

R.F. 42155

LA REPETICIÓN LINGÜÍSTICA EN EL GÉNERO DE LA CLASE
MAGISTRAL: EL INGLÉS ACADÉMICO ORAL EN EL ÁMBITO
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Trabajo de investigación que para la obtención
del grado de doctora presenta
la Licenciada Rosa Giménez Moreno
bajo la dirección del Prof. Dr. Jordi Piqué Angordans

Departamento de Filología Inglesa y Alemana

Universitat de València



Valencia, 2000

UMI Number: U602979

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U602979

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

Q. 1003745
X. 1003769

**A Vicenta Civera y a John Hall
con amor y agradecimiento**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera destacar que el trabajo presentado en estas páginas hubiera sido imposible de realizar sin la desinteresada y amable colaboración, tanto de los profesores universitarios que se ofrecieron a participar en las grabaciones que forman el corpus, como también de sus jefes, coordinadores y secretarios de departamento que nos facilitaron la vía y la información de acceso a ellos. Todos ellos cuentan con mi respeto y mi agradecimiento.

En segundo lugar, quisiera mostrar mi gratitud a todos los compañeros de esta universidad que durante los últimos años alentaron mi ilusión por finalizar este estudio, ofreciéndome toda la ayuda profesional y humana que estuvo a su alcance en el proceso de elaboración y revisión del estudio, facilitándome material bibliográfico, orientación en períodos de desorientación y esas palabras de apoyo que tanto bien hacen cuando se necesitan. Entre ellos, de forma especial y afectuosa, quiero destacar a mis compañeros de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Valencia, tanto dentro del área de filología inglesa, Pilar Bonet, Elena Bosch, Elvira Montañés y Russell DiNapoli, como de otras disciplinas académicas dentro del Campus dels Tarongers, entre los que quisiera destacar a los profesores Josefa María Castellví y Salvador Méndez.

La profesionalidad y el interés con los que el Director de la presente tesis, el profesor Jordi Piqué, ha llevado a cabo su labor de orientación y supervisión no sólo merecen mi infinita gratitud sino también mi más sincera admiración tanto profesional como humana.

No puedo finalizar esta sección sin mostrar abiertamente el más profundo afecto a todos esos grandes amigos y familiares que siempre han estado y están conmigo, y que son los pilares sobre los que se ha sostenido toda la labor silenciosa y el esfuerzo humano que se esconden tras las páginas de esta investigación. Todos ellos, y en especial mi madre, son lo más preciado que tengo.

**LA REPETICIÓN LINGÜÍSTICA
EN EL GÉNERO DE LA CLASE MAGISTRAL:
EL INGLÉS ACADÉMICO ORAL
EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN.....	5
1. EL INGLÉS ACADÉMICO	11
1.1. DEFINICIÓN Y ACOTACIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO	12
1.2. EL INGLÉS PARA FINES ACADÉMICOS	18
1.3. LOS GÉNEROS EN EL INGLÉS ACADÉMICO	33
1.3.1. GÉNEROS ACADÉMICOS ESCRITOS	36
1.3.2. GÉNEROS ACADÉMICOS ORALES	41
2. LA REPETICIÓN LINGÜÍSTICA EN LA CLASE MAGISTRAL	47
2.1. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN LA LA CLASE MAGISTRAL	54
2.2. FACTORES SOCIO-CULTURALES Y METODOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA CLASE MAGISTRAL	67
2.3. ASPECTOS DISCURSIVOS Y LINGÜÍSTICOS	80
2.3.1. FUNCIONES ESENCIALES	81
2.3.2. COMPONENTES ORALES E INTERPERSONALES	86
2.3.3. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES	89
2.3.4. LÉXICO Y VARIACIÓN DISCIPLINAR	104
3. TIPOLOGÍAS DE LA REPETICIÓN LINGÜÍSTICA	111
3.1. TIPOLOGÍAS CLÁSICAS	112
3.2. TIPOLOGÍAS FUNCIONALES	137

4. MODELO Y MÉTODO DE ANÁLISIS	153
4.1. MODELO PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA REPETICIÓN	
LÉXICO-SEMÁNTICA EN LA CLASE MAGISTRAL	154
4.1.1. UNIDADES DE ANÁLISIS	158
4.1.2. REPETICIÓN CON SIGNIFICADO IDÉNTICO: TIPOS A Y B	159
4.1.3. REPETICIÓN CON VARIACIÓN EN EL SIGNIFICADO: TIPOS C Y D	162
4.2. MÉTODO DE RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS	166
4.2.1. SELECCIÓN DEL CORPUS: DISCIPLINAS EN ESTUDIO	166
4.2.2. SELECCIÓN DEL CORPUS: PARTICIPANTES Y CONTEXTO	173
4.2.3. MÉTODO DE RECOGIDA DE DATOS	174
4.2.4. ELABORACIÓN DEL CORPUS	178
4.2.5. APLICACIÓN DEL MODELO	184
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	187
5.1. OBSERVACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE ANÁLISIS	188
5.2. RESULTADOS GENERALES DEL ANÁLISIS	192
5.2.1. DATOS NUMÉRICOS SIGNIFICATIVOS	192
5.2.2. COMENTARIO DE LOS PARÁMETROS GENERALES	195
5.3. TIPOS DE REPETICIÓN EN LAS CLASES MAGISTRALES	208
5.3.1. TIPO A	208
5.3.2. TIPO B	212
5.3.3. TIPO C	216
5.3.4. TIPO D	219
5.3.5. RESUMEN DE RESULTADOS, MECANISMOS Y FUNCIONES SEGÚN CADA TIPO DE REPETICIÓN	226
5.4. APLICACIONES PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DEL ESTUDIO	230

CONCLUSIÓN	237
BIBLIOGRAFÍA	245
CORPUS DE CLASES MAGISTRALES	277
ÍNDICE TEMÁTICO	278
CLASES MAGISTRALES DE CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES	279-344 (1-66)
CLASES MAGISTRALES DE SOCIOLOGÍA	345-417 (67-139)
CLASES MAGISTRALES DE DERECHO	418-484 (140-206)

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral se encuadra dentro del campo de investigación del Inglés Profesional y Académico (IPA); en concreto, en el del análisis del discurso oral en el contexto universitario. Dentro de este ámbito de estudio, el objetivo fundamental es el análisis de la repetición lingüística en las clases universitarias de varias áreas de ciencias sociales.

La decisión de centrarnos en el discurso académico oral viene de una trayectoria de investigación llevada a cabo durante los últimos diez años, en los que hemos analizado diversos aspectos de la interacción profesor-alumno en el contexto universitario. El fruto de esa investigación han sido varios artículos elaborados sobre el tema (Giménez, 1996, 1997 y 1998), además de la Tesis de Licenciatura (1994) titulada *La Informalidad de un Registro Formal*, en la que se estudiaron los aspectos interactivos y rasgos coloquiales del discurso académico oral dentro de sus tres géneros pedagógicos: la tutoría, el seminario y la clase magistral.

A raíz de estos estudios observamos la importancia que la clase magistral sigue teniendo en el sistema universitario, y por tanto en el mundo del inglés académico; sin embargo, esta importancia no se corresponde con el número de estudios publicados sobre ella, en comparación con otros géneros dentro del área, como el artículo científico, la tesis doctoral u otros tipos de escritos académicos. La dificultad en la recopilación y análisis de material oral auténtico en este género ha sido uno de los mayores obstáculos que han causado esta carencia. No obstante, en las últimas décadas ha habido una serie de autores que han abordado algunos aspectos sobre el discurso de la clase magistral, sobre todo, sus rasgos estructurales

y sus dificultades pedagógicas. Esta importante base teórica, no obstante, se ha desarrollado en la mayoría de los casos a partir de un limitado número de ejemplos del género de diversas disciplinas universitarias. Este hecho ha suscitado cierta inquietud sobre la sistematicidad y posible aplicabilidad interdisciplinar de estos fundamentos teóricos, y asimismo cierta urgencia por la aparición de trabajos basados en corpus más amplios dentro de una misma área disciplinar que corroboren, modifiquen y amplíen el camino andado en este campo de investigación.

A finales de los años 70 y principios de los 80, diversos autores, entre ellos Cockburn y Ross (1978ab), Brown (1978, 1979) y Gibbs (1982), comenzaron a analizar y cuestionar la efectividad de la clase magistral como método de enseñanza, intentando describir algunos de sus aspectos positivos y aconsejar formas de mejorar los más problemáticos. Simultáneamente y con un objetivo similar, analistas del discurso como Coulthard y Montgomery (1981) observaron la estructura y desarrollo de la clase magistral, enfatizando su naturaleza interactiva y proponiendo un modelo de análisis en unidades funcionales. Desde entonces, una serie de trabajos han salido a la luz destacando diversos factores socio-culturales, cognitivos, estructurales y funcionales que intervienen en la clase universitaria e influyen en su efectividad pedagógica (véase la recopilación de Flowerdew, 1994).

Revisando y analizando la mayoría de estos estudios publicados sobre la clase magistral se puede observar un rasgo, función o mecanismo que suele recurrir constantemente, implícita o explícitamente, y del que parece depender la efectividad comunicativa de muchos otros mecanismos lingüísticos que intervienen tanto en la clase magistral como en su simultánea proyección en la toma de apuntes; nos referimos a la repetición lingüística, sobre todo la repetición léxico-semántica. A pesar de esta importante presencia de la repetición en funciones tan inherentes al discurso docente como la explicación, la definición o la síntesis de ideas y conceptos,

algunas de ellas analizadas por Flowerdew (1992) y Jackson y Bilton (1994), entre otros, hasta el momento apenas se han llevado a cabo estudios que argumenten, analicen y describan hasta qué punto la repetición lingüística es en sí misma relevante en la efectividad de la clase magistral.

Por otra parte, la repetición léxico-semántica como mecanismo de persuasión ha sido reconocida y estudiada desde la época de la retórica clásica hasta la actualidad en estudios sobre crítica literaria y sobre estrategias para comunicar y persuadir en diferentes ámbitos sociales y profesionales (Frédéric, 1985; Freedman y Medway, 1994). También ha sido estudiada como mecanismo interactivo en la conversación (Tannen, 1989) y como elemento esencial en la estructuración y cohesión textual (Halliday y Hasan, 1976; Hoey, 1991). Desde estos puntos de vista, la repetición se entiende como un vehículo facilitador para la comprensión de la información y también para la creación de otros géneros como el resumen (*abstract*) o la anotación. Sin embargo, muy pocos son los estudios que analizan la repetición de forma sistemática en géneros orales formales tal y como se produce en la actualidad.

Teniendo presente tanto estas aportaciones como estas carencias sobre el género surge el planteamiento básico de la presente tesis doctoral: si sabemos, a través de estos estudios, que la repetición lingüística es un mecanismo relevante para la comprensión de la información, para la cohesión estructural y para conectar interpersonalmente con los receptores, este mecanismo será asimismo de vital importancia para el aprendizaje a través de la clase magistral, y por tanto su presencia será recurrente en las clases universitarias actuales. En esta línea, los objetivos esenciales de esta investigación son dotar a este planteamiento de validez argumental y de cierta utilidad práctica intentando responder a dos de las cuestiones más prioritarias que surgen a partir de él:

- (a) cuáles son los argumentos fundamentales que constatan esa importancia de la repetición en el caso concreto del género de la clase magistral, y
- (b) cómo se puede analizar y observar esa recurrencia del mecanismo en la clase universitaria actual en lengua inglesa.

La búsqueda de una serie de argumentos válidos y razonados sobre la operatividad de la repetición lingüística en la clase magistral es, por tanto, nuestro primer objetivo de trabajo. Una vez halladas estas respuestas, y teniendo en cuenta las tipologías existentes sobre la repetición lingüística, nuestro segundo objetivo de trabajo consiste en plantear un modelo de análisis de este mecanismo que se adecúe a las peculiaridades del género de la clase magistral y que nos permita observar la recurrencia y relevancia de su presencia en este género. Para lograr el primer objetivo revisaremos todo lo expuesto sobre la clase magistral a la luz de los estudios que consideran importante a la repetición lingüística. Una vez fundamentada su relevancia, propondremos un modelo de análisis de la repetición léxico-semántica y observaremos su manifestación en un corpus de material auténtico de cierta extensión y de reducida interdisciplinaridad para poder trabajar con cierto grado de fundamentación y de concreción al mismo tiempo.

