

Aplicación del concepto de "colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos

María José Luzón

Universidad de Zaragoza

mjluzon@posta.unizar.es

Resumen

El concepto de género tiene un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines profesionales y académicos. Una metodología basada en el género parte de la necesidad de analizar la situación en la que se produce la comunicación y plantea la enseñanza de la lengua teniendo en cuenta los géneros usados por la comunidad discursiva en la que se quiere integrar el estudiante. Los textos se consideran ejemplos de géneros, que constituyen una respuesta relativamente convencionalizada a una situación comunicativa específica. El objetivo de este artículo es discutir la utilidad del concepto de género en la enseñanza de inglés para fines profesionales y académicos a estudiantes no nativos, teniendo en cuenta las condiciones en las que se produce el aprendizaje, y hacer una propuesta de cómo se puede organizar un *syllabus* de inglés para ingeniería en torno al concepto de colonia de géneros.

Palabras clave: diseño curricular, colonia de géneros, inglés para ingeniería, enseñanza de IFE

Abstract

Applying the concept of genre colony to the teaching of English for Specific Purposes

The concept of genre has an important role in the teaching and learning of languages for professional and academic purposes. A genre-based methodology is aimed at helping students master the genres used by a specific discourse community, and therefore starts from the analysis of the situation where communication takes place. Individual texts are presented as instances of a prototypical genre, which is a relatively conventionalised response to a particular communicative situation. The purpose of this paper is to discuss the usefulness of the concept of genre in the teaching of English for Specific Purposes, and to show how the concept of genre colony can be used to organise the syllabus of an English for Engineering course.

Key words: syllabus design, genre colony, English for Engineering, ESP teaching

1. Introducción

El concepto de género tiene un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines profesionales y académicos. Uno de los pilares de una metodología basada en el género es el análisis del contexto social en el que se produce la comunicación y de los géneros usados por la comunidad discursiva en la que se quiere integrar el estudiante. Se considera que el dominio de dichos géneros es fundamental para que los estudiantes puedan llegar a ser miembros de dicha comunidad. Hay dos propuestas distintas de cómo se puede ayudar a los estudiantes a conseguir este objetivo: enseñar los géneros de forma explícita, centrándose en las características textuales del género (por ejemplo, características léxico-gramaticales, estructura retórica, elementos discursivos y pragmáticos) (Walker, 1999; Flowerdew, 2000; Hyon, 2001; Swales & Lindemann, 2002; Hyland, 2003), o situar a los estudiantes en el contexto social en el que se usan los géneros, de forma que entren en contacto con dichos géneros y con las situaciones retóricas a las que responden (Freedman et al., 1994; Freedman & Adam, 1996; Artemeva et al., 1999). Este último modelo parte de la idea de que los géneros se aprenden a través de procesos sociales, por medio de la colaboración con los miembros de una comunidad de práctica: los estudiantes aprenden las prácticas discursivas de la disciplina participando en las actividades de la comunidad (Adam & Artemeva, 2002).

En la enseñanza de Inglés para Fines Específicos se ha seguido el primer enfoque (Weissberg & Buker, 1990; Marshall, 1991; Bhatia, 1991, 1993 y 1997; Kusel, 1992; Thompson, 1994; Dudley-Evans, 1997). Se considera que los géneros constituyen una respuesta relativamente convencionalizada a una situación comunicativa específica y se diseñan tareas que ayuden a los estudiantes a ser conscientes de las convenciones que los caracterizan. Se busca proporcionar modelos que ayuden a los estudiantes a dominar las estructuras genéricas que usan los expertos, y de este modo conseguir que sean capaces de usar dichos géneros de forma efectiva. Swales y Feak (1994) proporcionan un buen ejemplo de un curso de escritura basado en el género.

El objetivo de este artículo es discutir la utilidad del concepto de género en la enseñanza de inglés profesional y académico a estudiantes no nativos, teniendo en cuenta las condiciones en las que se produce el aprendizaje, y hacer una propuesta de cómo se puede organizar un *syllabus* de inglés para ingeniería en torno al concepto de colonia de géneros.

