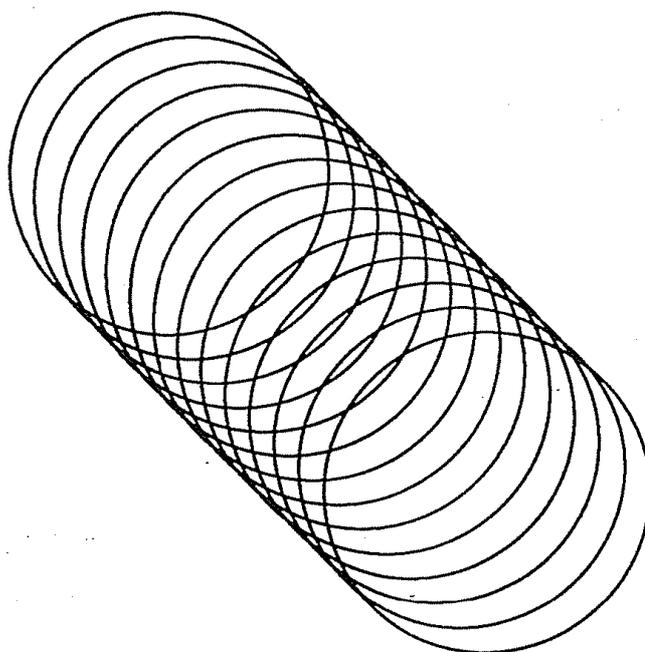


Rosana Dolón
Francisca Suau

Análisis del discurso

*Competencia discursiva
en ámbitos profesionales:
el contexto de la empresa*



Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural

Vol. 15

1997

LYNX

Documentos de Trabajo / Documents de Treball
Documentos de Trabajo / Working Papers

Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural
Departament de Teoria dels Llenguatges, Universitat de València
Avda. Blasco Ibáñez, 32, 46071 València, España
en colaboración con
Área de Lingüística Xeral, Universidade da Coruña
Área de Teoría Literaria, Universidad de Zaragoza

COLECCIÓN DIRIGIDA POR

Ángel López García (Universitat de València)
Mauro Fernández Rodríguez (Universidade da Coruña)
Túa Blesa Lalinde (Universidad de Zaragoza)

EDITORES

Margarita Alonso Ramos (Universidade da Coruña)
Carlos Hernández Sacristán (Universitat de València)
Ricard Morant Marco (Universitat de València)
Esperanza Morales López (Universidade da Coruña)

CONSEJO EDITORIAL

M. Azevedo (Univ. de Berkeley)	G. Invitto (Univ. de Lecce)
M. Betz (Univ. de Mainz)	J.M ^a Navarro (Univ. de Bremen)
J. de Bruyne (Univ. de Gante)	F. Ocampo (Univ. de Minnesota)
J. Calvo (Univ. de València)	F. Operé (Univ. de Virginia)
J.M ^a Casasús (Univ. Pompeu Fabra)	M. Prufionosa (Univ. de València)
F. Cruz-Rosón (Univ. de Trieste)	P. Rosengren (Univ. de Götteborg)
M ^a T. Echenique (Univ. de València)	E. Serra (Univ. de València)
A. Elizaincín (Univ. de Montevideo)	F. Tollis (Univ. de Pau)
J. Fernández (Univ. de Salamanca)	A. Weber (Univ. de Virginia)
L. Fogsgaard (Univ. de Aarhus)	K. Zimmermann (I.A.I.)

SECRETARÍA

Daniel Jorques Jiménez (Universitat de València)

Secretaría de Redacción

Luis Cano, Remedios Espinosa y Saturnino Villanueva

Diseño y composición

Sergio Talens-Oliag

Distribución y pedidos

Universitat de València, Servei de Publicacions

C/. Artes Gráficas, 13, 46071 València

ISSN: 0214-4611

Depósito legal: V-5226-1997

LynX

Análisis del discurso

*Competencia discursiva
en ámbitos profesionales:
el contexto de la empresa*

Rosana Dolón

Francisca Suau

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN: LENGUA Y COMUNICACIÓN EN ÁMBITOS PROFESIONALES	1
II. CARACTERÍSTICAS DEL INGLÉS PARA FINES PROFESIONALES E INGLÉS EMPRESARIAL	9
III. METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DEL INGLÉS EN EL ÁMBITO PROFESIONAL DE LA EMPRESA	25
IV. NECESIDADES DE COMPETENCIA DISCURSIVA.....	28
V. DESTREZAS Y TIPOS DISCURSIVOS	31
VI. CONCLUSIONES	89
VII. BIBLIOGRAFÍA	90

ANÁLISIS DEL DISCURSO. LINGÜÍSTICA APLICADA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN ÁMBITOS PROFESIONALES: EL CONTEXTO DE LA EMPRESA

Rosana Dolón & Francisca Suau
Universitat de València

I. INTRODUCCIÓN: LENGUA Y COMUNICACIÓN EN ÁMBITOS PROFESIONALES

El presente estudio se sitúa en un marco amplio de consideraciones relativo a la lengua y la comunicación en ámbitos profesionales; en el seno de este marco se acometerá un análisis del uso lingüístico-discursivo del mundo de la empresa. Dicha contextualización requiere responder a unos planteamientos iniciales que a continuación abordamos, valorando el estado actual del estudio de la lengua en ámbitos ocupacionales en función de las aportaciones de la lingüística, y delimitando el alcance de lengua y comunicación en las profesiones.

No cabe duda de que el estudio del lenguaje en el contexto de las profesiones representa uno de los mayores intereses de la lingüística actual. Ha sabido, de hecho, hallar y consolidar su propia infraestructura, su posición académica y su organización institucional. También la demanda social de investigación en esta área está en auge, de modo que esta situación podría dar la impresión de que se trata de una disciplina sólidamente establecida. No obstante, el estudio de la lengua en ámbitos profesionales es relativamente reciente. La organización AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) por ejemplo, no tiene más de 40 años de antigüedad, lo que pone de manifiesto que la Lingüística Aplicada es una rama relativamente joven dentro de la Lingüística. Y esta ciencia, a la vez, constituye un fenómeno hasta cierto punto nuevo dentro del mundo académico.

Ha habido, pues, un crecimiento rápido en el campo lingüístico de la comunicación profesional. Éste se ha producido principalmente a raíz de demandas externas. Tomemos, por ejemplo, el análisis que realiza Candlin en los años setenta de la comunicación entre médico y paciente. La situación británica, en su momento, requería una formación lingüística para el personal médico inmigrante, que carecía de la competencia lingüística específica que precisaba para ejercer su profesión efectivamente. Se hacía, pues, patente una necesidad social, y se encomendó a los lingüistas la creación de cursos especializados, para cubrir las necesidades de uso lingüístico concretas que

¿Cuál era el posible equipamiento con el que el lingüista podía contar para enfrentarse a cualquier tipo de demanda social de soluciones, para cubrir necesidades de comunicación? Para sugerir una respuesta a esta pregunta es conveniente revisar algunas de las mayores tendencias en el desarrollo de la disciplina lingüística.

Como señala Ehlich (1992), algunas ideas básicas en las que se fundamenta la caracterización de la lengua, que diferentes disciplinas lingüísticas realizan, tienen un estatus presuposicional, lo que equivale a afirmar, que son presupuestos incuestionables: "Having presuppositional status, they are secure against methodological or theoretical discussion... They are not so much actual arguments in the linguists' discussion; instead they determine what counts as an argument" (Ehlich 1992: 12). Estos presupuestos, que están principalmente fundamentados en la historia reciente de la lingüística, tienen, según el autor, una influencia importante a la vez que negativa, en la medida en que puedan proporcionar un bagaje instrumental para el lingüista encargado de hacer frente a una demanda comunicativa específica. Ehlich se refiere principalmente a la influencia que ejercen un conjunto de presuposiciones procedentes de la tradición de Saussure, de la tradición de Harris y Chomsky, y de la lingüística tradicional.

La tradición de Saussure.- Saussure, al establecer el signo lingüístico como centro de estudio, objeto fundamental del análisis lingüístico, y unidad básica de la lengua, recrea una visión de la lengua centrada en el signo. La tradición de Saussure, en este sentido, impone importantes restricciones sobre lo que puede recibir una caracterización como objeto de análisis lingüístico. "Saussure's decision to concentrate on one very specific part of language as the only possible object for linguistic analysis meant that large parts of language were excluded from linguistic analysis" (ibid). El concepto de lengua que Saussure establece, concuce a un tipo de análisis que considera otras partes de la lengua como "ilegítimas". La lengua se conceptualiza como elemento altamente abstraído, separado de toda actividad práctica o social.

La tradición de Chomsky - Harris.- Otro aspecto que destaca Ehlich es la tendencia a contemplar la lengua como mero cálculo. Este cálculo se simula en teoría lingüística a través del tratamiento lingüístico formal. Estructuras matemáticas se emplean como diseños interpretativos para la descripción y explicación de la lengua. Dicho concepto de cálculo, la herencia más importante de la escuela de Harris, y con Noam Chomsky como mayor exponente en la actualidad, difiere en gran manera de lo que se consideraba ser la unidad básica de la lengua. Más bien se toma una variedad de unidades como nociones básicas (Harris), o se restringe el alcance de las unidades al entorno formal de la oración (Chomsky). De nuevo, esto supone un proceso

de exclusión del análisis lingüístico de determinados objetos de la lengua.

En el centro mismo del concepto hallamos una estructura similar a la que encontramos con Saussure. La lengua es un artefacto creado por las expectativas de los lingüistas sobre lo que es la lengua y, tal y como ocurre con el paradigma de Saussure, la lengua constituye un objeto altamente abstraído, objeto ideal, estructura en sí y para sí misma. Este concepto ha fascinado a los lingüistas de todo el mundo. No obstante, no ha sido del todo favorable para el análisis de la lengua en su sentido pleno. El paradigma chomskyano ha creado una atmósfera de "resentimiento" contra el análisis de otros aspectos de la lengua, diferentes a aquellos aceptados dentro de su marco teórico.

Estos dos aspectos de la ocupación de lingüistas por su objeto de análisis no se desvían mucho de un tercer conjunto presuposicional, compartido por la mayoría de lingüistas del mundo, y por lo que podría llamarse el "público erudito", a saber, las nociones lingüísticas que la gramática tradicional ha elaborado. Estas ideas "tradicionales" están presentes no sólo en la terminología general que aplicamos a fenómenos lingüísticos, sino también en algunos conceptos básicos de la lengua misma.

Llegado este punto, Ehlich (1992) recopila las siguientes observaciones, que resumen lo que hasta ahora hemos expuesto:

- (a) El análisis de la lengua en las profesiones es un fenómeno reciente en la teoría lingüística.
- (b) Hay una presión importante de la sociedad y de instituciones de formación para aportar soluciones rápidas en función de necesidades comunicativas a cubrir.
- (c) La lingüística no está muy bien equipada para responder a la necesidad de análisis lingüístico en el ámbito profesional.
- (d) Algunas de las razones por las que la lingüística no se revela como instrumento de análisis idóneo, reside en su sistema presuposicional, en la medida en que nociones sobre lo que representan apropiados objetos de estudio lingüístico se prestan a confusión sobre lo que es la lengua propiamente dicha.

¿Qué consecuencias tiene esta situación para el análisis de la lengua en el contexto profesional? Una primera consecuencia se observa en la dicotomía existente en lingüística. Esta dicotomía, que se refleja en distinciones terminológicas entre lingüística teórica y lingüística aplicada, representa básicamente una diferenciación desde criterios de rango y reputación. Únicamente una de ellas, la lingüística teórica, se considera lingüística propiamente dicha. La lingüística aplicada, por otro lado, recibe una visión de compuesto mixto o de área periférica de la disciplina en su forma más pura. Se trata, en definitiva, de una disciplina que "añade algo" a la lingüística propiamente dicha, "...thus becoming impure and non-genuine" (Ehlich, 1992: 14).

La lingüística aplicada toma como punto de partida el estado correspondiente de la lingüística teórica, y ha desarrollado estrategias de

remedio, con el objetivo de restaurar al menos partes de aquellos fenómenos lingüísticos que habían quedado excluidos en los movimientos previos de lingüística teórica. La lingüística aplicada es, pues, en gran medida, realmente una rama de la ciencia lingüística, que aplica conceptos previamente desarrollados. Hay un cierto tiempo muerto en este proceso de aplicación, que da lugar a la impresión de que a menudo la lingüística aplicada es algo así como la retaguardia del desarrollo de la lingüística propiamente dicha. La aplicación que realiza la lingüística aplicada de esta forma no parece tanto la aplicación de la lingüística a otros campos, sino la aplicación de lingüística teórica a aquellas áreas lingüísticas sistemáticamente excluidas de su reino de objetos de análisis.

No es sorprendente, pues, ver que muchas de estas áreas del lenguaje, obviamente descuidadas por la lingüística y sólo parcial y tantativamente recogidas por la "lingüística aplicada", se hayan convertido en el objeto de investigación de otras disciplinas académicas. Todo el conjunto de humanidades y ciencias sociales ha participado en esta tarea, a excepción de aquellas disciplinas que ha originado la lingüística propiamente dicha, como las filologías y el estudio de la historia. Para poner de relieve este hecho, nos basta con mencionar algunos nombres, cuya influencia ejercida no plantea ninguna duda:

- Malinowski - etnólogo
- Wittgenstein - matemático y filósofo
- Piaget - psicólogo y matemático
- Garfinkel - sociólogo

Este listado evidentemente no se agota aquí. El alcance de sus contribuciones es incuestionable, en la medida en que han aportado una visión más profunda y más apropiada de la lengua. Estas contribuciones provienen de la periferia de la lingüística y no de su centro, o al menos no del centro que la lingüística se había asignado a sí misma. Por supuesto habría sido absolutamente suficiente, si una disciplina (bien sea la psicología, sociología o cualquier otra disciplina académica), hubiera abordado la lengua de manera que proporcionara a la sociedad los resultados que requería.

Sería, por otro lado, ingenuo pensar que cualquiera de las disciplinas extra-lingüísticas pudiera hacer el trabajo de lingüistas propiamente dicho. El estado actual de análisis lingüístico, por encima de los estrechos límites de la lingüística teórica, parece pues proponer dos alternativas: o bien se desarrollan aspectos omitidos del estudio lingüístico desde dentro del marco teórico y conceptual de la lingüística teórica, o bien se aborda el campo de las lenguas en las profesiones desde enfoques no lingüísticos. Ninguna de las dos alternativas es muy atractiva, como señala Ehlich, porque están

restringidas a los límites impuestos por el conjunto presuposicional de la lingüística, y desconsideran un tratamiento lingüístico de la lengua en todo el sentido que la palabra implica.

Hay que destacar algunas excepciones a la dicotomía entre lingüística teórica frente a aplicada. La tradición lingüística británica, que sigue la línea de Firth, con la lingüística sistémica de la escuela de Halliday como exponente más representativo en la actualidad, es posiblemente el ejemplo más relevante, que tiene una importante representación también en los países escandinavos (véase, por ejemplo, Ventola). Pero, en conjunto, la situación para el análisis de la lengua en las profesiones no es satisfactoria, y considerar la posibilidad de producirse un cambio al respecto, requeriría más que simplemente añadir un tema o aspecto a la periferia de la lingüística propiamente dicha. Más bien, reivindica Ehlich, habría que abogar por una estrategia de análisis diferente, que comience por plantear preguntas antes de involucrarse en los sistemas presuposicionales de la disciplina.

Por otro lado hay que advertir, que las restricciones que han operado sobre la delimitación de la lengua objeto de estudio lingüístico, así como el desarrollo de áreas descuidadas con el fin de compensar el hecho de que estuvieran relegadas del estudio lingüístico, han tenido un impacto significativo sobre unos conceptos básicos relacionados con la lengua en las profesiones. La restricción de estudios sobre la unidad oracional como unidad mayor se rectificó al tener en cuenta unidades superiores. La lingüística no ha sido muy reflexiva en su elección terminológica, y los términos *texto* y *discurso* le parecían suficientemente esclarecedores, empleados a menudo de forma indiscriminada. En gran medida, los textos se conceptualizan como unidades construídas en torno a la oración, constituídas por criterios cuantitativos de añadir unidades oracionales a la vez que confiriendo textualidad a dicha conjunción. Al principio de dicho proceso, en el artículo de Harris de 1952, el término discurso se empleaba en un mismo sentido. Independientemente de una posible indeterminación en la delimitación del concepto de texto y discurso, el hecho de abrir la investigación hacia estos dos conceptos ha supuesto un importante avance para el estudio de las lenguas en las profesiones. Se investigan corpus conversacionales y escritos propios de esferas comunicativas determinadas en ámbitos profesionales.

Al mismo tiempo se han podido contemplar importantes aportaciones a la comprensión del alcance de la lengua en el ámbito profesional, a partir de una aproximación progresiva al concepto de *comunicación en las profesiones*, de índole más concreto que el concepto de *lengua de las profesiones*, que el estudio del texto y del discurso han permitido.

Recientemente, observa Boswood (1994), la práctica en torno al Inglés

para Fines Específicos se ha desarrollado más rápidamente que sus fundamentos teóricos. Los enfoques más antiguos, basados en una orientación textual, no permiten incorporar y desarrollar plenamente el concepto de competencia comunicativa, o explotar el potencial del enfoque comunicativo en la pedagogía lingüística. El análisis de textos como objetos está cediendo ante un más creciente énfasis en procesos de construcción e interpretación textual, sumado a la convicción de que simulaciones, casos prácticos, la realización de proyectos y tareas, darán lugar a mejores resultados que las tradicionales actividades centradas en la lengua propiamente dicha en muchos contextos de enseñanza/aprendizaje de inglés ocupacional.

Esta tendencia a favor de la (re)ubicación de textos de índole profesional en su plena contextualidad social, trae consigo la necesidad de una base teórica consistente; y ésta, a la vez, requiere la asimilación de aportaciones de otras disciplinas, entre ellas la etnolingüística, la comunicación intercultural y la pragmática. El concepto de *acontecimiento comunicativo* sirve de estructura capaz de unificar las aportaciones de estos campos; una estructura sobre la que se fundamenta una nueva y más amplia concepción de la enseñanza de lenguas para fines ocupacionales, partiendo más bien del concepto que representa un enfoque de *Comunicación para fines profesionales*.

Para hacer operativo el concepto de acontecimiento comunicativo, hay que revisar las aportaciones que los investigadores lingüísticos tienen que hacer a la pedagogía lingüística. Con el debilitamiento progresivo de la confianza en el paradigma Chomskyano y la continua productividad de nuevos enfoques a la lingüística, se ha llegado a una multiplicidad de esquemas analíticos que investigan la conducta lingüística real, en lugar de abordar una situación de empleo "ideal" de la lengua. Las siguientes aproximaciones representan enfoques de gran impacto sobre la aplicación en el aula de la pedagogía lingüística:

1. La etnografía de la comunicación (e.g.: Malinowski, Firth, Hymes, Gumperz, Saviile-Troike)
2. La filosofía del lenguaje y la teoría de los actos de habla (e.g.: Austin, Searle, Grice)
3. La pragmática (e.g.: Levinson, Van Dijk)
4. El análisis conversacional de los etnometodólogos (e.g.: Goffman, Sacks, Schegloff, Jefferson)
5. La sociolingüística cuantitativa (e.g.: Labov, Milroy)
6. La comunicación intercultural (e.g.: Scollon & Scollon)
7. Las aportaciones de la Escuela de Birmingham al análisis del discurso y del género (e.g.: Coulthard, Brazil, Montgomery, McCarthy, Swales,

Dudley-Evans)

8. Las aportaciones del grupo de investigadores de Sydney sobre análisis de registro y de género (e.g.: Martin, Ventola, Hasan, siguiendo los principios de gramática sistémica de Halliday)

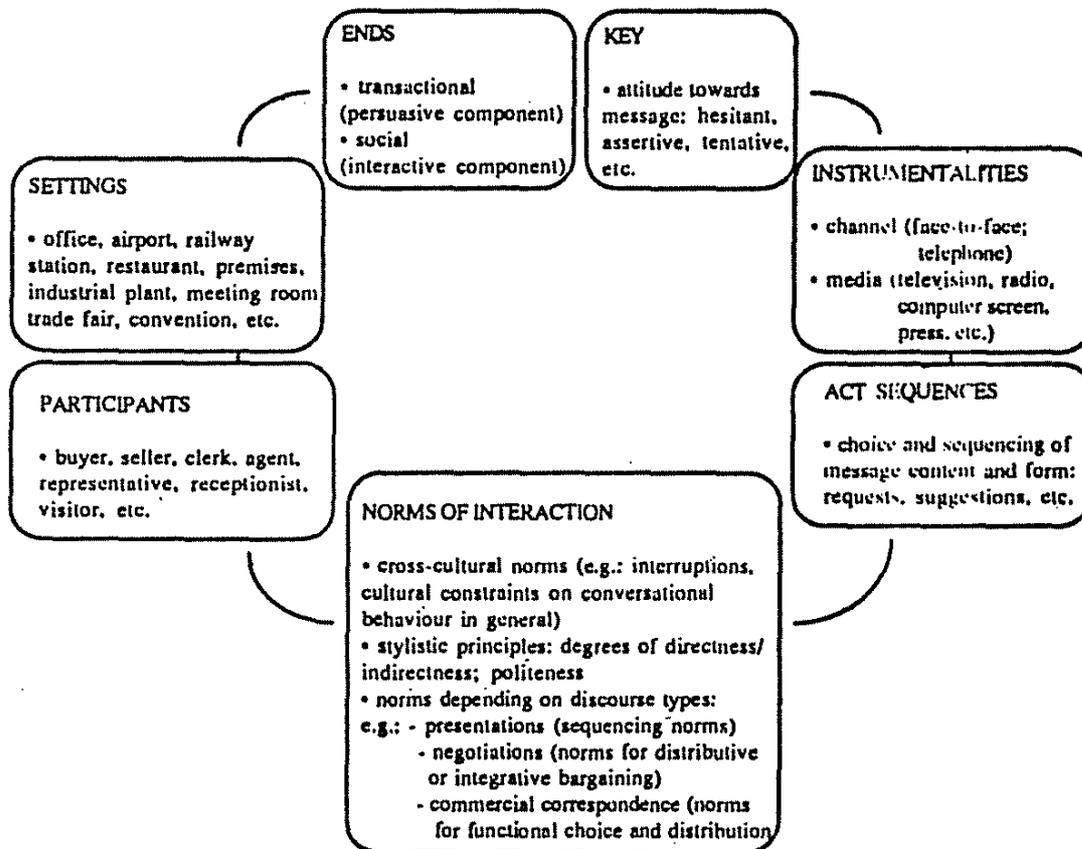
Los profesionales de la enseñanza estamos familiarizados con el concepto de competencia comunicativa en los términos en que lo planteara Hymes (1972). El autor desarrolla esta noción dentro del contexto amplio de trabajos etnográficos, en el que un modelo de conducta lingüística es esencial para investigar sistemáticamente las relaciones entre el habla y su contexto socio-cultural. Hymes retoma de Jakobson la noción de acontecimiento de habla, e identifica como parámetros funcionales inherentes al concepto a los emisores, destinatarios, el canal, la forma del mensaje, el código, el tema y el contexto o la escena (véase eg. Hymes 1967). Un marco de descripción etnolingüística más completo se puede hallar en Hymes (1972). Define unas unidades sociales básicas, como son comunidad de habla, situación de habla, acontecimiento de habla, acto de habla y estilos de habla, y extiende los componentes del habla a una lista que contiene los siguientes parámetros, que proporcionan un marco para caracterizar la conducta comunicativa en cualquier cultura:

<i>Settings</i>	temporal, physical and psychological
<i>Participants</i>	speaker or sender, addressor, hearer or receiver or audience, addressee
<i>Ends</i>	outcomes (social purposes) and goals (personal purposes)
<i>Act sequences</i>	message form, message content
<i>Keys</i>	tone, manner or spirit in which an act is done
<i>Instrumentalities</i>	the channels or media of transmission, the forms of speech, and the codes (languages, dialects, varieties and registers) available
<i>Norms</i>	norms of interaction (proprieties) and norms of interpretation (meanings attached to behaviour)
<i>Genres</i>	classes of speech events

El análisis que hace Hymes del acontecimiento de habla se puede adaptar para servir a las necesidades de los profesionales de la enseñanza/aprendizaje de inglés en ámbitos profesionales. Concretamente en el ámbito económico-empresarial, los parámetros que propone Hymes nos sirven de marco referencial para abordar la realidad comunicativa en todo su potencial de despliegue. Estos, aplicados a un contexto comunicativo económico-empresarial, si bien recrean posibilidades de constelaciones de

variables que influyen en la comunicación y definen el acontecimiento en cuestión, no descalifican ni seleccionan a priori determinados acontecimientos o instantes comunicativos. Más bien, por el contrario, se recrea una visión interdependiente entre los parámetros, por lo que se abarca tanta especificidad en los acontecimientos comunicativos como posibilidades combinatorias entre los parámetros sean posibles.

Consideremos el siguiente esquema, que recrea el potencial comunicativo en ámbitos económico-empresariales, y centrémonos en un tipo discursivo muy propio del contexto que nos ocupa. Debido al potencial de posibilidades combinatorias entre los parámetros, una negociación, si bien se ajusta por su naturaleza a un fin transaccional, adopta un proceso comunicativo determinado según el espacio físico en el que se desarrolle, el canal o medio de comunicación empleado, la elección y secuenciación de los cálculos mensajísticos, las normas que se acepten, y los participantes que se involucren. La lengua, propiamente dicha, se desarrollará en función de la combinación entre las variables en cuestión.

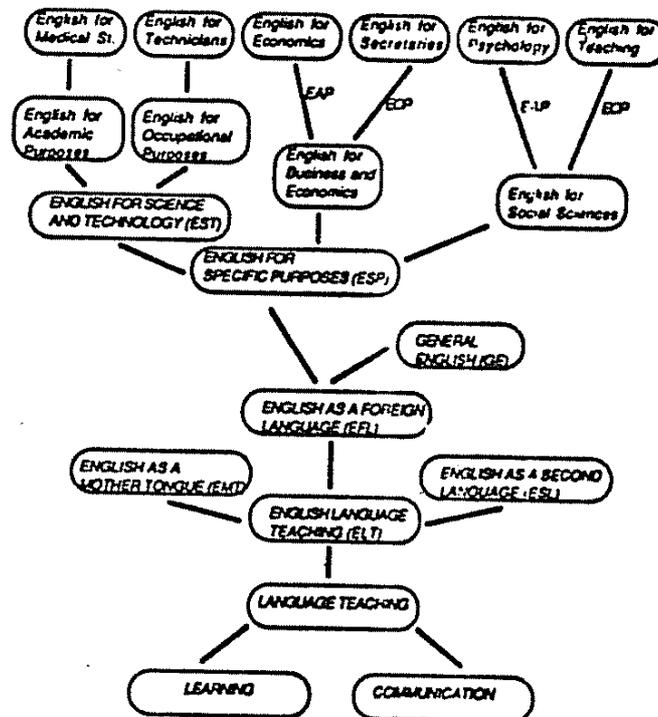


Con un enfoque que parte del concepto de *comunicación* para fines profesionales y, en nuestro ámbito, más concretamente de la comunicación para fines profesionales en ámbitos económico-empresariales, se atiende a una realidad comunicativa, sin segmentar o aislar a priori determinadas conductas lingüísticas. Como señala Boswood, el hacer operativo el concepto de acontecimiento comunicativo, permite al profesional

"...contribute to research and develop projects focusing on community language needs, specific purpose course design and programme evaluation. Through close engagement with the contexts of communication, ESP practitioners can further develop their ability to contribute positively and directly to the development of their students' abilities and to the development of their client communities." (Boswood, 1994: 57).

II. CARACTERÍSTICAS DEL INGLÉS PARA FINES PROFESIONALES E INGLÉS EMPRESARIAL

Al abordar el uso lingüístico propio de contextos profesionales diversos, hallamos en Hutchinson & Waters (1987) una propuesta de sistematicidad interesante, donde los diferentes usos se presentan como ramificaciones, cuya existencia obedece a aplicaciones profesionales determinadas, que a su vez se relacionan con la necesidad de cubrir aplicaciones metodológicas contextualmente adecuadas.



"The tree of ELT" (Hutchinson & Waters 1987: 17)
 (formato original adaptado)

Las diferentes ramas que se pueden considerar dentro del ESP (English for Specific Purposes) tienen en común la atribución de un carácter *instrumental* a la pedagogía de la lengua inglesa. Las necesidades de aprendizaje y de uso lingüístico revierten en la disciplina de enseñanza/aprendizaje que se adopta. El Inglés con Fines Ocupacionales (English for Occupational Purposes, EOP) abarca las necesidades de uso lingüístico determinadas por el entorno profesional en el que el usuario se desenvuelve o se desenvolverá en un futuro. Los estudios de Ciencias Empresariales abarcan del Inglés para Fines Ocupacionales todas las competencias lingüísticas que derivan de situaciones de empresa.

A grandes rasgos la observación que hacen Ellis & Johnson (1994: 3) nos parece un buen punto de partida: "...Business English differs from other varieties of ESP in that it is often a mix of specific content (relating to a particular job area or industry), and general content (relating to general ability to communicate more effectively, albeit in business situations)."

El origen y desarrollo del Inglés Empresarial se puede medir frente a la docencia de Inglés General, en la medida en que el primero se manifiesta como concepto particular y por tanto diferenciable del Inglés General. En este sentido, a caballo entre los años sesenta y setenta la delimitación de un vocabulario especializado se revela como primer elemento que permite diferenciar el Inglés Empresarial del Inglés General, a partir de una preocupación por la terminología relacionada con la empresa.¹

La segunda fase en el desarrollo del Inglés Empresarial se puede situar, según sugieren Ellis & Johnson (1994) en la publicación del video y libro de texto *English for Business*, también conocido por *The Bellcrest File*, y publicado por la BBC en colaboración con Oxford University Press en 1972. Esta fase viene determinada por un mayor énfasis en las destrezas de comunicación, destrezas conversacionales, de escritura, de lectura y auditivas.

Siguiendo las tendencias del Inglés General, desde mediados de los años setenta y durante los años ochenta la enseñanza de Inglés Empresarial empieza a centrarse cada vez más en áreas funcionales, en recursos sintácticos formularios para expresar funciones comunicativas determinadas.

¹ Libros de texto de la serie Peter Strevens son típicos de este enfoque. El principio que subyace a estos libros de texto es presentar un vocabulario especializado como objetivo de aprendizaje, que se presenta en un contexto de texto escrito o diálogo que se recrea a partir de un tema determinado. Consideraciones sobre cómo el aprendiz podría aplicar dicho vocabulario a una situación real no se tienen en cuenta, ni tampoco se contempla el desarrollo de destrezas para desenvolverse en situaciones de empresa determinadas.

Un ejemplo conocido de libro de texto de orientación funcional es el de Knowles & Bailey (1987). *Functioning in Business*. Harlow: Longman.

Desde finales de los años ochenta la docencia de Inglés Empresarial ha ido desarrollando los aspectos de las aproximaciones previas, pero también ha ido situando mayor énfasis en la necesidad de desarrollar las destrezas para emplear la lengua de forma eficaz en los contextos que lo requieren. En realidad se ha ido fraguando poco a poco un paso importante desde una *competencia comunicativa* (communicative competence) como fin perseguido hacia la *capacidad comunicativa* (communicative ability) como objetivo último deseado. Este desarrollo se debe en gran medida a la proliferación de cursos de formación de personal de empresas, programados para cubrir necesidades lingüísticas muy concretas del mercado laboral, donde el empleo *eficaz* de la lengua como objetivo de aprendizaje ha ido acompañado de una preocupación por el estudio de la lengua como instrumento retórico, y donde el concepto de *técnica* recibe un mayor protagonismo. Se confeccionan cursos para desarrollar técnicas de presentación, de negociación, entre otras destrezas, a los que acceden numerosos ejecutivos de empresa con un fin primordial de desarrollar una capacidad de comunicación con un claro tinte retórico de persuasión efectiva. La publicación de libros de texto y el diseño de materiales se ha visto muy influenciada por esta tendencia. El libro de texto de Hollett (1991) es un claro ejemplo de este enfoque, como también es muy representativo el libro de Cotton & Robbins (1993)². También coincide con esta fase el desarrollo de trabajos relacionados con principios de conducta comunicativa, muchos de ellos procedentes del reconocido *Harvard Business Project*.

Aunque en la actualidad podemos identificarnos con esta última fase, la consolidación de una Europa unificada, la creciente movilidad académica y profesional entre los países intercomunitarios y con los países de otros continentes, está favoreciendo un interés por aspectos de la comunicación intercultural, con la problemática que conlleva de malentendido y otras trabas de comunicación. El volumen de colección de artículos de Firth (1995). *The Discourse of Negotiation*. Aalborg University: Pergamon Press, hace justicia a esta tendencia, como también lo hace la edición de Grindsted & Wagner (1992).

Una cuestión esencial para todos los profesionales de la enseñanza de inglés para fines profesionales consiste en advertir que todo lenguaje tiene

² Es conocida la obra de Fisher & Ury (1981), al igual que el libro de Ury (1991), en los que se establecen principios de conducta comunicativa con un fin práctico de ayudar a llevar a cabo negociaciones con las máximas posibilidades de éxito.

una capacidad de despliegue, de manifestarse en muchas variedades; otra cuestión diferente, como manifiesta Robinson (1991: 19), es poder determinar "...the degree to which the varieties of any language may differ from each other."

En torno a esta cuestión, el concepto de *variedad* lingüística se revela como concepto central, relacionado con características de uso a las que la lengua está expuesta. De igual modo, el concepto de variedad está íntimamente ligado al de *registro*, que se ha empleado a menudo para referirse a una variedad lingüística en estilística y sociolingüística, definido según el uso lingüístico en situaciones sociales determinadas³.

El inglés específico se ha contemplado a menudo en relación con el inglés general: *lenguaje especial* o *especializado* ha sido en este sentido el valor conceptual que se ha otorgado a una posible variedad de uso lingüístico, lo que exige, según Sager, Dungworth & McDonald (1980: 69) la existencia de uno (o varios) lenguajes generales (LGP): "Special Languages are semi-autonomous, complex semiotic systems based on and derived from general language: their use presupposes special education and is restricted to communication among specialists in the same or closely related fields." La observación que hacen estos autores nos parece muy importante en la medida en que aluden a cuatro cuestiones esenciales que conviene destacar:

- (1) el inglés específico no es distinto del inglés general en lo que a sistema lingüístico se refiere. El *lenguaje* en ambos casos es el mismo.
- (2) el *uso* del inglés para fines profesionales corresponde a una configuración de variables situacionales determinadas por la disciplina de especialidad en que se manifiesta, lo que permite referirnos a los elementos lingüísticos a que recurre en términos de *sistema semiótico*, derivado del sistema general del lenguaje.
- (3) las variables de uso lingüístico, que los contextos de las disciplinas de especialidad determinan, permiten a la vez referirnos al inglés específico como *sistema quasi-autónomo*, por tanto con entidad hasta cierto punto propia.
- (4) la razón de ser de un inglés para fines profesionales viene determinada por las *necesidades comunicativas* que la disciplina de especialidad establece.

Otros autores, como Bloor & Bloor (1986), establecen un cierto paralelismo entre la especificidad del inglés ocupacional y la contextualización del lenguaje. La posibilidad de aislar un uso lingüístico

³ Se distingue por ejemplo entre registro científico, religioso o formal. En términos de Halliday (e.g. 1978) el concepto de registro hace referencia a la descripción del empleo lingüístico que es apropiado para desempeñar una función particular en un contexto situacional determinado. Las características del lenguaje se aíslan y seleccionan según contexto, propósito de uso y relación entre usuario y situación. El registro lingüístico admite una caracterización según campo (cuestión de que se habla), modo (lenguaje hablado o escrito) y tenor (lenguaje formal o informal).

especializado o específico requiere la referencia a un lenguaje núcleo, un "common core", que se realiza en las diferentes variedades del lenguaje. El argumento clave de estos autores es apuntar al hecho de que ningún hablante puede tener dominio de un "common core" en un contexto cero. El aprendizaje de una lengua se desarrolla por exposición a una lengua en contexto; "...the use of language, being geared to situation and participants, is learned in appropriate contexts. (...) LSP, almost by definition, is language in context." (Bloor & Bloor, 1986: 28). A nuestro entender es insuficiente y no del todo correcto establecer una correlación entre uso específico y lengua en contexto. El uso de inglés para fines profesionales tiene entidad propia en la caracterización del *uso* lingüístico en la medida en que corresponde a una disciplina de especialidad, como manifiestan Sager (1981).

Es importante advertir que la caracterización de un lenguaje expuesto a un uso determinado no se realiza en un contexto cero. Dependiendo del momento histórico, los estudios ponen mayor énfasis sobre aspectos determinados de la lengua. Según la influencia que ejercen en su momento las aproximaciones de descripción lingüística, al igual que las escuelas y teorías lingüísticas, se pondrán de relieve aspectos determinados propios, en su conjunto, de la caracterización de un uso lingüístico.

Entendemos aquí Análisis del Discurso en un sentido amplio, englobando las teorías y los modelos empleados para investigar cómo se genera el significado en la combinación entre sí de oraciones en virtud de la construcción de un todo significativo discursivo o textual. El análisis del discurso ha estado íntimamente ligado al Inglés para fines profesionales, especialmente a partir de la influencia de Widdowson y de la escuela de lingüistas americanos de Washington. Dicha influencia no proviene de un único foco sino de la convergencia de una serie de teorías y modelos de aproximación discursiva. La Teoría de los Actos de Habla, los estudios de Análisis conversacional de los Etnometodólogos de la comunicación y el Análisis Discursivo de la Escuela de Birmingham, la Teoría de los Esquemas, la Teoría de Estructura Retórica, y de forma muy importante la Teoría del Género, han sabido poner de manifiesto características de uso lingüístico en el inglés para fines profesionales. Una aproximación sucinta a todos estos enfoques nos ayudará a apreciar su influencia en la descripción del lenguaje empleado para fines profesionales específicos:

(a)- *La Teoría de los Actos de Habla*.- El denominado Cross Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP), basado en la Teoría de los Actos de Habla, representa un proyecto ambicioso de análisis del empleo de actos comunicativos en diferentes lenguas y culturas. A partir de un método denominado "discourse-completion test" (DCT), los informantes responden,

previa familiarización con un marco contextual, a un acto de habla emitido en una situación determinada. Blum-Kulka & Olshtain (1984) son hasta la fecha la máxima representación de este estudio, que permite predecir pares funcionales adyacentes de iniciación-respuesta. Si bien el enfoque funcional/nocional, que anteriormente mencionamos, establece un vínculo entre forma oracional y función comunicativa, aquí abordamos una cuestión interactiva de qué actos comunicativos son secuencialmente apropiados y culturalmente correctos. Estudios como el de Jacob (1987) son muestra de su aplicación al uso lingüístico que recrean las situaciones de uso ocupacional. El autor señala que, "...the learner's communicative experience needs to be elaborated through a language curriculum in which there is provision for meaning negotiation in participatory, culturally appropriate and academically challenging communicative situations." (1987: 203). En el ámbito del inglés empresarial, Francis (1986) supone una interesante aportación al estudio de la adecuación secuencial de actos comunicativos en reuniones entre empresarios y representantes sindicales.

(b)- *Lingüística Textual*.- En la caracterización de textos de especialización profesional también ha sido influyente la Lingüística Textual, poniendo de relieve los vínculos de textualidad que estos ejemplos de uso lingüístico típicamente recrean. Como ejemplo destacamos los trabajos de Dahl (1992) o Gunnarsson (1992) que aplican la teoría a la caracterización de textos técnicos y artículos de LSP en general respectivamente.

(c)- *El Análisis discursivo de los Etnometodólogos y de la Escuela de Birmingham*.- Para el inglés con fines ocupacionales, Houtkoop-Steenstra (1991) y Hopper (1991) constituyen una muestra significativa de los estudios que se realizan con el fin de poner de manifiesto los mecanismos de alternancia de turnos que operan en un tipo de organización discursiva como lo son las conversaciones telefónicas; al igual que Francis & Hunston (1992) aborda las conversaciones telefónicas desde criterios de secuenciación de movimientos interactivos. En la rama de ciencias de la salud el componente interactivo se estudia al hilo de las entrevistas médico-paciente, como en el estudio de Ten Have (1991). En torno al inglés empresarial se han estudiado las características interactivas de la comunicación en reuniones (véase Cuff & Sharrock 1985), y se han realizado numerosos estudios discursivos de negociaciones, siguiendo estos dos modelos de análisis: así por ejemplo Wagner (1995), Firth (1991) y Lampi (1986).

(d)- *La Teoría de los Esquemas*.- Los esquemata constituyen estructuras cognitivas de carácter convencional inherentes a la categoría de superestructura. En la estructura profunda los componentes funcionales de acciones globales están organizados en una secuencia esquemática, de

carácter recurrente, que generan a nivel superficial distintos tipos discursivos. La superestructura esquemática representa en este sentido una abstracción a nivel profundo de organización fija, que tiene la posibilidad de manifestarse a nivel superficial de forma distinta pero mantendrá siempre la secuencia esquemática que le es propia. Van Dijk & Kintsch (1983: 47) hablan de "schemata" o "frames", señalando que "Basic to all these notions is the intuition that knowledge must be organized in packets."

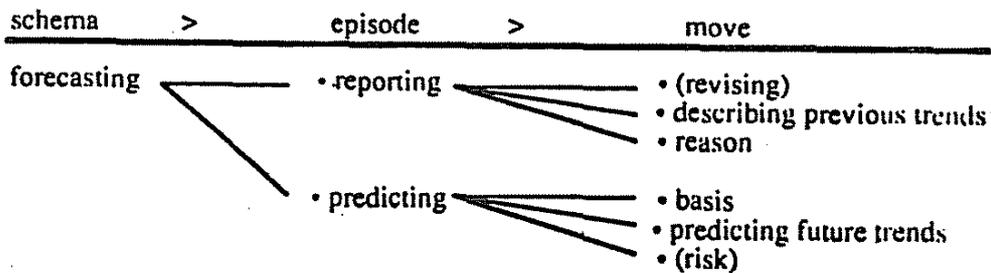
Para el inglés en ámbitos profesionales, los estudios de Van Dijk (1980: 110-116) en torno a la organización esquemática que subyace a trabajos científicos y artículos de prensa supone una aportación importante. Concretamente en el ámbito del inglés ocupacional son significativas las superestructuras esquemáticas que pone de manifiesto en tipos discursivos tales como las presentaciones formales, entrevistas, incluso reuniones formales. En torno a esta última concibe una estructura esquemática de apertura > lectura y aprobación del acta > discusión del tópico > decisiones > preguntas > cierre (véase Van Dijk 1980: 196).

Desde un enfoque socio-semiótico, Ventola (1983) y Halliday & Hasan (1985) estudian los patrones esquemáticos de tácticas conversacionales que típicamente despliegan los encuentros de compraventa en situaciones de mostrador, y las transacciones de compra-venta en ámbitos económico-empresariales respectivamente. Según la configuración de valores contextuales tales como el modo (canal de comunicación), campo (tipo de acción social) y tenor (vínculo entre interactantes) se establece un potencial estructural genérico (generic structure potential, GSP), que equivale a un recurso generativo de posibles manifestaciones discursivos pertenecientes a un mismo *tipo* discursivo. En Ventola (1987: 45) se proporciona el patrón representativo de las transacciones de compra-venta, consistentes en la siguiente secuencia de acciones: "Greeting > Sale Initiation > Sale Inquiry > Sale Request > Sale Compliance > Sale Purchase > Purchase Closure > Finis." Dentro de este patrón fijo se contempla la movilidad de los elementos, su carácter obligatorio u optativo en la posición secuencial que ocupan, lo que permite establecer una tipología de discursos perteneciente a un mismo patrón esquemático de transacciones de compra-venta por compartir este tipo de organización nuclear. Boswood (1994: 35) destaca la importancia de investigar las estructuras semióticas que operan en acontecimientos determinados, al tiempo que reivindica la necesidad de conferir mayor protagonismo a aspectos interactivos, que según el autor "...traditional needs analysis methods in ESP, with their emphasis on texts rather than social action, fail to provide."

En Inglés Empresarial, el libro de texto de Lees (1983) *Negotiate in*

English, por mencionar un ejemplo, se ha beneficiado de las aportaciones de la Teoría de los Esquemas para basar su programación mayoritariamente en el conjunto y la secuenciación de tácticas conversacionales que operan en la conducta de negociación.

Un ejemplo de aplicación de la Teoría de los esquemas al texto escrito lo proporciona el estudio de Bloor & Pindi (1990) en torno a la estructura esquemática de textos de previsión económica.



*Patrón esquemático de informes de previsión económica
(Bloor & Pindi 1990: 57)*

(e)- *La Teoría de Estructura Retórica*.- Se trata de una teoría descriptiva que contempla la organización textual, partiendo de una caracterización estructural, que se realiza en términos de establecimiento de relaciones que se observan entre las partes que componen los textos. El tipo de organización estructural que la teoría pone de relieve es una organización jerárquica de patrones estructurales basados en núcleos frente a satélites vinculados a los mismos. Mann & Thompson (1989) se pueden referir como uno de los máximos exponentes de este enfoque, cuya aplicación se ha ceñido fundamentalmente a los textos escritos. Resumimos en una cita de los propios autores sus preceptos básicos:

"...Rhetorical Structure Theory provides a combination of features that has turned out to be useful in several kinds of discourse studies. It identifies hierarchic structure in text. It describes the relations between text parts in functional terms, identifying both the transition point of a relation and the extent of the items related (...) RST provides a general way to describe the relations among clauses in a text, whether or not they are grammatically or lexically signalled. Thus, RST is a useful framework for relating the meanings of conjunctions, the grammar of clause combining, and non-signalled parataxis." (Mann & Thompson, 1989: 2)

La teoría ha servido sobre todo como herramienta analítica para caracterizar la organización de textos periodísticos, y se basa en una concepción de cinco posibles esquemas, que expresan respectivamente relaciones de circunstancia, contraste, apoyo, motivación y secuencia entre los elementos satélites y el núcleo textual.

(f)- *La Pragmática contrastiva*.- Los estudios de pragmática contrastiva han aportado importantes contribuciones a la caracterización lingüística del inglés específico especialmente en lo que respecta a aquellos aspectos que atañen a la comunicación intercultural, y en la medida en que las normas de cortesía afectan en la situación comunicativa las posibilidades de comprensión y entendimiento de las partes implicadas. En el ámbito de inglés empresarial, el libro de Levine, Baxter & McNulty (1987), *The Culture Puzzle. Cross-cultural Communication for English as a Second Language*, constituye un libro de texto representativo de este enfoque lingüístico.

(g)- *La Teoría del Género*.- Esta teoría ha sido de notable influencia en la caracterización del inglés para fines profesionales, hasta tal punto que Swales le augura un provenir fructífero para el desarrollo futuro del ESP.

"Work on genres would appear to have a number of implications for the future development of ESP. Genre-analysis has reiterated the importance of information structuring and ordering. (...) It is only within genres that viable correlations between cognitive, rhetorical and linguistic features can be established - for it is only within genres that language is sufficiently conventionalized, and the range of communicative purpose sufficiently narrow, for us to hope to establish pedagogically-employable generalizations that will capture useful relationships between function and form." (Swales 1988: 212-213).

Lo que constituye un género lo expresó ya Swales en 1986, en su caracterización del evento comunicativo, aludiendo a tres elementos fundamentales: se trata de un acontecimiento comunicativo *estandarizado*, que cumple un *propósito* comunicativo específico, y que despliega unas características estructurales propias.

"A genre is a recognized communicative event with a shared public purpose and with aims mutually understood by the participants within that event. A genre is, within variable degrees of freedom, a structured and standardized communicative event with constraints on allowable contributions in terms of their positioning, form and intent (...)." (Swales 1986: 13)

Los géneros, lo que concretamente denomina "real-life genres", requieren en el ámbito del ESP una investigación para poner de manifiesto las características de uso lingüístico en inglés específico, "...because genres are the most stable and the most solid of communicative events." (Swales 1986: 14).

La Teoría del Género, frente a las demás teorías anteriormente expuestas que también persiguen una caracterización de los patrones estructurales que subyacen a una manifestación discursiva, tiene como objetivo fundamental

describir el nivel más alto de actuación comunicativa, abstrayendo lo más general de la organización secuencial de acciones. Concretamente para la caracterización del inglés empresarial, que aquí nos concierne, las aportaciones de esta teoría son muy significativas. Ventola (1987) concibe una estructura genérica de nueve elementos que integran los encuentros de compra-venta en situaciones de mostrador, o Bhatia (1991) establece una secuencia de siete actos como propios de la estructura genérica de un tipo de carta comercial. Sólo dos años más tarde el interés por la investigación de los géneros en los ámbitos ocupacionales da como fruto una excelente obra de Bhatia (1993), en la que caracteriza la configuración estructural de géneros tales como las cartas de promoción de ventas y de las solicitudes de empleo, por nombrar aquí dos referentes al ámbito económico-empresarial.

