

Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos

Vijay Bhatia
City University of Hong Kong
China

Resumen: La enseñanza de lenguas con propósitos académicos y profesionales específicos, conocida popularmente como LPE hace tiempo viene utilizando el análisis lingüístico de géneros estandarizados como base para el diseño y desarrollo de programas y materiales de enseñanza. Recientes desarrollos en el campo del análisis del discurso y del género han planteado varios temas que son de importancia fundamental para el LPE y de los cuales surgen un número de cuestiones pedagógicas fundamentales que tienen consecuencias significativas para el éxito o fracaso pragmático de la comunicación en contextos institucionalizados. Una de estas cuestiones es el conocimiento y comprensión, recientemente alcanzados, de la creciente y dinámica complejidad de los géneros en diversos contextos interculturales. La otra es la falta de comprensión de la naturaleza y función de la experticia en contextos profesionales específicos y el rol del lenguaje en la adquisición de esa experticia. Más aún, todavía no tenemos una clara comprensión acerca de sí, y hasta qué punto, esta experticia disciplinar es enseñable o aprendible. Este trabajo reseña algo de la reciente investigación en áreas relevantes con el fin de identificar y discutir algunas de estas importantes cuestiones, que tienen fuertes implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas con propósitos específicos.

Palabras Clave: Discurso profesional, comunicación profesional, géneros discursivos, competencia en LPE, experticia disciplinar.

Recibido:
7-V-2007

Aceptado:
27-IX-2007

Correspondencia: Vijay Bhatia (enbhatia@city.edu.hk). Tel.: (852) 27888853. Fax. 27888894. Departamento de Inglés y Comunicación, Room N° Y7719, City University of Hong Kong. 83 Tat Chee Avenue, Kowloon Tong, Hong Kong, China.

Languages for Specific Purposes: Changing perspectives and new challenges

Abstract: Teaching of languages for specific academic and professional purposes, popularly known as LPE, has long been using linguistic analyses of standardized genres as basis for the design and development of programs and materials. Recent developments in the field of discourse and genre analysis have raised a number of issues which are of fundamental importance to LPE raising a number of fundamentally crucial pedagogical issues which have significant consequences for the pragmatic success or failure of communication in institutionalized contexts. One of these issues is the newly acquired understanding and awareness of the increasing dynamic complexity of professional genres in cross-disciplinary and culturally diverse contexts. The other is the lack of understanding of the nature and function expertise in specific professional contexts and the role of language in the acquisition of such expertise. Furthermore, we still have no clear understanding of whether, and to what extent, such disciplinary expertise is teachable or learnable. The paper reviews some of the recent research in relevant areas to identify and discuss some of these important issues which have strong implications for the teaching and learning of languages for specific purposes.

Key Word: Professional discourse, professional communication, discursive genres, LSP competence, disciplinary expertise.

1. Actuales problemas en LPE

El estudio de las Lenguas con Propósitos Específicos (LPE) ha entrado en una nueva fase que se caracteriza por ser más independiente y por enfocar el fenómeno desde múltiples perspectivas. Como objeto independiente ha pasado a ser una disciplina en sí misma, con su propia agenda de investigación, metodología y aplicaciones. En cuanto objeto plurifacético, recurre a percepciones e ideas de otras disciplinas relacionadas con el estudio de la comunicación, como lo son, por ejemplo, la etnografía de la comunicación, la sociología de comunicación laboral, la psicolingüística, especialmente la psicología cognitiva y, sobre todo, disciplinas académicas y culturas profesionales a las que la LPE sirve directamente. Un efecto muy significativo de esta nueva fase ha sido una mayor integración de especialistas en enseñanza de lenguas con los contextos académicos y profesionales en los que se supone que los beneficiarios de los programas de LPE van a participar cuando hayan completado su entrenamiento. Se trata de un creciente interés por contextualizar la enseñanza de las prácticas discursivas, interés que pone en el centro del escenario una serie de desafíos que los expertos en LPE, probablemente, deberán enfrentar en los próximos años. El más importante de estos desafíos -que ya está siendo considerado en trabajos recientes acerca del análisis de los géneros y análisis crítico del discurso- es ir más allá de la descripción lingüística tradicional de los discursos de las LPE, para concentrarse no solo en "aquello que constituye discurso en las LPE, sino que también considerar por qué los discursos de las LPE son construidos como lo son" y "qué hace que estos discursos sean posibles". Esto tam-

bién hace que se centre la atención en otras cuestiones como “quién aporta qué en qué etapa” y “quién está autorizado para hacer qué tipo de contribuciones” en el proceso de construcción de los géneros.

Interpretadas en términos amplios, estas cuestiones justifican una extensa investigación de todas las limitaciones que operan en la construcción e interpretación de discursos de LPE. Son problemas que motivan la indagación de los procesos y prácticas con que diferentes comunidades disciplinares intercambian significados.

Además de las complejidades asociadas a la construcción e interpretación de los discursos de las LPE en contextos académicos y profesionales de la vida real, se podrían identificar varios otros desafíos adicionales que no han sido considerados seriamente en la literatura sobre LPE. Algunos de ellos son:

- ¿Tiene el estudio de las LPE que ver con la enseñanza del lenguaje con propósitos comunicativos especializados en la sala de clases? O ¿Es también relevante para áreas como la enseñanza y aprendizaje de traducción y el diseño de documentos profesionales? En otras palabras, ¿es necesario ampliar los contextos a los cuales LPE, como disciplina, ha respondido tradicionalmente?
- ¿Cómo se adquiere competencia discursiva especializada en áreas especializadas y de qué manera contribuye a la adquisición y desarrollo de experticia profesional?
- ¿Cómo puede la LPE, en tanto disciplina, trabajar de manera realista las complejidades de los requisitos inter y multidisciplinarios de la academia y las profesiones?
- ¿Es necesario apropiarse de metodologías que provengan de otras disciplinas e integrarlas para enriquecer las prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo puede el estudio de la LPE responder a los requerimientos de las sensibilidades interculturales cada vez más importantes en el actual medio ambiente globalizado en lo económico y comercial?
- ¿Cómo puede ser medida la habilidad para construir e interpretar discursos de las LPE? o, lo que es lo mismo, ¿cómo puede ser guiada la evaluación de LPE por la práctica profesional real?