Con la presente tesis doctoral se pretende enfatizar razonadamente la importancia de este mecanismo lingüístico en este género académico y describir de un modo metódico, razonado y práctico algunos de los rasgos de su funcionamiento actual para su aplicación tanto en el campo de la pedagogía de las lenguas como en el de la metodología de la enseñanza universitaria. Pretendemos que esta investigación contribuya a entender mejor los mecanismos de comprensión de la clase magistral y potenciar el grado de repetición lingüística necesaria para su efectiva operatividad, además de mostrar y ejemplificar el modo en el que todo ello se lleva a cabo habitualmente en los contextos británicos de hoy en día.

La presente tesis doctoral se divide en cinco capítulos. En el capítulo 1 acotaremos el campo de estudio situando el discurso de la clase magistral dentro de los géneros que conforman el área de investigación del Inglés Académico; área comprendida dentro del campo de estudio del Inglés para Fines Específicos (IFE), o del Inglés Profesional y Académico (IPA), como recientemente lo ha denominado Alcaraz (2000). Una vez situados dentro de nuestra área de trabajo, en el capítulo 2, revisaremos y analizaremos los factores por los que la repetición es un mecanismo relevante para la producción y comprensión de la clase magistral.

Tras argumentar este primer objetivo, en el capítulo 3 entraremos en la naturaleza de la repetición lingüística y en la revisión de las tipologías más importantes de análisis que se han propuesto sobre ella, centrándonos fundamentalmente en dos de las perspectivas de estudio que la han investigado y tipificado más ampliamente: en primer lugar, la perspectiva de la retórica clásica y, en segundo lugar, la perspectiva del análisis del texto y del discurso. Una vez revisados los fundamentos y las tipologías esenciales de la repetición lingüística, llegaremos al capítulo 4, en el que propondremos un modelo de análisis de la repetición léxico-semántica que pueda ser aplicable de forma sencilla al discurso de la clase universitaria, reflejando su operatividad en el análisis de nuestro corpus de clases magistrales del área de ciencias sociales.

Finalmente, en el capítulo 5 expondremos los resultados del análisis del corpus y comentaremos los factores positivos y negativos de la aplicación del modelo a este género comunicativo; sugiriendo una serie de aplicaciones pedagógicas y futuros estudios sobre el tema. En la conclusión evaluaremos todo el proyecto y su capacidad de respuesta ante los objetivos iniciales.

1. EL INGLÉS ACADÉMICO

El área de estudio de las lenguas aplicadas a campos específicos, profesionales y académicos (IPA), es un área relativamente joven dentro del campo de la lingüística y la pedagogía de las lenguas. No obstante, en los últimos veinte años se ha desarrollado y extendido considerablemente debido a la demanda existente por parte del mundo profesional de dominar ciertas lenguas extranjeras para el desarrollo de sus propios campos de trabajo. Entre esas lenguas extranjeras la de más uso y difusión internacional es la lengua inglesa, y entre esos campos profesionales el de la formación académica o universitaria es el que, en cierta forma, los relaciona y fundamenta a todos, ya que en él se enseñan, investigan e interrelacionan la mayoría de estas profesiones.

El inglés académico es uno de los registros de la lengua inglesa que más se utiliza y que más demanda tiene hoy en día a escala internacional; sin embargo, es en sí mismo uno de los menos conocidos profesionalmente en comparación con los que se utilizan en otros contextos, como el inglés comercial y empresarial, o con los que más material didáctico cuentan, como el inglés general. Asimismo, dentro del propio contexto universitario, uno de los géneros de uso más frecuente y de mayor peso pedagógico es la clase magistral, o simplemente clase universitaria, sobre y alrededor de la cual se organiza la actividad académica tanto de profesores como de alumnos. Sin embargo, a excepción de cierta información, en parte basada en la tradición y en la experiencia, y en parte basada en la especulación y la anécdota, es poco el conocimiento teórico que se divulga sobre su naturaleza, su estructura, su variación y su efectividad como género comunicativo para agilizar o mejorar la práctica

educativa cotidiana en el mundo universitario. Sobre ella, en las últimas décadas se han llevado a cabo algunos estudios significativos, la mayoría de ellos desde el campo de investigación del Inglés para Fines Académicos.

Por todo ello, dedicaremos este primer capítulo introductorio a acotar el área de la presente investigación situándola dentro del campo de trabajo del IFA y relacionándola, en concreto, con su ámbito de estudio de las destrezas orales en el entorno académico de las ciencias sociales. Seguidamente revisaremos los géneros comunicativos más importantes dentro del inglés académico, destacando, dentro de ellos, la clase magistral como género académico oral pedagógico por excelencia.

1.1. DEFINICIÓN Y ACOTACIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO

Tradicionalmente dentro del mundo de la lingüística, el discurso oral docente universitario – la “*lecture*”, “clase magistral” o, simplemente, “clase universitaria”– en lengua inglesa forma parte del campo de investigación denominado Inglés para Fines Académicos (IFA), el cual a su vez forma parte del área de la lingüística y metodología de las lenguas generalmente conocida como Inglés para Fines Específicos (IFE), o más recientemente denominada Inglés Profesional y Académico (IPA) (Alcaraz, 2000). La investigación del IPA, aun partiendo del soporte teórico de la lingüística y de la pedagogía de las lenguas en general, ha de adaptar sus métodos y materiales en función de las necesidades de sus estudiantes, su nivel lingüístico, sus aptitudes comunicativas y el grado de especificidad de las tareas académicas y profesionales que han de realizar. Por esta necesidad de centrarse en los contextos propios de las diversas especialidades formativas o laborales es por lo que el campo del IPA está organizado por áreas de investigación según el contenido de las

disciplinas; como por ejemplo, EMP corresponde a *English for Medical Purposes*, ELP a *English for Legal Purposes*, BE a *Business English*, etc.

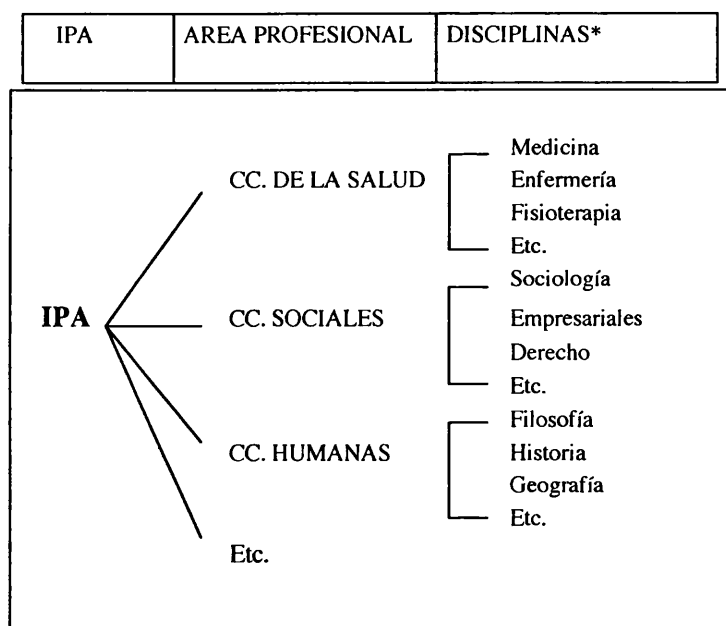
Dada la variedad de disciplinas educativas, laborales y sociales operativas hoy en día, hay autores como McDonough (1984:6) que afirman que bajo el concepto genérico que, siguiendo a Alcaraz (2000), denominamos IPA se podrían acoger un número casi infinito de acrónimos; tantos como necesidades o propósitos de aprendizaje se pudieran dar o pensar. No obstante, según McDonough, el concepto engloba fundamentalmente dos líneas educativas que son: IFA (Inglés para Fines Académicos), centrada en el aprendizaje de la lengua como vehículo de acceso y comunicación dentro del mundo académico, e IFO (Inglés para Fines Ocupacionales), dedicada al aprendizaje de la lengua como vehículo de acceso y comunicación dentro del mundo laboral.

Teniendo en cuenta esta doble perspectiva del campo de IPA, Hutchinson y Waters (1987:17), Robinson (1991:3), Johns (1991:15), Jordan (1997:3) o más recientemente Dudley-Evans y St.John (1998:6), entre otros autores, han propuesto diversas perspectivas y esquemas de desarrollo de estas dos grandes áreas, ilustrándolas a través de diversos organigramas y árboles genealógicos en los que el campo se divide y subdivide en sus múltiples sub-áreas: inglés vocacional y pre-vocacional, inglés legal, médico, empresarial, etc.

A nuestro modo de ver, teniendo en cuenta gran parte de los sistemas educativos europeos y la rapidez con la que el campo de IPA ha crecido dentro de estos sistemas educativos, resultaría más manejable un esquema estructurado con cierta sencillez visual que permitiese una mayor adaptabilidad y ampliación, ofreciendo así la posibilidad de incluir también las nuevas disciplinas objeto de estudio que se van incorporando, o al menos diese opción a que éstas fuesen

englobadas en términos o bloques que las tuviesen en cuenta. Como ejemplo de esta perspectiva más abierta proponemos el siguiente esquema:

Figura 1.1. Esquema del campo de investigación de IPA



*Dentro de cada disciplina se estudiarían los rasgos descriptivos y metodológicos tanto en su vertiente académica como ocupacional.

Atendiendo a esta perspectiva, en la presente investigación nos centraremos de forma global teórica en el discurso académico oral docente –IFA– del ámbito de las ciencias sociales, y de forma más concreta y analítica en las clases magistrales de tres de sus disciplinas más representativas: Ciencias Empresariales, Sociología y Derecho. En el capítulo 4 (apartado 2) comentaremos las razones más importantes por las que hemos decidido centrarnos en el inglés académico específico dentro del ámbito de las ciencias sociales; entre ellas, se debe al hecho de que se trata de una de las áreas de mayor demanda social y universitaria en la actualidad, en disciplinas como las ciencias económicas y empresariales, sociología, relaciones laborales, etc. Los estudios sobre la comunicación académica en estas disciplinas son escasos y

apenas han aparecido datos sistemáticos e investigaciones descriptivas sobre sus géneros orales; a excepción de algunos estudios sobre el discurso de la economía y la empresa, que en este sentido están siendo los pioneros del grupo. Aún así, estas investigaciones sobre el inglés académico económico y empresarial se han centrado en la comprensión del libro de texto y en el lenguaje metafórico y abstracto típico de la descripción económica¹.

En la última década han aparecido estudios con perspectivas más modernas y globalizadoras en la línea de *English for Economics*, de Mead (1985), o *The Language of Economics*, de Dudley-Evans y Henderson (1990). Algunos de estos estudios han sido realizados por los propios economistas y profesionales de las disciplinas en su interés por ayudar a comprender o explicar sus propios medios de comunicación (Brown, 1993). Ello demuestra que las diversas disciplinas académicas se interesan por la comunicación profesional tanto cotidiana como internacional en su campo, aunque de momento tengan que conformarse en la práctica, en la mayoría de los casos, con formarse e informarse a través de los datos y aportaciones de estudios más generales sobre el inglés académico.

Independientemente de que cada disciplina cuente con su léxico específico y estructuras idiomáticas particulares se ha observado que, en términos generales, el IPA tiende a coincidir en muchos aspectos en la mayoría de las disciplinas del entorno académico. Las diferencias más significativas a nivel operativo se centran en la producción práctica idiolectal e idiosincrática de los distintos géneros que se utilizan en este entorno, como el artículo académico, la tesis doctoral, la clase magistral, el informe académico, o la tutoría. En esta línea, el conjunto de géneros puede variar según la disciplina (por ejemplo, en disciplinas de humanidades nos suelen dar las prácticas de laboratorio), y cada género varía según las disciplinas

¹ Ver Henderson, 1982; Henderson and Hewings, 1987; Hewings 1990; Henderson et al. 1993.

también (por ejemplo, en algunas disciplinas la estructura de la clase magistral basada en la solución de problemas es más frecuente que en otras disciplinas); sin embargo, tienden a mantenerse los patrones esenciales (Swales, 1990; Thompson, 1993).

Por estas razones, cuando se habla del campo del IPA a través de perspectivas basadas en organigramas, divisores y clasificadores de sus áreas de trabajo es fácil establecer restricciones que pueden no corresponder del todo con la realidad. Como Dudley-Evans y St.John (1998:8) advierten, el uso de este tipo de esquema global sobre el IPA es aconsejable como elemento de organización y orientación general, pero como parámetro único de trabajo puede generar la idea equivocada de creer que el campo del IPA está formado por una serie de bloques definidos, etiquetados e independientes, cuando no es así en realidad.

De hecho, uno de los rasgos fundamentales de este campo de investigación es su constante fluidez a lo largo de sus diversas manifestaciones comunicativas y pedagógicas, con un alto grado de similitudes y puntos coincidentes no sólo entre ellas, sino también entre ellas y la enseñanza y uso del inglés general. Es por ello por lo que estos autores mencionados proponen una perspectiva complementaria de todo el espectro de la enseñanza y de la investigación de la lengua inglesa, representado a través de la progresión natural con la que se suele ir sucediendo su aprendizaje, desde los cursos de inglés a niveles educativos más elementales –inglés general– a los de nivel educativo más avanzado –IFA– hasta finalizar con los cursos de idioma exclusivamente profesional–IFO. Los autores ejemplifican en el siguiente esquema la progresión de la formación en inglés de un profesional del mundo empresarial a lo largo de todo el proceso:

Figura 1.2. Continuum en los cursos de aprendizaje del inglés (Dudley-Evans & St.John, 1998:9)

<i>GENERAL</i>		<i>SPECIFIC</i>		
->	->	->	->	->
<i>Position 1</i>	<i>Position 2</i>	<i>Position 3</i>	<i>Position 4</i>	<i>Position 5</i>
<i>English for Beginners</i>	<i>Intermediate to advanced EGP*</i> <i>courses with a focus on particular skills</i>	<i>EGAP/EGBP courses based on common-core language and skills not related to specific disciplines or professions</i>	<i>Courses for broad disciplinary or professional areas, for example Report Writing for Scientists and Engineers, Medical English, Negotiation/ Meeting Skills for business people</i>	<i>1) An "academic support" course related to a particular academic course. 2) One-to-one work with business people</i>

*EGP corresponde a *English for General Purposes*, EGAP a *English for General Academic Purposes*, y EGBP a *English for General Business Purposes*.

Según esta segunda perspectiva progresiva del área de estudio, el presente trabajo de investigación se centra en el inglés académico oral dentro del área de las ciencias sociales necesario en las dos últimas situaciones: los estudiantes de ciencias sociales que necesitan formación en la comunicación oral dentro de su entorno universitario para comprender el discurso de la clase magistral (posición 4), y los profesionales dentro del mundo educativo de las ciencias sociales que necesitan formación en la comunicación oral a través de la cual han de realizar sus funciones docentes, entre ellas impartir clases universitarias a grupos con alumnado angloparlante o de procedencia internacional (posición 5).

En nuestro entorno universitario a diario se observa una progresiva demanda tanto por parte de los profesionales como del alumnado por aprender a dominar esos géneros comunicativos y nos gustaría que el presente trabajo de investigación

aportase alguna información de interés como respuesta a la demanda de los profesionales de estas disciplinas sobre el género de la clase magistral. Sin embargo, para responder a las necesidades derivadas de la comunicación a través del discurso de la clase magistral es necesario adentrarse primeramente en las peculiaridades de la investigación en el campo del inglés académico, y también mostrar la interrelación que existe entre este género y otros géneros tanto orales como escritos dentro del mismo registro.

1.2. EL INGLÉS PARA FINES ACADÉMICOS

Para abordar la situación del inglés académico en la actualidad y, con ella, varios de los motivos de la elaboración de esta tesis doctoral, es importante tener una visión global de conjunto y destacar algunas ideas importantes sobre la evolución que ha llevado a cabo el campo del IFA, en el que este registro de la lengua se investiga y estudia. La idea del lenguaje para fines profesionales ha existido desde mucho antes de que existiera la noción de este campo de investigación. Howatt (1984) dice que la necesidad de dominar la lengua inglesa con fines comerciales ya existía en el siglo XVI; e incluso hay estudios que fechan su origen y pedagogía en épocas mucho más remotas. De hecho, desde la antigüedad la lingüística clásica ha contemplado la distinción entre gramática, como disciplina descriptiva para el conocimiento de los mecanismos del lenguaje, y retórica, como disciplina prescriptiva para la comunicación efectiva en contextos concretos, predominantemente políticos y religiosos (Marrow, 1985; Corbett, 1990). En realidad podríamos decir que las raíces de la enseñanza de la comunicación

específica arrancan y se desarrollan paralelas a las de la reflexión sobre la comunicación humana, su descripción y su enseñanza.

Sin embargo, como apuntan la mayoría de los estudios sobre IPA (Alcaraz, 2000: 14), el nacimiento de este campo de investigación coincide con los movimientos migratorios y los avances socio-económicos y tecnológicos que, sobre todo en Europa y Norteamérica, se comienzan a llevar a cabo en la segunda mitad del siglo XX. Es a partir de los años 60 cuando el área se comienza a definir y a generar una identidad propia dentro del mundo de la enseñanza de lenguas, consolidándose progresivamente durante los años 70 y 80 cuando se incrementa vertiginosamente la demanda, se perfeccionan los métodos, se van abordando las lagunas conceptuales y operativas, se aplican los nuevos avances lingüísticos y se crea material didáctico para apoyar y mejorar la formación en estas áreas del idioma. En los años 90 el campo de IPA ya tiene reconocido prestigio a escala mundial, se imparte como materia formativa en las universidades e incorpora en sus programas las últimas innovaciones en pedagogía de las lenguas (*e.g.* programas de ordenador, estrategias cognitivas, material auténtico, etc.)

La progresión de las etapas en las que se ha llevado a cabo este desarrollo resulta difícil de establecer debido a la variedad de enfoques y poca nitidez de sus límites temporales. Como apunta Swales (1988), estas etapas –tanto en el nivel teórico como educativo– coinciden con el interés por el estudio de una serie de aspectos innovadores lingüísticos y pedagógicos, y la incorporación de sus hallazgos en el mundo de la enseñanza de lenguas específicas. Sin embargo, no parece existir una sucesión cronológica exacta en sus etapas, ya que en realidad atienden a diferentes perspectivas o puntos de vista que se siguen estudiando, combinado y aplicando en la actualidad en una especie de proceso sumativo en el que cada nueva

orientación aporta ciertas mejoras a todo lo anterior o se adapta de forma más adecuada a una situación educativa concreta.

De todos modos, sí que se da una cierta sucesión cronológica en sus momentos de arranque y de mayor resonancia, siendo éstos los parámetros más orientativos a la hora de resumir el proceso evolutivo del mundo del IPA, y con él también el del IFA. De este modo, podemos sintetizar las influencias más destacables en la evolución del campo mediante el esquema cronológico que mostramos en la Figura 1.3. organizado según el área de interés de la lingüística y la pedagogía en cada período y su influencia en el campo de IPA:

Figura 1.3. Tabla de referencia sobre las aproximaciones al IPA

Período de referencia	Área de interés en lingüística y pedagogía	IPA
Años 60/70*	Estudios sobre el análisis de registros y la variación situacional.	Aproximaciones temáticas
Años 70/80	Estudios sobre neorretórica y estrategias comunicativas y de persuasión.	Aproximaciones funcionales
Años 80	Estudios sobre la importancia de las necesidades socio-profesionales de los estudiantes.	Aproximaciones centradas en el aprendiz y en el análisis de necesidades
Años 80/90	Estudios sobre las destrezas que intervienen en la producción del texto, del discurso y del género	Aproximaciones centradas en las destrezas comunicativas
Años 80/90	Estudios sobre lingüística cognitiva y los procesos psicológicos de comprensión y producción del lenguaje.	Aproximaciones centradas en el proceso de aprendizaje
Años 90	Estudios sobre la pragmática lingüística y las estrategias situacionales operativas, el uso de las nuevas tecnologías y de material auténtico	Aproximaciones centradas en las tareas

*El tamaño mayor indica el período de mayor influencia.

Dentro de esta evolución del IPA, el inglés para fines académicos no llega a alcanzar su prestigio como área de investigación hasta la etapa de los años 80, en la que se comienza a publicar material sobre las destrezas necesarias para el estudio universitario, *study skills*. Es en este período en el que, junto con la potenciación de las destrezas escritas, también se comienzan a estudiar las habilidades académicas orales, entre ellas las relacionadas con la clase magistral. Sin embargo, la latencia de su pedagogía y de estudio data de mucho antes de este período.

Ya en los años 60, Barber (1962)² comienza a realizar estudios de frecuencia léxica según áreas de uso lingüístico, en una búsqueda por definir e identificar los diversos registros lingüísticos. Estos estudios servían de parámetro en la selección de los materiales de diversas áreas de interés relacionadas con el IPA. Desde un principio este interés se concentró mayoritariamente en las disciplinas universitarias relacionadas con las ciencias y las nuevas tecnologías, que eran las que contaban con mayor demanda y necesidad de difusión internacional (Swales, 1985). Por ello, durante los años 60 y 70, los estudios sobre la comunicación en inglés académico se identificaban con el área de *English for Science and Technology* (EST), convirtiéndose en la rama más antigua dentro de los estudios del IFA. Igualmente, dentro de esa –entonces nueva– área de inglés para las ciencias y la tecnología, las destrezas comunicativas que mayor interés despertaron en un principio fueron las relacionadas con la comprensión y expresión escritas, ya que los medios más generalizados y accesibles de comunicación todavía eran los géneros de expresión escrita, como el libro de texto, la carta, el artículo de investigación y el informe académico (Hutchinson and Waters, 1987:6-9).

² Este autor forma parte de la corriente de "*Lexicostatistics*" (Swales, 1988:1). A esta corriente corresponden también estudios posteriores más detallados, según se va accediendo a programas informáticos más sofisticados, como los de Biber (1986 y 1988), o los realizados por el grupo de Birmingham (*i.e.*, Sinclair, 1991).

De este modo, la gramática y las estructuras del inglés científico y técnico se fueron seleccionando según la frecuencia de su uso en un determinado contexto, tanto laboral como universitario y, en función de los resultados obtenidos, se buscaron materiales apropiados para su más efectivo aprendizaje. Uno de los primeros libros de texto de inglés académico fue el de A.J. Herbert, *The Structure of Technical English* (1965), donde se describen las convenciones de la escritura científica y técnica para que los estudiantes puedan seguir la literatura publicada en ese tema. A través de estudios como éste, el mundo académico va interesándose por el léxico, las estructuras y, posteriormente, las funciones más frecuentes en las diversas disciplinas de formación.

Según Jordan (1997:1-2), durante los años 70 es cuando el inglés académico comienza a adquirir cierta identidad como área de estudio, no sólo por la difusión de estos trabajos pioneros estructurales y funcionales, sino sobre todo, a raíz de la creciente demanda por parte de emigrantes, visitantes extranjeros y estudiantes nativos con deficiencias académicas. Gran parte de ellos estaban necesitados de formación en las destrezas comunicativas requeridas para cursar estudios en los sistemas educativos tanto británicos como norteamericanos. Como dice Robinson (1991:40) “all these skills need to be taught to the native speaker of English as well as the non-native”³. De hecho, una de las primeras menciones y definiciones de este área de trabajo apareció en la revista de difusión publicada por el propio *British Council, ETIC*, en 1975: “EAP is concerned with those communication skills in English which are required for study purposes in formal education systems”. El objetivo prioritario de la emergente área de formación, avalada por las propias autoridades educativas, era facilitar una comunicación más eficaz en el contexto

³ Se han llevado a cabo estudios que confirman la necesidad de formación en EAP que requieren los estudiantes nativos cursando estudios de secundaria y universitarios en Gran Bretaña (Beard y Hartley, 1984).

universitario formando a los estudiantes en las técnicas comunicativas requeridas para realizar esos estudios, como vemos en los manuales también pioneros de Yorkey (1970), *Study Skills for Students of English*, o de Heaton (1975), *Studying in English*.