2. El concepto de género

Un género es una acción comunicativa tipificada que aparece como respuesta a una situación recurrente (Miller, 1984; Yates y Orlikowski, 1992) y que se caracteriza por una serie de propósitos comunicativos reconocidos por los miembros de la comunidad discursiva que lo usa (Swales, 1990; Bhatia, 1993). En la literatura sobre análisis de género se distinguen tres enfoques distintos: la Nueva Retórica (Miller, 1984; Bazerman, 1994; Berkenkotter & Huckin, 1995), el enfoque del IFE (Swales, 1990; Bhatia, 1993), y el de la lingüística sistémica funcional (Christie & Martin, 1997). La diferencia más destacada entre estos enfoques es que el foco de análisis en la Nueva Retórica son las prácticas sociales y en el campo del IFE y de la lingüística sistémica funcional se presta más atención al análisis textual. Desde la Nueva Retórica los géneros se definen como acciones sociales relacionadas con contextos específicos y esferas de actividad de una comunidad discursiva. Las características formales de los géneros están determinadas por el contexto y por la comunidad y relacionadas con el motivo social del escritor al responder a una situación social recurrente (Freedman & Medway, 1994b: 3). Desde la perspectiva del IFE (Swales, 1990; Bhatia, 1993) los géneros se perciben como acciones comunicativas de una comunidad discursiva. Para Swales (1990) y Bhatia (1993) el criterio más importante para definir género es el propósito comunicativo. Este propósito comunicativo determina las características léxico-gramaticales del género. Desde la perspectiva de la lingüística sistémica el foco de atención es la estructura esquemática de distintos géneros. Martin (2002: 269) describe el género como “configurations of meaning [...] recurrently phased together to enact social practices”. A pesar de las diferencias entre estos enfoques, en los tres casos se está de acuerdo en que los géneros son acciones comunicativas convencionalizadas que se construyen socialmente, y en que las semejanzas en aspectos formales y lingüísticos que presentan los textos pertenecientes a un mismo género son el resultado de una respuesta efectiva a situaciones retóricas recurrentes (Swales, 1990; Devitt, 1993; Freedman & Medway, 1994b). En palabras de Devitt (1993: 576),

Genres develop [...] because they respond appropriately to situations that writers encounter repeatedly. In principle, that is, writers first respond in fitting way and hence similarly to recurring situations; then the similarities among those appropriate responses become established as generic conventions

Hay varios aspectos importantes que deben ser tenidos en cuenta al plantearse la enseñanza de géneros. En primer lugar, a pesar de las convenciones genéricas los géneros son productos dinámicos (Berkenkotter & Huckin, 1995; Paltridge, 1995a; Ramanathan & Kaplan, 2000). Berkenkotter y Huckin (1995: 4) proporcionan la siguiente definición de género: “Genres are inherently dynamic rhetorical structures than can be manipulated according to the conditions of use”, y consideran el conocimiento del género como “a form of situated cognition embedded in disciplinary activities”. Los géneros no son estructuras fijas, sino modelos flexibles que cambian como resultado de un proceso de evolución, a medida que cambian las necesidades socio-cognitivas de las comunidades discursivas. Además, los usuarios pueden manipular las convenciones textuales para dar respuesta a una situación social particular (Bhatia, 1993 y 2004).

Otro aspecto importante es el de prototipicidad. Los textos individuales son ejemplos de un género prototípico y tienen propiedades o cualidades heredadas de este prototipo (Swales, 1990; Paltridge, 1995b), pero también pueden tener rasgos que los diferencian de dicho prototipo. Los textos son entidades heterogéneas o intertextuales, que pueden tener elementos de géneros diferentes. Al analizar los textos pertenecientes a un género hay que prestar atención tanto a las semejanzas como a la variación (Hyland, 2000). Por tanto, los conceptos de intertextualidad e interdiscursividad son básicos para entender los géneros. Como Bahktin (1986: 89) afirma, los géneros incluyen “echoes and reverberations of others’ utterances”. Los géneros son entidades complejas interrelacionadas con otros géneros de múltiples formas, y, por tanto, no se pueden entender si no se analizan en relación con el contexto en el que se producen y con los otros géneros usados por una comunidad discursiva.

Un tipo de relaciones genéricas son las existentes entre géneros que tienen similares propósitos comunicativos, formando lo que Bhatia (2002a, 2002b y 2004) llama *colonia de géneros*: “A constellation of closely related and overlapping genres, sometimes within but often across discourse communities” (Bhatia, 2002a: 10). Los miembros de una colonia tienen propósitos comunicativos similares (aunque no necesariamente todos los propósitos comunicativos en los casos en los que los géneros sirven más de un propósito), comparten ciertas convenciones retóricas y contextos y presentan características léxico-gramaticales similares. Sin embargo, la mayoría pueden ser diferentes en otros aspectos, tales como la afiliación profesional, los contextos de uso,

o las relaciones entre los participantes. Como ejemplo, Bhatia cita los géneros promocionales, géneros narrativos, géneros académicos, o cartas.

Bhatia (2002b: 282) establece una distinción entre tres niveles de descripción genérica:

- (i) Valores genéricos (lo que otros autores denominan “tipos de textos”, tales como narración, argumentación, descripción), que son independientes de un determinado contexto social y situacional.
- (ii) Colonias de géneros, que están asociadas a un concepto amplio y poco definido de contexto retórico; según Bhatia, una colonia de textos es una categoría con límites poco definidos y hay solapamiento entre las distintas colonias.
- (iii) Géneros, que son dependientes de contextos socioretóricos definidos.

Una colonia puede tener miembros primarios y secundarios. Bhatia (2004) ejemplifica claramente esta idea con la colonia de géneros promocionales. Los anuncios, cartas promocionales, propaganda en la cubierta de libros o cartas de recomendación son miembros primarios de esta colonia. Entre los miembros secundarios se podrían incluir, entre otros, las cartas para conseguir fondos, los folletos de viajes o las solicitudes de becas, ya que en todos estos géneros hay elementos promocionales.

3. El género en la enseñanza de IFE

Numerosos cursos de IFE usan el género como criterio organizador del *syllabus*. En la mayoría de estos cursos el género se considera una entidad relativamente estable, cuyas características se pueden enseñar, de modo que los estudiantes lo puedan reproducir. Se trata de que los estudiantes se familiaricen con los diferentes géneros que necesitarán, comprendan cómo están organizados los textos y por qué están escritos así, y sean conscientes de las estrategias que pueden usar al aprender a producir textos para finalidades específicas. Es decir, en estos cursos se intenta conseguir que los estudiantes de IFE aprendan qué tipo de lenguaje o qué prácticas discursivas son apropiadas en un contexto específico. Para lograr este objetivo, un *syllabus* organizado en torno al género parte de la identificación y análisis de los distintos géneros que los estudiantes tendrán que leer y producir (Davies, 1988). Normalmente se incluye en el *syllabus* los objetivos comunicativos de cada género que

se desea presentar, junto con su estructura discursiva y sus características léxico-gramaticales.

A pesar de que este es un método bastante aceptado en IFE, existe una controversia sobre la enseñanza de géneros. Algunos investigadores proponen que los géneros se pueden enseñar explícitamente (ej. Fahnestock, 1993; Williams & Colomb, 1993), mientras que otros rechazan la enseñanza explícita o consideran que hay límites a este tipo de enseñanza (Devitt, 1993; Freedman, 1993; Russell, 1997; Adam & Artemeva 2002; Johns, 2002b). Freedman afirma que los géneros no se deben enseñar como patrones fijos, caracterizados por el uso de determinadas estructuras y elementos lingüísticos, pero sí considera necesario que los estudiantes sean conscientes de la importancia de factores genéricos (audiencia, contexto, etc.). Devitt (1993: 577) describe el conocimiento del género que los estudiantes deberían tener, sugiriendo cómo se puede enseñar:

Knowing genre means knowing such things as appropriate subject matter, level of detail, tone, and approach as well as the usual layout and organization. Knowing the genre means knowing not only, or even most of all, how to conform to generic conventions but also how to respond appropriately to a given situation.

Este conocimiento del género es lo que Bhatia (1997) llama “posesión del género” y considera esencial para que los estudiantes puedan usar el género de forma efectiva. Según él, los estudiantes deben adquirir la habilidad de responder a contextos retóricos familiares y no familiares. Para conseguir esto, es importante no presentar los géneros de un modo prescriptivo, sino como estructuras cognitivas que se pueden manipular.

Una propuesta interesante sobre qué enseñar en relación con el concepto de género es la de Chapman (1999). Chapman define tres objetivos de aprendizaje relacionados con los géneros: aprender géneros (ampliar el repertorio de géneros de los estudiantes) aprender sobre género (fomentar la conciencia de género y de conceptos como el de audiencia), y aprender a través de los géneros (utilizar los géneros como herramientas para aprender en situaciones concretas). Para lograr estos tres objetivos es necesario proponer actividades en las que la escritura de un texto sea un proceso situado en un contexto social, y en el que el género se perciba como una entidad dinámica, flexible y con un objetivo (Chapman, 1999; Johns, 2002b). Chapman afirma que cuando los estudiantes han tenido muchas experiencias con distintos géneros, dichos géneros forman parte de los medios que tienen los estudiantes de construir y representar el

significado y por tanto se convierten en recursos que pueden usar en la comunicación. Siguiendo a Langer (1997), Chapman sugiere que ampliar el repertorio de géneros de los estudiantes sin concentrarse de forma explícita en géneros específicos puede contribuir a un pensamiento más flexible. Un *syllabus* de Inglés para Fines Específicos organizado en torno al concepto de colonia de géneros (Bhatia 2002a, 2002b y 2004) puede ser apropiado para conseguir este objetivo.

4. Propuesta de *syllabus* para “Inglés Técnico” para Ingeniería

La asignatura “Inglés Técnico” (6 créditos) se imparte en las cuatro titulaciones de ingeniería del Centro Politécnico Superior de la Universidad de Zaragoza: Ingeniería Industrial, Ingeniería Química, Ingeniería en Informática e Ingeniería de Telecomunicaciones. El programa de las cuatro asignaturas está organizado en torno al concepto de colonia de géneros, pero sus contenidos son diferentes para adaptarse a las distintas disciplinas. Cada unidad del programa presenta una colonia o grupo de géneros que comparten rasgos comunes.

El programa de “Inglés Técnico” no se basa en el estudio detallado de los aspectos formales de unos pocos géneros con los que los estudiantes se deben familiarizar por varias razones. En primer lugar, en el caso de la enseñanza de inglés técnico para ingeniería a estudiantes universitarios (y probablemente en muchos otros casos de enseñanza de IFE) resulta difícil decidir cuáles serán los géneros más importantes para nuestros alumnos y concretar unos pocos géneros que deberían formar parte de un *syllabus*. Bhatia (2002b: 283) considera que los estudiantes de IFE probablemente ya poseen el conocimiento sociocultural asociado con contextos profesionales y académicos muy concretos, por lo que a nivel de IFE la enseñanza se puede basar en los géneros. Sin embargo, en el caso de la enseñanza de inglés para ingeniería a estudiantes no nativos, esta descripción corresponde más bien a profesionales que ya están trabajando en un determinado contexto, pero no a estudiantes no graduados, cuyas necesidades comunicativas todavía no están tan claramente definidas. La enseñanza explícita de géneros específicos sólo parece apropiada en cursos de IFE donde los estudiantes tienen necesidades muy concretas y definidas. En esos casos el curso se podría centrar en el género que los estudiantes necesitarán usar.

Otro problema que plantea la enseñanza explícita de géneros concretos es que, dado que los géneros no son estructuras fijas (Berkenkotter & Huckin, 1995; Ramanathan

& Kaplan, 2000; Bhatia, 2004), no consideramos conveniente enseñarlos como tales. Si los géneros se presentan de un modo prescriptivo, como estructuras fijas y estables, los estudiantes no percibirán su carácter dinámico y pueden no ser conscientes de la posibilidad de manipularlos para conseguir objetivos determinados y adaptarlos a situaciones concretas.

Por último, en un curso de 60 horas resulta imposible reflejar la complejidad de los géneros: los géneros no son categorías discretas (hay géneros híbridos, géneros que se integran en otros, etc.) ni entidades autónomas, sino que se relacionan con otros géneros de múltiples formas, dando lugar a sistemas de géneros (Bazerman, 1994), colonias de géneros, etc. Si los estudiantes estudian un solo género o un grupo de géneros estrechamente relacionados será más difícil que perciban cómo factores tales como el propósito comunicativo o la audiencia determinan la elección de elementos lingüísticos en un texto.

Por todo ello, nos interesa que los alumnos presten atención más que a géneros específicos a lo que Bhatia llama “colonias de géneros”. Se trata de presentar a los estudiantes grupos de géneros con propósitos comunicativos similares, para que reflexionen sobre las similitudes y diferencias entre los géneros que forman una colonia y sean conscientes de que la audiencia a la que un texto va dirigido y el propósito comunicativo del texto determinan la lengua que se usa.

Para diseñar los distintos cursos de “Inglés Técnico”, el primer paso fue definir los propósitos comunicativos para los que los estudiantes necesitarán usar la lengua y los géneros con dichos propósitos comunicativos en su disciplina. Después de concretar las colonias de géneros a incluir en el *syllabus*, determinamos las funciones retóricas o estructuras de organización que se dan en estos géneros (ej. problema-solución, comparación-contraste, narración) y los elementos léxico-gramaticales relacionados con cada colonia. Las estructuras retóricas y los elementos léxico-gramaticales se estudian en relación con las colonias de géneros en las que aparecen.

La tabla 1 muestra los grupos o colonias de géneros con los que se pretende familiarizar a los estudiantes en las asignaturas de “Inglés Técnico” para ingeniería, ejemplos de género de cada colonia, ejemplos de estructuras retóricas y ejemplos de elementos léxico-gramaticales asociados con cada colonia.

Colonia de géneros	Ejemplos de géneros miembros de la colonia	Ejemplos de estructuras retóricas	Ejemplos de elementos léxico-gramaticales
Géneros expositivos (información factual y objetiva)	informes de carácter general (<i>background reports</i>), libros de texto, especificaciones o fichas técnicas	definición, descripción, clasificación	oraciones de relativo, vocabulario procedimental
Géneros procedimentales	descripciones de un proceso de producción o del funcionamiento de un aparato, manuales de usuario, instrucciones	descripción de procesos, organización de causa y efecto	expresión de causa y efecto, verbos causativos, conectores para describir una secuencia de hechos, voz pasiva, modalidad (expresión de obligación)
Géneros narrativos	sección de métodos en informes, informes de progreso, estudios de casos	narración	uso de los tiempos verbales
Géneros evaluativos	informes de viabilidad, informes de recomendación e informes evaluativos, evaluación de productos	comparación y contraste	estructuras comparativas, modalidad (expresión de distintos grados de certeza-posibilidad), lenguaje evaluativo,
Géneros promocionales	anuncios, propuestas	estructura de problema-solución, argumentación	vocabulario relacionado con la estructura de problema-solución, conectores argumentativos
Correspondencia comercial	cartas y memos en un contexto técnico		modalidad, cortesía, expresiones formulaicas

Tabla 1. Colonias de géneros en el *syllabus* de “Inglés Técnico”

Para ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas y estrategias necesarias para utilizar la lengua inglesa en su disciplina es necesario presentar los géneros de una forma flexible. En las asignaturas de “Inglés Técnico” los géneros no se utilizan como modelos a aprender sino como ejemplos de cómo se usa la lengua para conseguir un propósito comunicativo determinado. Así pues, se trata de enseñar los géneros como estrategia. Para lograr este objetivo, en las asignaturas de “Inglés Técnico” se siguen las siguientes pautas:

- (i) En cada unidad se agrupan géneros diferentes, pero que comparten propósitos comunicativos.
- (ii) Se presentan y analizan textos que se han escrito en respuesta a una situación determinada y se pide a los aprendices que usen los textos con un objetivo similar al que se usan en la comunidad discursiva a la que quieren pertenecer. Por ejemplo, los estudiantes deben comprender las especificaciones o fichas técnicas de distintos productos o materiales y determinar si dichos productos son apropiados para un uso determinado.

- (iii) Se busca que los aprendices perciban la importancia de los conceptos de audiencia, situación y propósito comunicativo y que sean capaces de adaptar a estos factores el tipo de lengua que necesitan usar. Se les pide, por ejemplo, que analicen textos con propósitos similares pero dirigidos a distintas audiencias.
- (iv) Se introducen nuevos géneros en el contexto de situaciones familiares para el estudiante. Por ejemplo, en “Inglés Técnico” para Ingeniería informática se pide a los estudiantes que examinen evaluaciones o anuncios de productos informáticos para decidir cuál comprar. Esta es una actividad que están acostumbrados a hacer con textos en español (e incluso con textos en inglés). De este modo pueden recurrir al conocimiento que tienen de un género en su lengua materna, y a las estrategias para usar dicho género.
- (v) Se utilizan para la misma tarea distintos géneros que tienen un propósito similar (ej., evaluaciones o anuncios de productos), de modo que los estudiantes pueden ver cómo influye el propósito comunicativo en las formas lingüísticas, y reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre los géneros y sobre cómo procesar y utilizar la información que se da en cada género.
- (vi) Se proponen tareas en las que los estudiantes puedan percibir las relaciones entre géneros. Muchas tareas combinan más de una destreza (lectura, escritura, expresión oral) y distintos géneros, ej. la lectura de un texto para producir otro texto perteneciente a un género distinto.
- (vii) Se plantean tareas que ayuden a los aprendices a percibir los géneros como estructuras flexibles y dinámicas, que se pueden manipular. Para ello se pueden utilizar textos que incluyan elementos de varios géneros, o se puede pedir a los estudiantes que comparen dos textos pertenecientes al mismo género o que propongan alternativas a cómo se ha utilizado la lengua para construir significado en un texto.

5. Conclusiones

La enseñanza de inglés profesional y académico en el contexto universitario español está determinada por factores, tales como necesidades poco definidas o falta de tiempo, que en la mayoría de los casos hacen poco viable o poco útil concentrarse en enseñar géneros específicos de manera explícita, como estructuras fijas. No obstante, es importante que los estudiantes sean conscientes de la importancia de conceptos

como audiencia, situación y propósito comunicativo y se familiaricen con el repertorio de géneros que usa la comunidad discursiva en la que quieren integrarse.

Por ello proponemos que un *syllabus* de inglés en este contexto se puede organizar en torno al concepto de colonia de géneros, o grupos de géneros que tienen un propósito comunicativo similar. Para ejemplificar cómo se usa la lengua para obtener propósitos comunicativos específicos se utilizan textos que representan géneros pertenecientes a una colonia determinada. No se trata de que los estudiantes consideren los géneros como modelos fijos a imitar, sino de que entiendan por qué un texto es apropiado en un contexto social determinado y de que usen los géneros para comprender y deducir las convenciones del género y construir sus propios textos. En resumen, hay que ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los géneros, sobre las situaciones comunicativas en las que se usan esos géneros, y sobre el uso de la lengua en esas situaciones.

(Artículo revisado recibido en Mayo, 2005)

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, C. & N. Artemeva (2002). "Writing instruction in English for academic purposes (EAP) classes: Introducing second language learners to the academic community" en Johns (ed.), 179-196.
- Artemeva, N., S. Logie & J. St-Martin (1999). "From page to stage: how theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication". *Technical Communication Quarterly* 8,3: 301-316.
- Bazerman, C. (1994). "Systems of genre and the enactment of social intentions" en Freedman & Medway (eds.), 79-99.
- Berkenkotter, C. & T. N. Huckin (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Trad. V. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bhatia, V. K. (1991). "A genre-based approach to ESP materials". *World Englishes* 10,2: 153-166.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (1997). "Introduction: genre analysis and world Englishes". *World Englishes* 16,3: 313-319.
- Bhatia, V. K. (2002a). "Applied genre analysis: a multi-perspective model". *Ibérica* 4: 3-19.
- Bhatia, V. K. (2002b). "Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures" en Johns (ed.), 279-284.
- Bhatia, V. K. (2004). *World of Written Discourse. A Genre-based View*. London and New York: Continuum.
- Chapman, M. (1999). "Situated, social, active: rewriting 'genre' in the elementary classroom". *Written Communication* 16,4: 469-90.
- Christie, F. & J. R. Martin (eds.) (1997). *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell.
- Davies, F. (1988). "Designing a writing syllabus in English for Academic Purposes: process and product" en P. Robinson (ed.), *Academic Writing: Process and Product*, 130-142. Basingstoke: Modern English Publications in collaboration with the British Council. ELT Documents.
- Devitt, A. J. (1993). "Generalizing about genre: New conceptions of an old concept". *College Composition and Communication* 44,4: 573-586.
- Dudley-Evans, T. (1997). "Genre: how far can we, should we go?". *World Englishes* 16, 3: 351-358.
- Fahnestock, J. (1993). "Genre and rhetorical craft". *Research in the Teaching of English* 27,3: 242-249.
- Flowerdew, L. (2000). "Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing". *ELT Journal* 54,4: 369-378.
- Freedman, A. (1993). "Show and tell? The role of explicit teaching in

- the learning of new genres". *Research in the Teaching of English* 27,3: 222-251.
- Freedman, A. & C. Adam (1996). "Learning to write professionally: situated learning and the transition from university to professional discourse". *Journal of Business and Technical Communication* 10,4: 397-427.
- Freedman, A. & P. Medway (eds.) (1994a). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- Freedman, A. & P. Medway (1994b). "Locating genre studies: Antecedents and prospects" en Freedman & Medway (eds.), 79-101.
- Freedman, A., G. Smart & C. Adam (1994). "Wearing suits to class: simulating genres and simulations as genres". *Written Communication* 11,2: 193-226.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2003). "Genre-based pedagogies: A social response to process". *Journal of Second Language Writing* 12,1: 17-29.
- Hyon, S. (2001). "Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course". *English for Specific Purposes*, 20, supplement 1: 417-438.
- Johns, A. M. (ed.) (2002a). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johns, A. M. (2002b). "Destabilizing and enriching novice students' genre theories" en Johns (ed.), 279-284.
- Kusel, P. (1992). "Rhetorical approaches to the study and composition of academic texts". *System* 20: 457-469.
- Langer, E. (1997). *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Marshall, S. (1991). "A genre-based approach to the teaching of report-writing". *English for Specific Purposes* 10,1: 3-13.
- Martin, J. R. (2002). "A universe of meaning – How many practices?" en Johns (ed.), 269-278.
- Miller, C. (1984). "Genre as Social Action" *Quarterly Journal of Speech* 70,2: 151-167.
- Paltridge, B. (1995a). "Analysing genre: a relational perspective". *System* 23,4: 503-511.
- Paltridge, B. (1995b). "Genre and the notion of prototype". *Prospect* 10,3: 28-34
- Ramanathan, V. & R. Kaplan (2000). "Genres, authors, discourse communities and application for (L1 and L2) instructors". *Journal of Second Language Writing* 9,2: 171-191.
- Russell, D. (1997). "Rethinking genre in school and society". *Written Communication* 14,4: 504-554.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. & C. B. Feak (1994). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Swales, J. M. & S. Lindemann (2002). "Teaching the literature review to international graduate students" en Johns (ed.), 105-120.
- Thompson, S. (1994). "Frameworks and contexts: a genre-based approach to analysing lecture introductions". *English for Specific Purposes* 13,2: 171-186.
- Walker, K. (1999). "Using genre theory to teach students engineering lab report writing: a collaborative approach". *IEEE Transactions of Professional Communication* 42,1: 12-19.
- Weissberg, R. & S. Buker (1990). *Writing Up Research. Experimental Research Report Writing for Students of English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Williams, J. & G. Colomb (1993). "The case for explicit teaching: Why what you don't know won't help you". *Research in the Teaching of English* 27,3: 252-264.
- Yates, J. & W. J. Orlikowski (1992). "Genres of organizational communication: A structural approach to studying communications and media". *Academy of Management Review* 17,2: 299-326.

María José Luzón es doctora en Filología Inglesa y profesora de Inglés para Fines Específicos (IFE) en el Centro Politécnico Superior de la Universidad de Zaragoza. Su investigación se centra en el análisis de géneros profesionales y académicos y el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de IFE.

NOTA

Este trabajo forma parte de una investigación financiada por la Diputación General de Aragón (código del proyecto: 245-123).