Todas estas preguntas ponen de manifiesto que el rango de acción de la LPE se ha comenzado a ampliar. En este artículo, se identifican, al menos, tres diferentes escenarios a partir de los cuales se amplía el rango de acción de LPE, en tanto que disciplina. El primero deriva de la complejidad en la comprensión de los discursos de las LPE, el segundo de la producción de los mismos y el tercero de la traducción.

2. Ampliación del rango de acción de la LPE

2.1. Contextos multidisciplinarios en la práctica profesional

El primero y principal objetivo de los programas de LPE sigue siendo la enseñanza y el aprendizaje del inglés en contextos específicos (Lave & Wenger, 1991), tanto académicos como profesionales. En estos contextos se involucran una diversidad de prácticas discursivas, propias de la comunidad en cuestión, las que pueden incluir el uso del inglés o de otras lenguas o modos semióticos para construir, interpretar, usar, explotar e incluso traducir documentos. Sin embargo, la adquisición de este tipo de competencia especializada (por ejemplo, la competencia de un especialista) no se basa solo en el uso de la lengua y de otros recursos semióticos, sino que también, en una buena comprensión de las restricciones disciplinares o institucionales específicas que operan de manera invariable sobre los géneros especializados. En efecto, el actual contexto global, las actividades académicas y profesionales pueden requerir una buena comprensión de las variaciones disciplinares y culturales que a menudo juegan un rol importante en la comunicación en las LPE. Ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales o interdisciplinarios, algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en potenciales obstáculos para un resultado comunicativo pragmáticamente exitoso. Sin embargo, las culturas disciplinares tan claramente definidas en el ámbito académico han comenzado -en el plano profesional- un proceso gradual de superposición y vaguedad que complejiza los discursos y, en consecuencia, comprender las restricciones de un área disciplinar determinada supone traspasar los límites de la disciplina. En efecto, actualmente el mundo del trabajo da prioridad a la experticia multidisciplinaria por sobre la que está estrictamente acotada a una sola área de especialidad. Así, por ejemplo, los ingenieros encuentran mejores perspectivas de trabajo si tienen un grado en administración; los graduados en administración comercial, si tienen además un grado en leyes y así. Esta tendencia no debe ser considerada como una simple medida para aprovechar mejor los recursos, sino que más bien se trata de una medida sustentada en la creencia de que la experticia multidisciplinaria facilita y mejora los procesos de comunicación. Para responder a esta exigencia del mundo laboral, los programas académicos han comenzado a introducir progresivamente innovadores programas multidisciplinarios. De este modo, ya no es extraño encontrar muchas unidades académicas que impartan este tipo de preparación, por ejemplo, el Departamento de Chino, traducción y lingüística en la City University of Hong Kong ofrece un grado en Ciencias de Lenguaje e Información que incorpora, además de los cursos de Lingüística, otros tan diversos como Matemáticas para lingüistas, los Contextos Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Diseño de Interfaces para la Comunicación Persona-Computación, etc.

El panorama recién descrito ha redundado en una considerable ampliación del ámbito de acción de las LPE, pues ha debido pasar de la sola descripción de recursos lingüísticos a la consideración del contexto. En efecto, en las primeras conceptualizaciones de las LPE, especialmente

en la década de los setenta e inicios de los ochenta, el contexto se restringía a la descripción de los usos de las lenguas que estaban relacionados con disciplinas específicas y la atención se centraba más en la enseñanza y aprendizaje del uso específico de la lengua en cuestión. Dado que la enseñanza de las lenguas tradicionalmente se basaban en conceptos provenientes de la investigación lingüística, especialmente análisis de textos, el marco de las LPE a menudo se describía en términos del uso de los recursos lingüísticos, sin invertir demasiado en el análisis del contexto.

Lo importante de este primer enfoque de LPE era que el análisis de la variación funcional, a menudo, se consideraba desde la perspectiva de las áreas disciplinares. Los investigadores y usuarios de LPE, a mediados de los setenta, invariablemente usaban un análisis riguroso de las necesidades, exigencias y deseos de los aprendices, tratando de determinar un ángulo adecuado como parte de los procedimientos para el diseño del curso de LPE. El resultado de estos procedimientos previos era que estimulaban a los usuarios hacia una individualización de las instrucciones de las LPE, hacia una mayor especificidad, dependiendo de los recursos disponibles. Esto, también ha cambiado en años recientes, pues el análisis de las necesidades se ha hecho más complejo debido principalmente a dos factores. El primer factor es la demanda de experticia interdisciplinaria, de la que hemos estado hablando. Se trata de una demanda que pone de relieve la necesidad de expansión en el contexto. Ya no se trata de cursos de LPE de ángulo angosto versus ángulo amplio; se trata más bien de encontrar un rango adecuado al interior o entre varios límites disciplinares. Así pues, existe una necesidad progresiva de que los diseñadores de cursos determinen, en forma más realista, el nivel de especificidad que un curso determinado pueda requerir a lo largo de un *continuum* general-específico. El segundo factor, derivado del primero, implica afinar las técnicas de análisis. Esto se ha hecho aún más evidente ante los recientes análisis de género que indican que el uso transdisciplinario del lenguaje es mucho más complicado que lo que se considera registro en la literatura sobre análisis de texto (Halliday et al. 1964; Biber, 1995; Hewings & Nickerson, 1999; Hyland, 2000). Bhatia y Candlin (2001: 105) basados en lo encontrado en una amplia revisión de las investigaciones, afirman que las

“LSP needs to develop a genre-based cross-disciplinary approach, taking into account the dynamic aspects of disciplinary tensions, to create appropriate conditions for meeting the inter-disciplinary discourse-based demands placed on new students in the academy and to meet the business community needs for multidisciplinary communicative expertise”

Esto pone en primer plano un asunto interesante y significativo y es que, aunque la mayoría de las disciplinas académicas muestran algún grado de superposición en la forma en que se construyen y usan los discursos académicos, existe, al mismo tiempo, una considerable variación entre los límites disciplinares. Entonces, se requiere dar cuenta no solo de la superposición entre disciplinas sino que, al mismo tiempo, manejar las variaciones disciplinares. En este contexto,

una perspectiva genérica del análisis de textos no permite dar cuenta de dichas variaciones, aun cuando sigue siendo útil para el ajuste del ángulo, pues son los géneros los que entrecruzan los contenidos disciplinarios, proveyendo así de una mejor razón para diseñar currículos de LPE que puedan satisfacer las necesidades de varias disciplinas al mismo tiempo.

El verdadero desafío es pues ¿cómo poder desarrollar la sensibilidad ante este tipo de complejidad dinámica de los géneros académicos y profesionales en nuestros programas de LPE, que sirven no solo a una disciplina sino también a las demandas de varias disciplinas al mismo tiempo? Frente a estas complejidades, no podemos darnos el lujo de continuar centrándonos completamente en la descripción y análisis de ejemplos estandarizados de discursos y géneros. Ignorar la complejidad del mundo real del discurso, sea académico, profesional o institucional, para facilitarles la existencia a los lingüistas aplicados y los usuarios de LPE, puede confundir tanto a los profesores como a los alumnos. Tarde o temprano los estudiantes de LPE, al integrarse a las profesiones que han elegido, encontrarán que la exposición que tuvieron en clases al mundo del discurso fue irreal y restringida. Este desajuste entre el mundo real de las profesiones y el de la sala de clases necesita ser manejado realísticamente. Como señala Bhatia (2004: 25):

“In many of the existing analyses of genre one tends to focus on typically identifiable and largely ideal instances of genres; (...) the real world of discourse... is complex, dynamic, constantly developing and often not entirely predictable. There are regularities of various kinds, in the use of lexico-grammatical, discursual, and generic resources; there are rhetorical situations, which often recur, though not exactly in the same form, or manner; there are expert and well-established users of language in specific disciplinary cultures who try to exploit, appropriate, and even bend generic expectations in order to be innovative and effective in their use of language”.

A nivel más pedagógico, el desafío equivalente es manejar la tensión entre la práctica profesional en el mundo real y la práctica de los programas de LPE en la sala de clases.

Muy cerca de la preocupación por la multidisciplinariedad de LPE, está el tema de la apropiación e integración de las metodologías disciplinarias. Tradicionalmente, LPE no siempre ha obtenido inspiración y saberes solo de la lingüística y de la lingüística aplicada; también ha recurrido a otras disciplinas para encontrar información acerca de la manera en que se usa el lenguaje para comunicarse. Esta inspiración ha provenido de dos fuentes bastante disímiles: por un lado, de disciplinas que tienen un interés común en el estudio del uso del lenguaje, a saber, comunicación, estudios etnográficos, psicología cognitiva, lingüística de texto, sociología de la comunicación, etc. y, por el otro, de disciplinas que son servidas por la comunidad de la LPE, entre las que se incluyen las grandes culturas disciplinarias como derecho, negocios, periodismo, economía, contabilidad, ciencia, ingeniería, etc. Un resultado muy interesante de esta inter-fertilización bidireccional ha sido un esfuerzo más serio por parte de los profesores de lenguas por familia-

rizarse con las preocupaciones de las comunidades disciplinarias y profesionales que tienden a servir, logrando una mejor comprensión del conocimiento de trasfondo de los géneros profesionales (Candlin & Plum, 1999). Esto ha favorecido descripciones más densas (Geertz, 1973) y más interdisciplinarias de los géneros profesionales, lo que ha traído cambios radicales en la forma en la que consideramos el aprendizaje y la enseñanza de LPE:

“The acquisition of genre knowledge like other kinds of apprenticeship learning occurs, as Lave and Wenger (1991) suggested “through centripetal participation in the learning curriculum of the ambient community” (p. 100). Students begin as novices or newcomers to the community and begin their enculturation through peripheral forms of participation that changes over time as apprentices change their status from newcomers to members” (Berkenkotter & Huckin, 1995: 118).

Este tipo de integración creciente de la LPE con la disciplina que tiende a servir probablemente aiente una apropiación más innovadora de las prácticas y metodologías que provienen de diversas culturas disciplinares, más que de aquellas que emanan de la lingüística aplicada o la enseñanza de lenguas. De hecho, ya es posible observar que los especialistas del lenguaje y los miembros de las comunidades disciplinarias trabajan colaborativamente (Sarangi, 2002), llegando, en algunas ocasiones, a la enseñanza en equipo.

En el área de estudios de comercio, simulación de administración, incluyendo el estudio de casos, reuniones de negocios, asignación de trabajos, presentaciones de negocios, negociaciones, etc., ha habido avances metodológicos bastante innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de discursos especializados. Del mismo modo, en el área del inglés para el derecho, el aprovechamiento de casos, problemas y discusiones legales dentro del contexto de la LPE, se han transformado en atractivas opciones metodológicas, las que a la vez, son justificablemente apropiadas para el contexto disciplinar de las leyes.

En este mismo ámbito, otro aspecto relevante e interesante de la ampliación del contexto de la LPE, es la revolución de la naturaleza de las comunicaciones profesionales debido al uso de medios tecnológicos (teléfono, el fax, el correo electrónico, el video, la televisión, la Internet, etc.) para los negocios y para propósitos profesionales, en general. De hecho, la explosión tecnológica ha cambiado en forma bastante sustancial la naturaleza esencial de algunas de las actividades y de alguno de los géneros profesionales establecidos. Así, los discursos de LPE también se han hecho más complejos debido a la abrumadora mezcla, incrustación y frecuentes flexiones de géneros en el contexto profesional (Bhatia, 1997a, 2004; Fairclough, 1993). Esto ha llegado a ser una tendencia dominante debido a la abrumadora importancia de las actividades promocionales en el área de los negocios, donde tanto los individuos como las corporaciones ya no pueden menospreciar la importancia de las relaciones públicas, las cuales pueden ser la publicidad directa de productos y servicios, o indirecta, a través de cartas promocionales,

campañas e imágenes en folletos corporativos, ideas u opiniones en editoriales, propaganda o introducciones de libros (Bhatia, 1995, 1997a, 2004) e incluso en noticias o prospectos universitarios (Fairclough, 1993). A consecuencia de lo anteriormente expuesto, no es de sorprender que hayamos visto que un creciente número de géneros profesionales han ido adquiriendo valores promocionales, además de los que tradicionalmente se les asocian (ver Bhatia, 2004). Todo esto redundando en que los discursos profesionales se tornen cada vez más complejos y dinámicos, haciendo posible que los profesionales creen géneros mixtos o incrustados. Fairclough (1993) concibe esta mezcla como colonización de elementos promocionales para crear formas híbridas. Luke (1994: 8), por su parte, atribuye esto a:

“(...) shifting and blurring of cultural forms, that characterizes late-capitalist cultures and economies (...) The airways are filled with hybrid cultural forms, from infotainment to docudramas, from “hard copy” to the written soundbites of USA Today, from Aboriginal Reggae to Californian Ice Hockey (...) The shifting and mixing of genres is not new (...) however, the processes of textual hybridization are accelerated under fast capitalism and a globalized economy”.