A mediados de los años 80, a esta demanda por parte del mundo estudiantil se une la demanda por parte del mundo profesional, fomentada por el rápido desarrollo en los medios de transporte y en los convenios interuniversitarios: son años de creciente movilidad en las conexiones económico-empresariales y en los intercambios académicos a escala internacional e intercontinental, suscitando la necesidad de todos ellos de dominar las destrezas relacionadas con la comunicación oral y conversacional en lengua inglesa. Este número creciente de profesionales universitarios además pertenecen a un abanico cada vez más amplio de disciplinas académicas, tal y como las áreas de formación se van actualizando y ramificando en nuevas especialidades y la educación universitaria se va intentando hacer más accesible a un mayor número de jóvenes en los países desarrollados.

Como breves datos de ejemplo que ilustran esta demanda en inglés académico, vemos que en 1992, 36 instituciones politécnicas del Reino Unido fueron convertidas en universidades que, a partir de ese momento, necesitaron aumentar su número de estudiantes extranjeros para equipararse financieramente con el resto de universidades ya establecidas. También vemos que el mundo universitario español necesita constante preparación en inglés académico para:

- (a) realizar estudios en el extranjero (*e.g.* intercambios, becas y másters),
- (b) acceder a fuentes de datos en inglés (*e.g.* Internet y bibliografía especializada), y

- (c) comunicarse, tanto en España (*e.g.* atender a los visitantes y asistir a conferencias de especialistas invitados), como con el exterior (*e.g.* comunicar a través de nuevas tecnologías y asistir a congresos o cursos).

De hecho, fuera de los países anglo-parlantes, la mayor demanda dentro de IFA, como hemos apuntado, corresponde a cursos de preparación para la participación en programas de intercambio con otras universidades extranjeras, tanto de profesores como de estudiantes, y para la realización de estudios de postgrado en el extranjero. Los estudiantes necesitan, según Jordan (1997:2) "pre-departure courses in their own countries before studying abroad".

Todos estos hechos, no sólo han facilitado el despegue de IFA dentro de IPA, sino que han equilibrado la demanda de formación en las cuatro destrezas comunicativas, suscitando el interés por la aproximación al área basada en las destrezas de estudio, *study skills*. Esta aproximación es la que mayor acogida ha tenido desde los años 80, como veíamos en la figura 1.3, siendo también la aproximación que más ha impulsado la investigación en la vertiente oral del inglés académico. Esta perspectiva parte de la base de que, para la producción y comprensión de todo discurso, el estudiante pone en funcionamiento una serie de habilidades y técnicas comunicativas –auditivas, escritas, orales y lectoras– de las que dependerán las interpretaciones y manifestaciones concretas de ese discurso. En la figura 1.4 esquematizamos de modo ilustrativo el planteamiento básico de esta aproximación centrada en las destrezas de estudio necesarias en el ámbito académico, en este caso con carácter general⁴ o de forma común a todas las disciplinas universitarias:

⁴ Dentro del IFA existe una distinción fundamental entre EGAP (*English for General Academic Purposes*), IFAG en castellano, y ESAP (*English for Specific Academic Purposes*), IFAE en castellano (Coffey, 1984; Blue, 1988 y 1993).

Figura 1.4. Destrezas productivas y receptoras de estudio (basado en Jordan, 1997:9)

DESTREZAS ACADÉMICAS			
RECEPTIVAS		PRODUCTIVAS	
GÉNEROS	DESTREZAS AUDITIVAS	GÉNEROS	DESTREZAS ORALES
CLASE MAGISTRAL SEMINARIO TUTORÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión y distinción entre ideas principales y secundarias. 2. Distinción entre hechos y opiniones. 3. Distinción entre ideas y ejemplos. 4. Síntesis para la toma de apuntes. 5. Utilización de abreviaturas convencionales. etc. 	PRESENTACIÓN SEMINARIO TUTORÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducir y concluir el tema 2. Presentar información. Por ejemplo: describir, definir, ejemplificar, resumir, clasificar, comparar, parafrasear, etc. 3. Reaccionar y responder. Por ejemplo: interactuar, formular, preguntar, mostrar acuerdo y desacuerdo, interrumpir, disculparse, etc.
GÉNEROS	DESTREZAS DE LECTURA	GÉNEROS	DESTREZAS DE ESCRITURA
EL ESTUDIO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura intensiva. 2. <i>Skimming</i>. 3. <i>Scanning</i>. 4. Lectura crítica. etc. 	ENSAYO INFORME ARTÍCULO DISERTACIÓN EXAMEN ETC.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Composición general. Por ejemplo: división en oraciones, párrafos y unidades mayores, ortografía, estilo y registro. 2. Funciones específicas. Por ejemplo: describir, definir, ejemplificar, resumir, etc.

El desarrollo de estas macro-destrezas, implícitas en los actos comunicativos académicos, es la base de la efectividad expresiva a niveles lingüísticos más explícitos, y tanto la concienciación como la formación en estas destrezas facilita el dominio de la lengua de aprendizaje para, a su vez, facilitar el aprendizaje de las

materias universitarias. Desde esta perspectiva, todas las competencias tanto implícitas como explícitas se deben ir adquiriendo al mismo tiempo para que el estudiante vaya relacionando los repertorios y eligiendo las opciones más apropiadas, efectivas e idiosincráticas involucradas en la consecución de su meta. En el caso del discurso académico oral docente, esta perspectiva contempla la necesidad meta del estudiante de comprender y tomar apuntes sobre lo que el profesor dice en el aula o, en el caso del profesor aprendiz, ser capaz de impartir una clase magistral. Sin embargo, esta aproximación también destaca la necesidad de desarrollar una serie de destrezas básicas para poder conseguir esas metas: conocer y detectar los marcadores de ese tipo de discurso, ser capaz de predecir, inferir y expresar información en ese contexto o conocer los mecanismos retóricos a través de los cuales la información fundamental se repite, entrelaza y comunica; siendo éste último precisamente el objetivo del presente estudio: el mecanismo de la repetición de la información.

En el desarrollo del soporte lingüístico de esta aproximación han contribuido en gran medida los avances en la producción y comprensión de los diversos contextos comunicativos a través de la lingüística textual, el análisis del discurso y en el análisis del género. A partir de Swales (1990), como uno de los trabajos pioneros sobre el análisis del género, surge el estudio de Bhatia (1993) sobre el lenguaje legal, o Ventola (1987) sobre las negociaciones; asimismo, de los trabajos pioneros del análisis del discurso de Sinclair y Coulthard (1975), surge el estudio sobre el análisis de las clases magistrales de Montgomery (1978), y posteriormente los de Thompson (1994b) y Young (1994), entre otros. También el análisis textual ha aportado a IFA toda una plataforma de comprensión y explotación de la textualidad discursiva: marcadores cohesivos, unidades de análisis, estructuras idiomáticas y técnicas de expresión escrita, todos ellos necesarios para el dominio de las destrezas. Por ejemplo, Dahl (1992) estudia los conectores en los textos del inglés técnico; y

Chaudron y Richards (1986) analizan el efecto de los marcadores discursivos en la comprensión de las clases magistrales.

Como el mismo Swales (1990: 54) reconoce, toda esta información y soporte teórico-práctico aportado por los lingüistas del género y del discurso ha proporcionado una gran base de información y una guía en la investigación de estas destrezas dentro del IFA, ya que ambos campos comparten y entrecruzan sus objetivos de investigación. De este modo, la aproximación centrada en las destrezas comunicativas tiende en la práctica a introducir y basarse en conceptos pragmáticos, como por ejemplo, el de género comunicativo –tal y como hemos visto en la figura 1.4.– y en función de ellos analiza el lenguaje necesario para desarrollar las tareas profesionales más concretas de la práctica pedagógica y profesional cotidiana. Desde esta perspectiva, se han publicado numerosos manuales y textos de formación dedicados a cada una de las destrezas como: *Writing* (Robinson, 1988), *Academic Writing Course* (Jordan, 1992), *Reading* (Arnaudet y Barrett, 1984), *Study Reading* (Glendinning y Holmström, 1992), *Speaking* (Dale y Wolf, 1988); y también se han publicado series como *English for Academic Study Series*, con los manuales de McGovern (1994) o de Trzeciak y Mackay (1994). Como investigación de apoyo y orientación para la enseñanza de estas distintas destrezas también encontramos estudios como el de Flowerdew (1994), *Academic Listening*, con distintas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el ámbito académico, o el de Holme (1996), *ESP ideas: Recipes for teaching academic and professional English*, desde una perspectiva más reciente y globalizadora.

La idea generalizada de todos estos textos es la de responder a las necesidades del alumnado universitario intentando formarle en los aspectos comunicativos más importantes en cada destreza. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, como ya hemos apuntado, echamos en falta en este tipo de materiales y puntos de vista sobre

el área una perspectiva más amplia que incluya y atienda también a las necesidades de los profesores y profesionales universitarios de dominar y perfeccionar las destrezas relacionadas con el inglés académico que son de su competencia. Es decir, en el contexto académico actual encontramos al alumno que necesita mejorar en las destrezas receptivas, como comprender lo que se dice en las clases, seminarios y tutorías, pero también encontramos al profesor novel o extranjero que necesita mejorar en destrezas productivas, como impartir una clase de forma efectiva, coordinar el intercambio informativo que se produce en el seminario, o saber como mantener una conversación académica en la tutoría.

En esta investigación, contemplamos el área de estudio que comprende el IFA desde ambas perspectivas interconectadas y como puntos de vistas interdependientes para la comunicación efectiva en el entorno académico actual, con especial énfasis en su vertiente oral. Esta interdependencia entre las destrezas es también advertida por Jordan (1997: 6-7):

The receptive skills are seen as necessary inputs to the productive skills, with each receptive skill having its place with each productive skill, depending on the appropriate study situation or activity. Note-taking is seen as an adjunct to listening or reading, but also as a lead-in to, or link with, the productive skills of speaking or writing, *e.g.* listening to a lecture, taking notes, and then making use of the notes to make comments in a seminar or in writing an essay.

Esta correlación e interdependencia entre los géneros que pone como ejemplo el autor en realidad comienza ya en la propia preparación y producción de la clase universitaria. Desde nuestra perspectiva, el proceso completo de la comunicación de la información se observa del siguiente modo:

Figura 1.5. Interconexión y circularidad de los géneros en el inglés académico

... preparar las clases (P) → dar la clase de forma apropiada y eficaz (P)
 → escuchar y procesar su información (A) → tomar buenos apuntes (A)
 → utilizar esa información y apuntes para participar y comentar los temas en
 los seminarios y responder en las pruebas de evaluación (A) → recibir e
 interpretar el resultado productivo del estudiante (presentación, exámen, etc.)
 (P) → evaluar y puntuar la trayectoria de aprendizaje del estudiante (P) →
 evaluar y reflexionar sobre métodos y estilos pedagógicos empleados
 para mejorar la eficacia de futuras clases (P) → preparar el siguiente grupo
 de clases (P) ...

De esta manera, el objetivo prioritario en los estudios del IFA es el desarrollo y el mejor conocimiento de los mecanismos que intervienen en la naturaleza y la eficacia de este proceso que incluye e interrelaciona a ambos, profesor (P) y alumno (A), como elementos interdependientes de producción y recepción de información.

En el caso de la presente tesis, vamos a estudiar algunos mecanismos de repetición de la información en las clases magistrales como aspectos necesarios a tener en cuenta, tanto por parte del profesor en la preparación de la clase y en su producción, como por parte del alumno en su recepción, interpretación y utilización para las demás tareas interconectadas. De hecho, parte de los argumentos con los que corroboraremos la importancia de la repetición en la clase magistral a lo largo del próximo capítulo parten de los estudios que analizan su eficacia e influencia en la toma de apuntes o en la discusión de algunos de sus aspectos en los seminarios que parten de esa serie de clases magistrales. Todos ellos son géneros académicos que, desde nuestro punto de vista, funcionan con un alto grado de interdependencia, por lo

menos en el caso de la comunicación oral académica, como comentaremos en el siguiente apartado.

Finalmente, antes de concluir este repaso sobre las relaciones entre la presente tesis y las perspectivas basadas en las destrezas comunicativas dentro de inglés académico, nos gustaría destacar un último aspecto importante en este campo de estudio que también juega un papel importante en la génesis de esta investigación: la autenticidad de los materiales y bases de datos en IFA.

La búsqueda y utilización de material auténtico ha sido una de las cuestiones más latentes y constantes en el mundo IPA desde sus inicios como campo de investigación. Sin embargo, en los últimos años, los avances tecnológicos y las facilidades de acceso a la información actual, real y de calidad, están otorgándole una mayor difusión y permitiéndole un mayor desarrollo fomentado por el interés comercial por parte de didactas y editoriales. Todo ello ha generado cierta polémica sobre el uso de material auténtico en la enseñanza de IPA (*i.e.*, Widdowson, 1979: 167-8; Bhatia, 1983:46; Wilson, 1989:45, entre otros). No obstante cada vez más especialistas abogan por el uso de material lo más auténtico posible a pesar de su frecuente impracticabilidad en la realidad de nuestras aulas (Swales, 1985). La razón fundamental es la dificultad en su obtención y la escasez de tiempo para diseñar los cursos de modo que se puedan explotar estos materiales apropiadamente.

En el caso del área del inglés académico, el uso de material auténtico en el aprendizaje de las destrezas es esencial y necesario. En el nivel escrito, tanto estudiantes como profesores frecuentemente manejan desde un inicio textos auténticos para llevar a cabo sus tareas de aprendizaje e investigación en su disciplina, y su necesidad fundamental es dominar las destrezas concretas expresadas en lengua inglesa con la misma agilidad con la que dominan las de su propia lengua materna, en nuestro caso el castellano. En el nivel oral ocurre algo similar: el profesor

que da un curso en el extranjero o el estudiante que escucha a un profesor angloparlante necesitan poner en funcionamiento las mismas destrezas de producción y comprensión que utilizan situaciones similares en su lengua materna, la dificultad radica en acceder a la formación y materiales necesarios adecuados y auténticos para alcanzar ese nivel de funcionamiento.

Existen en el mercado algunos manuales para la práctica de algunas de las destrezas necesarias para la comprensión del discurso de la clase magistral, como por ejemplo el manual clásico de Lynch (1983), *Study Listening*; sin embargo, como afirman Flowerdew y Miller (1997), sería importante crear más material dedicado a estas destrezas, ilustrado y ejemplificado con material más auténtico y actualizado, y no sólo partiendo desde las necesidades de los estudiantes sino también desde las de los propios docentes. En esta línea un corpus de clases magistrales como el que utilizamos en nuestra tesis puede contribuir en la formación de profesionales dentro del área académica de ciencias sociales; sobre todo si se presenta al estudiante ya analizado según ciertos rasgos relevantes y trabajado pedagógicamente con la elaboración de actividades didácticas para su aprendizaje. Como mencionamos en la introducción, este trabajo no pretende ni debe abarcar tanto, tan sólo el análisis de un mecanismo característico de este género, que es la repetición lingüística.

Algunas de las conclusiones generales a las que lleguemos sobre el uso de la repetición en el discurso docente podrán extenderse e incluirse dentro del área de IFA a un nivel más amplio en lo que concierne al su género de clases magistrales; sin embargo, estas conclusiones se extraerán de un corpus que pertenece un área concreta, el área de ciencias sociales. Por tanto, la mayoría de las conclusiones deberán tener en cuenta esta restricción e incluirse dentro de los estudios del IFA de ámbito específico disciplinar o del IFAE, según Blue (1988 y 1993).

Este inglés académico de ámbito específico matiza, selecciona y aplica las destrezas generales del área de IFA que esquematizábamos en la figura 1.4 a la disciplina profesional concreta. En la mayoría de los casos, ello requiere una necesaria cooperación entre el profesor de IPA y los demás profesores universitarios, especialistas en la materia. En esta sub-área, la interdependencia ya no sólo abarca a los diversos géneros comunicativos y al intercambio comunicativo entre profesor y alumno, sino también a la relación entre el profesor de inglés específico y el profesor de la disciplina específica; ambos se necesitan: el primero, para comprender el contenido de la comunicación y, el segundo, para poder comunicarlo en inglés. Dudley-Evans y St. John (1998: 42-48) hacen hincapié en que en IFA esta cooperación es esencial, sobre todo cuando se trabaja con materiales auténticos, como por ejemplo el corpus de nuestro trabajo, para cuya elaboración necesitamos realizar consultas a especialistas en las disciplinas específicas.

Por tanto, el presente estudio se encuadra en un campo de investigación en el que la interdependencia entre destrezas, géneros, participantes en el acto comunicativo y profesionales en el ámbito académico es un elemento constante e imprescindible que no se puede dejar de lado en este tipo de investigaciones, sobre todo si se basan en materiales auténticos sobre los que apenas se han ejercido medidas manipuladoras ni facilitadoras.

1.3. LOS GÉNEROS EN EL INGLÉS ACADÉMICO

Los estudios sobre la comunicación en contextos profesionales específicos han adoptado, según períodos, diversas perspectivas para analizar y estudiar sus géneros comunicativos, entendidos hasta los años 80 como diversos “tipos de texto o discurso”, ya que el concepto de “género lingüístico” no se desarrolla hasta la década de los años 90 (Swales, 1990). Las aproximaciones estructurales de composición guiada de los años 60 se centraron en los patrones oracionales y estructurales de estos textos; las aproximaciones retórico-funcionales de los años 70 analizaron sus funciones lingüísticas más importantes y sus patrones de organización lógica, como por ejemplo, la introducción, cuerpo y conclusión; y en los 80 ambas perspectivas se fusionaron en una más amplia que observaba el texto como un producto global con sus peculiares patrones estructurales, oracionales, funcionales y organizativos. De hecho, en este último período, especialistas en lenguas aplicadas a contextos específicos analizan textos, funciones y patrones organizativos utilizando cada uno su terminología. Por ejemplo, Carter (1988), pionero en el uso del término, agrupa las peculiaridades léxicas del lenguaje académico en lo que denomina “géneros discursivos”, según su pertenencia a la parte central del área (*core*), a la parte específica (*subject core*), o a su uso más aleatorio y complementario (*non-core*):

Central	Resumir y Explicar
Específica	Instruir, Informar y Referir
Complementaria	Argumentar, Narrar y Describir

A la luz de investigaciones posteriores, este tipo de estudios se incluirán dentro de las aproximaciones al IFA de carácter más funcional que genérico (ver capítulo 2). Como apunta Jordan (1997), estos aspectos se engloban dentro de las

funciones fundamentales que aparecen en el lenguaje académico general, que son según el autor (Jordan, 1997:165):

Descripción	Narrativa
Instrucción	Explicación
Definición	Ejemplificación
Clasificación	Comparación y Contraste
Causa y Efecto	Generalización y Especificación
Discusión y Argumentación	Conclusión

Hasta los años 90, esta aproximación según productos comunicativos conjuntos, cada uno perteneciente a su destreza productiva respectiva (*product approaches*) ha sido la más utilizada en la investigación y enseñanza del IFA (*i.e.*, Johnson, 1981; o Glendinning y Mantell, 1983). Sin embargo, conforme estos estudios sobre el desarrollo de las destrezas comunicativas evolucionan, surgen otras perspectivas que tienden a preferir observar el texto, ya no tanto como un producto, sino como un proceso de creación individual, de planificación, esbozo, revisión, corrección, etc. Estas perspectivas orientadas hacia el proceso de creación discursiva –*process-oriented perspectives*– en contextos profesionales se comienzan a desarrollar a finales de los 80, como vemos en la edición de Robinson (1988) *Academic Writing: Process and Product*, y se convierten en el campo de cultivo de la teoría del género lingüístico que surge simultáneamente de la mano de obras como la de Swales (1990), *Genre Analysis*.

Tradicionalmente el concepto de “género” lingüístico se ha englobado dentro del grupo de variación lingüística contextual junto con los conceptos de “registro” y “estilo”, siendo difícil en muchos casos delimitar las fronteras entre unos conceptos y otros (Giménez, 1997). Biber (1986, 1988, 1995), y Biber y Finegan (1994) han preferido trabajar en el análisis de los registros y, como Biber (1995: 8) afirma, "there is no general consensus within sociolinguistics concerning the use of register and related terms such as genre and style". No obstante, otros autores han sido

partidarios de adentrarse en el concepto de “género” en sí y tratar de estudiarlo como un término con cierto grado de definición con respecto al de registro, por ser más textual que situacional, y con respecto al de estilo, por tratarse de opciones de carácter más grupal que individual. Entre estos autores encontramos dos vertientes: los que trabajan el concepto desde la perspectiva del IPA, como Widdowson (1978), Swales(1990) o Bhatia (1993); y los que lo enfocan desde la perspectiva de la teoría y modelos sistémicos, como Kress (1985), Ventola (1987), Martin (1992) o Downing (1996).

En general, toda la teoría lingüística actual sobre el tema coincide en entender el género comunicativo como un mecanismo común de participación en una comunidad de discurso, establecido y acordado por la misma (Swales, 1990:24). Frente a la noción tradicional de “comunidad de habla” (*cf.* Hymes, 1972; Fishman, 1972; o Labov, 1983), la “comunidad de discurso” se entiende como una red socio-retórica que consiste en un grupo de personas que comparten una serie de objetivos y mecanismos de intercomunicación comunes acordados con el propósito de facilitar y recibir información (Swales,1990: 23-27). Así pues, la aproximación al IFA desde la perspectiva de la teoría del género contempla a la comunidad académica como una comunidad de discurso que se comunica a través de mecanismos socio-retóricos tales como el artículo científico o la clase magistral. Estos géneros se clasifican según la destrezas comunicativas que ponen en funcionamiento, escritas u orales, y se analizan, conjunta o individualmente, como procesos de creación y de producción.

1.3.1. GÉNEROS ACADÉMICOS ESCRITOS

Al igual que en otros registros formales de la lengua inglesa, la vertiente escrita del registro académico ha sido la más estudiada y sobre la que se cuenta con un mayor número de material de apoyo e ilustración, sobre todo en el caso de sus géneros de mayor divulgación; como por ejemplo, el artículo de investigación. Incluso en el caso del registro académico este énfasis en el conocimiento y dominio de sus géneros escritos es relativamente mayor que en otros registros dado su grado de estrictez formal y su funcionalidad no sólo informativa sino, en muchos casos, también evaluativa por parte de la propia comunidad discursiva: el objetivo de algunos de sus géneros es la evaluación del conocimiento tanto de los estudiantes como de los investigadores. Sobre la necesidad de manejar estos géneros de la comunicación académica escrita, Jordan (1997: 166) apunta:

The type of genre that students are expected to become familiar with and to produce, include the following: essays, reports, case studies, projects, literature reviews, exam answers, research papers/articles, dissertations, and theses. Each of these will have its own content structure or format, style, and various conventions.

Los géneros más investigados son: el ensayo (Chambers, 1981; Fanning, 1981; Gay, 1984; Connor, 1987; Biggs, 1988; Jordan, 1988; Casanave y Hubbard, 1992; Clanchy y Ballard, 1992), el informe (Dudley-Evans, 1985; Carter, 1990; Marshal, 1991; McKenna, 1997), el estudio de casos (Bhatia, 1987a-b, 1989, 1993), el proyecto de investigación (Bloor y St.John, 1988), el examen (Horowitz, 1986; Lewis y Starks, 1997), el artículo científico (Barber, 1962; Myers, 1989; Gosden, 1993 y 1995; Brett, 1994; Holmes, 1997; Nwogu, 1997; Bloor, 1999; Charles, 1999; Montemayor-Borsinger, 1999; Posteguillo, 1999), así como la disertación y la tesis

doctoral (Richards, 1988; Dudley-Evans, 1986, 1991 y 1999; Paltridge, 1997; Cadman, 1997; Allison *et al.*, 1998; Bunton, 1999).

A todos estos géneros añadiríamos el *abstract* (Cremmins, 1983; James, 1984; Graetz, 1985; Lancaster, 1991; Morton, 1999), el currículum académico (Cheong, 1986), la reseña (Motta-Roth, 1998), la memoria docente, el poster (Shalom, 1993), el libro de texto (Hyland, 1994; Swales, 1995), la correspondencia académica (Bosch y Giménez, 1997) y todos los géneros emergentes de la comunicación a través de las nuevas tecnologías (Flowerdew, 1998; Nesi, 1998; Gains, 1999; Fortanet *et al.*, 1999): el correo electrónico, el *chat*, la página *web*, etc. Además de los géneros transversales como la cita bibliográfica (Dubois, 1988; Lynch y McGrath, 1993; Bloch y Chi, 1995) o la titulación de trabajos, capítulos y secciones (Dudley-Evans, 1984).

A través de esta enumeración orientativa de referencias bibliográficas, a las que seguramente podríamos añadir algunas más, el inglés académico cuenta con un número considerable de géneros escritos y de estudios dedicados a su investigación y utilización más efectiva; sin embargo, también observamos que unos géneros han llamado más que otros la atención de los especialistas y cuentan con una mayor o menor tradición dentro de este campo de investigación. Pedagógicamente, Davies (1988 y 1997), entre otros, aboga por el análisis y la enseñanza conjunta de todos los géneros más importantes de cada destreza desde una perspectiva que combine su producción y su producto. En esta línea, White y Arndt (1991) presentan los componentes, ventajas y dificultades en la enseñanza de los procesos de ideación y creación propios del contenido de los escritos académicos, y White y McGovern (1994) presentan un curso de aprendizaje de las destrezas escritas –estructuras, funciones, organización, etc.– necesarias en la comunicación académica.

Según Jordan (1997:46-47), los aspectos de estos géneros que suelen crear de forma más habitual ciertos obstáculos en la comunidad académica son los relacionados con el vocabulario, el estilo, la ortografía y la gramática, además de las peculiaridades que surgen de la expresión idiomática propia de cada lengua, como las colocaciones (Levy, 1990). La mayoría de los estudiantes tienen dificultades para comprender y saber utilizar las normas y patrones de cortesía del mundo académico anglo-parlante, sobre todo si son extranjeros. Además de estos focos de investigación sobre estos géneros también se han investigado otros problemas característicos del entorno académico, como el plagio (Pennycook, 1994; Howard, 1995) o las pautas de estructuración de la información de cada género comunicativo.

De forma más individualizada, entre los géneros académicos escritos, sobre los que más información se ha producido es sobre las dificultades y estrategias en la elaboración de composiciones y ensayos (Clanchy y Ballard, 1992), y sobre la composición, redacción y comprensión del artículo científico (St. John, 1987; Swales y Feak, 1994). También se han analizado diversos aspectos de la escritura de disertaciones o de las tesis doctorales: introducción, método, resultado y discusión (James, 1984a, Richards, 1988, o Dudley-Evans, 1991), y peculiaridades de otros géneros, como el informe concreto de laboratorio (Dudley-Evans, 1985).

Sin embargo, dentro de inglés académico, un género que preocupa y suscita considerable interés por parte de los investigadores es el género comunicativo relacionado con la toma de apuntes, *note-taking*, por su importancia en el aprendizaje universitario y por su dificultad para estudiantes tanto nativos como extranjeros (*i.e.*, White, 1978; Fisk, 1982; Hamp-Lyons, 1983; Edge, 1983; James *et al.*, 1990; Johns y Mayes, 1990; Clerehan, 1995). El interés en este género académico escrito es el que paulatinamente ha ido dirigiendo la atención hacia la naturaleza y efectividad del género del que fundamentalmente depende: la clase magistral. Como

mencionábamos en el apartado anterior, figura 1.5, la toma de apuntes y la clase magistral son dos géneros académicos interdependientes; ya que de la efectividad con la que se imparte una clase magistral depende la facilidad con la que los estudiantes captarán su información y la trasladarán al medio escrito; y de la habilidad de tomar apuntes, resumir y esquematizar la información, dependerá la fluidez y dinámica de la clase universitaria, como también el nivel de conexión interpersonal con el que el profesor comunica el tema y asegura su correcta interpretación.

Beard y Hartley (1984) reafirman esta interdependencia entre el discurso académico oral efectivo y la capacidad del estudiante de tomar notas de forma operativa. Según estos autores, los apuntes son un género clave en el discurso pedagógico-docente universitario ya que en su elaboración el estudiante pone en funcionamiento destrezas imprescindibles para el aprendizaje, como recordar e interpretar información, junto con funciones tan elementales como reproducir, resumir, parafrasear y sintetizar contenidos. A través del análisis de los apuntes se confirma la comprensión oral efectiva y se vincula el aprendizaje académico oral con el escrito; asimismo, a partir de este género se fundamentan otros géneros, tanto orales como escritos, importantes en el desarrollo académico del alumno como el seminario y la presentación a nivel oral, o la elaboración de ensayos y la redacción de exámenes, a nivel escrito.

Edge (1983), Swales y Feak (1994), y Trzeciak y Mackay (1994) también recalcan la importancia de la toma eficaz de apuntes y su vínculo con la necesidad de ampliar las investigaciones sobre la naturaleza discursiva, tanto de las clases magistrales como de otros géneros académicos de los que esos apuntes parten, como el libro de texto o el artículo científico. Para tomar apuntes los estudiantes necesitan aprender estrategias para discriminar entre información relevante y complementaria,

para sintetizar ideas de forma breve, para mantener el seguimiento temático etc. y para ello, han de practicar a partir de la exposición oral o lectura y manipulación de la información de esos discursos y textos académicos, preferentemente auténticos.

Hasta el momento, el acceso a material oral y visual auténtico sobre la forma en la que se imparten las clases magistrales ha sido muy reducido: puntuales grabaciones que se han llevado a cabo por iniciativa de los propios investigadores del IFA o por los coordinadores de cursos de formación para profesores, *teacher training courses*. Esta carencia es la que ha llevado a profesores y especialistas de IFA a intentar ayudar a los estudiantes a desarrollar estas técnicas de reproducción y síntesis de la información a partir de textos académicos escritos, y no tanto de la fuente habitual y auténtica de la información que es el discurso oral docente. De este modo, los estudiantes hoy en día cuentan con diversos métodos y manuales para aprender a resumir y reproducir información a partir de variados textos: estrategias de comprensión escrita para la síntesis escrita, pero comparativamente muy poco material para desarrollar esas técnicas a partir de discursos orales: estrategias de comprensión auditiva para la síntesis escrita; y sobre estos pocos hay autores que han comentado ciertas deficiencias (Flowerdew y Miller, 1997).

Además de estas carencias, como hemos apuntado, para la correcta toma de apuntes también es necesario que el profesor utilice una serie de mecanismos discursivos y retóricos que faciliten al estudiante esta captación y seguimiento del desarrollo de la información. Muchos de los problemas que los estudiantes tienen a la hora de comprender las clases se podrían reducir o eliminar si los profesores mejoraran su destreza y técnica en impartirlas (Lynch, 1994; Jordan, 1997:10). Una de las técnicas más importantes, como veremos en el capítulo 3, es la repetición de la información en sus diversas modalidades.

1.3.2. GÉNEROS ACADÉMICOS ORALES

Flowerdew (1994:1) apunta que, a pesar del enorme crecimiento del área del IFA y de la importancia del discurso oral docente dentro de ella, es muy poco –en comparación con las publicaciones relacionadas con los géneros escritos– lo que se ha escrito sobre los géneros académicos orales, sobre su descripción y sobre las necesidades tanto productivas, por parte de profesores, como receptoras, por parte de alumnos universitarios. Una de las razones es el tardío desarrollo de la demanda de formación en las destrezas orales en los campos profesionales; pero también el hecho de que resulta difícil y delicado acceder a datos y conseguir material auténtico sobre estos géneros.

McCarthy (1998) destaca que los mayores problemas a la hora de trabajar con géneros orales son:

- (a) la noción de “género”, siendo mucho más difusa en los géneros orales que en los escritos: “genre is an ill-defined notion in the study of spoken language in general” (*ibid.*, 8), debido sobre todo a la mayor variabilidad en la aceptación social y uso de ellos, y
- (b) la necesidad y dificultad de conseguir material auténtico: “we can only begin to describe the special lexico-grammar of talk by looking at real data” (*ibid.*, 47).

Esta ambigüedad viene, asimismo, porque algunos géneros orales dependen de su vertiente escrita, como las clases magistrales leídas a partir de un texto o artículo escrito, o las explicaciones que dan en una sesión de pósters en un congreso (Shalom, 1993). Teniendo en cuenta estas peculiaridades y dificultades, los géneros académicos orales se pueden clasificar en tres bloques fundamentales:

- a) los géneros expositivos: la conferencia, la comunicación, el póster, la presentación, etc.
- b) los géneros interactivos: la entrevista, la charla, el taller, la negociación, la reunión académica, el consejo departamental, etc.
- c) los géneros docentes: la tutoría, el seminario y la clase magistral.

Los géneros expositivos tienen como objetivo primordial la comunicación unidireccional de la información y sus funciones más características son la expositiva, la informativa y la persuasiva, compartiendo aspectos con géneros, como la presentación de negocios, la defensa jurídica, el sermón eclesial, el discurso político, etc. Los géneros interactivos tienen como objetivo el intercambio bidireccional o polidireccional de la información, sus funciones características son la explicación, discusión y persuasión. Estos géneros comparten aspectos con todos los géneros conversacionales e interactivos, como la conversación formal, la asamblea, la negociación, etc. Sobre estos dos grupos de géneros orales académicos las publicaciones son muy escasas, a excepción de algunos estudios sobre las conferencias y talleres (*e.g.*, Wright, 1993), las reuniones (*e.g.*, Cuff y Sharrock, 1985) o las presentaciones orales (*e.g.*, Boyle, 1996). Finalmente, tenemos los géneros orales docentes que combinan los objetivos y las funciones de los dos anteriores con el objetivo prioritario de enseñar y la función prioritaria de instruir, compartiendo, por tanto, aspectos con otros géneros docentes e instructivos como la clase escolar, en el caso de la *lecture*, o la conversación médico-paciente, en el caso de la tutoría.

De este modo, en nuestra área de géneros dedicados a la enseñanza, nos encontramos con dos tipos de discurso docente conversacional: el seminario y la tutoría, y uno relacionado con el discurso docente monológico: la clase magistral o *lecture*, sin dejar de tener en cuenta los “híbridos” típicos que parten de ella en la

práctica académica, como las demostraciones de laboratorio (Tapper, 1994), o su versión más moderna, las explicaciones informatizadas en salas de ordenadores o a través de Internet. Tras esta triple distinción, se articula genéricamente la siguiente filosofía pedagógica: en la clase magistral se expone ante todo el grupo el contenido del curso; este contenido se discute, amplía y aplica a áreas concretas en grupos más pequeños a través del seminario; y, finalmente, se coordina y se asesora interpersonal e individualmente al alumno en todo lo relacionado con su evolución y producción en la materia a través de la tutoría.

La tutoría es hasta el momento el género menos analizado de los tres, tal vez por ser el más personal, flexible y heterogéneo (Turner *et al.*, 1996). Sin embargo, tanto en su aprendizaje como en su práctica se le puede aplicar la mayor parte de la teoría publicada sobre el análisis de la conversación en entornos profesionales o formales (Beattie, 1982). Este género en la práctica universitaria se suele distanciar y definir mucho más que los otros dos, el seminario y la clase magistral; los cuales se suelen planear, plantear y organizar conjuntamente y tienden cada vez más a solapar muchos de sus rasgos característicos. En la línea de esa flexibilidad genérica que caracteriza la comunicación oral, como apunta McCarthy (1998), se da el caso de seminarios que parecen una clase magistral (por el amplio número de alumnos y el estilo pedagógico del profesor) y clases magistrales que parecen un seminario (por el reducido número de alumnos, su disposición y el grado de interactividad e intercambio informativo con los que se imparte la materia).

En el mundo académico americano, anglosajón y de gran parte de países europeos, uno de los géneros orales educativos que más interés ha suscitado es el seminario (Cawood, 1978; Price, 1978; Weissberg, 1993; De Klerk, 1995; Basturkmen, 1999). La mayoría de los especialistas entienden este género como un grupo de trabajo para la puesta en común de opiniones sobre la materia, denominado

también grupo de debate, *group discussion* (Johns, 1978). Estos grupos de debate suelen estar a caballo entre la tutoría y la clase magistral, ya que comparten con la primera su naturaleza interactiva y conversacional, y con la segunda su naturaleza informativa y expositiva. Según Beard y Hartley (1984:40), el objetivo del seminario es que los estudiantes “should be helped to discuss and to clarify difficulties arising from lectures or other teaching sessions”. Sin embargo, también cumple otras funciones complementarias con la clase magistral muy importantes, y que resumimos de Jordan (1997:10):

- proporcionar un trato más personal e individual con el alumno
- promover el pensamiento lógico y crítico
- ayudar a los estudiantes a aplicar la teoría y resolver dudas
- practicar la presentación de informes orales sobre la materia
- controlar y discutir el trabajo práctico y experimental del alumno
- ampliar la materia revisando fuentes interesantes y literatura existente sobre los temas
- modificar actitudes poco constructivas o negativas para el alumno
- proporcionar al estudiante orientación sobre su progreso y su aprendizaje

No obstante, este género también genera dificultades para el alumno y para el profesor, sobre todo las relacionadas con su naturaleza interactiva y con el tipo de actitud de los participantes: actitudes temerosas o introvertidas ante la participación frente a actitudes absorbentes de excesivo protagonismo, incapacidad de mantener una conversación académica, desviación del tema a aspectos irrelevantes, asistencia poco uniforme a veces escasa y otras masificada, etc. Los profesores o tutores también utilizan pautas de comportamiento que, a veces, no son pedagógicamente las más efectivas, como la excesiva corrección o la tendencia a convertir el seminario en una clase magistral más reducida que, aunque introduce cierta interacción, sigue centrada en la exposición de información unidireccional, de profesor a alumnos (Beattie, 1982). Sobre las actitudes pedagógicas más convenientes para coordinar la participación hay estudios, como el de Bligh *et al.* (1975), que abogan por una posición más flexible y menos central del profesor. En una amplia investigación que

se llevó a cabo en la Universidad de Cambridge se observó que los estudiantes extranjeros, tanto en etapa de formación como post-graduados, tenían más problemas en la comunicación oral que en la escrita, y dentro de la comunicación académica oral las dos dificultades más graves eran la participación en los seminarios y la agilidad de comprensión necesaria para la toma de apuntes en las clases magistrales (Geoghegan, 1983). Christison y Krahnke (1986) y Blue (1991) corroboran estas dificultades.

Dentro de toda esta variedad de géneros escritos y orales, de mecanismos de comunicación y de dificultades en su uso, finalmente, nos encontramos con la clase universitaria. La *lecture* o clase magistral, según Benson (1994: 181), es “the central ritual of the culture of learning”; es el género oral más antiguo, tradicional e institucionalizado de todos ellos, y también el más socialmente criticado, operativamente problemático, y generalmente esquivado por los analistas. No obstante, como veremos en el capítulo siguiente, este género ha sido y está siendo estudiado por un número cada vez más numeroso de autores (*e.g.*, Bligh, 1972; Brown, 1978; Beard y Hartley, 1984; Benson, 1994; o Thompson, 1993; entre otros muchos) y la mayoría de ellos coinciden en destacar su importancia, dificultad y necesidad de análisis futuros.

En el mundo universitario se escuchan constantes quejas, tanto de alumnos como de profesores, sobre lo ineficaces que resultan las clases magistrales con determinados contextos, temas, grupos, actitudes, tipos de estudiante, etc. El problema más extendido, según la opinión de los alumnos, suele ser la ineficacia expositiva del profesorado y, según la opinión de los profesores, suele ser la falta de preparación del alumnado sobre el tema del que va a tratar la clase y la presencia de actitudes poco facilitadoras del desarrollo de la misma. En algunos casos y contextos universitarios particulares puede resultar acertado apuntar que ciertas actitudes

desfasadas, desinteresadas, distraídas o poco informadas son las causantes de la ineficacia del género, pero no parece acertado generalizar afirmando que siempre es así. Existen otras causas, ajenas a la voluntad de los participantes en la clase magistral, que también influyen y son responsabilidad del formador en IFA.

Según James (1977), los problemas fundamentales que encuentran los estudiantes mientras asisten a las clases son: (a) problemas de descodificación de la información, como por ejemplo, comprender qué se está diciendo, (b) problemas de distinción entre información principal e información subsidiaria y (c) problemas de reproducción de lo que se dice a apuntes escritos. Según Flowerdew (1994) gran parte de los problemas de descodificación vienen por la incapacidad del alumno de reconocer o captar los tramos de contenido, los marcadores discursivos, las pausas irregulares, los falsos comienzos, las expresiones dubitativas u operativas de pensamiento y los patrones de entonación. Todo esto se incrementa en estudiantes extranjeros que además no dominan la comprensión del discurso cotidiano en lengua inglesa, y les es difícil seguir la fluidez de un hablante nativo, que además utiliza expresiones idiomáticas, coloquialismos y relaciona su discurso con aspectos socio-culturales propios del país. A todo esto se han de añadir las dificultades inherentes del género en sí, como la necesidad de concentración y comprensión de tramos amplios de información o la coordinación de la atención en los distintos focos de información: profesor, pizarra, fotocopias o dossiers, transparencias, apuntes, etc.

Por todas estas razones, tanto la presente investigación, como la mayor parte de la información publicada sobre las clases magistrales, tienen como objetivo analizar e intentar contribuir a resolver estas dificultades, como veremos en el capítulo siguiente dedicado a analizar los aspectos más importantes sobre el discurso de la clase magistral y la influencia de la repetición lingüística en la óptima operatividad de la mayoría de ellos.

2. LA REPETICIÓN LINGÜÍSTICA EN LA CLASE MAGISTRAL

Dentro del mundo de la enseñanza de la lengua inglesa, el inglés académico es uno de los de mayor demanda por parte del público adulto. Dentro de este campo, los géneros orales son –como se ha indicado– los menos analizados y estudiados. Sin embargo, la clase magistral es uno de los de mayor frecuencia de uso y mayor objeto de polémica en el mundo académico, como ya advertía Sidgwick (1904) en su serie de ensayos titulada *A Lecture against Lecturing*. Sidgwick (*op.cit.*), entre las muchas críticas que hacía al género, rechazaba el excesivo protagonismo de la clase magistral en el mundo académico y reivindicaba la homogeneización de este método docente con otras vías de aprendizaje universitario. La consecución de un óptimo equilibrio entre los géneros académicos es un deseo al que se suscribirían también un gran número de profesores y sistemas educativos; pero, como afirman muchos especialistas (*i.e.*, Johns, 1981; Richards, 1983; o Benson, 1989), si bien en la actualidad son diversos los géneros relacionados con el aprendizaje universitario, el eje central lo sigue ocupando la clase magistral: “a major part of university study remains the lecture” (Flowerdew, 1994:7).

Este protagonismo e imagen clásica –polémica y compleja– de las clases universitarias extendida en el sistema educativo europeo se describe y cuestiona en trabajos pioneros de naturaleza metodológica como el de Bligh (1972) *What's the use of lectures?*, los de G. Brown (1978 y 1979), *Lecturing and Explaining y Learning from lectures: a guide for students and their lecturers*, o el de vertiente más irónica de Gibbs (1982), *Twenty Terrible Reasons for Lecturing*. Cockburn y Ross (1978), en *Why Lecture?*, comentan que la mayoría de las aproximaciones hasta los

años 80 se centran en y uno o varios de estos tres objetivos: medir el conocimiento aprendido, describir las características del profesorado y analizar la pedagogía del discurso; sin embargo, la investigación todavía no se plantea ni aborda la comprensión del discurso en sí, de sus mecanismos operativos. Cockburn y Ross (1978:15-16) ofrecen un resumen de los diversos conceptos relacionados con la imagen y definición conservadora de este tipo de discurso; de cuyo texto extraemos los siguientes fragmentos como síntesis de lo que se entiende por *lecture*:

- (a) *A distinctive teaching method, it is an expository method, but a lecture is what the lecturer makes of it (...) Many new lecturers base their style, consciously or instinctively, on lecturers who have impressed them.*
- (b) *Fifty minutes of continuous exposition that is not always spoken and not always delivered by a single lecturer.*
- (c) *A framework within which later knowledge can be fitted and which can itself be modified in the light of independent study.*
- (d) *An expository teaching method that is as efficient as any other method at conveying facts and principles but is nevertheless not very efficient because students attention is difficult to sustain, (...) students recall of lecture material is poor, (...) and students lecture notes are inaccurate.*
- (e) *A less effective method of promoting understanding of a topic than, for example, small group teaching methods. (...) The evidence suggests that lectures are less effective in stimulating thought than methods such as small group discussion and projects that let students use knowledge themselves.*
- (f) *A personal presentation of a subject that may or may not influence student's attitudes or arouse their interest and enthusiasm.*
- (g) *A means of providing diversity of experiences.*
- (h) *An instructional strategy.*
- (i) *A gathering of students to know what is valuable to be studied.*

Como vemos, a través de toda esta múltiple conceptualización, la clase magistral –al menos hasta los años 70– se entiende como un método de enseñar, expositivo e informativo, formal y monológico, que se transmite de los profesores mayores a los jóvenes, tal y como lo hacen las tradiciones familiares. Sin embargo, debajo de esta definición y conceptualización se trasluce un tipo de discurso (a) que

se vincula a ciertas convenciones grupales y comunitarias que se transmiten y se suceden, (b) del que se desconoce su funcionamiento y organización interna (sólo “a framework”), (c) sobre el que se discuten ciertas ineficiencias relacionadas con el seguimiento temático, la atención, la memoria y la toma de apuntes de los estudiantes, y (d) que se vincula a ciertos aspectos personales y socio-culturales que parecen interactuar en su operatividad, como vemos a través de los términos “style”, “personal presentation” o “diversity of experiences”. Al fijarnos en ello vemos que ya en estas nociones pioneras queda patente:

1. La conceptualización de la clase magistral como un género adscrito a una comunidad discursiva concreta.
2. La imperante necesidad de ser abordado por analistas que describan y expliquen su naturaleza.
3. La multidisciplinaridad de sus aspectos operativos: desde factores cognitivos relacionados con la atención, la memoria y el procesamiento de la información, hasta factores socio-culturales relacionados con el comportamiento personal y grupal.
4. La inquietud por experimentar y encontrar formas de mejorar su funcionamiento, tanto desde la perspectiva metodológica como didáctica.

De hecho, todos los autores antes mencionados proponen diferentes tipos de estrategias pedagógicas: animar a la discusión en grupo, utilizar todo tipo de material audio-visual, intercalar segmentos prácticos entre la teoría en forma de estudio de casos, etc. De forma casi simultánea a estos estudios de vertiente más pedagógica, dentro del mundo de la lingüística y del análisis del discurso oral, se estaban llevando a cabo los –también pioneros– estudios sobre la interacción oral espontánea y el discurso conversacional, como el de Sinclair y Coulthard (1975), comentado, adoptado y adaptado posteriormente por Ventola (1983), Cheepen (1988) o más

recientemente McCarthy (1998), entre otros muchos. Sin embargo, su aplicación e influencia sobre el discurso planeado monológico se ha tratado escasamente y de forma puntual (Montgomery, 1977; Coulthard y Montgomery, 1981; Thompson, 1994a). En palabras de Thompson (*ibid.*,171):

Analytical models of lecture discourse can offer a framework for the design of appropriate tasks to aid the development of listening strategies. Genre analysis is well established as a means of identifying the rhetorical features of written genres for teaching purposes, but it has been less widely used for the analysis of spoken genres such as lectures.

A pesar de ello, varios factores relacionados con estos aspectos inherentes en su propia conceptualización se han analizado, argumentado y consolidado en los 30 años de diferencia entre esas perspectivas mencionadas y las que hoy fundamentan y motivan a los especialistas en la materia. Estos especialistas observan que los estudiantes cuando atienden un discurso oral han de poner en funcionamiento distintos tipos de conocimiento: socio-cultural y factual, discursivo, situacional, textual o co-textual y lingüístico (Anderson y Lynch, 1988: 13). Por tanto, la comprensión del discurso oral es un área que se ha de tratar desde diversas disciplinas: “work on listening is now multi-disciplinary” (Lynch,1994:270); y, en particular, el discurso de las clases magistrales se ha de contemplar tanto desde su dimensión lingüística, como educativa, psicológica, cognitiva, académica y metodológica (King, 1994: 219).

Además de esta interdisciplinaridad, la clase universitaria –como ya apuntaba Brown (1979)– se debe estudiar desde dos perspectivas fundamentales: la productiva o metodológica y la receptiva u operativa. La primera es la que se centra en el profesor y en la forma en la que éste genera y produce el discurso; la segunda se centra en el estudiante y en la forma en la que éste recibe, procesa y selecciona la información. De este modo, se puede ayudar a los estudiantes a aprovechar mejor las

clases de dos formas simultáneamente, mejorando sus habilidades receptivas e impartiendo clases más efectivas:

One is to improve their knowledge and skills in the target language until the comprehension process is no longer a problem. The other is somehow to modify the form of the lectures, to vary the input, so as to make them easier to comprehend. (Flowerdew, 1994: 20)

En esta línea, Lynch destaca el hecho de que en el mundo de IFA se ha prestado mucha más atención a la primera que a la segunda:

While provision is generally made to help international students adjust to novel demands on their language and study skills, little attention appears to have been paid to ways of (re)training lecturers to take into account the particular needs of non-native listeners (Lynch, 1994:270) .

Según el autor, la raíz de esta ausencia de material para la formación y entrenamiento del profesorado reside en tres factores esenciales: la dificultad de recopilar y analizar los datos de forma operativa, el desfase entre la forma en la que se analiza este tipo de discurso y la forma en la que se imparte en la realidad, y la complejidad de hacer un seguimiento y una serie de observaciones al profesorado sobre su práctica metodológica.

La grabación directa del profesorado es una tarea delicada y difícil: permisos, cierta reticencia, distracción del alumnado, etc., y por tanto apenas existen corpus extensos de clases magistrales. Estos corpus, junto con una cantidad considerable de estudios sobre este género, forman parte de proyectos y tesis doctorales sin publicar o de acceso restringido. Por tanto, gran parte de los estudios están basados en corpus relativamente reducidos; por ejemplo, Strodt-Lopez (1991) se basa en 9 clases magistrales para estudiar los apartes. Además de este difícil acceso a corpus extensos y a análisis basados en esos corpus, aún existe un obstáculo añadido: al tratar de analizar algún rasgo, las influencias de las variables que afectan a la recepción de la

información son tantas y tan complejas que exige una gran labor de planteamiento experimental el aislar alguna de ellas; y aun con ello, resulta casi imposible que las otras ejerzan, en mayor o menor medida, cierta relatividad sobre las conclusiones a las que se llegan (Lynch, 1994: 277).

La mayoría de los análisis que se han llevado a cabo sobre el discurso oral, tanto monológico como dialógico, han tomado como base, principio o parámetro de orientación los estudios mencionados sobre el análisis del discurso y del texto, buscando patrones regulares y estructuras lógicas en algunos géneros como la conversación cotidiana, la clase escolar o, por analogía, la clase universitaria. En estos géneros se ha estudiado su división en unidades concéntricas: movimiento-episodio-exposición-clase, o su estructuración en patrones argumentales como el de planteamiento-problema-solución-evaluación. A la luz de estos estudios y de la observación cotidiana varios autores apuntan que en la realidad de la práctica habitual los profesores producen las clases de forma mucho menos homogénea de lo que ha mostrado hasta el momento, con digresiones, apartes, anotaciones e improvisaciones de todo tipo. Asimismo, la vertiente interactiva del discurso de la clase magistral no únicamente es progresivamente más extensa, sino que también –en algunos casos– resulta más consistente y organizativa que los propios patrones del discurso monológico (Long, 1981; Lynch, 1994).

Por este tipo de razones, la mayoría del material informativo y divulgativo que existe hoy en día va dirigido a los estudiantes en forma de manuales y libros de texto; por ejemplo, los de Hamp-Lyons, (1983), Lynch (1983), Mason (1983), James, Jordan, Matthews y O'Brien (1990), entre otros. Su objetivo es ayudarles y estimularles a que comprendan las clases, desarrollen estrategias de comprensión auditiva y extraigan de las clases los apuntes necesarios para su rememoración posterior. Sin embargo, incluso con estos libros de texto o de ayuda surgen ciertos

problemas dado que el proceso es más complejo de lo que en un manual se puede mostrar: incluso la simple coordinación entre lo que se ve –pizarra, *dossier* o transparencia– y lo que se escucha –la voz del profesor– ya resulta difícil para muchos estudiantes que no saben qué han de anotar primero o cómo relacionar y sintetizar ambas cosas en un simple apunte (Brown y Tomlinson, 1979: 129). Para la comprensión óptima el alumno requiere conocimiento y habilidad en diversos flancos y tener en cuenta un considerable cantidad de variables y de variación. Por ello, hay autores que reinician en cuestionar si sería más sencillo entrenar y homogeneizar a los profesores en el modo de impartir sus clases, como la forma más efectiva, sencilla y operativa de ayudar a los estudiantes a seguirlas (O'Brien, 1984, *Times Educational Supplement*).

Desde nuestra perspectiva, tanto para la formación del profesorado como para la mejora de las habilidades del alumnado, son necesarios estudios que investiguen el funcionamiento y la recurrencia de aspectos importantes en la operatividad de las clases magistrales, intentando extraer esos datos de corpus lo más extensos y actualizados posibles que puedan quedar abiertos a futuras investigaciones. En esta línea, desde esa necesaria perspectiva multidisciplinar que comentábamos anteriormente, en el presente capítulo vamos a argumentar una serie de datos que apoyen la hipótesis de que la repetición lingüística es un aspecto relevante para la comprensión del discurso de la clase universitaria por parte del alumnado, sobre el que convergen muchos aspectos fundamentales para la mejor impartición de la misma por parte del profesorado. Para ello vamos a revisar y ahondar en los estudios y reflexiones más destacables que se han llevado a cabo hasta el momento sobre la comprensión oral y la clase magistral primeramente desde el punto de vista cognitivo o de procesamiento de la información, seguidamente desde el punto de vista

académico y socio-cultural, y finalmente desde el punto de vista lingüístico y discursivo.

2.1. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN LA CLASE MAGISTRAL

Bartlett (1932) fue uno de los primeros investigadores en subrayar la enorme tarea que ha de realizar el oyente de todo tipo de mensaje oral. Los oyentes no son receptores pasivos, ya que para asimilar la información han de realizar un proceso de reconstrucción del significado. Esta reconstrucción no se lleva a cabo en episodios, trozos o unidades, sino como un hilo discursivo de ideas que van fluyendo y el oyente va procesando, creando en su memoria y, por tanto, aprendiendo (Lebauer, 1984: 43). Aprender es un proceso complejo de inferencia, conceptualización, reconocimiento, relación, memorización y rememoración que opera muy rápido y de forma natural en nuestra mente. Sin embargo, no por ello deja de ser difícil cuando no se facilita su operatividad y desarrollo, sobre todo en procesos complejos de comprensión, como son los que operan en la comprensión oral, y dentro de ella, en la comprensión del discurso oral formal abstracto como el que se da en las clases universitarias. Además de las habilidades necesarias para el procesamiento de la información académica en general, este tipo de discurso requiere habilidades para dominar dos peculiaridades importantes: su carácter efímero y los rasgos léxico-gramaticales propios de la oralidad (Flowerdew, 1994: 10).

El lenguaje oral se ha de procesar en el mismo tiempo real y al mismo ritmo que es producido por lo que la revisión de la información adquirida ha de llevarse a cabo de forma más lineal y más rápida que en el lenguaje escrito, sin apenas posibilidad de ejercer ningún control sobre ella (Brown y Yule, 1983; Anderson y Lynch, 1988; Rost, 1990). Ya sólo la naturaleza efímera del proceso conlleva la

necesidad de una mayor redundancia léxico-semántica en el lenguaje oral que en el escrito para su efectiva comprensión. Por otra parte, su naturaleza oral conlleva una serie de rasgos léxico-gramaticales propios, como el control a través de las pausas, la división a través de unidades fonológicas, las pautas de entonación, los falsos comienzos, las expresiones dubitativas, etc. Para la correcta comprensión de la información es necesario reconocer estos rasgos y comprender su significado implícito.

Además del conocimiento y la adquisición de estos factores propios de la comprensión del discurso oral, la comprensión de las clases universitarias requiere adquirir una serie de habilidades peculiares del género. Chaudron, Loschky y Cook (1994: 75), basándose en autores como Brown (1978) o Lebauer (1988), opinan que las estrategias más importantes que el alumno ha de saber utilizar son: distinguir entre ideas principales y detalles, captar las palabras y expresiones clave (distinguir lo relevante), y usar abreviaturas, abreviaciones y demás técnicas de síntesis. De este modo, Richards (1983), pionero en el estudio de la comprensión oral académica, propone un listado de destrezas que un estudiante necesita para afrontar con efectividad el discurso de la clase magistral, entre las que destacamos, la habilidad para:

- (a) identificar el objetivo, la cobertura de la clase y seguir su desarrollo;
- (b) identificar las relaciones entre unidades y estrategias discursivas;
- (c) identificar la función de los marcadores estructurales y cohesivos;
- (d) inferir las diversas funciones, tanto conceptuales como instructivas, a través del significado de los términos y de su forma de pronunciación;
- (e) reconocer la terminología básica sobre el tema fundamental;
- (f) deducir significados en el contexto discursivo e información extralingüística;
- (g) reaccionar ante los distintos tipos de metodología docente académica;
- (h) y conocer las pautas de comportamiento y normas académicas.

Como vemos, existe toda una serie de habilidades que diferencian el proceso de comprensión oral de la clase magistral del de otros géneros orales, como la integración de la información auditiva con otros tipos de información visual o escrita (pizarra, libro de texto, fotocopias, etc.), y su finalidad de consolidación en una serie de apuntes o notas escritas. Flowerdew (1994: 11), apunta que con algunas de estas habilidades la diferenciación entre géneros reside meramente en una cuestión de grado:

- (a) de especificidad del conocimiento de base necesario
- (b) de necesidad de seleccionar la información relevante de la complementaria
- (c) de aplicación de patrones interactivos dependiendo de las convenciones retóricas de la interacción académica
- (d) de importancia de los diversos actos de habla (*e.g.*, función informativa-función interpersonal o ilocutiva).

Por ello, Flowerdew (1994:12) sintetiza las habilidades necesarias para la comprensión de las clases magistrales en la captación de (a) su propósito y amplitud temática, (b) el tema principal y su seguimiento, (c) los marcadores discursivos y organizativos, (d) las palabras y expresiones clave, (e) los significados a través del contexto, y (f) la función de la voz en la exposición. A estas habilidades habría que añadir la de ser capaz de tomar notas de forma efectiva (Powers, 1986).

La mayoría de los manuales y cursos sobre el discurso oral académico se han centrado en ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades. Sin embargo, como sugiere Jordan (1997: 189), la mejor ayuda es que los mismos profesores sean conscientes de las dificultades propias de la comprensión oral y utilicen estrategias facilitadoras, como destacar la información relevante, reducir la densidad de producción de información nueva importante, indicar claramente la estructura de la clase que van a impartir e impartirla utilizando marcadores discursivos apropiados y reconocibles. Para llevar a cabo estas funciones o estrategias es necesario el correcto

uso de la repetición tanto conceptual como léxica. El mismo proceso mental de la toma de apuntes se basa en la detección y eliminación de toda la información redundante, repetida y ya adquirida que el alumno necesita ir escuchando para ser capaz de captar, interpretar y procesar la información nueva e ir traduciéndola al medio escrito. Sin esa redundancia y repetición de la información, tanto en proceso de exposición como el de interpretación no serían comprensibles. Sin embargo, existen pocos manuales y cursos que muestren cómo elementos como la repetición operan en clases reales y cómo los profesores pueden utilizarlas para mejorar la comprensión de su alumnado nativo y no nativo:

Many EAP tutors, over the years, have remarked that student's tasks in understanding lectures would be considerably eased if lecturers clearly structured and delivered their talks. Many universities organise some kind of staff training sessions but these rarely prepare lecturers for the specific difficulties of NNS. (Jordan, 1997:190)

Para llevar a cabo una óptima utilización de la repetición, primero es esencial saber cómo ésta contribuye a la comprensión eficaz del discurso oral, en primer lugar, y del discurso académico, en segundo lugar. De forma general, Freedle (1972: 205) separa el aprendizaje de información simple o más sencilla (*e.g.* el perfume de una flor), del de los sistemas complejos de ideas (*e.g.* relacionar conceptos abstractos), que sería normalmente el caso del aprendizaje en las clases universitarias. