquisición del IN y su conocimiento por parte de nuestros alumnos como parte de su preparación académica hacia el mundo laboral.