Refiriéndose a la naturaleza dinámica del rápidamente cambiante mundo de los discursos profesionales, Luke (1994: 10) agrega:

“Global corporate culture establishes a product-driven ‘culture of the new’, where nuance, pastiche, slight changes in product design or textual inflection are part and parcel of the construction of new audiences and markets. Sony, Nike and Coke have become participants in an advertising-driven avant-gardism that is based on the near continual experimentation with new text forms and audiences. At the same time as products and texts cross-national boundaries, we are living in an era of unprecedented global migration: with multilingual, multicultural and multi-code life worlds in our communities, schools and workplaces”.

Uno de los mayores desafíos que enfrentamos en la práctica de LPE, es -más allá de ayudar al aprendiz a tomar conciencia de la complejidad en los géneros profesionales- ayudarlo a adquirir suficiente experticia y poder discursivo (Bhatia, 1997b) para construir, interpretar y sacar provecho a la gama de géneros asociados a su contexto disciplinario e incluso interdisciplinario. Este tipo de variedad de géneros agrega una nueva dimensión al análisis de género, introduciendo tanto un excelente recurso pedagógico como un desafío potencial para la práctica del LPE. Un desafío potencial, pues el concepto de mezcla e hibridación puede dificultarle la comprensión de la complejidad y dinamismo del uso de géneros en contextos profesionales. Un recurso útil, porque permite que la pedagogía de LPE se relacione con un género y -dada la hibridación- su aprendizaje suponga también el de otros géneros relacionados, facilitando lo que se puede considerar como transferencia de un contexto a otro y ayudando a los aprendices a ser más creativos en su escritura profesional.

2.2. Producción de discursos en LPE

Un segundo aspecto importante de la ampliación de los contextos de estudio y acción de las LPE, dice relación con la producción, específicamente, con el diseño de la información y de los documentos en los diversos contextos profesionales. El continuo compromiso de LPE con los análisis basados en géneros y las descripciones de los discursos académicos y profesionales transversalmente en las disciplinas, también ha hecho que los investigadores tomen conciencia de la contribución que pueden hacer al área emergente de diseño de información y de documentos (Bhatia, 1999). Esta área está principalmente preocupada de la construcción, interpretación, uso y aprovechamiento de los recursos lingüísticos por parte de escritores expertos para comunicar sus intenciones a audiencias específicas, sea a partir de una sola lengua o de una variada mezcla de sistemas semióticos. La teoría de géneros, al centrarse primordialmente en las prácticas escritas de los miembros de comunidades profesionales específicas tiende a acercar los dos conjuntos de preocupaciones profesionales, es decir, la enseñanza y el aprendizaje de las LPE y el diseño de información y documentos profesionales. Existe considerable interés en la producción de textos profesionales basada en el concepto de género, tanto en el medio escrito convencional como en los nuevos medios electrónicos, incluyendo, especialmente, el correo electrónico y, en general, todas las formas de comunicación escrita por Internet.

El reconocimiento del discurso inspirado en la LPE y de los estudios basados en géneros, aparecido en el *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, constituye una fuerte indicación de la necesidad de colaboración a través de las fronteras disciplinares (Bhatia, 1999; Nickerson, 1999; van Nus, 1999).

2.3. Traducción de discursos LPE

El tercer aspecto de la ampliación del contexto de LPE dice relación con la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. La teoría de género ha destacado la importancia de mantener o negociar la "integridad de género" en el proceso de traducción (Bhatia, 2000, 2004) desde el texto fuente al texto meta y esto ha abierto otra área de investigación aplicada para las LPE, en tanto que disciplina. En este marco, la traducción no necesita ser interpretada en el sentido restringido de reformular los textos de una lengua a otra. Muy por el contrario, se la interpreta en un sentido mucho más amplio que incluye la importante tarea de recrear un texto, en la misma u en otra lengua, para una audiencia o propósito comunicativo distinto que los intencionados en el texto fuente. Es por esto que los cursos de análisis del discurso y de género se hacen cada vez más populares como parte de los programas de traducción e interpretación, tanto a nivel de pre-grado como de postgrado, constituyéndose esta en una importante área de aplicación que amplía aún más el alcance de la investigación y aplicación de los programas de LPE.

Derivado de lo anterior, surge otro interesante modo en el que las LPE se han ampliado. Se trata de uno relacionado con la significativa división entre LPE y comunicación profesional, ocurrida en la década de los setenta y los ochenta. LPE, en tanto que disciplina, se preocupaba especialmente de aprendices de segundas lenguas y de la comunicación, típicamente referidos a contextos de usuarios de primera lengua. Pero, gran parte de los trabajos recientes en análisis del discurso y de género que integran el uso de las lenguas con el del conocimiento disciplinar y de la cultura profesional, han revelado que tal distinción es artificial, pues la competencia lingüística o basada en el lenguaje es solo uno de los factores que contribuyen al desarrollo de la experticia en LPE, pues las actividades de LPE pueden beneficiarse de la comprensión de la conducta y las prácticas organizacionales y profesionales. Oswick, Keenoy & Grant (2000) considera que el discurso organizacional es el principal medio por el cual los miembros de una organización crean una realidad social coherente que enmarca su sentido de quienes son y, en cuanto tal, es tanto una expresión como una creación de la estructura organizacional.

Bajo esta perspectiva, el discurso organizacional identifica los modos en que una variedad de prácticas discursivas pueden contribuir en los procesos de organización y en la conducta de miembros implicados. Se señala, además, que el análisis del discurso y del género no debiera considerarse como un simple artificio lingüístico, sino que como una estrategia crucial para la "construcción social de la realidad" que anima el trabajo de teóricos sociales influyentes, tales como Foucault, Gramsci y Habermas, quienes enfatizan cómo la falta de equidad en el poder determina la capacidad de controlar la producción, distribución y consumo de textos particulares. Iedema y Wodak (1999: 7), por su parte, también postulan que las organizaciones son creadas y recreadas continuamente en los actos de comunicación entre los miembros de las organizaciones, más que existir independientemente "allá afuera".

Es interesante observar que, desde esta perspectiva, el término "discurso" se considera de forma análoga a como se le considera -y, en caso contrario, debiera considerarse- en el estudio de las LPE; esto es como un medio para interpretar y comprender la conducta profesional e institucional. Oswick et al. (2000) ven el análisis del discurso como fundamental en la construcción y comprensión de la realidad social, incluyendo las prácticas sociales. En todas las actividades y prácticas, el lenguaje juega un papel importante en el intercambio de información y esto se realiza a través de prácticas discursivas, instrumento principal en la construcción de la realidad social y organizacional. De modo que, para comprender mejor cómo funcionan las organizaciones, es posible que uno necesite comprender cómo se relacionan las prácticas discursivas con las prácticas profesionales, organizacionales e institucionales. Esto, pues es mediante las prácticas discursivas que las prácticas organizacionales se constituyen, interpretan y aprovechan. Estudios como estos han ampliado significativamente el alcance de la investigación en LPE, especialmente en el contexto del actual mundo multicultural y multilingüe del trabajo.

Como resultado de las cambiantes prácticas en los sitios de trabajo y del desarrollo en el análisis de los géneros discursivos discutido anteriormente, los contextos de LPE también han cambiado en otro sentido. Las primeras formas de análisis de géneros (Swales, 1981, 1990; Bhatia, 1993) estuvieron predominantemente basados en el texto; sin embargo, marcos más recientes han llegado a ser progresivamente más multidimensionales y multiperspectivas (Swales, 1998; Candlin & Plum, 1999; Bhatia, 2004), destacando la importancia de varios factores extratextuales en el análisis del uso del lenguaje tanto en contextos académicos como profesionales. La atención ya no está concentrada en lo que el texto dice sino que, lo que es más interesante, en lo que hace que ese texto sea posible, esto es, en cómo es interpretado y usado por los miembros de la comunidad de especialistas. Se amplía así el rango de alcance de los estudios de LPE, para incluir temas que van mucho más allá de los límites lingüísticos o textuales como lo son las prácticas profesionales, incluyendo procesos y procedimientos para la construcción e interpretación de géneros. De hecho, es probable que la integración de factores textuales con los contextuales vaya más allá, hasta establecer vínculos entre la construcción discursiva de géneros profesionales y las prácticas profesionales de una comunidad específica. Así pues, no es sorprendente que los modelos más recientes de análisis del discurso y del género asignen un papel cada vez más importante a las varias formas de contextualización (ver Bhatia, 2004).

3. Adquisición de la competencia en LPE

A la luz de estos contextos ampliados para la práctica de LPE, me gustaría ahora centrarme en uno de los temas y desafíos más importantes que enfrentan los teóricos y usuarios de LPE, a saber, la adquisición de la competencia en LPE y su relevancia para la experticia profesional.

El papel creciente de la contextualización en la descripción de los discursos LPE plantea una de las cuestiones más fundamentales para la investigación en LPE, cual es determinar hasta qué punto la competencia en LPE -que me gustaría denominar "competencia discursiva"- contribuye al desarrollo de la experticia profesional. Frente a esto, creo que la competencia discursiva, en cuanto importante contribuidora a la experticia profesional, se refleja en las prácticas disciplinarias típicas de las comunidades profesionales. Bhatia (2004) clarifica la noción de experticia profesional en términos de algunas o todas las preguntas que establecen la agenda para futuras investigaciones en LPE.

1. ¿Qué constituye conducta experta en la práctica o la cultura de un especialista profesional?
2. ¿Cómo se adquiere tal experticia profesional?
3. ¿Es enseñable o aprendible?
4. ¿Cómo se puede apreciar o medir tal experticia en un área especializada?

Lamentablemente, hasta ahora, estas preguntas han sido totalmente ignoradas en la investigación en LPE. Cualquier conocimiento que podemos obtener del análisis de los géneros profesionales indica que la experticia profesional integra tres elementos claves: competencia discursiva, conocimiento disciplinario y práctica profesional. Respecto de la adquisición de esta experticia se sabe aún menos (Cheetham & Chives, 1998). La mayor parte de la literatura acerca de la adquisición de la primera o la segunda lengua hasta ahora solo se ha centrado en ciertos aspectos de la competencia discursiva, principalmente en la competencia textual, prestando muy poca atención a la adquisición de la competencia de géneros o la competencia social o la experticia profesional (Candlin, 2000; Bhatia & Candlin, 2001; Bhatia, 2004).

Con el fin de tratar de comprender en algún detalle cómo los miembros expertos de las culturas disciplinares adquieren y aprovechan su experticia profesional en sus actividades profesionales cotidianas, es necesario integrar los tres elementos que usan para conducir día a día sus asuntos, es decir, "competencia en la construcción discursiva de géneros profesionales", "conocimiento de la disciplina específica" y "la naturaleza de la práctica profesional", dentro de la cual debe darse la experticia para realizarse. Considerando algunos de los modos favoritos de entrenamiento usado en diferentes profesiones, parece que no hay un solo camino para llegar a este tipo de experticia. Los profesionales a menudo adquieren diferentes aspectos de esta experticia de maneras diferentes y en distintas etapas del desarrollo de su carrera. Algunos de los factores que cooperan en el proceso de adquisición parecen ser la enseñanza de contenidos, el entrenamiento profesional, la práctica, el aprendizaje en terreno (participación periférica legítima), el entrenamiento en LPE (inglés con propósitos específico) y en habilidades comunicativas. Bhatia (2004: 148) representa la interacción de estos factores como sigue:

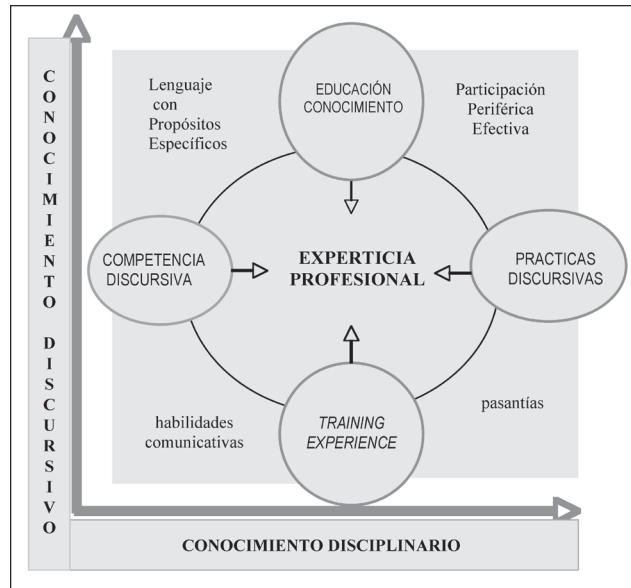


Figura 1. Principales contribuidores a la adquisición de la experticia profesional.

El proceso para llegar a ser un profesional competente requiere, pues, del desarrollo de la competencia profesional, medida en términos de una combinación de “conocimiento discursivo” y “conocimiento de la disciplina”, en el contexto de la práctica profesional. Aun cuando el “conocimiento de los géneros” contribuye en gran medida al perfeccionamiento de lo que he llamado “competencia discursiva”, de ningún modo es suficiente para todos los contextos profesionales. La “competencia discursiva” aporta una visión social amplia y necesaria, dentro de la cual se ubican los géneros. También le permite a un profesional experto negociar su identidad corporativa e incluso su identidad personal dentro del concepto de integridad de género en los contextos profesionales.

Así pues, integrar los tres factores que hemos mencionado, en un contexto profesional realista, es uno de los grandes desafíos que enfrenta la teoría de las LPE. El asunto es que, al parecer, solo le damos importancia a dos de los tres: al “conocimiento disciplinar” y al “conocimiento discursivo”. Además, de estar considerándolos de modo independiente entre sí, pero prestando poca o nada de atención a la integración de ambos, y tal vez decididamente, ninguna atención a la integración de los tres. La integración del “conocimiento disciplinar” y del “conocimiento discursivo” con la “práctica profesional”, se deja en manos del ejercicio mismo de la profesión,

lo que, obviamente, hace que la vida del novato profesional sea difícil y, en muchas ocasiones, frustrante.

Lave y Wenger (1991) han propuesto una alternativa en la forma de Participación Periférica Efectiva, como parte de su teoría de Aprendizaje Situado y Comunidades de Práctica. Ellos, usando actividades situadas como base para las afirmaciones acerca del carácter relacional del conocimiento y el aprendizaje, el carácter negociado del significado y la naturaleza preocupada (comprometida, guiada por dilemas) de las actividades de aprendizaje para las personas involucradas en su desarrollo profesional, caracterizan el aprendizaje como Participación Periférica Legítima en Comunidades de Práctica, como un descriptor de la incorporación en la práctica social que implica el aprendizaje como un constituyente integral (Lave & Wenger, 1991).

A diferencia de los aprendices, estos miembros periféricos son tratados como legítimos participantes en una comunidad y ser un legítimo miembro implica aprender cómo hablar (y callar) a la manera de los participantes especialistas (Lave & Wenger, 1991). La participación plena en los contextos profesionales exige la comprensión tanto de las prácticas profesionales como institucionales. En este marco, Sarandi y Roberts, (1999) conciben los lugares de trabajo como instituciones sociales que se mantienen unidas mediante las prácticas comunicativas y en los que se crean y regulan los productos, se resuelven los problemas, se representan las identidades y se constituye el conocimiento profesional (Sarandi, 2000; Sarandi & Roberts, 1999). Este concepto de Participación Periférica Legítima tiene implicaciones para la forma en que la teoría y la práctica de LPE se desarrollarán en el futuro.

Además de las complejidades de los géneros discursivos, el mundo del trabajo se ha vuelto progresivamente multicultural, como resultado de la fusión de organizaciones para formar grandes multinacionales que a menudo operan atravesando fronteras nacionales gracias al uso del inglés, en tanto, la lengua internacional por excelencia. Phillipson (1992), con toda razón señala:

“At the present time English, to a much greater extent than any other language, is the language in which the fate of most of the world’s millions is decided. English has, in the twentieth century, become the international language par excellence” (Phillipson, 1992: 5).

Kachru (1988) señala acertadamente que el inglés ha llegado a ser el medio de expresión intercultural y, es de esperar, también de comprensión intercultural. Algunas de estas variaciones en el uso del inglés a través de fronteras nacionales y socioculturales han contribuido al reconocimiento y la inmensa popularidad del inglés como medio de comunicación en una variedad de áreas de uso del lenguaje: social, académica, ocupacional y otras áreas especializadas que incluyen el comercio, los negocios, la ciencia y la tecnología, economía y finanzas, política y diplomacia, periódicos y publicidad, los computadores y los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, este reconocimiento plantea un importante asunto sociolingüístico. Dado que el actual uso del inglés está inserto en contextos multilingües y multiculturales, hay que reconocer que el inglés ya no representa a una sola cultura o modo de vida. Más apropiado sería decir que se usa como vehículo para comunicar varias culturas, varias formas de hacer negocios, ciencia y tecnología, discutir problemas y negociar realidades en el comercio, administración, economía y política. Al respecto, un tema vital es la variación en el uso del inglés en contextos geográficos diversos. Aun cuando la LPE tradicionalmente se ha apoyado en las variedades nativas, como el británico, el norteamericano y el australiano. En los cambiantes contextos de la globalización de los negocios y el comercio, es necesario considerar un enfoque polimodal, apoyando un uso de estándares del inglés culturalmente variables, internacionalmente inteligibles y socialmente aceptables (Kachru, 1981).

El concepto de variación del inglés en contextos internacionales no es nuevo, especialmente para la LPE, que reconoce la variabilidad en las normas lingüísticas y la necesidad de sensibilizarse ante las complejidades de dicha variación en contextos globales e interculturales, ya sean nativos o no nativos. En este marco no es necesario adscribir la propiedad del inglés a ninguna comunidad lingüística en particular (sea americana, británica, australiana, nigeriana, india o cualquier otra); más apropiado es reconocer el hecho de que así como un hablante nativo estadounidense necesita comunicarse con otro estadounidense; también un indio puede necesitar comunicarse con un connacional. Así como un hombre de negocios australiano necesita comprender el bagaje cultural de su contraparte japonesa, para negociar exitosamente en contextos comerciales; o un hombre de negocios filipino necesita reconocer las restricciones socio-culturales a las que puede estar sujeto cuando está cerrando un trato con un hombre de negocios surcoreano. En suma, el uso del inglés en la mayoría de las situaciones fuera de los contextos nativos puede que no siempre involucre como uno de los interactuantes a un hablante nativo. Incluso allí donde un hablante nativo está involucrado como uno de los interactuantes en contextos situados fuera del "círculo interior" (Kachru, 1992). Es responsabilidad de ambas partes hacer esfuerzos por evitar los malos entendidos y la falta de comunicación surgidos de factores interculturales en el uso de la lengua. Esto es aún más importante en contextos profesionales dentro de las LPE, que en aquellos de naturaleza más cotidiana.

Muchas de las empresas multinacionales que operan en el extranjero, dado lo anterior, prefieren por ello ubicar en puestos claves a personal del país huésped, a fin de poder manejar cualquier restricción lingüística, sociopolítica, intercultural o transcultural que puedan tener que confrontar en medio ambientes relativamente poco familiares. Subyacente en esta estrategia, parece existir una clara comprensión de lo que se requiere para funcionar de modo competente en contextos multiculturales. Sin embargo, es un error suponer que todas las actividades profesionales se llevan a cabo en inglés británico, americano o australiano, y que todas las interacciones se rigen uniformemente por un conjunto de normas lingüísticas o sociolingüísticas nativas.

Suponerlo y utilizar una estrategia como la del profesional "local", podría conducir a aumentar la brecha en la comprensión socio-cultural, aumentando, consecuentemente, la hostilidad. De hecho, muchas veces estos profesionales "locales" se consideran como "diferentes" en el país huésped, en parte por su acento extranjero, modos de hablar y su conducta verbal socio-culturalmente transformada.

El reverso de esta situación se puede observar en los recientes intentos, por parte de varias empresas multinacionales, de externalizar los servicios a trabajadores en alguno de los países en desarrollo, como India, China y otros países asiáticos. Inicialmente, los clientes en algunos de los países occidentales, incluyendo los Estados Unidos, se sentían perturbados por un acento extranjero al otro lado del teléfono, pero como se están acostumbrando a las variaciones en el uso del inglés han sido aceptados con mayor facilidad a nivel global. La mayor parte de la gente que trabaja en estos centros de servicio, en diferentes partes de Asia continúa usando su variedad local del inglés más que cualquiera de las variedades nativas de la lengua y se han hecho cada vez más accesibles a sus clientes en el otro lado del mundo. El asunto interesante, vitalmente relevante para la LPE y para la lingüística aplicada, en general, es que la variación en el uso de la lengua es cada vez más común y aceptada en el actual contexto de cooperación y colaboración en el comercio y los negocios internacionales. La base de esta comprensión es la acomodación de la variación más que la imposición de lo que es correcto y apropiado en una variedad particular del inglés.

De lo anterior se deriva que la real motivación para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, especialmente en el caso de la LPE, debiera provenir del deseo de respetar las variedades de la norma lingüística que sugieren acomodación, negociación y comprensión, además de la aceptación de la pluralidad de modelos. Es mejor que las variaciones en el uso internacional del inglés se considere como un tipo de superestructura que se puede adquirir haciendo que el aprendiente tome conciencia de las variaciones trans-culturales, maximizando su habilidad para negociar el significado, acomodar la variación y aceptar la pluralidad de normas cuando interactúa con hablantes que parecen tener normas culturales diferentes de las suyas. Todo esto parece ser un gran desafío para la LPE.

Finalmente, me gustaría plantear otro tema importante en el desarrollo de procesos para una evaluación realista. No se trata simplemente de tener un conocimiento detallado de la disciplina que, por supuesto, se puede incorporar usando informantes expertos (Douglas, 2000), ni tampoco de tomar en cuenta información mediante una etnografía fundada basada en contexto; es más importante integrar los saberes de las culturas disciplinares para mantener lo que Bhatia (2004) llama la "integridad de género" del constructo discursivo, que lleva a un logro de los objetivos profesionales en un contexto específico. Por una parte, siempre existirá una tensión entre los procedimientos analíticos y los procedimientos pedagógicos, y por otra, entre los

procedimientos de evaluación en la sala de clases y los procedimientos prevaecientes en las prácticas profesionales (McGaghie, 1991). En consecuencia, uno de los aspectos más cruciales de todo el trabajo en LPE es crear las condiciones para que el aprendiente de LPE, aunque esté entrenado en el ambiente pedagógico (sala de clases), pueda ser eficiente en contextos de trabajo profesional en la vida real.

Considerando algunos de los factores que ya hemos discutido en secciones anteriores, es obvio que estamos lejos de tener un sistema confiable y creíble para la evaluación de LPE, uno que identifique la experticia potencial relevante para las profesiones individuales. Los modelos y marcos teóricos disponibles para evaluar el logro realista de un conjunto de competencias profesionales son inadecuados y seguirán siéndolo mientras continúen centrándose en los datos obtenidos en la sala de clases, pues habrá una gran brecha entre estos datos y los resultados relevantes para las actividades profesionales. Si el aspecto más importante en la perspectiva de género es el uso de textos y tareas específicas de la disciplina para el diseño de actividades de enseñanza, entonces, el resultado más importante del procedimiento debe ser la necesidad de mantener la "integridad de género" (Bhatia, 1999) del producto discursivo en los contextos de la vida real. Así, por ejemplo, si el propósito de un programa de LPE es entrenar a un ejecutivo potencial de negocios para que tome parte en las negociaciones, entonces la evaluación debe tomar en cuenta hasta qué punto el aprendiz tiene la habilidad para ganar el contrato. Esto no se puede lograr simplemente relevando la conciencia léxico-gramatical y retórica en las actividades de enseñanza y, lo que es más importante, integrando estas actividades a las convenciones incrustadas en las culturas disciplinares de las profesiones específicas. Muy por el contrario, los usuarios de LPE necesitarán conocer, no solo los recursos internos del texto, como la léxico-gramática, organización discursiva y la intertextualidad, sino que también los recursos de géneros externos al texto, esto es, el contexto en sentido más amplio, las prácticas profesionales y las culturas disciplinares específicas (Bhatia, 2004). Por ello, una evaluación que solo se centra en los factores lingüísticos internos del texto, ignorando los externos, sería engañosa porque es el conocimiento externo al texto lo que legitima el resultado de la enseñanza de LPE en los contextos profesionales. Es solo después de haber adquirido aspectos del conocimiento de los géneros que se puede legítimamente reclamar posesión de estos discursos de especialistas (Bhatia, 1999). La combinación de recursos lingüísticos internos al texto y convenciones de géneros externas son esenciales para conferirle integridad e identidad de género a un texto (Bhatia, 1993). Es por ello necesario que un novato, miembro de una comunidad profesional, adquiera experticia en el manejo de la noción de "integridad de género" que cada género textual representa. La mantención de la integridad de género es un paso importante para la construcción de un trozo de discurso profesional exitoso. Como Bazerman afirma con toda razón:

"(...) understanding of the way genres structure social relations could be highly conservative in that decorum would urge repeating only the familiar, reproducing

old dramas, prompting only replays of the old songs at the familiar moments. It can also give us the understanding to lead old hopes and expectations down familiar seeming garden paths, but that lead to new places. Only by uncovering the pathways that guide our lives in certain directions can we begin to identify the possibilities for new turns and the consequences of taking those turns. When we are put on the spot, we must act, and in acting we must act generically if others are to understand our act and accept it as valid. Without a shared sense of genre others would not know what kind of thing we are doing. And life is mysterious enough already” (Bazerman, 1994: 99).

Palabras finales

En este artículo, comencé por identificar algunas de las nuevas perspectivas en la teoría y práctica de la LPE e intenté dar cuenta detallada de cada una de ellas. Asumiendo la actual fuerza de la LPE, creo que tiene un potencial de aplicaciones mucho más amplio de lo que hemos podido advertir hasta ahora. A la luz de recientes datos, provenientes del análisis de los géneros profesionales, es posible integrar, por una parte, la sofisticación y especificidad de los géneros disciplinarios, y por otra, el poder generalizador a través de las fronteras disciplinares.

Dado que la teoría de géneros puede ser estrecha en foco, pero suficientemente amplia en visión, permite a los usuarios de LPE negociar sus ángulos con mayor flexibilidad y significatividad. Por ello, no es de sorprender encontrar una fuerte preferencia por los enfoques de LPE basados en géneros. Permite lo que Swales (1990) denomina pedagogía basada en textos, que puede manejar las variaciones, distinciones y similitudes disciplinares, según los requisitos del enfoque interdisciplinario. Un enfoque basado en géneros puede, así, crear las oportunidades para un papel más decisivo y creíble para un usuario de LPE en un contexto interdisciplinario más amplio.

En términos metodológicos, espero encontrar un movimiento más marcado de distanciamiento del paradigma tradicional de enseñanza del inglés y de acercamiento a un enfoque basado en culturas disciplinares e interdisciplinares.

Junto a estos desarrollos hay otro tema muy significativo, el hacer que la LPE responda de mejor modo a los requerimientos multiculturales y multidimensionales del mundo profesional.

El futuro de la LPE descansa, pues, en dos aspectos importantes de la visión que he delineado aquí: (i) ser capaz de capitalizar los contextos cada vez más amplios en los que se ve que el LPE puede hacer contribuciones; y (ii) ser capaz de identificar los temas emergentes y juntar nuestros recursos para manejarlos, basándonos en sólidos principios teóricos y del modo pedagógicamente más efectivo. Si la teoría y la práctica de la LPE permanece alerta ante estos desarrollos, tiene todo el potencial para contribuir a otras áreas del uso del lenguaje en contextos académicos, profesionales e institucionales, que hasta ahora han permanecido ajenos a las preocupaciones de la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, C. (1994). System of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). London: Taylor & Francis.
- Berkenkotter, C. & Huckin T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication-cognition/culture/power*. London: Erlbaum.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre-language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. (1995). Genre-mixing and in professional communication: The case of 'private intentions' v. 'socially recognised purposes'. En P. Bruthiaux, T. Boswood & B. Bertha (Eds.), *Explorations in English for professional communication* (pp. 1-19). Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Bhatia, V. (1997a). Genre-mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*, 16(3), 181-196.
- Bhatia, V. (1997b). Power and politics of genre. *World Englishes*, 16(3), 359-372.
- Bhatia, V. (1999). Generic integrity in document design. *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, 1(3), 151-163.
- Bhatia, V. (2000). Genres in conflict. En A. Trosborg (Ed.), *Analysing professional genres* (pp. 147-162). Amsterdam: Benjamins.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse-A genre-based view*. London: Continuum.
- Bhatia, V. & Candlin, N. (Eds.) (2001). *Teaching English to meet the needs of business education in Hong Kong*. Reporte del proyecto a la Fundación SCOLAR del Gobierno de Hong Kong, China.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross linguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. (2000). *General editor's preface*. En K. Hyland (Ed.), *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing* (pp. xvii). Harlow: Longman.
- Candlin, C. & Plum, G. (1999). Engaging with challenges of interdiscursivity in academic writing: Researchers, students and tutors. En C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 193-217). London: Longman.
- Cheetham, G. & Chives, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competency-based approaches. *Journal of Industrial Training*, 22(7), 267-276.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168.
- Clifford, G. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A. & Strevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.

- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Pearson.
- Kachru, B. (1981). The pragmatics of non-native varieties of English. En L. Smith (Ed.), *English for cross-cultural communication* (pp. 5-39). London: Macmillan.
- Kachru, B. (1988). The spread of English and the sacred linguistic cows. En P. Lowenberg (Ed.), *Language spread and policy: Issues, implications and case studies* (pp. 207-228). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A. (1994). Preface. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 11-12). London: Taylor & Francis.
- McGaghie, W. (1991). Professional competence evaluation. *Educational Researcher*, Jan-Feb, 3-9.
- Nickerson, C. (1999). The usefulness of genre theory in the investigation of organisational communication across cultures. *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, 1(3), 203-215.
- van Nus, M. (1999). Business genres and their corporate context. *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, 1(3), 187-197.
- Oswick, C., Keenoy, T. & Grant, D. (2000). Discourse, organizations and organizing: Concepts, objects and subjects. *Human Relations*, 53(9), 1.116-1.123.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. London: Oxford University Press.
- Reinsch, Jr. N. & Shelby, A. (1997). What communication abilities do practitioners need? Evidence from students. *Business Communication Quarterly*, 60(4), 7-23.
- Sarangi, S. (2000). Activity types and discourse types and interactional hybridity: The case of genetic counselling. En S. Sarangi & M. Coulthard (Eds.), *Discourse and social life* (pp. 1-27). London: Longman.
- Sarangi, S. (2002). Discourse practitioners as a community of interprofessional practice: Some insights from health communication research. En C. Candlin (Ed.), *Research and practice in professional discourse* (pp. 93-135). Hong Kong City: University of Hong Kong Press.
- Sarangi, S. & Roberts, C. (1999). The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. En S. Sarangi & C. Roberts (Eds.), *Talk, work and the institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings* (pp. 1-57). Berlin: de Gruyter.
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Reporte de investigación Aston LPE, Unidad de Estudios del Lenguaje, Universidad de Aston, Birmingham, Inglaterra.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1998). *Other floors other voices: A textography of a small university building*. London: Erlbaum.