Ventola (1987) "service encounters"	Bhatia (1991) "sales letters"
1. greeting	1. establishing credentials
2. attendance allocation	2. introducing the offer
3. service bid	3. offering incentives
4. service	a. offering the product/service
5. resolution	b. essential detailing of the offer
6. goods handover	c. indicating value of the offer
7. pay	4. referring to enclosed documents
8. closing	5. inviting further documentation
9. goodbye	6. using pressure tactics
	7. ending politely

Ejemplos de géneros caracterizados en el ámbito de inglés empresarial

Pickett, D. (1989: 11) se refiere a la variedad del inglés empresarial en términos de "ergolect": "...an ergolect operates at the level of lexis and at the level of transaction, hardly at all at the level of grammar." Lo que diferencia el inglés empresarial de otras variedades de uso lingüístico se contempla en los siguientes términos:

"...it is a mediating language between the technicalities of particular businesses...and the language of the general public. It is not purely for intra-group communication. This is not surprising since business and commerce are by definition an interface between the general public and the specialist producer..." (Pickett 1989: 6).

Si bien esta definición se refiere al inglés empresarial frente al inglés general, la que proporcionan Ellis & Johnson (1994: 3) apunta a esta doble vertiente comunicativa del inglés empresarial en función de lo que lo distingue de las otras variedades de uso lingüístico para fines ocupacionales, señalando que a menudo se trata de: "...a mix of specific content (relating to a particular job area or industry), and general content (relating to general ability to communicate more effectively, albeit in business situations)."

Esta característica a la que se alude en ambas fuentes, justifica también que a menudo se considere el inglés empresarial desde dos vertientes de uso: inglés *social* e inglés *transaccional*. La parte social incluye los aspectos de socialización con visitantes o representantes, cenas o comidas de empresa, visitas a las instalaciones, viajes de negocios, reserva de hoteles, donde el fin comunicativo es de contenido social. A grandes rasgos, el lenguaje que aquí abordamos se puede caracterizar en los siguientes términos:

- empleo de fórmulas rutinarias de intercambio:
e.g.: A: Did you have a good trip?
B: Oh yes, thank you.
- empleo de fórmulas de saludo rutinarias:
e.g.: A: This is Mr. Smith from ABC Electronics
B: How do you do.
C: How do you do.
- "social chit-chat":
e.g.: A: Well, and how is your family?

Estos ejemplos de uso social del inglés empresarial constituye una muestra mínima de lo que se puede caracterizar en términos generales como: "A certain style...generally adopted which is polite but also short and direct (...), the style and content of social interactions will be tipified by a desire to build a good relationship while avoiding over-familiarity." Por otro lado, la necesidad de trascender este tipo de comunicación social a nivel internacional exige el uso culturalmente apropiado para las relaciones entre miembros de diferentes países (Ellis & Johnson, 1994: 8).

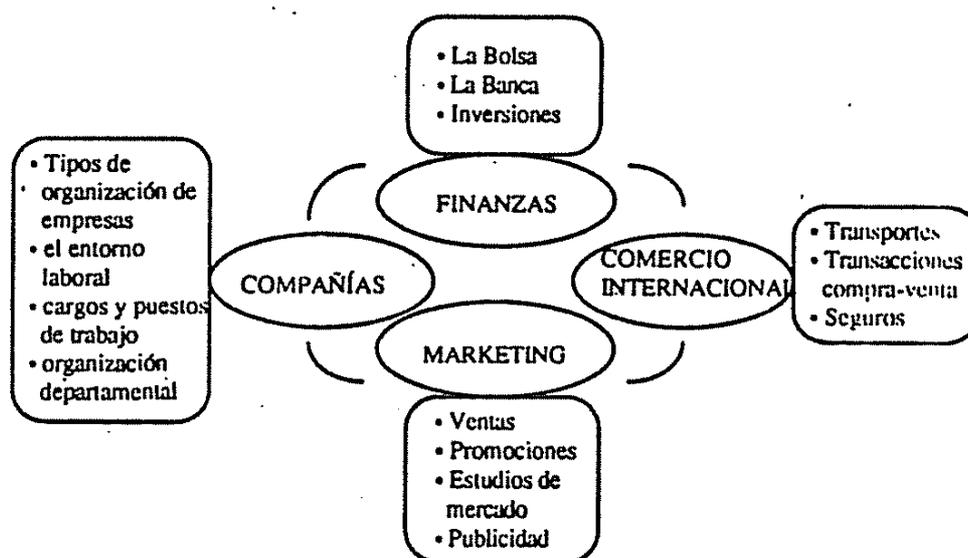
Frente al inglés de uso social, el uso transaccional del inglés empresarial se caracteriza por una necesidad de minimizar un posible riesgo de malentendido, y por tanto por preferir el recurso al pensamiento claro y lógico, en definitiva "...a need to be concise" (ibid.). Esta necesidad de concisión que caracteriza el empleo transaccional del lenguaje, que se pone al servicio de la consecución de un fin, explica la riqueza léxica del inglés empresarial, que se justifica por una necesidad de denotación (o connotación) precisa. La siguiente tabla recoge esta existencia de campos semánticos para denotar una acción, una característica, un concepto y un modo de acción concisa. A partir de una muestra de ejemplos correspondientes al uso de verbos, adjetivos, sustantivos y adverbios, ponemos de relieve la riqueza semántica que despliega el léxico para expresar significados concretos.

<i>verbos</i> (e.g. para descripción de gráficas)	<i>adjetivos</i>	<i>sustantivos</i>	<i>adverbios</i> (e.g. para descripción de gráficas)
rocket soar plummet drop slump stage a comeback collapse rise	provisional (budget) advertising (budget) final (budget) capital (budget) cash (budget) current (budget) federal (budget) exchange (budget)	quotation bill invoice (pro-forma) invoice (commercial) estimate	(rise) sharply (rise) steadily (rise) abruptly (rise) steeply

Estos campos semánticos no agotan las posibilidades de despliegue significativo del léxico. Es frecuente, además, que un elemento léxico denote en combinación con una variedad de elementos combinables entre sí, una serie de significados conceptuales, constituyendo familias léxicas, como la que aquí ejemplificamos a partir del elemento léxico "sales":

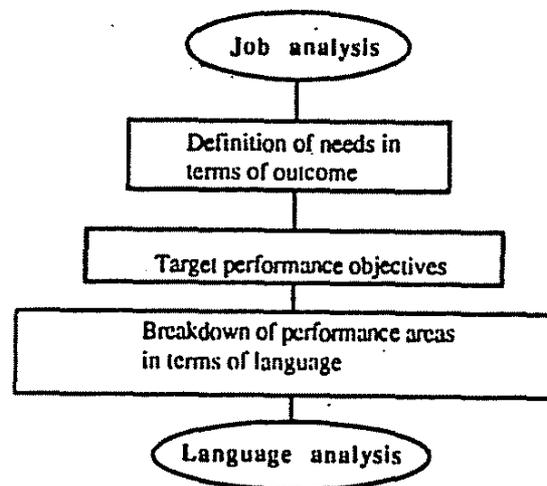
SALES	
account	costing
allowance	force
book	performance
campaign	ratio
cost analysis	tax
drive	revenues
expenses	rebates
forecast	terms
management	receipt
clerk	(...)
conference	

Estudiando el alcance del léxico en inglés empresarial, podemos considerar que éste se concentra en torno a cuatro macrotemas de la empresa que, a su vez, permiten una división en áreas temáticas:



No obstante, un aspecto clave e intrínseco del uso lingüístico en inglés empresarial no reside ya en la consideración del alcance del léxico, sino en una determinada visión del componente comunicativo. Es importante aquí referirnos a Brumfit (1977: 72), que reivindica en torno al Inglés para Fines Profesionales la consideración y toma de conciencia de que el lenguaje que el usuario adquiere "is a system *integrated with and manipulated by the learner both for himself and for others.*" El lenguaje que se asimila para un uso específico, en este caso de inglés empresarial, se ha de ver como parte instrumental del engranaje de actuación comunicativa en las situaciones que el mundo empresarial recrea. Es, por tanto, muy apropiado considerar el uso lingüístico propio del inglés empresarial en función de las denominadas "performance areas", que representan las áreas de actuación comunicativas en que el usuario de inglés empresarial se desenvuelve o desenvolverá en un contexto ocupacional.

El concepto de "performance areas" procede de Ellis & Johnson (1994), que abordan el uso lingüístico del inglés empresarial desde el estudio de las necesidades comunicativas ocupacionales para, a partir de este análisis, acercarnos progresivamente a los objetivos de actuación lingüística que se desprenden de estas necesidades, al desglose de áreas de actuación lingüística que éstas a su vez implican, a poner de relieve del lenguaje las características de uso concretas. Este tipo de "top-down approach" queda ilustrado en el siguiente esquema:



Analysis procedures. Ellis & Johnson (1994: 103)

Otra consideración importante que se desprende del estudio de las áreas de actuación comunicativa en ámbitos económico-empresariales es que algunas destrezas corresponden a actuaciones discursivas determinadas, delimitables como unidades lingüísticas por las regularidades interactivas que en éstas se observan. Podemos afirmar que muchas actividades lingüísticas en inglés empresarial constituyen *géneros discursivos o textuales* en la medida en que se configuran a partir de un patrón participativo determinado.

"Business transactions are likely to be similar whatever the nature of the particular business; the particular business, however, will affect content and lexis." (Robinson, 1991: 97). Con esta afirmación, la autora pretende poner de relieve la regularidad organizativa de las actuaciones lingüísticas en los contextos de empresa que anteriormente señalamos, a la vez que destaca el léxico y el vínculo con el contenido de la materia de especialidad como variables dentro de estos patrones de conducta discursiva. Alcaraz & Hughes (1996) en su excelente elaboración del Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales, nos proporcionan en la introducción una interesante caracterización del tipo de léxico que aquí nos ocupa, y que aquí reflejamos de forma resumida:

LÉXICO DE LAS FINANZAS

léxico de las finanzas: tendencia hacia el lenguaje popular y coloquial

- belt and suspenders (un tipo de préstamo con caución)
- haircut (recorte aplicado al valor nominal de la cartera de un corredor de Bolsa)
- bed-and-breakfast deal (venta de valores bursátiles por la noche y compra de los mismos a la mañana siguiente)
- evergreen loan (descubierta bancaria permanente o crédito sin vencimiento determinado)

tendencia a lo popular en términos financieros conlleva el dominio de léxico anglosajón

- gap, swap, dealer, broker, jobber, cashflow, floor

léxico de las finanzas: peculiaridades semánticas

- siglas y formas lingüísticas mutiladas:

éyes (títulos con rendimientos mejorados con acciones): equity yield enhancement securities
 colts (pagarés a muy largo plazo): continuously offered long-term securities
 CHIPS (organización para la compensación electrónica de transferencias bancarias internacionales): Clearing House Inter-Bank Payment System

- expresiones referidas a animales:

bull (especulador alcista)
 bear (especulador bajista)
 CATS (nombre dado a un bono/obligación) Certificate of Accrual on Treasury Securities
 TIGER o TIGR (nombre dado a un bono/obligación) Treasury Investors Growth Receipt
 cock date (un plazo o fecha poco verosímil)

- empleo de nombres de colores:

black-market (mercado negro)
 pink-sheet market (mercado bursátil informal)
 greenback (dolar)
 green shoe (cláusula de garantía de emisión futura)
 red herring issue (emisión bursátil exploratoria)

LÉXICO COMERCIAL

● léxico de origen latino:	● léxico de origen anglosajón	● léxico de origen nórdico
market price	shop-soiled	charter party
negotiable	first-in-first-out	average
command economy	clawback	demurrage

Aparte del tecnicismo o semitecnicismo del léxico de inglés empresarial o del empleo de vocabulario de un registro general para uso social, hay que llamar la atención sobre la importancia de la *metáfora* y de las *expresiones idiomáticas*. No entramos en el debate de dónde situar la zona limítrofe entre metáfora y expresión idiomática y nos apoyamos, por ejemplo, en Ullmann (1972: 92), que equipara la metáfora a una de las formas principales en que el significado léxico se muestra menos arbitrario o más "motivado". Lo que caracteriza la expresión idiomática, por otro lado, es que sus constituyentes no dan ninguna pista sobre su significado general (véase por ejemplo Ruhl 1989: 66 para una aproximación semejante).

Lindstromberg (1991) observa la importancia que tiene la metáfora en el vocabulario del Inglés para Fines Profesionales: a través de la metáfora se introduce un léxico en textos especializados que habitualmente no se asocia con la especialidad en cuestión. Acceder a la derivación metafórica de cualquier léxico que se emplea metafóricamente constituye un componente importante tanto del significado léxico como del significado discursivo. Henderson (1986: 110) ilustra en un estudio qué tres tipos de metáfora suelen ocurrir en textos de carácter económico-empresarial y que denomina:

(a) image metaphor: para "decoración textual"

(b) generic-level metaphors: que ocurre generalmente en el lenguaje

(c) specific-level metaphors

que son la base para "extending the domain of economic ideas." Lindstromberg (1991: 215) aporta los siguientes ejemplos de textos ilustrativos del uso metafórico del lenguaje empresarial:

Texto 1: The stock market managed to avert another *bloodbath* - but it was a *close run thing*. There had been fears Nigel Lawson's resignation as Chancellor would provoke an *avalanche* of overseas selling. In the event a dramatic defensive pre-trading *markdown* by *market makers*, which in theory *wiped some 90 points off* the FT-SE share index, prompted would-be sellers to have second thoughts. All the market needed to almost eliminate the *blues* was a *firm* Wall Street *opening*. In the event New York *turned in* yet another depressing *performance* and the market had to *run for cover* again. (Pain 1989, newspaper article).

Texto 2: If there is already a text stored with this name, the message "New text name!" will not appear. Press EXIT to abort the procedure and return to step 1. (Olivetti 1986, p.3, user manual).

En relación con el uso metafórico del léxico, también hay que destacar las expresiones idiomáticas que forman parte de la jerga del lenguaje empresarial:

- to be tied up (estar ocupado)

- to be on the ball (se le augura a alguien un éxito)
- to be a bit of a lame duck (necesitar a menudo de la ayuda de los demás).
- the ball is in his court (ahora se espera la actuación de la otra parte)
- the deal was a piece of cake (el trato se cerró sin problemas)
- it's money for jam (es un trabajo/una empresa fácil de realizar)
- you're barking up the wrong tree (estás dirigiendo tus ataques o quejas a la parte equivocada)
- somebody is cooking the books (alguien está creando problemas en la empresa)

Otras características del uso léxico que típicamente pertenece a contextos económico-empresariales, es el empleo de "collocations", i.e., palabras que típicamente aparecen juntas en su empleo, como por ejemplo:

- annual income
- fixed costs
- trade press
- export growth
- office staff
- subsidised needs

Es frecuente también el empleo de acrónimos, tales como COD (Cash on Delivery), VAT (Value Added Tax), IMF (International Monetary Fund), CIF (Cost Insurance Freight), etc., o abreviaturas tales como c/o (care of), vgc (very good condition), asap (as soon as possible), tba (to be arranged).

III. METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DEL INGLÉS EN EL ÁMBITO PROFESIONAL DE LA EMPRESA

La cuestión metodológica en el ámbito del Inglés para Fines Profesionales se ha visto sometida a un debate entre dos posturas contrarias. Algunos autores abogan por una aplicación metodológica específica, fundamentando dicha opinión en el argumento de que la enseñanza/aprendizaje de un uso y unos contenidos lingüísticos específicos requieren un enfoque metodológico igualmente particular. Otros, por el contrario, no ven justificado aplicar un enfoque metodológico concreto en función de las particularidades de contenido y uso lingüístico.

El debate existente es comprensible, y está razonado. Como señala Bhatia (1986: 49), "As we move away from the general/everyday use of the language towards a specialist use, the demands on the knowledge of the subject-specific linguistic conventions are likely to increase." Por esta razón, observa, la metodología que se aplica ha de ser capaz de recoger dicha especificidad de uso lingüístico. La postura contraria queda recogida en la siguiente observación de Hutchinson & Waters:

"Though the content of learning may vary there is no reason to suppose that the process of learning should be any different for the ESP learner than for the General English learner. There is, in other words, no such thing as an ESP methodology, merely methodologies that

have been applied in ESP classrooms, but could just as well have been used in the learning of any kind of English." (Hutchinson & Waters 1987: 18).

A nuestro entender, ambas posturas no se han de ver como excluyentes entre sí. Es cierto, que la metodología que se aplique ha de considerar las especificidades de uso y contenido lingüístico que precisamente permiten hablar de un Inglés de uso específico o especializado frente a un uso general del inglés. Pero también es cierto, que la enseñanza/aprendizaje del primero no puede estar fundamentada en la descripción lingüística principalmente: lo que se persigue es el aprendizaje, y en función de este objetivo hay que aplicar una metodología que ayude al mismo.

Nuestra propuesta metodológica comienza pues con una reflexión sobre qué escuela(s) o teoría(s) lingüística(s) tomamos como apoyo metodológico, según sus criterios de descripción lingüística, para posteriormente, considerar nuestra propuesta en torno a la elección de un(o) o varios método(s). Nos referiremos ahora, de forma esquemática, a las cuatro corrientes lingüísticas concretamente, señalando en cada caso el alcance que a nuestro entender tienen en el contexto pedagógico que aquí nos ocupa:

Lingüística Clásica: su aproximación normativista a la lengua, estableciendo reglas de uso correcto del lenguaje, supone una ayuda al aprendiz en la realización de tareas lingüísticas, especialmente de redacción, en las que se requiere una expresión gramaticalmente correcta.

Lingüística Estructuralista: la identificación de elementos que se relacionan jerárquicamente entre sí, y el establecimiento de leyes y reglas combinatorias que subyacen a los vínculos creados entre los elementos lingüísticos, permite al aprendiz acceder a la lengua como sistema altamente organizado.

Gramática generativo-transformacional: el cambio de enfoque, desde una visión inmanentista a una visión psicologista del lenguaje, ayuda al aprendiz a establecer una relación entre la estructura superficial de la lengua y los mecanismos de construcción lingüística que subyacen a su nivel cognoscitivo.

Lingüística pragmático-discursiva: al aprendiz se le proporciona una visión de la lengua en su vertiente comunicativa, lo que le permite captar la lengua en su manifestación real, integrando variables de carácter social, y psicológico que intervienen en la comunicación, y en virtud de las cuales ésta se expresa. El significado de la lengua se aborda en el sentido más amplio posible.

A nuestro entender, si bien las primeras tres corrientes de descripción lingüística no se han de relegar, pues aportan al aprendiz una visión necesaria de la lengua, las posibilidades de descripción lingüística que proporciona la Lingüística pragmático-discursiva nos parecen de particular interés para la

enseñanza/aprendizaje de inglés económico-empresarial, especialmente por su capacidad de integrar las especificidades de uso y contenidos lingüísticos que caracterizan el uso de la L2 en estos ámbitos profesionales. Las diferentes teorías y modelos de análisis discursivo, que este paradigma de descripción lingüística integra, proporcionan varias posibilidades de abordar la actuación lingüística en el contexto que nos ocupa:

TEORÍA O MODELO	ASPECTOS DE LA ACTUACIÓN LINGÜÍSTICA
<i>Teoría de los Actos de Habla</i>	> funciones comunicativas que intervienen en diferentes contextos de actuación lingüística
<i>Lingüística Textual</i>	> relaciones de cohesión y coherencia en los distintos tipos textuales que se manejan
<i>Análisis Discursivo de los Etnometodólogos y de la Escuela de Birmingham</i>	> regularidades de construcción discursiva interactiva
<i>Teoría de los Esquemas</i>	> componentes funcionales de acciones globales organizadas en secuencias esquemáticas, de carácter recurrente, que generan a nivel superficial diferentes tipos discursivos
<i>Teoría de la Estructura Retórica</i>	> relación entre unidades nucleares y satélites en textos escritos
<i>Pragmática Contrastiva</i>	> comunicación intercultural sujeta a factores contextuales que atañen al contexto cultural de los hablantes
<i>Teoría del Género</i>	> regularidades estructurales de carácter recurrente en discursos tipificados

El enfoque pragmático-discursivo ayuda a poner de relieve, aplicando cualquiera de los modelos o las teorías señaladas, diferentes perspectivas de construcción del significado discursivo o textual.

Resumiendo escuetamente las características de este enfoque, enumeramos los siguientes aspectos más relevantes: el significado se entiende en un sentido amplio y dinámico; la contextualidad del uso lingüística es decisiva para la construcción del significado; el lenguaje se contempla en su vertiente comunicativa; el contexto interviene en la configuración del significado a partir de la confluencia de variables sociales, culturales y psicológicas. Estas características de la lengua, que el enfoque pragmático-discursivo pone de relieve, coinciden con la caracterización que atañe al uso lingüístico en ámbitos económico-empresariales, donde éste se presta a especificaciones según intervengan variables contextuales de tipo social y psicológico, donde

la comunicación se expresa en diferentes formas de actuación lingüística de índole variada según las presiones que ejerce el contexto, donde las diferencias culturales también intervienen como variables contextuales, y donde, en definitiva, la lengua se aborda con la constante co-presencia de los conceptos de uso, contexto, significado y comunicación.

IV. NECESIDADES DE COMPETENCIA DISCURSIVA

Una de las ventajas metodológicas que el uso de inglés profesional brinda al profesional de la enseñanza es una propiedad que este registro de uso lingüístico encierra, y que precisamente le distingue del uso lingüístico general. Nos referimos a la delimitabilidad de áreas de comunicación determinadas, la delimitabilidad de macro y microdestrezas concretas, que se desprenden de la funcionalidad igualmente concreta y delimitada de las tareas que el contexto profesional recrea. De hecho se puede trazar una correspondencia prácticamente unívoca entre actuación profesional y actuación comunicativa. El concepto de delimitabilidad es clave para el diseño curricular y la programación porque permite seleccionar para actuaciones empresariales determinadas tareas comunicativas que le son propias, y partir de la realidad de su funcionalidad concreta para a partir del material en cuestión desarrollar tareas de aprendizaje de dicha actividad comunicativa. Dicha delimitabilidad de funciones, contenidos y destrezas comunicativas plantea como punto de partida la necesidad de partir de muestras de actuación comunicativa reales (véase Kennedy & Bolitho 1984).

Podemos establecer una co-referencialidad entre temas o contenidos de empresa, como los que recoge el listado siguiente:

- 1.- *comunicación internacional*
- 2.- *comercio exterior*
- 3.- *marketing*
- 4.- *viajes de negocios*
- 5.- *modelos de empresa*
- 6.- *nuevas tecnologías*
- 7.- *entorno de oficina*
- 8.- *finanzas*
- 9.- *organización de empresas*
- 10.- *transportes*
- 11.- *tipo de industria*
- 12.- *banca*
- 13.- *la Bolsa*
- 14.- *seguros*

y destrezas, cuyo manejo se requiere para desenvolverse eficazmente en las diversas situaciones que recrea el contexto de la empresa, como la siguiente referencia pretende ejemplificar:

- 1.- *desenvolverse en reuniones*
- 2.- *negociaciones*
- 3.- *redacción y comprensión de informes*
- 4.- *conversaciones telefónicas*
- 5.- *redacción y comprensión de documentos*
- 6.- *presentaciones formales*
- 7.- *redacción y comprensión de cartas comerciales*
- 8.- *redacción y comprensión de otros escritos*
- 9.- *charlas informales*
- 10.- *lectura y redacción de catálogos*
- 11.- *explicación de gráficas*
- 12.- *lectura de revistas especializadas*

Esta reflexión nos conduce al concepto de "performance areas", que anteriormente señalamos como concepto propuesto por Ellis & Johnson (1994) para referirse a las áreas de actuación comunicativa delimitables a partir de un estudio de las necesidades ocupacionales que se desprenden de las tareas profesionales propias del contexto de la empresa. Su propuesta permite concebir un desglose de actuaciones comunicativas que se adscriben a una de las macrodestrezas comunicativas de expresión y comprensión tanto oral como escrita:

<p><i>SPEAKING</i></p> <p>Formal presentations Informal presentations Instructions Demonstrations on the job Descriptions and explanations</p> <p><i>INTERACTING</i></p> <p>Visiting a company or receiving visitors Showing visitors around or being shown around Entertaining or being entertained Participating in discussions and informal meetings Participating in formal meetings Chairing meetings Interviewing Negotiating Telephoning</p> <p><i>LISTENING</i></p> <p>Following presentations, lectures or talks Following instructions Following descriptions and explanations Following training sessions</p>	<p><i>READING</i></p> <p>Telexes Letters and faxes Memos and short reports Professional journals Specialized magazines Textbooks Long reports Contracts and legal documents Technical specifications and manuals Press articles</p> <p><i>WRITING</i></p> <p>Telexes Letters and faxes Memos and short reports Long reports and articles for professional journals Editing the letter or reports of others</p>
--	---

* a estas macrodestrezas se podría añadir la lectura y escritura de correo electrónico y de catálogos.

Business skills checklist. Ellis & Johnson (1994: 36)

Esta posibilidad de desglose supone un punto de encuentro importante entre el lingüista y el diseñador de materiales. A ambos (que perfectamente pueden confluir en una sólo persona) se les presenta la posibilidad de delimitar una tipología textual de discursos correspondientes a las áreas de actuación comunicativa propios del mundo de la empresa. Las teorías y los modelos de descripción discursiva que integran el paradigma de estudio pragmático-discursivo ayudan, como hemos señalado anteriormente, a poner de relieve aspectos de significación determinados que se pueden explotar metodológicamente para desarrollar las distintas competencias discursivas.

V. DESTREZAS Y TIPOS DISCURSIVOS

Las distintas áreas de actuación comunicativa que se pueden identificar en el ámbito de la empresa, plantean la necesidad de responder a una competencia lingüística que el profesional pretende desarrollar, y más concretamente de responder a una competencia discursiva, en tanto en cuanto que el manejo de microdestrezas en dicho contexto laboral dentro de las macrodestrezas de expresión y comprensión oral y escrita, se corresponde básicamente con la capacidad de construir discursos y textos tipificados en el mundo de la empresa, de carácter funcionalmente idiosincrásico, de estructuras recurrentes, delimitables en su inicio y su fin, que encierran una función determinada en su construcción unificada, y que por todas estas características suponen unidades de aprendizaje abarcables tanto para su explotación metodológica como para su aprendizaje.

De este modo tenemos la posibilidad de aislar discursos y textos como las presentaciones (formales o informales), negociaciones, entrevistas, reuniones, conversaciones telefónicas, telexes, cartas comerciales, faxes, memoranda, informes, artículos de prensa especializada, posiblemente como las muestras más típicas de discurso/texto funcional y estructuralmente delimitable y recurrente.

En un principio, lo que aquí referimos en términos de discursos abarcaría la comprensión y expresión oral, mientras que los textos propios de la empresa se relacionan con la comprensión y expresión escrita. No obstante, la actuación comunicativa propia de este contexto profesional se caracteriza por un constante proceso de reciclaje de información, cuyos contenidos se ven redistribuidos en nuevos formatos, reajustados a discursos y textos con nuevas funciones. Así por ejemplo los contenidos de una negociación en el seno de una reunión se resumen por escrito en las actas; dichas actas pueden posteriormente servir de base para redactar una carta a una empresa determinada; la recepción de dicha carta puede suponer su plasmación en formato de notas breves en una ficha; las notas de esta ficha pueden ser reutilizadas para elaborar un informe, y así sucesivamente un tipo de discurso/texto se va readaptando a otro.

Hay pues una interdependencia entre destrezas y tipos discursivos/textuales, por lo que el desarrollo de una conciencia de construcción estructural y funcional discursiva es de suma importancia para el desarrollo de la competencia discursiva en este ámbito profesional. Para ejemplificar nuestro proceder metodológico, creemos no obstante oportuno aquí abordar las cuatro macrodestrezas por separado y, sin pretender ser

exhaustivos, referirnos a algunos ejemplos de tipos discursivos/textuales con el fin de poner de manifiesto nuestra propuesta metodológica.

Comprensión escrita (Reading)

Si bien una tendencia de desarrollo de esta destreza se ha centrado en la figura del lector/aprendiz, y a potenciar en el mismo una serie de estrategias que pudieran motivar su interés por la lectura de un texto en cuestión (véase por ejemplo Harmer (1991: 183-184), que contempla destrezas de lectura tales como *predicting*, *scanning*, *skimming* o *guessing from context*), otro tipo de investigación ha tomado como punto de partida el propio texto y sus características textuales: los estudios del Análisis del Discurso, a partir de sus diferentes modelos y teorías, han contribuido de forma importante a la formación en la destreza de comprensión lectora, centrandó su atención en la unidad textual.

La idea que subyace es que, al poner de relieve los patrones estructurales que permiten por similitud establecer tipologías textuales, al delimitar y establecer relaciones entre los elementos discursivos y hallar tipos de vinculaciones recurrentes, el lector establece unas expectativas de organización discursiva en el texto, que le permiten predecir en qué orden secuencial o bajo qué criterios de organización se tratará la información en un tipo textual determinado.

Con este conocimiento, el texto interactúa con el lector, en la medida en que el segundo sabe extraer la información que quiere obtener atendiendo a las relaciones discursivas que subyacen al texto, que sus conocimientos de organización discursiva permiten poner de relieve. La *teoría del género*, la *teoría de los esquemas*, los estudios de *coherencia* y *cohesión textual*, brindan al lector un abanico de posibilidades de abordar el texto, que facilitarán la comprensión de sus posibles significados.

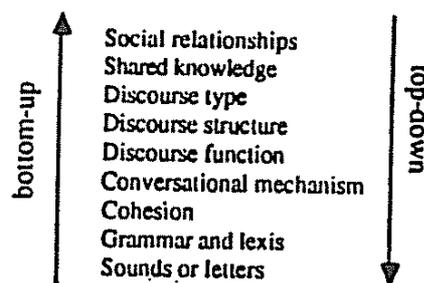
Concretamente, en lo que se refiere al alcance del Análisis del Discurso para desarrollar la destreza lectora, la *teoría de los esquemas*, y los conceptos de "*top-down approach*" frente a "*bottom-up approach*" suelen ser los más nombrados en materia de destreza de comprensión escrita.

En lo referente a la teoría de los esquemas, término originalmente propuesto por Bartlett (1932) para explicar cómo el conocimiento que tenemos del mundo se organiza en patrones relacionados entre sí en función de nuestras experiencias y conocimientos acumulados, la teoría postula que el lector eficaz será capaz de relacionar los textos con su propia experiencia o conocimiento del mundo. Su valor predictivo se puede ejemplificar en los siguientes términos: si un lector conoce la estructura esquemática que subyace

a una transacción de compra-venta, cómo ésta se inicia, cuáles suelen ser los pasos intermedios, y finalmente cómo se clausura, este conocimiento le permitirá abordar un informe sobre dicha transacción pudiendo abarcar expectativas sobre la secuencia en que se va a presentar la información en el informe.

Por otro lado, "top-down" frente a "bottom-up approaches" representan enfoques al texto en función de criterios de distancia/cercanía entre lector y texto. Desde el mayor grado de lejanía del texto, el lector aporta al texto información sobre la realidad (y/o su realidad), que le facilita la comprensión textual. Al otro extremo, desde el nivel más cercano al texto, el lector procesa el significado textual en sentido contrario, partiendo de la palabra como conjunto de letras que en su combinación configuran un significado, como elemento que unido a otras palabras conforma oraciones, que a su vez se combinan entre sí para formar unidades mayores.

Lo interesante de esta forma de entender la lectura, es que los dos conceptos no representan tanto dos extremos, como los límites externos de una gradación, donde el lector decide el nivel en el que se sitúa para mejor abordar el texto.



Cook (1989: 80)

Las aportaciones del Análisis del Discurso al desarrollo de la destreza de comprensión escrita no se agotan aquí. La teoría de los géneros, la teoría de los actos de habla, la gramática sistémica han contribuido de forma importante. Sin entrar aquí en cuestiones de lingüística, el gran logro que se puede señalar de las aportaciones del Análisis del Discurso es advertir de la no-casualidad de una determinada relación discursiva en el texto, y de ahí su utilidad como instrumento recurrente.

Decir que la destreza de comprensión escrita es importante, y que en muchas ocasiones se la ha calificado incluso como la más importante (véase por ejemplo McDonough & Shaw 1993: 101), es un hecho a destacar, aunque lo que nos interesa en este apartado es hacer una valoración del alcance de dicha destreza en ámbitos empresariales, que nos aproximará a nuestra forma de concebir la enseñanza/aprendizaje de dicha destreza para nuestros estudiantes. El listado de tipos textuales que típicamente se manejan en ámbitos económico-empresariales, que nos proporcionan Ellis & Johnson (1994: 36), y que aquí reproducimos, nos sirve como primera aproximación a los tipos discursivos que debemos abordar. A este listado se podrían añadir por ejemplo anuncios, prensa no especializada, folletos informativos, fichas varias, correo electrónico, o catálogos.

<i>READING</i>	
Telexes	
Letters and faxes	
Memos and short reports	
Professional journals	
Specialized magazines	
Textbooks	
Long reports	
Contracts and legal documents	
Technical specifications and manuals	

Es importante que el aprendiz no sólo tome conciencia de los tipos de textos que típicamente se leen en contextos económico-empresariales, sino que pueda también relacionar tipos textuales con propósitos de lectura y función discursiva, es decir que pueda establecer una interdependencia entre texto, lector y autor en contextos económico-empresariales.

Una posibilidad de desarrollar esta conciencia puede consistir en la realización de "matching exercises" del tipo que a continuación aportamos:

Exercise:

Where would you typically find the following information? Match the items of the left-hand column with those on the right-hand one.

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| 1.- technical specifications | a.- telex |
| 2.- clauses | b.- manual |
| 3.- summarized information | c.- magazine |
| 4.- detailed information on a topic | d.- contract |

Exercise:

Match the reading purposes on the left-hand column with the text sources on the right that would provide the information sought.

- | | |
|---|------------|
| 1.- you want to purchase new office equipment | a.- report |
|---|------------|

- 2.- you are looking for a new job
- 3.- you want to learn about the current financial situation of the company
- 4.- you want to know what time tomorrow's business dinner with your colleagues will take place
- b.- specialized magazine
- c.- short memo
- d.- advertisement

De igual modo es interesante que las estrategias de lectura conocidas como "skimming" y "scanning" se puedan relacionar desde un principio con manifestaciones textuales concretas. De este modo, el estudiante no accede a éstas a través de un contexto cero, sino que advierte del estrecho vínculo existente entre función discursiva del texto y la forma de abordarlo que suele requerir. El próximo ejercicio es un buen ejemplo de desarrollo de esta conciencia:

Exercise:

Where would you typically skim or scan a text (or both)? Put a tick where appropriate.

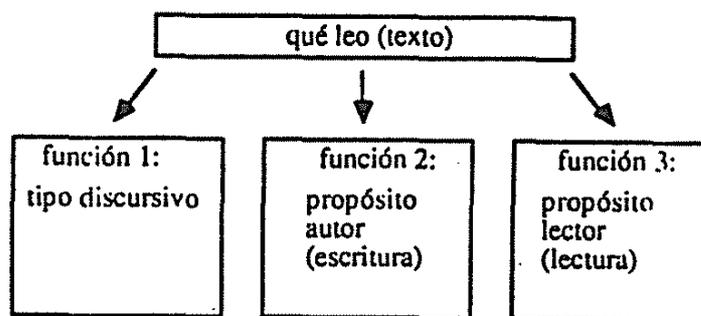
	<i>SKIM</i>	<i>SCAN</i>
job advertisement		
menu		
report		
letter of enquiry		
journal article		
travel brochure		
timetable		

Consideramos de gran importancia que en el aprendizaje de inglés empresarial se desarrolle la capacidad lectora atendiendo en primer lugar a las siguientes preguntas:

- 1.- qué texto leo (tipo de texto)
- 2.- para qué leo el texto (propósito de lectura)
- 3.- cómo leo el texto (método o técnica de lectura)

El texto inter-actúa con el lector desde tres ángulos diferentes: en la medida en que constituye un tipo discursivo o se adscribe a un género determinado, expresa una función discursiva; en la medida en que encierra un propósito de escritura, lo que nos conduce a la figura del autor como interactante del lector, expresa una función de finalidad de escritura; y

finalmente, en la medida en que responde o se ajusta al propósito o las expectativas de lectura en la figura del lector, expresa una función de finalidad de lectura.



Es pues importante que el aprendiz tenga en cuenta esta relación inter-activa entre lector, texto y escritor, que le hace consciente de un proceso de lectura *dinámico*. El texto en sí, como objeto de lectura coopera con el lector en la medida en que su manifestación misma brinda ayudas o pistas formales, que el desarrollo de técnicas o estrategias de lectura ayudan a poner de relieve. En las próximas páginas aportamos a continuación una serie de ejercicios de lectura a modo de ejemplificación del enfoque que aquí proponemos, y que previamente comentamos:

Ejercicio A:

Una manifestación textual con la que típicamente se enfrenta nuestro perfil de aprendiz son los anuncios de empleos. El tipo de información que encierra este texto, la función que desempeña, requieren una lectura de búsqueda de información detallada, relacionada con datos acerca de los requisitos que se establecen para el puesto en cuestión o los beneficios varios que puede proporcionar. Es por tanto muy significativo para el aprendiz utilizar este tipo de texto para la realización de "scanning exercises".

<p>We are a leading firm of Chartered Accountants and are presently seeking a</p> <p>HUMAN RESOURCES MANAGER</p> <p>The successful candidate will be educated to degree level with IPM qualifications and a minimum of 3 years' experience. Responsibilities will include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • developing policies and procedures • advising on aspects of employment law • co-ordinating training programmes • recruitment selection <p>In return we offer a competitive salary and generous benefits including a non-contributory pension, 25 days' holiday, private health insurance, and relocation assistance where appropriate.</p> <p>Apply with CV and covering letter to: Sally Fraser, Director of Human Resources, Brooks Thornton & Co., Norfolk House, 153 Aldwych, London WC2B 4JY.</p>	<p>SENIOR PRODUCTION MANAGER Electronic and Optical Equipment</p> <p>You are a qualified engineer with several years' experience of computer assisted technology and design. Your proven managerial skills and commitment to quality will enable this expanding company to reach its full potential. Excellent salary plus sales-related bonus and company car. Please write with full CV to: John Hart, Redwood Marshall, Thorpe Industrial Estate, Crabtree Rd, Feltham TW14.</p>
<p>OPERATIONS OFFICER</p> <hr/> <p>International children's charity with headquarters in New York and offices throughout the world has an opening for an operations officer to fill a position in Mali. The successful candidate will be responsible for all aspects of the management of this office. He or she should possess an advanced university degree in business administration or a related qualification and should have at least five years' experience in office management at international level. Fluency in English and French is essential. Willingness to travel and live and work under difficult conditions. Benefits include a competitive international salary and overseas allowances.</p> <p>Please write with your CV and stating current salary to: Box number RL 147, The Guardian, 164 Deansgate, Manchester M60 2RR</p>	<p>MEDICAL DESK EDITOR</p> <p>Science graduate required to work on medical journal. Editorial experience desirable but not essential as full training given.</p> <p>Excellent prospects. Subsidised staff canteen.</p> <hr/> <p>Apply in writing to Jonathan Shepherd, Editorial Director, Williams & Faulkner Ltd., 18 Murrey Rd, London SW19.</p>

En: Lannon, M., Tullis, G. & Trappe, T. (1993). *Insights into Business*. Hong Kong: Nelson.

Look at the four job advertisements and scan for the following information:

- 1.- What kind of foreign language knowledge is required in each of the job advertisements?
- 2.- What qualifications are required for the position of operations officer?
- 3.- Which job advertisements ask for previous experience in the job and which don't?
- 4.- Which job advertisement offers more benefits?
- 5.- Which job would involve travelling abroad?

Fill in the grid with the missing information:

	<i>Qualifications</i>	<i>Experience</i>	<i>Benefits</i>	<i>Languages</i>	<i>Possibilities of promotion</i>
<i>Human resources manager</i>					
<i>Operations officer</i>					
<i>Senior production manager</i>					
<i>Medical desk editor</i>					
<i>Customer services assistant</i>					

Ejercicio B:

Textos por su longitud abordables, como el empleado en este tipo de ejercicio, que presentan una organización marcada en cuanto a estructura secuencial de párrafos, permiten que el lector abarque la expectativa de que cada párrafo contiene una unidad informativa, de modo que por su naturaleza, el texto se presta a que se le pueda abordar desde el contenido informativo de cada párrafo. Subrayar los elementos que expresan la idea principal de cada párrafo, o casar cada párrafo con un posible subtítulo-resumen que hace referencia al mismo, son ejercicios que desarrollan esta técnica de lectura.

The headlines for each paragraph in the following text have been removed. Skim the paragraphs in order to match each one with its corresponding headline.

Missing headlines:

- a.- From the bottom up
- b.- The customer comes first
- c.- Empowerment or madness?
- d.- Out with vertical hierarchy
- e.- "It's not called redundancy these days...It's called downsizing"
- f.- From the bottom up

RE-ENGINEERING THE CORPORATION

1. -----

If you want to stay in step with the latest management trend, fire half your staff. That's the advice of Michael Hammer and James Champy in their best-selling book 'Re-engineering the Corporation'. For Business Process Re-engineering or BPR is about smashing up the corporate hierarchies we're used to and rebuilding them from scratch. And the result is that tens of thousands of managers are losing their jobs in the name of re-inventing the corporation. In fact, some say that, if BPR really caught on, 25 million Americans would be made redundant tomorrow. Of course, it's not called redundancy these days. It's called down-sizing. But it means the same thing to an out-of-work executive.

2. -----

According to Tom Peters, a management guru who's clearly more excited about BPR than the 25 million looking at impending unemployment, what a lot of large companies are learning is that they can do better with four layers of management than with twelve. The vertical hierarchy is out. The new, streamlined 'horizontal network' is in. And gone are the days of the autocratic kings of industry - the Lee Iaccocas and John Sculleys of this world - for now the customer is king.

3. -----

Basically, BPR is a mixture of Japanese lean, flexible, 'just in time' production and American enthusiasm for re-structuring companies from the bottom up. What it means is that, in order to remain competitive, we'll all have to forget the old bureaucratic empires, divided by function into separate departments such as sales and accounts. We'll be organizing ourselves instead around continuous business processes aimed at getting the product to the customer.

4. -----

In fact, 're-engineers' say that by the year 2000 it will be team-players and not leaders that businesses will chiefly be looking for. And when it comes to decision-making, middle management may increasingly find itself by-passed altogether, as more and more responsibility is passed down the line to cross-functional teams of junior managers and shopfloor workers. For by then these will have become largely self-managing, and the corporate pyramid will be turned completely upside down. BPR enthusiasts call this 'empowerment'. Others call it madness.

5. -----

But is it even that? Or is it just a sexy new name for an old idea? In Sweden, where the top 20 firms do 80% of their business abroad, companies like the manufacturing giant, ABB, have already done something remarkably similar to re-engineering by breaking up the firm into hundreds of mini-companies. IBM had the same idea when it decided to form independent mini-companies of its own and 'Big Blue' set up thirteen little 'Baby Blues'. But, whereas ABB has managed to halve the development time of its products, IBM has not been able to keep pace with its smaller, fitter competitors.

6. -----

For BPR does seem to work better in some countries than in others. In the fast-growing economies of East Asia and Latin America, for example, it's doing well. But things don't look quite so good in the USA, and in Central Europe it's even worse. Paternalistic German bosses, in particular, find it hard to delegate responsibility to subordinates and yet overpaid German workers cost their companies 50% more than the average American costs theirs. Many French executives, too, still find it difficult to accept that the customer comes first. And in recession-battered Britain BPR is, more often than not, just an excuse to cut back and get rid of unwanted staff. Perhaps they should be getting rid of BPR instead.

En: Powell, M. (1996). *Business Matters*. London: Language Teaching Publication.

Ejercicios C:

Los tres ejercicios de lectura que hemos elegido para ilustrar otra técnica de lectura, que llamamos "prediction through signalling words and phrases", realzan la importancia de marcadores formales, normalmente una unidad léxica o una expresión léxica compuesta, que ayudan al lector a establecer predicciones sobre el contenido informativo del texto y sobre la secuencia en que éste se presenta.

El primer tipo de texto está construido a partir de un hilo narrativo de sucesión de hechos o acontecimientos. La posibilidad de acceder a esta secuencia narrativa se incrementa cuando el lector traza las expresiones temporales que el autor emplea en el texto, al hilo de las cuales reconstruye de forma resumida los hechos o acontecimientos narrados.

Focus on tense markers

The following text is about The Mondragon Cooperatives. A closer look at the discourse structure in terms of tense markers will help you follow the cooperatives' story.

1. Twenty-five years ago, five workers started a small enterprise in a valley in the Basque region of Spain. It was a workers' cooperative -that is, a business owned and controlled by the people working in it. Today it has become one of the most famous and successful cooperatives in Europe. People from all over the world
5. come to visit it, especially government and trade union officials. They think cooperatives could help to solve the problem of unemployment in their countries.
There are now not one but 75 separate cooperatives grouped round the little town of Mondragon, near Bilbao. They make a wide range of goods -everything from refrigerators and bicycles to agricultural machinery.
10. Mondragon is a success story. Over the past 25 years, they have had only one strike. Their sales record has been good, and so has their productivity. Net profits have been double those of ordinary firms. Recently, when unemployment in some parts of Spain was high, they did not lay off a single worker.
The man who started Mondragon in 1956 was a Basque priest, Father
15. José María Arizmendi, He opened a technical school in the village, with money provided by local businessmen. Father José-María wanted to help the poor and unemployed in the area, but he believed they should improve their lives by their own efforts.
Later on he persuaded 100 villagers to invest money in a business run by
20. a few workers. When the business was on its feet, he recommended that it should be organized as a cooperative.
The first, and now the largest cooperative, ULGOR, has 3,400 employees. Its six factories produce washing machines and refrigerators. It is one of Spain's biggest manufacturers and exports 25% of its production. Over the
25. years, four or five new cooperatives have opened up every year.
Mondragon's savings bank, the Caja Laboral, has played a key role in that growth. Its 64 branches attract savings from the Basque people, which are invested in the cooperatives. The bank considers suggestions for new projects and, if it approves, helps finance and plan them. It also keeps an eagle eye on the cooperatives' managers, carefully monitoring their performance.

- 1.- Circle the time expressions in the text (the first three are done for you)
- 2.- Match each time expression with its corresponding action or event.

ACTION / EVENT	
Twenty-five years ago (1.1)	
Today (1.3)	
Now (1.7)	
Over the past 25 years (1.10)	
Recently (1.12)	
In 1956 (1.14)	
Later on (1.19)	
Over the years (1.24)	

Especialmente relevante en la lectura de cartas comerciales, donde los párrafos cumplen funciones comunicativas determinadas por su composición y por su posición estructural con respecto al resto de los párrafos, es la posibilidad de establecer paralelismo entre una oración del párrafo que el lector elige como representativa de la función comunicativa que el párrafo encierra.

Focus on the utterance level: functions

The following text is a reply to an order, where a delay in delivery is stated. Letters which typically communicate a delay in delivery follow a stereotyped sequence of functions.

1. Read the letter, and choose the appropriate function that corresponds to each of the letter sections. Insert the right letter in the numbered left-hand slots of the reply sample.

- a.- apologize for delay
- b.- refer to order
- c.- reassure customer relationship
- d.- refer to new action to be taken
- e.- refer to what has been done so far

Panton Manufacturing Ltd.

Panton Works, Hounslow, Middlesex, TW6 2BQ

Tel: 3530125

Mr. H. Majid
Majid Enterprises,
Grant Road,
Bombay,
INDIA

8th October 1984

Dear Mr Majid,

I am writing to you concerning your order, No. CU 1154/d which you placed four weeks ago. At that time we had expected to be able to complete the order well within the delivery date we gave you which was 18 June, but since then we have heard that our main supplier of chrome has gone bankrupt.

This means that we have to find another supplier who could fulfil all the outstanding contracts we have to complete. As you will appreciate this will take some time, but we are confident that we should be able to arrange to get our materials and deliver consignments to our customers by the middle of next month.

The units themselves have been assembled and simply now need completing.

We regret this unfortunate situation over which we had no control and apologize for the inconvenience. If you wish to cancel the order it would be quite understandable, but we stress that we will be able to complete delivery by next month and would appreciate if you could bear with us till then.

Please let us know your decision as soon as possible. Thank you for your consideration.

Yours sincerely

D. Panton
Managing Director

En: Ashley, A. (1984). *Commercial Correspondence*. Oxford: Oxford University Press.

2. Now choose from each paragraph the sentence which most closely expresses each of the five functions the letter is made up from. The first one is done for you.

a.- refer to order

I am writing to you concerning your order, No.Cu 1154/d

b.- refer to new action
to be taken

c.- refer to what has been
done so far

d.- apologize for delay

e.- reassure customer
relationship

Los textos cortos, por otro lado, que por su naturaleza representan

informaciones resumidas, y que recurren a un número muy reducido de párrafos, también permiten la aplicación de una técnica de lectura: el hecho de abarcar unas expectativas de que en este tipo de textos la información se distribuye partiendo de lo más general hacia la información más concreta, permite realizar la lectura en relación con este patrón estructural.

Focus on discourse: from general to more precise information

In the following text you will find a summary of some survey results. The text has been scrambled up for you. Could you place the paragraph sections in the correct sequence?

MICROMYOPIA (en: *The Economist* 1990)

A

One of the survey's most disturbing findings is that managers use computers to automate manual processes rather than to change work patterns and business practices. In most cases information technology (IT) is used to speed up routine tasks rather than as a competitive weapon.

B

Only a few use PCs on networks to share information and ideas. Instead, most managers use their PCs to edit documents - not a good use of their time when they could be dreaming up creative applications that will help them monitor their customers and competitors in a fast-changing marketplace.

C

An exclusive survey by Microsoft, the US software manufacturer, and Management Today magazine has revealed that although 76% of managers have direct use of screens and keyboards, only 6% believe they are used to maximum effect in their workplace.

Ejercicio D: La cohesión textual confiere textualidad al propio texto, lo que equivaldría a afirmar que la conexión de oraciones entre sí es significativa y no azarosa. Trazar los vínculos de referencia textual ayudan al lector a no "perderse" en la lectura, y a que adquiera una práctica en establecer co-referencialidad. Sobre todo los textos en los que el empleo de pronombres es abundante, la práctica de esta técnica de lectura ayudará a proseguir la lectura retomando de lo previamente leído el concepto o la idea correcta que la referencia evoca en el momento de su aparición.

Skim the text first and find out about the most important information in the text, without using a dictionary. You don't need to understand all the words. Look then at the circled words, and underline the words or expression they make reference to.

Expresión escrita (Writing)

Destaca Consol (1994) que en el proceso de escritura el aprendizaje debe atender a diferentes principios, y que estos se pueden abordar de forma independiente, y sin seguir en su tratamiento un orden cronológico, a pesar de que se pueda observar un orden secuencial de menor a mayor. Estos principios son:

1. Wording and phrasing
2. Sentence construction
3. Composition
4. Organization
5. Tone
6. Principles of persuasion

Lo que el autor reflejaría con este listado es un "bottom-up approach" al proceso de escritura, que comenzaría con la unidad mínima textual y terminaría por integrar la intencionalidad del escritor en una construcción textual delimitable y completa en su función comunicativa. Pero Consol no pretende establecer un orden secuencial entre estos principios, sino por el contrario reivindica el tratamiento de los mismos de forma independiente. Así por ejemplo como principios de construcción sintáctica se pueden considerar aspectos tales como uso de voz pasiva frente a activa, u oraciones subordinadas frente a oraciones simples, por mencionar aquí dos ejemplos, que no se abordan por sí mismos, sino en la medida en que para el tipo de escrito que se está contemplando sean significativas. De este modo, la construcción pasiva frente a la activa se trata según su alcance en contextos de escritura económico-empresarial, al igual que la elección de formas sintácticas compuestas frente a formas simples se valora atendiendo a estos contextos.

Ellis & Johnson (1994: 36) resumen con el siguiente listado los principales tipos de escritos que típicamente se manejan en ámbitos económico-empresariales. Aunque se observa cierta inconsistencia de criterios, pues mezcla tipos de escritos (telex, carta, memorandum, fax, informe, artículo) con funciones de escritura (editar una carta o informe), presenta un cuadro bastante completo.

<i>WRITING</i>
Telexes
Letters and faxes
Memos and short reports
Long reports and articles for professional journals
Editing the letter or reports of others

Se podría añadir la redacción de instrucciones, material publicitario, o el manejo del correo electrónico, y detallar, por su especificidad funcional, los tipos de cartas que típicamente se emplean en transacciones comerciales, que pueden girar en torno a solicitudes de informes, ofertas, pedidos, confirmación y ejecución de pedidos, retrasos en la entrega, incumplimiento y anulación de pedidos, reclamaciones, ajustes o disculpas, liquidaciones de cuentas, solicitudes de aplazamiento del pago, por aquí mencionar las más usuales.

Otro tipo de correspondencia que interviene en las relaciones comerciales abarca las cartas de presentación, invitaciones y citas, o redacción de propuestas de empresa, por ejemplo. Importante también en contextos económico-empresariales es el tipo de correspondencia que relaciona al trabajador con la empresa, y que fundamentalmente implica la redacción de solicitudes de empleo mas la confección de resúmenes y currícula. Este esbozo del alcance de la destreza de expresión escrita en ámbitos económico-empresariales nos conduce a una importante distinción entre al menos tres elementos que hay que tener en cuenta cuando abordamos la enseñanza/aprendizaje de esta destreza:

1.- que existen diferentes *tipos de escritos*, que se distinguen entre sí por cumplir una función comunicativa determinada. Por ejemplo:

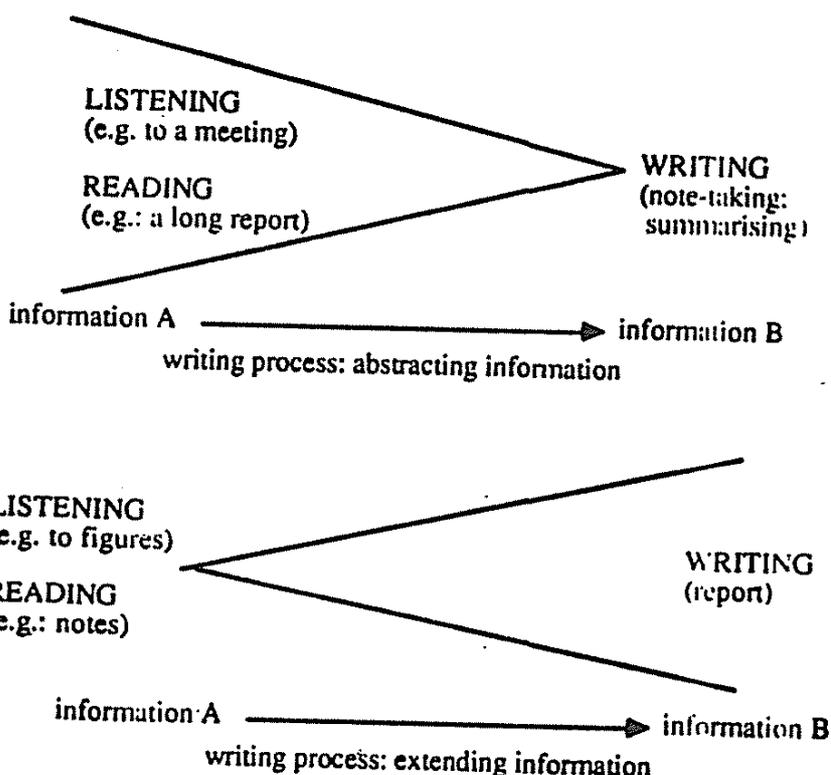
- el *memorandum* se emplea como medio de comunicación entre departamentos de una misma empresa
- la *carta comercial* forma parte de la compleja comunicación de transacción de compra-venta, bien sea a nivel internacional o nacional
- el *telex, fax o correo electrónico* se emplea para la comunicación rápida, bien por el carácter de urgencia que puede revestir la noticia, bien por la "inmediatez" de la misma.

2.- que existen diferentes *propósitos de escritura*, que un mismo tipo de escrito puede recoger. Por ejemplo:

- el *informe corto o largo* no se diferencian entre sí estrictamente por criterios de longitud, sino por la complejidad en la distribución de la información. La redacción del informe corto implica saber abstraer la información relevante y ordenarla correctamente. El informe largo, por otro lado, implica además distribuir la información seleccionada en bloques temáticos.
- el *informe* puede además ser de diversa índole: un informe financiero contiene un tipo de información y se estructura a partir de una función comunicativa diferente a la de un informe sobre las recientes contrataciones laborales. La redacción de un informe financiero puede contener una justificación presupuestaria, que conlleve una escritura justificativa, mientras que los informes sobre recientes contrataciones laborales pueden (o no) corresponder a una mera plasmación explicativa de los procedimientos de contratación empleados.
- el *memorandum* por otro lado, puede por el propósito de escritura emplearse para la redacción de un informe, al igual que una *carta* puede contener un informe. El propósito de escritura no está pues intrínsecamente ligado al tipo de escrito, sino que puede ajustarse a diferentes formatos, precisamente por razones del canal de comunicación que los tipos de escritos típicamente conllevan.

3.- que la *actividad de escritura* implica un conjunto complejo de actividades de escritura, por lo que es más adecuado hablar de la destreza de expresión escrita en términos de proceso.

- la *edición* de un escrito no es tanto una actividad puntual sino parte de las actividades que el propio proceso de escritura conlleva. Confeccionar un informe incluye trabajo de edición entre otras actividades previas como puede ser tomar nota, escribir un primer o segundo borrador u organizar información de diferentes fuentes entre sí.
- podemos hablar en contextos económico-empresariales de *actividades de escritura* que intervienen en la confección procesual del escrito producto final, tales como tomar nota o resumir información (de conversaciones telefónicas, reuniones, material escrito), o recomponer información y extenderla (cuando recurrimos a fuentes habladas o escritas) para elaborar la información extraída. En todo caso, el proceso de escritura concibe dos direccionalidades: abstracción de información mayor, o extensión de información menor. Lo verdaderamente interesante de ambas direccionalidades es su interdependencia: una conversación telefónica se resume en una serie de notas, que a su vez se emplean como "input" para la redacción de un informe: abstracción y elaboración de información se complementan.



Es importante pues tener en cuenta estas observaciones para la aplicación docente en la formación de la destreza de expresión escrita, y que éstas sirvan para desarrollar una conciencia de los elementos que intervienen en el proceso de escritura.

White & Arndt (1991), a partir de una propuesta a nuestro entender excelente de plantear la enseñanza/aprendizaje de esta destreza, sugieren la conveniencia de cumplimentar una serie de "tasksheets", con cuya realización el estudiante reflexiona sobre diferentes criterios y elementos que intervienen en el proceso de escritura. Los siguientes tres que aquí aportamos nos parecen buenos ejercicios de pre-escritura, que permiten el comentario en grupo y en el aula, y sobre todo cumplen su función de concienciar al estudiante sobre la complejidad que los escritos y por tanto la acción de escribir conllevan.

Este primer ejercicio, en el que el aprendiz estudia una serie de escritos sobre los que expresa su opinión en torno a cuestiones referentes a la figura del autor, permite al estudiante ir más allá de la tipología textual, del formato de un escrito, y advertir sobre la relación entre lengua y estilo. De hecho nos gusta aplicar este tipo de ejercicio con cartas que encierran al menos el potencial de un elemento de conflicto, como exponentes de un uso lingüístico no neutral. En ocasiones hemos recurrido a tres cartas del mismo tipo, concretamente las que acusan un retraso en el pago, que se diferencian entre sí por criterios de secuencia: primer aviso de pago, segundo aviso de pago y tercer aviso de pago, lo que ha permitido al estudiante comprobar un cambio lingüístico de una carta a otra, en función de un alejamiento de una neutralidad a un estilo más comprometido, más amenazante.

<i>Letter</i>	<i>Writer's purpose?</i>	<i>Writer's attitude?</i>	<i>Special language?</i>	<i>Effectiveness?</i>
model letter A: complaint				
model letter B: adjustment				
model letter C: delay in payment				

La siguiente actividad por el contrario se centra en *una* muestra de escrito, donde se pone de relieve el componente de la audiencia a quien va dirigido el escrito.

<i>Text</i>	<i>A</i>
Audience	
Purpose	
Main ideas in text	
Most effective ideas	
Language features	

Otro tipo de actividad de pre-escritura sitúa la atención del aprendiz en tipos de escritos diversos de diferente ubicación contextual. Aspectos relacionados con la organización de la información, el estilo y el formato se observan para poner de relieve diferencias a nivel más generalizado, sin entrar en los tipos de escritos propios del contexto económico-empresarial.

<i>Text</i>	<i>Type of writing</i>	<i>Format</i>	<i>Style</i>	<i>Organisation</i>
1	postcard	<ul style="list-style-type: none"> ● address on right ● message on left 	<ul style="list-style-type: none"> ● informal, personal ● abbreviations used ● ideas often in note form 	<ul style="list-style-type: none"> ● date and place as heading ● no indication of addressee ● no paragraphs
2	formal business letter			
3	page from academic article			
4	editorial from newspaper			
5	recipe			
6	telephone message			

7	page from a novel			
8	poem			

El vínculo entre comprensión escrita y expresión escrita es muy estrecho. De hecho representan las vertientes de recepción y producción de una misma destreza. Las aportaciones del Análisis del Discurso, concretamente de teorías dentro de este marco que contemplan las regularidades estructurales de tipos discursivos determinados, como pueden ser por ejemplo la teoría de los géneros, o la teoría de los actos de habla, o los diferentes modelos de análisis discursivo, son un instrumento valioso para poner de relieve al estudiante las regularidades estructurales que subyacen a un tipo de escrito. Especialmente en relación con el género profesional, se contemplan determinados tipos discursivos, cuya aproximación discursiva permite abarcar un patrón estructural recurrente, de gran valor pedagógico. Aprovechar los hallazgos del Análisis del Discurso ayudará al estudiante aplicar un patrón estructural determinado al escrito mientras lo lee, y recurrir al mismo como esquema mental para confeccionar un escrito a partir de la lectura.

Los tipos de ejercicios que aportamos aquí parten de nuestra propuesta metodológica se pueden presentar en tres bloques:

Ejercicios A:

Un tipo de ejercicios que contemplamos está relacionado con la interdependencia entre leer y escuchar respectivamente con escribir. Estos ejercicios se pueden caracterizar perfectamente en términos de "transfer exercises", pues a partir de la lectura, por ejemplo, se transfiere información contenida en ese escrito a otro tipo de escrito.

1.- Reading and summarizing

Read the following text without paying attention to detail. Then underline the topic sentence in each paragraph (= the paragraph initial sentence). Write these sentences down in the same sequence as they appear in the text and summarize it, linking the topic sentences together. Not all have to be used

LOOKS: Appearance Counts With Many Managers

By Sherry Buchanan
International Herald Tribune

London - There is something downright undemocratic about judging managers' abilities on the color of their eyes, the size of their lips, the shape of their noses or the amount of their body fat. Yet looks matter a lot more in hiring and promotions than employers will admit to others, or even to themselves.

Airlines and police forces have long had height and/or weight requirements for their staff, arguing that being physically fit and strong - not too fat or too small - is in the interest of the public's safety. In some cases, unhappy employees are challenging the arbitrary rules, which have been used by the airlines to recruit only good-looking women; in other cases, employers are trying to be fairer to avoid lawsuits.

Scotland Yard requires its male employees to be at least 5 feet 8 inches (1.73 meters) tall and female employees to be at least 5 feet 4 inches. The Yard decided to accept shorter women a few years ago to conform with Britain's opportunity rules.

Air France still requires its female cabin crew to be between 1.58 meters and 1.78 meters, and men to be between 1.70 meters and 1.92 meters. They must also have a "harmonious silhouette." And British Airways grounds any member of its cabin crew - pilots excluded - if they are 20 per cent over the average weight for their height.

Being short and overweight may affect people's careers in other industries in more subtle ways.

"I used to do all my business on the phone when I was a manager in my twenties, because there I could command great authority," said Ilona Morgan of the Equal Opportunities Commission in Manchester, who is 5 feet tall.

Being too small and or overweight is only one way that looks can have an impact on someone's career. Academic research at Edinburgh University, New York University and Utah State University shows that the better-looking a person is, the more positive qualities they are thought to have and the more

positive impact that has in a career.

There is some evidence, however, that women who are too attractive - unless they are television commentators or have other high-visibility jobs - do not rank well as managers.

There is enough research now to conclude that attractive women who aspire to managerial positions do not fare as well as women who may be less attractive," said Gerald Adams, a professor at Utah State University and an authority on the subject.

Some French employers and recruiters decide whether a manager is right for the job based upon looks. In some cases, morphopsychologists - a term coined by a French neuropsychiatrist in 1935 - attempt to determine personality traits according to a job applicant's face, eyes, mouth, nose, ears and hands.

"Unfortunately, morphopsychology has become a criterion for recruitment in France," said Bruno Vincenti with the Centre des Jeunes Dirigeants in Paris, the French employers' organization. "When it is used as the sole criterion, it is a catastrophe."

"Some people hire you because of the color of your tie; why not the shape of your ears?" said Frederique Rollet, a psychotherapist in Paris who is the author of several books on morphopsychology.

En: Lannon, M., Tullis, G. & Trappe, T. (1993). *Insights into Business*. Hong Kong: Nelson.

Topic sentences:

- Paragraph 1: _____ .
- Paragraph 2: _____ .
- Paragraph 3: _____ .
- Paragraph 4: _____ .
- Paragraph 5: _____ .
- Paragraph 6: _____ .
- Paragraph 7: _____ .
- Paragraph 8: _____ .
- Paragraph 9: _____ .
- Paragraph 10: _____ .
- Paragraph 11: _____ .
- Paragraph 12: _____ .

2.- Reading and re-constructing problem-solution pattern

The following text gives examples of problems in international business. Scan it to find the information to complete the table below.

BUILDING BRIDGES OVER THE CULTURAL RIVERS A growing number of multinationals are training their staff to work in other, particularly oriental, cultures, hoping to avoid the wast from non-communication		
<p>An Asian engineer is assigned to a U.S. laboratory and almost suffers a nervous breakdown. A U.S. executive tells his staff he's going to treat them fairly - and creates dissension. A Japanese manager is promoted by his British president, but within six months asks for a transfer.</p> <p>Each of these real-life cases involved people who were regarded as superior employees, but were ill-equipped to cope with the complexities and dangers of intercultural management.</p> <p>'Multinational companies have studied everything else; now they're finally looking at culture', says Clifford Clarke, founder and president of the California-based IRRRI International Inc., one of a small but growing number of consulting firms that specialise in teaching business people from differing cultures how to communicate and work with each other.</p> <p>'Never show the sole of your shoe to an Arab; never arrive on time for a party in Brazil; and in Japan, don't think 'yes' means 'yes'.</p>	<p>advise U.S. consultants Lennie Copland and Lewis Brown Griggs, who have produced a series of films and a book to help managers improve their international business skills.</p> <p>But simply learning the social 'dos' and 'dents' is not the answer, according to the new culture specialists. The penalties for ignoring diferent thinking patterns, they point out, can be disastrous.</p> <p>For example, the American manager who promised to be fair thought he was telling his Japanese staff that their hard work would be rewarded; but when some workers received higher salary increases than others, there were complaints. 'You told us you'd be fair, and you lied to us,' accused one salesman. 'It took me a year and a half, sighed the American, 'to realise that 'fair', to my staff, meant being treated equally.'</p> <p>The Asian engineer who suffered in America was the victim of another mistaken expectation. 'He was accustomed to the warm group environment so typical in Japan', said his U.S. manager. 'But in our</p>	<p>company, we're all expected to be self-starters, who thrive on working alone. For him, it was emotional starvation. He's made the adjustment now, but he'd be humiliated if I told you his name. That's another culture difference.'</p> <p>The Japanese manager who failed to respond to his promotion couldn't bring himself to use the more direct language needed to communicate with his London-based superiors. 'I used to think all this talk about cultural communication was a lot of baloney,' says Eugene J. Flath, president of Intel Japan Ltd., a subsidiary of the American semiconductor maker. 'Now, I can see it's a real problem. Miscommunication has slowed our ability to coordinate action with our home office.'</p> <p>That's why Intel, with the help of consultant Clarke, began an intercultural training programme this spring which Flath expects will dramatically reduce decision-making time now lost in making sure the Americans and the Japanese understand each other.</p>

En: Revell, R. & Sweeney, S. (1993). *In Print*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUMBER	PERSON	CAUSE OF PROBLEM	RESULT OF PROBLEM
Example	American businessman in Saudi Arabia	He didn't know the 'rules'	He spent too much and didn't do any business
1	American manager with Japanese staff		
2	Asian engineer in the U.S.A.		
3	Japanese manager in the U.K.		

Now use the information in the grid to write a report where you suggest solutions to the problems referred to in the text. You have information about the cause and result of the problems. The only kind of information you have to supply is that related to the solution.

Ejercicios B:

Hemos llamado este bloque de ejercicios "Discourse analysis and writing". El poner de relieve regularidades estructurales en el discurso se puede aprovechar para la escritura desde diversos ángulos: desde la conciencia de cómo se produce la coherencia de un escrito, se puede facilitar el proceso de redacción de un escrito coherente de las mismas características que el texto leído. Hay un claro solapamiento aquí con los ejercicios A, en la medida en que es a través de la lectura previa, y de aplicar los hallazgos del Análisis del discurso en la lectura, que se accede a la escritura. La escritura paralela por ejemplo, imitando la distribución estructural del escrito del que se parte para redactar un tipo de texto semejante, se fundamenta también en los hallazgos del Análisis del Discurso.

Parallel writing: format and layout of the letter

a.) Look at the following letter samples in Spanish and Valenciano. Work in pairs and study the differences in the layout of the letters. Look at the way the parts of the letter are dealt with in each sample: letter heading, date, salutation, sender's address, recipient's address, reference, subject line, opening section, body, closing section and ending.

b.) Without literally translating anything, write a job application and letter of enquiry in English, parallel in layout, format and content to the sample letters you have in Spanish and Valenciano. Then, helping yourself with the sample letters, write a follow-up letter which would respond to the sample letters.

María Botero
Avenida de las Palomas, 3, 2º A
46020 Valencia

Valencia, 24 de septiembre de 1999

Sr. Jefe de Personal
COMPañIA SETEX
Avda. del Port, 10

Asunto: solicitud de empleo

Distinguido señor,
He leído la sección de anuncios clasificados del semanario "La Voz", del pasado 6 de septiembre, donde dicen necesitar una persona para cubrir una vacante de auxiliar administrativo en su departamento de contabilidad.

Puesto que, modestamente, encuentro que el perfil de mi persona, así como los méritos que apporto se adecúan al puesto, me pongo en contacto con ustedes para ofrecerle mis servicios.

He realizado los cursos de Formación Profesional Administrativa de primer grado en el Instituto Politécnico de Castelló, y estoy además muy familiarizada con el manejo de ordenadores, lo que corrobora el certificado de la empresa IBM.

En espera de su respuesta, le saluda atentamente,

María Botero

BELDA S.L.
Avda. Primado Reig 37, 3º-B
46020 València

Sr. Director
Escola de Preparació Empresarial
Avda. de la Plata 114
València

Data: València, 9 d'abril de 1992
R/N: RSG/ as 5268

Assumpte: comana d'equips d'acondicionament d'aire

Distingit Sr. Director

A fi de poder atendre les seues peticions d'instal.lació d'equips de condicionament d'aire al seu centre, li preegue que ens fassa arribar el més aviat possible la quantia total d'equips, per a poder atendre les noves peticions adequadament.

Amb les salutacions més distingides,

Joan Lledó
Departament de Vendes

2.- Sequencing in logical order: accomplishing coherence

The following sentences go together to form a complete letter, but they are in the wrong order. Working in groups of two or three, put them in the right order, and decide how the words and phrases underlined help to link the text together. Should the letter be divided into paragraphs? If so, where? Compare your answers with those of other groups.

Dear Sir or Madam,

- (a) She would love it if I went with her and her family in my present position.
- (b) In addition, I have quite frequently taken on other duties, such as housekeeping, since the person who occupied this post often reported ill and was not available.
- (c) I am a single 31-year-old woman. I trained at the Garden School in Ealing from 1974 to 1977.
- (d) I can only say that I have always enjoyed my work with the Hennings family, which I have always found interesting and rewarding, and I would like to state that I wouldn't have liked to move.
- (e) This is the reason why I am now seeking another post in this country.
- (f) With reference to your advertisement in The Times of 15th June, I would like to apply for the post of cook/housekeeper.
- (g) I enclose three references and a full curriculum vitae as requested, and I look forward to hearing from you.
- (h) My duties here have included supervision and guidance of the six kitchen staff, as well as preparation of special dishes for formal dinners and the like.
- (i) It is therefore that I think that I will be able to combine the two activities quite adequately if necessary.
- (j) I, however, do not have the intention of leaving Britain for good.
- (k) Once I finished my training, I took up the position of cook with Mrs Hennings, and I have been with her ever since.
- (l) To my surprise, Mrs Hennings has recently told me about her plans of leaving her current social and political activity and settle in Australia.

Yours faithfully,
(Miss) D.J. Brown

Ejercicios C:

A través del empleo de "tasksheets" determinados, el aprendiz desarrolla una conciencia de los elementos que intervienen en la escritura, como pueden ser propósito de escritura y audiencia a quien el escrito va dirigido. Es importante advertir sobre estrategias de pre-escritura, que servirán al estudiante para preparar los datos que va a ordenar en un escrito determinado, e ir a parar a una serie de actividades de escritura propiamente dichas, que contemplen aspectos concretos que intervienen en la redacción tales como la selección léxica, la construcción oracional, la composición y organización textual y el estilo. Aunque podemos advertir un orden secuencial en estos aspectos, que representarían un "bottom-up approach" que parte de la palabra y termina en el texto completo, permitiendo ya advertir opciones de estilo en el texto como unidad, pensamos que en el aula no es necesario, a nuestro entender posiblemente tampoco recomendable, que las actividades que recrean estos aspectos de redacción se presenten en el mencionado orden secuencial. Es no obstante interesante advertir, en el proceso de aprendizaje

de escritura, sobre la jerarquizada e interdependiente superposición de elementos de construcción discursiva, donde la construcción del todo textual depende en su coherencia y cohesión textual de todos los elementos de construcción discursiva que están por debajo de esta unidad.

Introduction to the writing process

You want to write a letter of application. Complete the following Pre-Writing Analysis sheet.

<p>1. PURPOSE</p> <p>Why am I writing this?</p> <p>Possible Reasons</p> <table> <tr> <td>to inform</td> <td>to announce</td> <td>to propose</td> </tr> <tr> <td>to persuade</td> <td>to analyze</td> <td>to motivate</td> </tr> <tr> <td>to recommend</td> <td>to request</td> <td>to instruct</td> </tr> </table> <p>If the reader forgets everything else, what one key point do I want remembered?</p> <p>Is writing the most effective way of communicating this information? Would a phone call, meeting, or video conference be as or more effective?</p>			to inform	to announce	to propose	to persuade	to analyze	to motivate	to recommend	to request	to instruct
to inform	to announce	to propose									
to persuade	to analyze	to motivate									
to recommend	to request	to instruct									
<p>2. AUDIENCE</p> <p>Who will be reading this?</p> <p>What does the reader know about the subject? If this is new information to the reader, what material must I supply to make it meaningful?</p> <p>What is the reader's style, i.e. formal, conversational?</p>											

Focus on style: direct and indirect language

Make the following paragraphs more comprehensive and effective by eliminating the passive voice and unnecessary words, so as to sound more direct and natural.

<p>1. A supply list for our department to be developed has been requested as a means to save secretarial staff time in ordering our supplies. The request includes obtention of a special number to be dialled when ordering of supplies is due.</p> <p>2. At this stage, it would prove necessary for the steel industry to reexamine their basic and fundamental concepts and the way they are perceived and considered by the workforce.</p>

Focus on sentence construction: parallelism in writing

Complete the following sentences so that they form a unified meaningful unit.

- 1.- On her last business trip she attended conventions, visited fairs, and _____.
- 2.- The new computer is fast, efficient, and _____.
- 3.- Prospective applicants for the job hope for bonuses, extra benefits and _____.

Focus on organization: methods of development

Business correspondence is arranged according to its purpose. There are four common methods of development, which are as follows:

1. Order of importance:
 - A. Most important to least important
 - B. Least important to most important
2. Chronological
3. Specific to general
General to specific
4. Comparison/Contrast

Pairwork: read the following letter and decide which method of development has been used.

Dear Ms. Green:

We would like to thank you for sending us your letter of application and curriculum vitae for the advertised trainee position at Kensington College.

To be able to fill the position adequately we must consider both the educational and the work background of the applicant. You must understand that selection of applicants is difficult because of the high number of applications we receive from qualified people.

I am sorry to tell you that you have not been considered as eligible for interview. However, we will keep your letter of application and curriculum on file and get in touch with you if an opening should occur in an area for which you are qualified.

Thank you for the interest you have shown in Kensington College.

Yours sincerely,

Catherine Smith
Educational Coordinator

Focus on sentence construction: eliminating redundancies

Eliminate redundancies, make appropriate word choices, and then rewrite the following sentences.

1. It is stated that our first and foremost objective is and should be at this present point in time, to assess the further implications of foreign imports from abroad.
2. A new breakthrough in technology is what the most current status of the overall general planning indicates.

Focus on style: politeness

Although business letters are direct they are also diplomatic and tactful. Try to rewrite these sentences in a style more suitable to a business letter.

1. Your order will be late.
We regret_____.

2. I don't really want to.
I'm afraid _____.
3. You still owe me \$300.
Let me remind you _____.

Focus on composition: linking words and phrases

In the following sentences the linking words and phrases are missing. Working in groups of two or three, choose the most appropriate word or phrase from the ones given below. Then compare your answers with those of other groups.

Dear Sir,

I am writing to give my opinion about what you stated in your article called 'Generous Dole' in last week's *Guardian*, (1) _____ that the Social Security was being abused by people doing casual work while having additional benefits from the dole, and that (2) _____ it should be reduced or (3) _____ done away with.

(4) _____, let me tell you that I am the head of a family of five children, and that all my children go to school, (5) _____ I am allowed to draw only the minimum benefits. (6) _____, we are always very short of money.

(7) _____, unemployment is, as the statistics show, constantly on the rise, so there is little chance for me of finding a job, at least not at my age (57).

- | | | | |
|--------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|
| 1. a. for example | b. namely | c. therefore | d. in other words |
| 2. a. thus | b. for this reason | c. so | d. on the other hand |
| 3. a. what's more | b. at any rate | c. even | d. at last |
| 4. a. in the first place | b. next | c. furthermore | d. in fact |
| 5. a. yet | b. though | c. however | d. because |
| 6. a. by comparison | b. in spite of that | c. as a result | d. all the same |
| 7. a. however | b. for instance | c. what is more | d. on the other hand |

Comprensión oral (Listening)

Una de las características clave de la metodología de la enseñanza en los años ochenta y principios de los noventa, donde aprendiz y proceso de aprendizaje se sitúan en un primer plano, estriba sin duda en preponderar esta figura del aprendiz en su calidad de *procesador* de la lengua. Es pues también comprensible que, dada la naturaleza "transitoria" del material lingüístico que abordamos con la destreza de comprensión oral, que frente al carácter tangible del texto escrito representa un efímero estímulo lingüístico-materialmente irrecuperable en el momento en que se produce la audición-, el peso metodológico recaiga fundamentalmente sobre el procesamiento lingüístico propiamente dicho.

Procesar un discurso oral eficazmente se traduce en un mecanismo complejo, que se produce a diferentes niveles, y que en su conjunto son

responsables de la capacidad de comprensión oral. A grandes rasgos, el proceso comienza a nivel del sonido: el primer cometido de un aprendiz consiste en segmentar el sonido en piezas significativas, proceso al que le sigue otro de asignación de significado a las mismas. Interviene aquí un tercer nivel, en el que el contexto tanto socio-semiótico como cognitivo influyen en la configuración del significado. Cada uno de estos niveles integra a su vez el dominio de una serie de micro-destrezas orales, que recogemos en el siguiente esquema:

a.) Procesamiento de sonido:

- segmentar el sonido y reconocer los límites entre palabras
- reconocer formas contraídas
- reconocer el vocabulario empleado
- reconocer límites oracionales en el habla
- reconocer patrones de acentuación y de ritmo
- reconocer acentuación en palabras mayores, y su efecto en el entorno léxico
- reconocer la significación de rasgos paralingüísticos
- reconocer cambios en timbre y tono

b.) Procesamiento de significado:

- organizar el habla en secciones significativas
- identificar material redundante
- anticipar lo que se dirá posteriormente
- almacenar información en la memoria y saber cómo disponer de ella posteriormente

c.) Procesamiento a partir del contexto y conocimiento

- aventurar hipótesis sobre el contenido oral
- establecer predicciones sobre el contenido oral
- interpretar rasgos paralingüísticos

Como señala Buck (1995: 118), no se ha de entender que la existencia de una secuencia de elementos que intervienen en la destreza de comprensión oral, a las que se suele referir en términos de "bottom-up processing", partiendo de un input fonológico y finalizando en un nivel pragmático-discursivo, presupongan también que la enseñanza/aprendizaje de esta destreza tenga que recrear el mismo orden secuencial que la secuencia de procesamiento de lenguaje hablado sigue. Más bien, destaca el autor, todo lo contrario, hay una constante "top-down influence" en el proceso interpretativo del mensaje: el recurso al conocimiento semántico que se aplica al nivel fonético y de vocabulario. "Another common, but mistaken assumption is that listening comprehension consists of understanding what words and sentences mean. It doesn't. It consists of understanding what speakers mean." El contexto y el conocimiento actúan pues como filtro constante sobre los dos primeros niveles perceptivos.

Al igual que señalamos con respecto a la destreza de comprensión escrita, la formación en la destreza de comprensión oral tiene que ser significativa, en la medida en que no sólo debe atender a facilitar al aprendiz las técnicas o los mecanismos que le permitirán procesar el lenguaje oral, sino también

ayudar al mismo a abordar el discurso oral de la manera en que más eficazmente pueda acceder a la información que necesita, según un propósito perceptivo concreto. El desarrollo de estrategias de comprensión oral en el aprendiz (véase por ejemplo Mendelsohn 1995) ha contribuido de forma muy importante en ambos sentidos. De igual modo la teoría de los esquemas y la teoría del género dentro de la disciplina más amplia del Análisis del Discurso se han sabido explotar adecuadamente para fomentar esta destreza (véase por ejemplo Ur 1987, Underwood 1989, Rost 1990): el aprendiz que al inicio o en el desarrollo de la comprensión oral conoce el género, tomemos por caso una entrevista de trabajo o una reunión de orden del día, activa el conocimiento que tiene almacenado sobre el desarrollo de este género, que le proporcionará el marco referencial necesario para abarcar expectativas sobre el desarrollo de la actividad oral en cuestión.

Adquirir la destreza de comprensión oral no equivale al desarrollo de una capacidad de procesamiento lingüístico exclusivamente, que por un lado constituye una microdestreza en sí misma, y por otro lado representa uno de los pasos dentro del complejo mecanismo de comprensión oral. "Listening" representa una actividad, que enfrenta al usuario lingüístico con un material lingüístico, y a la que nos referimos en términos de "inter-acción" cuando involucra a dos o más usuarios lingüísticos en un proceso continuado de expresión y comprensión oral.

Que la comprensión oral representa una actividad queda patente cuando analizamos el alcance de esta destreza en ámbitos económico-empresariales. Ellis & Johnson (1994: 36) resumen el alcance de esta destreza en ámbitos económico-empresariales en los siguientes puntos:

<i>LISTENING</i>
Following presentations, lectures or talks
Following instructions
Following descriptions and explanations
Following training sessions

Asistir y atender al contenido de una presentación formal, una charla o unas instrucciones, por nombrar unos ejemplos, significa no sólo que se asimilan los contenidos, sino además que estos recibirán otro tratamiento a posteriori. En el contexto de la empresa, una presentación formal de una línea de productos conlleva típicamente la re-elaboración de la información sustraída en otra forma comunicativa: la información que se escucha se presenta a un superior en un comunicado escrito, bien sea un memorandum

o un informe, o se emplea para redactar una carta, o se comunica oralmente de forma resumida.

De ahí que consideramos la necesidad de que la instrucción en "listening" al igual que en su contrapartida receptiva "reading" refleje un proceder significativo para contextos de empresa, lo que equivale a afirmar que al aprendiz no sólo se le permita acceder a los mecanismos de comprensión del discurso oral, sino también a aplicarlos de forma que le capaciten para realizar la(s) tarea(s) en cuestión que se deriva(n) y sigue(n) a la comprensión oral propiamente dicha.

Nuestra propuesta metodológica comienza pues en el desarrollo de una conciencia de lo que el manejo de la destreza conlleva en el entorno en que el aprendiz desea abordarla, donde éste se expone no a la actividad de comprensión oral directamente, sino que previamente realiza unas actividades que desarrollan en él una familiarización con respecto al alcance de dicha actividad. La actividad que aquí presentamos ejemplifica el tipo de tarea que se puede emplear para este propósito.

Look at the following listening activities on the left-hand column and match each of them with the typical business situation where you would apply the listening activity at issue. After matching activities and situations, fill in the right-hand column, stating what kind of information the listener might have learnt from applying each listening activity to a specific business situation. The first two are done for you.

THE SCOPE OF LISTENING IN BUSINESS CONTEXTS

LISTENING ACTIVITY	BUSINESS SITUATION	INFORMATION THE LISTENER KNOWS
1. Listening for gist _ 1 _ / _ c _	a. You are interviewing a man who has applied for a position as accountant in your company. You are listening to his answer to a question you raised, where he shows very little knowledge about accountancy in general	The interviewee is not sufficiently trained for holding a position in the accounts department

<p>2. Predicting what people will say next</p> <p><u> 2 </u> / <u> f </u></p>	<p>b. You are listening to a talk where the speaker gives a presentation on the advantages of equipping the offices in your department with the computer systems she represents. You are interested in issues such as quality, guarantee, terms of delivery and especially appropriacy for the workplace.</p>	<p>The visitor will suggest to be driven straightaway to the hotel, instead of going out for dinner first.</p>
<p>3. Guessing about the speaker</p> <p><u> 3 </u> / <u> </u></p>	<p>c. You are listening to the news and want to find out what day the international conference on marketing strategies is going to be held.</p>	
<p>4. Listening for specific information</p> <p><u> 4 </u> / <u> </u></p>	<p>d. A customer is placing an order with you on the phone. You deal in tweed, and do already know the quantity of tweed required by your customer. But still, you need information about the colour and pattern of the two hundred tweed rolls he has ordered. Your checklist contains all possibilities of choice, so that you only have to cross out the ones the customer in fact chooses.</p>	
<p>5. Ticking words while listening</p> <p><u> 5 </u> / <u> </u></p>	<p>e. you are attending a meeting. Your manager has told you to report back to him the basic content of the meeting.</p>	
<p>6. Filling in gaps for missing words while listening</p> <p><u> 6 </u> / <u> </u></p>	<p>f. You are meeting a visitor at the airport who you want to do business with. On the way to the restaurant he tells you that the trip has been very tiresome, and that he feels really sleepy.</p>	

<p>7. Make notes of what you listen to</p> <p>___7___ / _____</p>	<p>g. You have the form of a Bill of Lading just in front of you. You need information from your customer, who is talking with you on the phone, about the port of discharge, the consignee and the receiver's address.</p>	
---	---	--

Rost (1990:11) establece una correlación entre tipos de comprensión oral y propósitos que estos encierran:

<u>TYPE OF LISTENING</u>	<u>GENERAL PURPOSE</u>
● transactional listening	● learning new information
● interactional listening	● recognizing personal component of the message
● critical listening	● evaluating reasoning and evidence
● recreational listening	● appreciating random or integrated aspects of the event

Este esquema de los tipos de comprensión oral que se pueden distinguir con respecto al propósito general que encierran a grandes rasgos, nos puede servir para elaborar otro tipo de actividad, abordando el propósito que subyace a la comprensión oral:

Looking at the table above about types of listenings and general purposes underlying these, match the following situations with the appropriate listening type that you think will hold for every situation. Tick where appropriate.

SITUATION	TYPE OF LISTENING ACTIVITY			
	transactional	interactional	critical	recreational
1.- You are having a formal dinner with your client, after the meeting				
2.- You are negotiating the terms of payment involved in a sales transaction with your customer from Japan				

3.- You are interviewing five applicants for the post of personal administrative assistant				
4.- You are talking with your colleague about the great hotel you stayed at in your last business trip				

Hemos aludido al concepto clave de *procesamiento* del lenguaje hablado. Al aprendiz se le debe facilitar el acceso a los mecanismos de procesamiento, atendiendo a las claves que la propia lengua brinda desde los diferentes niveles de actuación lingüística, bien sea a nivel fonológico, morfológico, sintáctico o discursivo. Estos niveles que, manipulados en este orden, implicarían un "bottom-up approach" al lenguaje oral, no tienen por qué sucederse en esta secuencia. Es importante que la práctica de procesamiento se contemple en términos de proceso, pero que la influencia "top-down" quede patente en todos los niveles.

Es importante desarrollar en el aprendiz una conciencia pragmático-discursiva sobre el material oral que va a escuchar, que le ayudarán a acceder de forma más inteligente al mismo. Las aportaciones de la teoría de los esquemas, la teoría del género, la teoría de los actos de habla, la kinésica o la lingüística textual representan una muestra de enfoques, que han sabido poner de relieve aspectos de la conducta oral, que facilitan la comprensión oral. Hay que tener siempre presente que la destreza de comprensión oral conlleva acceder a lo que un hablante quiere significar a través del discurso oral.

Si bien el objetivo de comprensión oral rige la técnica que empleamos, también lo hace la lengua objeto. El conocimiento de patrones estructurales recurrentes y otras características discursivas, además de los rasgos pragmáticos que el material oral recrea, facilitan la comprensión del discurso hablado.

Las actividades que proponemos a modo de ejemplificación, pretenden enfatizar prioritariamente el desarrollo de la destreza oral a partir de la consideración de la unidad discursiva o textual como unidad de conducta oral completada y tipificada dentro del ámbito de la empresa. Con el epígrafe de Pragmalingüística hacemos referencia a toda una serie de ejercicios que derivan de diferentes teorías o enfoques pragmalingüísticos que han sabido

poner de relieve una serie de elementos de la conducta oral, a partir de los cuales se ha contribuido de forma importante a fomentar la capacidad de comprensión oral. Los ejemplos que proponemos recrean aportaciones de la teoría de los esquemas, la teoría del género, la teoría de los actos de habla, la kinésica y la lingüística textual.

Ejercicio A: Teoría de los esquemas

Esta teoría permite poner de relieve y así desarrollar una conciencia sobre los malentendidos que se producen a nivel comunicativo cuando hablante y oyente evocan ante una situación comunicativa compartida esquemas cognitivos diferentes. Especialmente es de interés considerar el alcance de estas diferencias entre usuarios lingüísticos cuando hablamos de comunicación inter-cultural. Los ejercicios que hemos elegido pretenden por un lado desarrollar en el aprendiz una conciencia sobre la influencia que ejercen en la comunicación los patrones esquemáticos que subyacen en la mente de los usuarios lingüísticos. Hemos elegido también un tipo de ejercicio en el que, gracias a las aportaciones de esta teoría, el aprendiz puede poner en práctica estrategias de comprensión oral, como aventurar hipótesis y predicciones previos al proceso de inferencia propiamente dicho, evocando a partir de un enunciado que anuncia y resume el contenido de un discurso oral una serie de elementos léxicos que se derivan del esquema que subyace al enunciado en cuestión.

Schematic effects

Group discussion: what kind of context effect might have contributed to each mishearing? Could you work out what was actually said, and explain what context effect might have caused the misunderstanding?

- 1.) [Two people are talking about a colleague]
 - > Listener decodes: 'Nobody likes her now.'
 - (The speaker intended: 'There's nobody like her now')
- 2.) [Two colleagues are discussing a report]
 - > Listener decodes: 'The report was really bad'
 - (The speaker intended: 'It was an excellent report')
- 3.) [Two foreigners are having lunch at an American restaurant]
 - > Listener decodes: 'Do you want a cigarette?'
 - (The speaker intended: 'do you want to sit in the smoker or non-smoker area?')

Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.

Cognition: hypothesizing, predicting and inferencing

Look at the grid below. The utterance 'The Chief Accountant went to the International fair in Frankfurt and bought twenty computers' can be split into schematic slots, which will allow you to make predictions about the content of the speech you have been listening to. You will now listen to a conversation between two business executives. The general heading of the talk is 'The Japanese workforce suffers from overwork'. Before you listen, work in pairs on the schema and

schematic slots that the words of the utterance evoke.

<i>The utterance: 'The Chief Accountant went to the international fair in Frankfurt and bought twenty computers.'</i>		
HEARD WORD	evokes SCHEMA that	contains SLOTS
The chief accountant	COMPANY	(employees, figures, workplace, office...)
went to	JOURNEY	(movement, purpose of journey, means of transportation...)
international fair	PLACE	(conditions of the place, people working there, function of the place...)
and bought	COMMERCIAL EVENT	(money, standards of pricing, buyer, seller...)
twenty computers	ITEM	(variety of items available, condition of item, owner of item....)

Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.

Listening:

Now listen to the conversation and check for the information you have provided for the schematic slots.

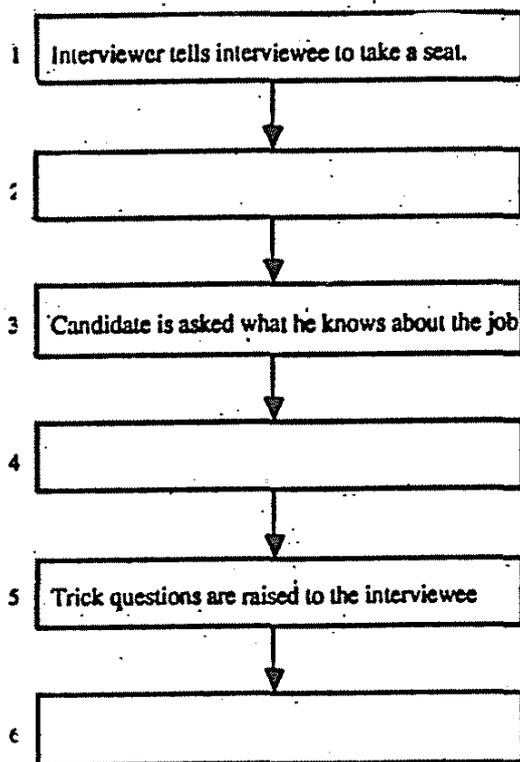
Teoría del género:

Al poner de relieve patrones estructurales recurrentes, la teoría del género contribuye de forma importante al desarrollo de la destreza de comprensión oral. Hemos elegido como ejemplo de género en el ámbito económico-empresarial la entrevista. El ejercicio permite al aprendiz, previo conocimiento de la configuración estructural de este género, abarcar expectativas sobre qué tipo de información está contenida en qué sección estructuralmente aislada.

Genre theory and listening comprehension

Listening 1

David Smith, the Personnel Manager of a major European insurance company, talks about the stages of an interview. Listen and complete the information that is missing, which makes reference to the generic moves of job interviews.



Teoría de los actos de habla

Especialmente importante para la comprensión oral en la interacción cara a cara, gracias a esta teoría el aprendiz tiene la posibilidad de acceder no sólo a la intencionalidad del hablante a partir de la comprensión oral, sino también a matices de un mismo acto comunicativo, como el ejercicio que se propone para la práctica en el aula quiere ejemplificar. El estudiante toma conciencia de cómo se negocia el significado constantemente en el proceso de interacción oral, a la vez que adquiere una noción de la complejidad que subyace al mismo, donde rara vez la vinculación entre enunciado e intención comunicativa es inequívoca.

Listening:

Listen to the sales transaction between a buyer and a seller, and write down the requests you hear. Make sure you can match these with the speaker who does actually utter them.

Post-listening:

The business talk you have just been listening to contains a lot of requests. The following conversational exchanges contain specific types of request. By studying speakers' A and B moves of each exchange, could you match the type of request on the left-hand column with the appropriate exchange on the right-hand column?

1. Specific request for specification	a.) A: did you like my comments on the new chairman? B: what? A: did you like my comments on the new chairman?
2. Specific request for repetition	b.) A: I saw our new marketing consultant B: when? A: this morning.
3. Non-specific request for repetition	c.) A: do you like his new computer? B: his what? A: his new computer.
4. Specific request for confirmation	d.) A: do you like the incentives our company offers? B: which ones? A: the extra benefits, bonuses and the company car.
5. Potential request for confirmation	e.) A: I met his colleague. B: this morning? A: yes.
6. Potential request for elaboration	f.) A: do you like the new timetable? B: the new timetable? A: yes.

Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.

Kinésica

Las aportaciones de esta ciencia a la lingüística pragmática son importante. La comunicación gestual constituye concretamente un apoyo importante para el desarrollo de la comprensión oral, pues proporciona claves visuales que sugieren o refuerzan un contenido informativo determinado. Proponemos un ejercicio de desarrollo de conciencia sobre el alcance y sobre todo la universalidad del lenguaje gestual, al requerir del estudiante la realización de una actividad en grupo, donde éste se pronuncia sobre las posibles interpretaciones de una serie de formas de comunicación gestual. Pero sobre todo explotamos esta ciencia para ejercicios con aplicación de video, en los que el aprendiz, en una actividad de "pre-listening" contempla una secuencia de video sin volumen, donde intenta deducir información a partir del entorno físico y el repertorio de gesticulaciones que se recrean. La siguiente actividad de comprensión oral propiamente dicha proporciona al aprendiz un input oral mas un refuerzo visual, con el que ya se le ha familiarizado previamente.

Kinesics and listening comprehension

Use of visual cues to infer speaker intention

Group and class discussion: what do you think that these non-linguistic cues in face-to-face interaction mean? Write down your suggestions on the right-hand column. Use the dictionary if necessary.

<p><i>Gaze direction</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - directly at listener - switching gaze from face to face of many listeners - avoiding eye-contact of listener 	<ul style="list-style-type: none"> - _____ - _____ - _____
<p><i>Body position</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - touching listener - moving towards listener (distance reduction) - arms crossed - body upright - moving head back and forth - arms open and down - hands thrown up 	<ul style="list-style-type: none"> - _____
<p><i>Facial gesture</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - smile - empathetic expression - frown - head nod - sneer 	<ul style="list-style-type: none"> - _____ - _____ - _____ - _____ - _____

Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.

Pre-Listening (with video):

You will see a short film sequence where Mr. Watanabe, the Japanese overseas representative, and Mr. Sweet, Managing Director at PROFILE SPORTS, one of the most important sportswear suppliers in Western Europe, are about to close a deal. What you will see is the last negotiation encounter resulting from a series of preceding conversational encounters. You are not going to hear the conversation, but you can answer the following questions just by looking at the images.

1.- Do the speakers reach an agreement that benefits both interactants likewise?

2.- Who seems more competitive to you?

3.- What are the conditions that Mr. Watanabe sets up for the deal?

4.- Will both continue their business relationships?

5.- Are the terms of payment and delivery satisfactory?

Listening:

Now watch the film sequence again. This time you will be able to hear what is actually being said. Check if you have supplied the right answers.

Lingüística textual

La comprensión oral aquí se refuerza con la comprensión escrita. A partir de la lectura, de la recepción visual de una construcción textual coherente, el ejercicio de comprensión oral, donde el estudiante tiene que suplir información que se le comunicará oralmente, no sólo implica procesar, sino adaptar la información inferida a una textualidad creada, que a su vez sirve de apoyo para dicho proceso de inferencia.

Text Linguistics and listening comprehension

First study the text and consider the cohesive links while reading, as well as the co-text of the information that is not provided. As you listen to the tape, supply the missing information of this pre-negotiation. You don't need to provide the exact words, but make sure the text is coherent.

A: Oh, ___ 1 ___. What do you think of our new exhibition centre?

B: It's most impressive and...ehm... the fair itself is also very interesting. I intend to recommend that we participate next year, ___ 2 ___.

A: If by that time our two companies are associated, we might consider a joint exhibit, perhaps?

B: ___ 3 ___, that is a most interesting suggestion. May I ___ 4 ___ in an association?

A: Well, ___ 5 ___, yes, Mr. Brown. We are very interested. There is, however, something you should know before we go any further.

B: Oh, what is it?

A: Well ehm... as you your...yourself said to Mr. Young yesterday, your...well your company and ours have much in common ___ 6 ___. We sell, in many cases, to the same customers, and err...our customers have similar problems to yours. Sometimes they bring their problems to us to solve, and ___ 7 ___. No doubt you have similar experiences.

B: Naturally. That is the kind of situation which led us to develop SPOT.

A: ___ 8 ___. And, Mr. Brown, by a coincidence, the same thing happened to us. We too have produced a device to handle this kind of problem, and...well errr... Mr. Young tells me that in many respects similar to SPOT.

B: But this is most extraordinary! Excuse me, Mr. Young, but why did you not mention this to me yesterday?

Y: Mr Kaye, Electrolux hasn't been launched. In fact, we've only just finished our own market research. I could hardly reveal anything without first consulting my Managing Director.

A: Yes, I understand. You were in a some...somewhat embarrassing position.

B: Mr Young reported back to me immediately he left you yesterday and my fellow directors and considered the affair very seriously. We decided unanimously to ___ 9 ___, as a sign of good faith.

A: Oh, I appreciate that. It seems that our negotiations will follow a somewhat unexpected course, from my company's point of view.

B: Before we go any further, Mr. Ahorn, I have in my briefcase a drawing of Electrolux. You didn't by any chance bring your drawings with you? It would be interesting to compare them.

A: Yes, ___ 10 ___. I have the papers here.

(...)

(Adaptado de Brown, P. & Allison, J. (1991). *Business Partners*. London: Language Teaching Publications)

Please write your answers here:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Expresión oral (Speaking)

Una condición previa que hay que contemplar, antes de abordar la enseñanza/el aprendizaje de esta destreza, es considerar las características de la lengua hablada. Brown & Yule (1983) examinen las formas más características a las que el hablante suele recurrir:

- oraciones incompletas
- poca subordinación (preferencia por combinación paratáctica)
- pocas estructuras pasivas
- pocos conectores lógicos
- estructura de tópico-comentario (frente a la más recurrida en la expresión escrita, de sujeto-verbo- predicado)
- reformulaciones
- frecuentes referencias exofóricas
- empleo frecuente de vocabulario generalizado
- repetición de una misma forma sintáctica
- empleo de pausas, expresiones de relleno y continuadores

Bygate (1987: 14-41) desglosa las características por las que se rige la expresión oral, a partir de la distinción entre lo que conlleva la producción oral, por un lado, y la interacción oral, por otro, que aquí resumimos:

Destrezas de producción:

El hablante tiene que planificar, organizar, construir y expresar el mensaje bajo unas condiciones de presión temporal, que afectan el uso lingüístico que hace de dos formas:

- el hablante facilita su expresión: de ahí que emplee estructuras simplificadas, y recurra a menudo a expresiones formularias. El recurso a formas elípticas y a una amplia variedad de expresiones de relleno y otros marcadores, también se debe a este hecho.
- el hablante compensa su falta de tiempo para planificar con reformulaciones y repeticiones a lo largo de su intervención.

Destrezas de interacción:

Al conversar, el hablante entra en una dinámica inter-activa, en la que intervienen una serie de elementos referentes a la construcción colaborativa del discurso conversacional:

- el hablante participa con su interlocutor en un mecanismo de alternancia de turnos, lo que implica desarrollar conocimientos en torno a su construcción, y distribución a lo largo del proceso interactivo. Al respecto también es significativa la selección y distribución del tópico discursivo y del hablante a lo largo del proceso.
- el hablante negocia el significado constantemente con su interlocutor. Dicho significado afecta el contenido proposicional, la función del mensaje, y el significado tanto denotativo como connotativo de elementos lingüísticos.
- el hablante emplea rutinas, que constituyen formas convencionales predecibles de presentación de información, cuando reciben el nombre de "información routines". Rutinas interactivas, por otro lado, representan todo tipo de turnos que típicamente se construyen en determinadas situaciones comunicativas, a saber, conversaciones telefónicas, entrevistas, etc.

En la metodología de la enseñanza de la expresión oral se pueden distinguir, a grandes rasgos, dos tendencias claramente diferenciables. En términos de McDonough & Shaw (1993), podemos deslindar un enfoque pre-comunicativo de una aproximación comunicativa. Desde el enfoque pre-comunicativo la atención recaía especialmente sobre las formas estructurales de la lengua. Aunque se manejan diálogos en el aula, el propósito que subyace no es el de desarrollar una capacidad de uso lingüístico, propiamente dicho, sino de poner en práctica una forma lingüística determinada. El interés recae sobre todo en la exactitud de la expresión de la forma, en detrimento de la fluidez comunicativa. El componente de uso lingüístico propiamente dicho, de elegir una forma para expresar conscientemente un significado, y de potenciar la aportación del significado por encima de la forma, queda de esta forma relegada.

Las consecuencias que conlleva esta influencia metodológica es que el hablante carece a menudo de una destreza de comunicación oral fuera del ámbito del aula, en lo que la destreza realmente implica: comunicar lo que se pretende decir, con los matices que el hablante desea aportar; y en esta capacidad intervienen muchos más factores que sólo la construcción formal correcta, que, a su vez, a menudo es incluso muy poco relevante.

Con el enfoque comunicativo se pretende facilitar al aprendiz un contexto de uso lingüístico oral significativo, a través de la activación de una serie de actividades creativas. Algunos materiales implican la resolución activa de problemas a lo largo del proceso comunicativo, siguiendo por ejemplo un "information-gap principle", donde hay que suplir interactivamente una información carente. Simulaciones y juegos de roles se pueden desarrollar a partir de este principio, que permiten también realizar lo que Prabhu (1987) denomina "opinion-gap activities": el proceso conversacional se activa y mantiene a partir de la necesidad de suplir opiniones por parte de los

interactantes.

Si bien un contraste entre lo que podría tildarse de "pre-communicative approach" frente a "communicative approach" fácilmente nos invitaría a establecer un contraste análogo entre interés primordial por la exactitud en la expresión formal frente a fluidez comunicativa, esta contrastación nos llevaría a una visión demasiado simplista de la enseñanza/aprendizaje de la destreza de expresión oral. Autores como Rivers & Temperley o Littlewood han sabido verter sus reflexiones en torno a la relación entre exactitud formal y fluidez de uso en una propuesta de integración de actividades destinadas a desarrollar la corrección formal y la fluidez comunicativa.

Rivers & Temperley (1978: 5) distinguen entre "skill-getting" frente a "skill-using", y advierten que existe un hueco entre ambos estadios, que además, señalan, no representan fases sucesivas en el proceso de aprendizaje. Entre estos dos estadios habría que situar una fase de "pseudo-communicative skill-getting activities", cuya función es la de realizar una práctica comunicativa en función de un previo input de gramática, fonología y léxico. Littlewood (1981), por otro lado, sustituye esta gradación en tres estadios por una relación binaria, entre lo que denomina "pre-communicative activities" y "communicative activities". Las primeras, destinadas fundamentalmente a la práctica de estructuras formales; las segundas, destinadas a relacionar dichas estructuras con un componente contextual funcional y social.

Muy probablemente, las aportaciones metodológicas más interesantes en torno a la enseñanza/aprendizaje de esta destreza, se derivan de los estudios de análisis del discurso o análisis conversacional. Sin entrar aquí en la parte teórica de las diferentes aportaciones de las teorías o modelos de análisis del discurso oral, todos los enfoques de análisis discursivo han contribuido en poner de relieve aspectos organizativos y de estructura interactiva, de gran valor pedagógico. Concretamente los siguientes elementos suponen un potencial de explotación didáctica importante:

(a) el concepto de género

Este concepto alude a un tipo de acontecimiento comunicativo socialmente construido a partir de unos propósitos comunicativos determinados. Los géneros despliegan una estructura interna propia, que se mantiene para todas las manifestaciones discursivas o textuales que de ellos se derivan. Su gran valor pedagógico reside en su carácter predecible en lo que a la estructura interna se refiere. De este modo, pese a que una transacción de compra-venta pueda desarrollarse en contextos diferentes, entre participantes diferenciados, su estructura genérica es una constante invariable.

El desarrollo y aplicación del concepto de género a la docencia, permiten considerar un "top-down approach" al desarrollo de la destreza, donde se

procede de las unidades mayores a las menores. Bygate (1988) insiste en que el discente que aprende a hablar suele, de hecho, proceder de las unidades mayores a las menores. El hecho de que el hablante a menudo no recurra a estructuras gramaticales completas, sino a lo que denomina "satellite units", que son conjuntos de elementos relacionados entre sí pero carentes de verbo en forma personal, corrobora su afirmación.

(b) las rutinas conversacionales

Rutinas informativas o interactivas representan estructuras formales fijas, de ubicación igualmente determinada en la organización discursiva. Su identificación formal y el conocimiento de su alcance de uso contextual permiten una importante explotación pedagógica, dado - como también sucede con el concepto de género - su carácter fijo.

(c) el mecanismo de alternancia de turnos

Poner de relieve las regularidades que subyacen a la alternancia de turnos, a qué posibles criterios organizativos dicha alternancia está sujeta, supone una gran ventaja para desarrollar una conciencia sobre lo estructurado que está el proceso conversacional, a pesar de su aparente carácter desorganizado.

(d) la construcción interna de turnos

Las posibilidades argumentativas, que brinda la organización interna de los turnos, son importantes. Por un lado, a nivel funcional, en la medida en que el hablante selecciona y secuencia una serie de actos comunicativos. Por otro lado, a nivel de contenido proposicional, en la medida en que el hablante elige un tópico, que él mismo desarrolla, abandona a favor de otro, retoma del interlocutor, etc. Explotar el alcance de estas posibilidades puede ser de gran utilidad para el desarrollo de esta destreza.

(e) el concepto de acontecimiento de habla

Las variables que definen un acontecimiento de habla y lo diferencian de otro, intervienen en calidad de especificaciones contextuales, que inciden en una caracterización del acontecimiento en cuestión.

(f) la función del habla: social, transaccional

El habla puede recibir una caracterización en virtud de su aplicación funcional, entendiendo dos funciones básicas: el habla de carácter social, que sirve fundamentalmente para mantener una relación socio-afectiva, frente al habla de carácter transaccional, que se rige por un objetivo conversacional de persuasión. El análisis del discurso brinda la posibilidad de abordar la enseñanza/aprendizaje del habla a partir de estos dos criterios.

Los recursos metodológicos de aprendizaje a través de la realización de tareas (task-based learning), a través del desarrollo de una conciencia lingüística (awareness instruction), y a partir del recurso a los casos

prácticos, representan formas de abordar el aprendizaje de la destreza, que el análisis del discurso permiten desarrollar en todo su potencial. La denominada "awareness instruction" se beneficia de los conceptos de género y rutina fundamentalmente para desarrollar una conciencia en el aprendiz de las formas estructurales más predecibles y en consecuencia más estables de la comunicación oral. Por otro lado, la práctica oral a partir de la realización de tareas, proporciona al aprendiz un completo marco contextual e "input" lingüístico, desde los cuales se le facilita su actuación oral, además de involucrarle en una actividad significativa. Estas mismas ventajas se observan en la aplicación de casos prácticos, a las que habría que añadir un componente participativo mayor, si cabe, por parte del aprendiz, al estar éste directamente implicado en la búsqueda y elaboración de una solución respecto a un caso a resolver. En todo caso, es importante considerar, como observa Nunan (1991: 61), que "Tasks and exercises for developing speaking skills should be referenced against the purposes for which learners ultimately require the language."

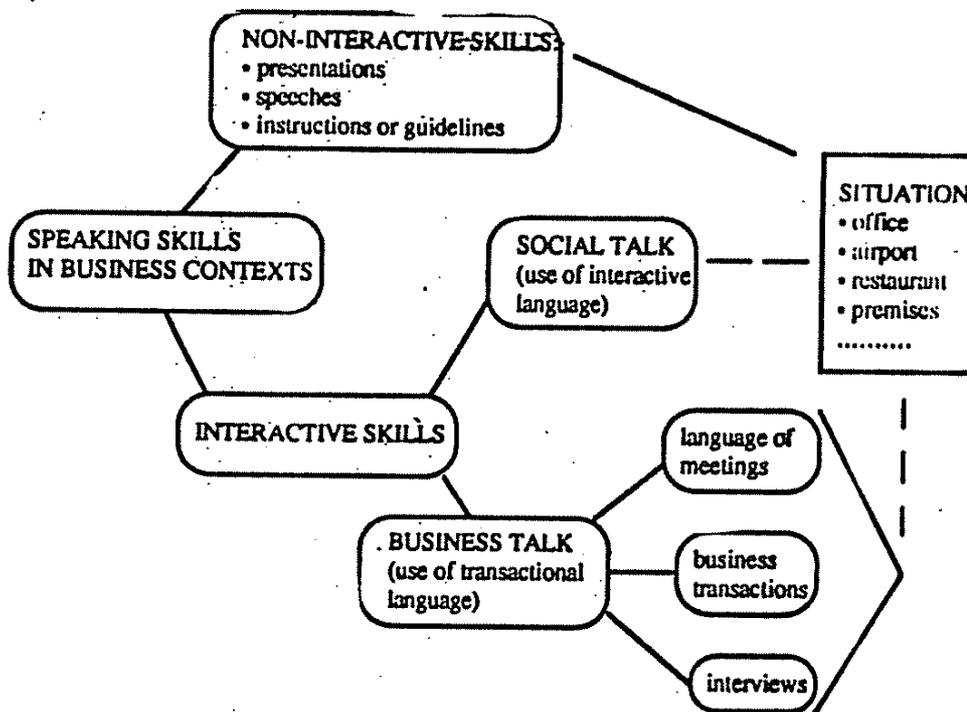
Según Ellis & Johnson (1994: 36), el alcance de la destreza de expresión oral en ámbitos económico-empresariales correspondería a lo que figura en el siguiente recuadro, donde se establece una primera distinción entre la producción oral y el intercambio conversacional interactivo.

<i>SPEAKING</i>
Giving a formal presentation
Giving an informal presentation
Instructing or demonstrating on the job
Giving descriptions and explanations
<i>INTERACTING</i>
Visiting a company or receiving visitors
Showing visitors around or being shown around
Entertaining or being entertained
Participating in discussions and informal meetings
Participating in formal meetings
Chairing meetings
Interviewing
Negotiating
Telephoning

Esta distinción se ha de contemplar, como señalamos anteriormente, pues aunque conversar implica en primer lugar desarrollar una destreza de expresión oral, requiere además participar en una conducta interactiva.

Como señalan McDonough & Shaw (1993), para abordar la enseñanza/aprendizaje de la destreza de expresión oral y destreza

conversacional, hay que analizar previamente el alcance que la misma tiene en el ámbito en que se desea desarrollar. Es pues interesante considerar el siguiente esquema, en el que proporcionamos un análisis del alcance de la destreza en cuestión a partir de una distinción básica entre destreza oral *no-interactiva* frente a destreza oral *interactiva*. La segunda permite a su vez diferenciar entre habla social y habla transaccional, y esta segunda- que se refiere al proceso interactivo que se desarrolla a partir de un componente de persuasión- puede traducirse en el lenguaje de las reuniones, transacciones comerciales o entrevistas. Los diferentes contextos físicos pueden acoger todo tipo de sub-destreza oral tanto interactiva como no-interactiva, aunque hay contextos en los que típicamente se desarrollan algunas destrezas orales en concreto.



El aprendiz de inglés empresarial debe, a nuestro entender, acceder en primer lugar al alcance de la destreza de expresión oral y expresión oral interactiva en ámbitos económico-empresariales. La realización de tareas, como las que a continuación aportamos, proporciona esta posibilidad.

Groupwork: Think of the environment of a businessman, and ask yourself the following questions. Use the right-hand column to jot down as many ideas as come to your mind.

Who do you speak English to?	
What about?	
Why?	
Where and when?	
How do you use English?	

Follow-up activity: This could have been your choice. Now, combining the variables, can you think of specific business situations, involving specific role relationships and talking purposes?

Who do you speak English to?	clients, colleagues, secretarial staff, technicians, superiors, etc.
What about?	products, plans, prices, promotions, discounts, jobs, supplies, deals, arrangements, etc.
Why?	reporting, agreeing, discussing, presenting, buying, selling, reviewing, introducing, etc.
Where and when?	factory, premises, conference, meeting place, office, trade fair, restaurant, information desk, etc.
How do you use English?	telephone, dyadic conversations, face-to-face interaction, group discussion, etc.

Pairwork: Decide on the most appropriate type of talk you would expect for each one of the situations below: transactional talk (T), interactive talk (I) or both (B).

TYPE OF ENCOUNTER/SITUATION	TYPE OF TALK
• holding a meeting	
• welcoming a visitor at the airport	
• having dinner with an overseas client	

• presenting a new marketing proposal in the office	
• interviewing prospective applicants for a job	
• introducing a new colleague to the staff members	

El Análisis Conversacional y el Análisis del Discurso, especialmente la Teoría del género, tienen mucho que aportar al aprendizaje de esta destreza, en la medida en que ponen de relieve las regularidades que subyacen a lo que a menudo le parece al estudiante una expresión lingüística azarosa. Al aprendiz se le proporciona, a partir de estos estudios, una producción oral (interactiva o no) organizada, estructurada, y a menudo predecible. Especialmente en el contexto económico-empresarial los tipos de discurso oral que se manejan siguen una estructura a menudo bastante estereotipada. Las presentaciones formales, entrevistas, negociaciones, suelen ser manifestaciones discursivas desarrolladas a partir de una secuencia de fases conversacionales determinadas y, a menudo - tal y como también ocurre con la interacción social -, presentan rutinas conversacionales típicas. Su carácter recurrente es de gran valor pedagógico. Pensamos que es conveniente establecer el proceso de aprendizaje a partir de las formas estructurales fijas, bien sean rutinas conversacionales o estructuras discursivas que abarcan unidades mayores, para adentrarnos poco a poco en las formas de expresión menos predecibles. Dentro de esta gradación de actividades que proponemos, la capacidad argumentativa estaría en el último lugar, como destreza oral más compleja, con todo lo que conlleva de elección y distribución consciente y efectiva de la información para conseguir un fin conversacional.

Concebimos tres tipos de actividades, que a nuestro entender se deben combinar constantemente: las actividades de desarrollo de conciencia de lo que implica el manejo de la destreza, las actividades controladas que se centran en un aspecto determinado de la conducta oral, y finalmente las actividades libres, están íntimamente ligadas entre sí. Es importante que cada uno de los tipos de actividades reciba un tratamiento adecuado, y que sus funciones particulares no se confundan o se solapen. Cuando el aprendiz realiza una tarea de desarrollo de conciencia, reflexiona sobre las particularidades de la destreza, por lo que la actividad debería de alguna forma revertir en un enriquecimiento sobre cómo abordar la expresión oral. Este tipo de actividades sirve al estudiante también para delimitar, agrupar,

y en definitiva adquirir una visión abarcable del alcance de la destreza en el ámbito en que la estudia. Las actividades controladas, por otro lado, permiten centrar la atención sobre un elemento determinado de la conducta oral, que atañe bien la construcción de un enunciado, cuestiones de estilo, etc.

Fundamentalmente abogamos por un "top-down approach", siguiendo las propuestas de Bygate (1988) y Ellis (1984), lo que equivale a abordar la destreza de expresión oral desde los elementos más externos, para ir adentrándonos a partir de estos en los aspectos más internos a la lengua. El concepto de acontecimiento de habla es aquí clave: es importante que el aprendiz relacione la significación de una construcción formal determinada con unas variables contextuales específicas, que atañen a los roles de los hablantes, y a factores varios que vienen impuestos por el contexto. La construcción formal de un enunciado, por ejemplo, se presenta al aprendiz como cálculo de significación determinada según toda una serie de opciones y determinantes contextuales.

Los tipos de ejercicios que proponemos se pueden presentar en dos bloques, entendiendo un tercer bloque que estaría dedicado a la práctica oral libre en el aula, que aquí no trataremos.

Ejercicios A

Bajo el nombre de "awareness instruction" incluimos una serie de actividades, cuyo principal objetivo es el de desarrollar una conciencia en el aprendiz sobre el alcance de la destreza de expresión oral en ámbitos económico-empresariales. En el primer ejercicio, el estudiante reflexiona sobre el estrecho vínculo existente entre funciones comunicativas y su uso contextual. En el segundo ejercicio el aprendiz casa una serie de enunciados con el contexto situacional en que típicamente se emplearían. El tercer ejercicio se centra en la construcción del par mínimo de intercambio conversacional a partir de una estructura de iniciación y respuesta, y advierte sobre la existencia de respuestas preferidas frente a respuestas no preferidas. El discente reflexiona sobre las posibilidades graduales que existen de expresar con la respuesta la satisfacción completa o parcial de la intención del hablante que inicia el intercambio. Otra posibilidad de "awareness instruction" se recrea en el ejercicio cuarto, en una voluntad de advertir sobre la relación que existe entre una construcción formal del enunciado y la elección estilística que ésta conlleva. Concretamente el ejercicio se centra en el fenómeno de cortesía que contempla los actos que pueden mermar la imagen del oyente. "Face-threatening acts" pueden ser un impedimento para la efectividad de una negociación. Es importante que el aprendiz de inglés empresarial sea consciente de este fenómeno de cortesía, y de cómo evitar o

en todo caso amortiguar la emisión de actos que puedan resultar demasiado directos o amenazantes al oyente destinatario.

Exercise 1: Functions

Group work and class discussion. Consider the following business situations. What kind of communicative functions would you typically associate with them. More than one answer is possible.

Business situations:

1. Meeting a visitor at the airport
2. Talking with a visitor in the office
3. Telephoning a client from the office
4. Giving a presentation in the conference room
5. Giving a company tour around the premises
6. Interviewing a client in the office
7. Socialising at a restaurant
8. Settling arrangements with the secretary in the office
9. Checking in at the airport
10. Holding a meeting in the conference room
11. Checking in at a hotel
12. Informing a customer at the stand

Functions

- | | | |
|------------------------|--|----------------------------|
| a.- greeting | g.- discussing proposals | m.- inviting |
| b.- expressing opinion | h.- agreeing/disagreeing | n.- asking for information |
| c.- making a complaint | i.- describing people/plans/jobs | o.- giving advice |
| d.- suggesting | j.- interrupting | p.- expressing regret |
| e.- requesting | k.- talking about figures/graphs/money | q.- complaining |
| f.- small talk | l.- comparing | r.- apologizing |

Exercise 2: Utterances

The following utterances belong to specific discourse settings. Can you think of the most typical business setting for each of the utterances below?

- 1.- We export surgical goods and hospital equipment. Perhaps I could call in on you for a few minutes some time today. _____
- 2.- What about memory? How much memory does it have? _____
- 3.- Come in Chris, and sit down. Would you like a cup of coffee? _____
- 4.- I think you have a room reserved for me. My name is Brown, from Technics, Ltd. _____
- 5.- Thank you all for arriving on time. _____
- 6.- This is the new WP500, which is a small version of our RX128. _____
- 7.- What time would you prefer to fly? _____
- 8.- Putting you through. _____
- 9.- Can you tell me where the Czech Airlines counter is? _____
- 10.- Tell them I'd like them out to dinner. _____
- 11.- Oh, yes, very quiet. The plane was quite empty. _____
- 12.- Certainly sir. Smoking or non-smoking? _____
- 13.- Right, thank you. I think we can start now. _____
- 14.- What time do you serve breakfast? _____

- 15.- Welcome to the Hotel Ambassador, Mr. Telford. Your room number is 404.
- 16.- Thank you for a very interesting tour.
- 17.- I recommend sake with tempura.
- 18.- We'll take a taxi to your hotel.
- 19.- Hold the line please, you're through.
- 20.- Excuse me, are you Mr. Nelson from Brown Industries?

Exercise 3: Preferred responses

Group work and class discussion. Given the following question, look at the set of possible responses, and rank them from most to least preferred answers.

- A: Have you seen that report anywhere? B: Mary has it
 B: No. You need it urgently?
 B: Yes, I say it yesterday somewhere.
 B: Here it is.
 B: Bill was supposed to have it today.
 B: There is a copy in that red file.

Exercise 4: Face threats

(a) Positive face threats. A speaker threatens the hearer's positive face by appearing to pay little heed to the hearer's right to self-esteem:

- acts like accuse, criticise, disapprove, insult, reprimand, challenge, disagree, reject.
- interruptions of a turn, and not giving signs of active listening.
- forgetting the hearer's name, opinions, and so on.
- raising subjects, or speaking in a manner, that would divide the others from the hearer.
- raising subjects, or speaking in a manner, that would embarrass or annoy the hearer.
- creating an unfriendly, uncooperative atmosphere while the hearer is speaking.

Positive face can be supported in the following ways:

- (1) claiming or stressing some common ground.
- (2) showing that you and the other person are basically good cooperators.

Practice: Turn the following face-threatening acts into acts that support positive face.

- a) This plan is no good. - Showing you share the hearer's goal, try to mollify the criticism.

- b) These figures just won't do. - Showing sympathy with the hearer's situation, or recognising a similarity between his/her needs and your own, try to mollify this challenging act.

- c) I can't accept that. - Mollify this act of disagreement showing a bond with the hearer.

.....
.....

- Suggestions:**
- I know your department, like mine, is overworked at the moment, but...
 - I agree we should be producing a forward estimate, but you haven't got the right way about it
 - Oh come on,...., it certainly won't fit the plan will it?

(b) Negative face threats. A hearer's negative face is threatened when the speaker intrudes upon his or her freedom of action, restricting it in some way, and thus treating it with disrespect:

- acts like request, require, advise, suggest, remind, warn

Negative face can be supported in the following ways:

- (1) if you must be direct, then make the act as brief as you can. Use conventional forms.
- (2) Judge carefully the degree of indirectness to be used.

Practice: Turn the following face-threatening acts into acts that support negative face.

- a) We asked you to do the report, - Try to reduce the *power* that the act conveys.
Bill. Is it done?
-
-
-
- Try to reduce the *importance* of the thing requested.
.....
-
-
- Express doubt that the hearer could do it.
.....
-
-
- Acknowledge the hearer's status or position.
.....
-
-
- Apologise, that is, admit that the act will cause the hearer trouble.
.....
-
-

- Useful expressions:**
- It would be appreciated if...
 - I have been delegated to ask...
 - I'm sorry but...
 - (+) just
 - Would you possibly...
 - There seems to be...
 - As I recall...
 - As you know...
 - Could you possibly...

- This query should perhaps be addressed to your assistant,...

Ejercicios B

Hemos señalado anteriormente, que la realización de actividades guiadas o controladas es necesaria para desarrollar la destreza en un proceso de consolidación de aspectos varios, que en su conjunto intervienen en la expresión oral y en la conducta conversacional. Los dos primeros ejercicios se centran en la conducta conversacional de carácter social, y contemplan encuentros ritualizados. El discente aprende que hay intercambios conversacionales de estructura muy fija, al buscar respuesta para las preguntas y los comentarios que inician el intercambio. También advierte de la existencia de cálculos formales ritualizados, que típicamente se emplean para iniciar una conversación. Las unidades mínimas de intercambio conversacional señaladas por los etnometodólogos, en términos de pares adyacentes, sirven aquí para comprender y plasmar el mecanismo básico de conducta interactiva a partir de intercambios rutinarios en el ámbito empresarial.

Exercise 1:

Ritualised encounters: exchanges

What would you typically answer to these questions and comments?

- 1.- Hello, how are you? _____
- 2.- Thank you for the beautiful flowers. _____
- 3.- Have you got a pen on you? _____
- 4.- Do you mind if I open the window? _____
- 5.- How's business? _____
- 6.- You haven't seen my report anywhere around here, have you? _____
- 7.- Fancy a drink on the way home? _____
- 8.- Have you got the time? _____
- 9.- How do you do? _____
- 10.- Could you give me a lift to the bank? _____
- 11.- How did the meeting go? _____
- 12.- George sends you his regards. _____
- 13.- How do you take your coffee? _____
- 14.- Right then, I'm off. _____

Exercise 2:

Ritualised encounters: striking up a conversation

Think of a comment you could make as an 'opener' in these situations:

- 1.- You're waiting on a platform at the station for your train. An old lady who is also waiting says, 'It's a nice day, isn't it?' What do you say?
- 2.- Now you are on the train travelling to a conference in Blackpool. You notice the tags on the

luggage of the man sitting opposite you. He is going to the same hotel as you in Blackpool. Perhaps he's attending the same conference. Speak to him.

- 3.- You're at the conference now, waiting for the first talk to start. You recognize the man sitting in front of you. You're sure you have met him before, but you can't remember where. Speak to him.
- 4.- The first speaker at the conference was very interesting. You enjoyed her talk so much you would like to talk to her about it. You happen to be standing near her at coffee time, so you say,....
- 5.- You sit down for the conference lunch next to someone you don't know. Start a conversation.

Con el ejercicio tres abordamos el lenguaje transaccional en una actividad relativamente sencilla, donde el aprendiz no tiene que elaborar un proceso argumentativo complejo sino, en función de una información que se le facilita, construir intercambios de solicitar y proporcionar dicha información, teniendo que atender a criterios de coherencia en la construcción de su enunciado con respecto al contexto discursivo.

Exercise 3:

Interactive routines: telephoning

What would you say in each of the following situations?

- 1.- You thought you dialled 556432. Someone has just answered 556422.

- 2.- "I'm sorry. I think I must have the wrong number". Reply:

- 3.- You want the person you are talking to ask Dick to call you.

- 4.- Someone has asked for Mr. Cowley. He is not in the office today.

- 5.- You want to know who is speaking to you on the other end of the line.

En Hill, J. (1981). *Business English Homework*. London: Language Teaching Publications.

En el ejercicio cuatro el aprendiz tiene acceso a toda una manifestación discursiva, que contiene importantes instantes de conducta rutinaria, y que por ello, resultan al estudiante abordables. El discente se siente motivado en el aprendizaje, al verse capaz de desarrollar todo un proceso discursivo, ayudado por una cantidad importante de estructuras muy estereotipadas, que no requieren de él una elaboración argumentativa o de selección y distribución de información demasiado compleja. Las necesidades de preservar o reconstruir la coherencia discursiva requieren del aprendiz la selección adecuada de elementos léxicos.

Exercise 4:

Can you fill in one word in each space in the following exercise?

Operator: Canning Engineering, good morning.

Caller: Gordon Childs, _____

Operator: _____ moment, please

Voice: Accounts.

Caller: _____ I _____ to Gordon Childs, _____

Voice: There's _____ Mr Childs in the accounts _____

_____ you must have the _____

_____. Which _____ did _____ ?

Caller: Personnel, I _____

Voice: Oh _____, I'm afraid the _____ have put _____ to
accounts. One _____, I'll try to _____ to Mr. Childs.

Caller: Thank you.

Voice: Mr Child's secretary, _____ you?

Caller: _____ I _____ Mr Childs, _____

Voice: _____ he's _____ up _____ a meeting.

_____ anything I can _____ ?

Caller: No, I _____, thank you. I'll _____
_____ later. No, _____ a minute, could you _____ to give

_____ before 5? It's Peter Matthews.

Voice: Oh, hello, Mr Matthews. I didn't _____ your _____. I'm _____
I'm not _____ Gordon back this afternoon. _____ tomorrow morning

_____ ? I'll _____ him _____ you first _____

Caller: Yes, that'll _____. Thanks very much. _____

En: Hill, J. (1981). *Business English Homework*. London: Language Teaching Publications.

El ejercicio cinco consiste de una serie de actividades relacionadas entre sí. Lo que aquí queremos ejemplificar es cómo abordar el alcance de esta destreza en un contexto que conlleva el manejo de una gran complejidad de sub-destrezas de expresión oral y específicamente interacción conversacional. El alcance de esta destreza en el ámbito de las reuniones es ciertamente complejo, y es interesante hacer acceder al estudiante a dicha complejidad de forma progresiva, y desde diferentes ángulos. El aprendiz se centra en la unidad del enunciado y la función que desempeña dentro del desarrollo de la conducta interactiva. Es interesante poder centrar la atención en actos recurrentes en toda actividad de reunión formal, es decir en aquellos que garantizan el correcto desarrollo del mecanismo de mantener una reunión formal. La teoría del género, así como la teoría de los actos de habla sirven aquí de apoyo para comprender que existe una estructura secuencial tipológica recurrente, extrapolable a otros tipos discursivos pertenecientes al mismo género, que se revelan como estructuras fijas y estables, lo que tiene un gran valor pedagógico.

Exercise 5:

Developing a complex speaking skill: speech in meetings. Match the following utterances with the specific functions they have in meetings.

- | | |
|---|--|
| 1. If I could just make a point here... | A. = find out what other members think |
| 2. What are your views on this, John? | |
| 3. I'm sorry, I didn't catch what you said. | B. = interrupt s.o. to put forward your opinion |
| 4. Are you with me? | |
| 5. Sorry, could you say that again, please? | C. = make sure the others in the group have understood or agree with you |
| 6. It seems to me that... | |
| 7. Ms Smith, what's your opinion? | D. = express that you don't understand what somebody said |
| 8. Sorry, I didn't quite understand. | |
| 9. Do you see what I mean? | |
| 10. If I could just make a point here... | |

La importancia de la secuencialidad de los enunciados y movimientos genéricos se puede explotar para fines pedagógicos también a nivel interactivo.

Pairwork: Interactive turn-construction in negotiating talk. Re-construct a sales transaction, following these guidelines:

1. Preparation: plan your negotiation

One of you is the buyer (B), who wants to purchase new machinery for his company; the other is the seller (S). Before starting the negotiation process, study carefully your interactant's cuecard, where you will find useful hints about what his attitude will be like. Plan your negotiation strategy carefully:

- see what could be answered to each of the interactant's moves
- see how you will sequence your information so as to be as effective as possible

B:

- Are we already talking about the definite price?
- 300£ is great value for money.
- In fact I've seen a similar machine for much less than you're asking
- I'd have to talk it over with my manager
- Is that settled then?
- We'll send you a fax confirming payment conditions
- I'll have to go away and think about that
- Could we agree on the terms I propose?
- I'm afraid cancelling is not on the table.

- S:
- Let's establish some common ground.
 - But do you want the machine or not?
 - Well, price isn't everything
 - I think we can agree to ...
 - There are a few points I'd like to get straight
 - I'm afraid that's not really on.
 - Perhaps we should now concentrate on a possible solution
 - Couldn't we come to an agreement now?
 - I'm afraid I'm only able to...
 - Let's get things settled then.

2. Role-play the sales transaction. Both of you will have your and your interactant's cuecard in front of you. You, as well as your interlocutor, will have to use all the expressions provided. This will help you planning and predicting the other participant's responses.

Topic continuity.

Pairwork: Role-play a negotiation encounter between a buyer (B) and a seller (A). Speaker B is considering the possibility of hiring more and better technical support for their plant in Birmingham. The only guideline you have is that you have to stick to the topic that is provided in your respective turn slots.

- B: Birmingham plant
- S: technical experience
- B: technical needs for Birmingham
- S: possibilities
- B: advantages and disadvantages
- S: special offers
- B: budget
- S: payment
- B: deadlines
- S: final settlement

VI. CONCLUSIONES

El Análisis del Discurso, entendido como disciplina amplia que integra los diferentes modelos y teorías de análisis que aquí hemos desarrollado, se revela como herramienta interesante para poner de relieve las particularidades de conductas orales y escritas propias de contextos profesionales determinados. Concretamente permiten la caracterización de tipos discursivos y textuales delimitables en dichos entornos en virtud de la función social que desempeñan, y poner de manifiesto las estructuras estables y recurrentes que identifican el tipo de conducta lingüística en cuestión.

La adecuación en la elección del modelo o de la teoría de análisis dependerá de dos aspectos fundamentales: la naturaleza del tipo discursivo o textual en cuestión y la(s) característica(s) en cuestión que se quieran poner de relieve; por otro lado, la destreza que se pretende desarrollar a partir de la aplicación de un enfoque de análisis en cuestión. De este modo, si queremos caracterizar la entrevista de trabajo, centrarnos en la estructura de intercambio y delimitar a partir del modelo de Análisis Conversacional de los etnometodólogos pares adyacentes, advirtiendo una secuencia de pares pregunta-respuesta, resultaría insuficiente para distinguir la entrevistas de trabajo de interrogatorios judiciales o consultas entre médico y paciente, que constituyen otras formas de entrevista, procedentes de contextos profesionales diferentes. La Teoría de los Actos de Habla serviría para concretar la funcionalidad comunicativa que encierran los enunciados constitutivos de las aportaciones respectivas de los interactantes, y posibilitaría una distinción más marcada y apropiada de estos sub-géneros de la entrevista.

Por otro lado, la destreza que se pretende desarrollar con respecto al tipo discursivo o textual en cuestión, como hemos señalado anteriormente, determinará la elección del modelo o la teoría en cuestión. De este modo, hemos visto como el desarrollo de la destreza de la comprensión oral se puede beneficiar de la Teoría de los Esquemas, para ayudar a codificar un tipo discursivo tan complejo y largo como puede ser una negociación de compra-venta.

Es referencia obligada la obra de Bhatia (1993) y su exhaustivo trabajo de análisis de diferentes manifestaciones genéricas en una amplia variedad de contextos profesionales. Como observación final, es interesante señalar no sólo las posibilidades que se desprenden de caracterización de tipologías discursivas/textuales en contextos profesionales determinados y el valor pedagógico que dicha caracterización encierra, sino recalcar igualmente la demanda que se ha venido manifestando durante las últimas décadas de

satisfacer unas necesidades comunicativas determinadas, que apuntan a destrezas discursivas, de capacidad de completar discursos y textos de función social determinada y delimitables en una comunidad lingüística de contexto profesional concreto.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E. & Hughes, B. (1996). *Diccionario de Términos Económicos, Financieros y Comerciales*. Barcelona: Ariel.
- Ashley, A. (1984). *Commercial Correspondence*. Oxford: Oxford University Press.
- Bhatia, V.K. (1986). "Specialist-discipline and the ESP curriculum." En: Tickoo, M.I. [ed.]. *Language Across the Curriculum*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, pp. 47-63.
- Bhatia, V.K. (1991). "A genre-based approach to ESP materials." En: *World Englishes* 10/2: 153-166.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bloor, T. & Pindi, M. (1990). En: Dudley-Evans, T. & Henderson, W. [eds.]. *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse. ELT Documents 134*. Hong Kong: Modern English Publications and The British Council, pp. 55-66.
- Blum-Kulka, Sh. & Olshtain, E. (1984). "Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)." En: *Applied Linguistics* 5/3: 196-213.
- Boswood, T. (1994). "Communication for specific purposes: establishing the communicative event as the focus of attention in ESP." En: *Perspectives* 6/1: 35-60.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Allison, J. (1991). *Business Partners*. London: Language Teaching Publications.
- Brumfit, C.J. (1977). *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Buck, G. (1995). "How to become a good listener." En: Mendelsohn, D.J. & Rubin, J. [eds.]. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominic Press, pp. 113-132.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1988). "Units of oral expression and language learning in small group interaction." *Applied Linguistics* 9/1: 59-82.
- Cotton, D. (1984). *World of Business*. London: Nelson.
- Cotton, D. & Robbins, S. (1993). *Business Class*. London: Nelson.
- Coulthard, M. (1981). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Coulthard, M. & Montgomery, M. (eds.). (1981). *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Coulthard, M. (ed.). (1992). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Cuff, E.C. & Sharrock, W.W. (1985). "Meetings." En: Van Dijk, T.A. [ed.]. *Handbook of Discourse Analysis. London: Academic Press*, vol.3, pp. 149-159.
- Dahl, T. (1992). "The complex adjective as a connective feature in English technical texts." En: Grindsted, A. & Wagner, J. [eds.]. *Communication for Specific Purposes*. Tübingen: Günter Narr Verlag, pp. 30-38.
- Ehlich, K. (1992). "Language in the professions: Text and discourse." En: Grindsted, A. & Wagner, J. [eds.]. *Communication for Specific Purposes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Ellis, G. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, M. & Johnson, Ch. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, A. (1991) *Discourse at Work: Negotiating by Telex, Fax and 'Phone*. Aalborg: Department of Languages and Intercultural Studies.
- Firth, A. (ed.). (1995). *The Discourse of Negotiation. Studies of Language in the Workplace*. Oxford: Pergamon Press.
- Fisher, R. & Ury, W. (1981). *Getting to Yes*. New York: Penguin Books.
- Francis, D.W. (1986). "Some structures of negotiation talk." En: *Language in Society* 15: 53-80.
- Francis, G. & Hunston, S. (1987). "Analysing everyday conversation." En: Coulthard, M. [ed.]. *Discussing Discourse*. Birmingham: ELR, pp. 107-148.
- Grindsted, A. & Wagner, J. (eds.). (1992). *Communication for Specific Purposes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gunnarsson, B.L. (1992). "Pragmatic structure of LSP-Articles from a Diachronic Viewpoint." En: Grindsted, A. & Wagner, J. [eds.]. *Communication for Specific Purposes*. Tübingen: Günter Narr Verlag, pp. 72-93.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Henderson, W. (1986). "Metaphor in economics." En: Coulthard, M. [ed.]. *Talking About Text. Discourse Monographs No. 13*. Birmingham: English Language Research, pp. 109-127.
- Henderson, W. & Hewings, A. (1990). "A language of model building?" En: Dudley-Evans, T. & Henderson, W. [eds.]. *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse. ELT Documents 134*. Hong Kong: Modern English Publications and The British Council, pp. 43-54.
- Hill, J. (1981). *Business English Homework*. London: Language Teaching Publications.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. London: Allen and Unwin.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hollett, V. (1991). *Business Objectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Hopper, R. (1991). "Hold the phone." En: Boden, D. & Zimmerman, D.H. [eds.]. *Talk and Social Structure*. Cambridge: Polity Press, pp. 217-232.
- Houtkoop-Steenstra, H. (1991). "Opening sequences in Dutch telephone conversations." En: Boden, D. & Zimmerman, D.H. [eds.]. *Talk and Social Structure*. Cambridge: Polity Press.
- Hutchinson, T. (1987). "What's underneath?: an interactive view of materials evaluation." En: *ELT Textbooks and Materials. Problems in Evaluation and Development*. The British Council and Modern Language Publications, pp. 37-44.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1981). "Performance and competence in ESP." En: *Applied Linguistics* 2/1
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence." En: Pride, J.B. & Holmes, J. [eds.]. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Middlesex: Penguin Books, pp. 269-293.
- Jacob, P.G. (1987). "Cultural competence in the ESP curriculum." En: *English for Specific Purposes* 6: 204-218.

- Kennedy, Ch. & Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Hong Kong: Macmillan.
- Knowles, P.L. & Bailey, F. (1987). *Functioning in Business*. New York: Longman.
- Lampi, M. (1986). *Linguistic Components of Strategy in Business Negotiations*. Helsinki: Helsingin Kauppakorkeakoulun Kuvalaitos.
- Lannon, M., Tullis, G. & Trappe, T. (1993). *Insights into Business*. Edinburgh: Nelson.
- Lees, G. (1983). *Negotiate in English*. Edinburgh: Nelson Harrap.
- Levine, D.R., Baxter, J. & McNulty, P. (1987). *The Culture Puzzle. Cross-cultural Communication for English as a Second Language*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Lindsromberg, S. (1991). "Metaphor and ESP: a ghost in the machine?" En: *English for Specific Purposes* 10: 207-225.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mann, W.C. & Thompson, S.A. (1989). *Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization*. Marina del Rey, CA: Information Science Institute/University of Southern California. (ISI/RS-87-190).
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- McDonough, J. & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Mendelson, D. (1995). *Learning to Listen: A Strategy-based Approach for the Second-language Learner*. San Diego, CA: Domine Press.
- Nunan, D. (1991). "Communicative tasks and the language curriculum." En: *Tesol Quarterly* 25/2: 279-295.
- Pickett, D. (1989). "The sleeping giant: investigations in business English." En: *Language International* 1/1: 5-11.
- Powell, M. (1996). *Business Matters*. London: Language Teaching Publications.
- Revell, R. & Sweeney, S. (1993). *In Print. Reading Business English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. & M. Temperley (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Foreign or Second Language*. New York: Oxford University Press.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Rubin, J. (1990). "Improving foreign language listening comprehension: an experiment." *Georgetown* Schmidt, R.W. & Richards, J.C. (1980). "Speech acts and second language learning." En: *Applied Linguistics* 1/2: 129-157.
- Sager, J.C. (1981). "Approaches to terminology and the teaching of terminology." En: *Fachsprache* 3/3: 98-106.
- Sager, J. C., Dungworth, D. & McDonald, P. F. (1980). *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Brandtstetter Verlag.
- Shulman, M. (1991). *Selected Readings in Business*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Stubbs, M. (1986). *Educational Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Swales, J. (1988). *Episodes in ESP*. New York: Prentice Hall.
- Swales, J. (1986). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ten Have, P. (1991). "Talk and institution: a reconsideration of the "asymmetry" of doctor-patient interaction." En: Boden, D. & Zimmerman, D.H. [eds.]. *Talk and Social Structure*. Cambridge: Polity Press, pp. 138-164.

- Ullmann, S. (1972). *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford: Basil Blackwell.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.
- Ur, P. (1987). *Teaching Listening Comprehension*. London: Longman.
- Ury, W. (1991). *Getting past No*. New York: Bantam Books.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van Dijk, T.A. (1981). "Discourse studies and education." En: *Applied Linguistics* 2/1: 1-26.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Ventola, E. (1983). "Contrasting schematic structures in service encounters." En: *Applied Linguistics* 4/3: 242-257.
- Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Frances Printer.
- Wagner, J. (1995). "'Negotiating activity' in technical problem solving." En: Firth, A. [ed.]. *The Discourse of Negotiation*. Aalborg University: Pergamon Press, pp. 223-245.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. London: Longman.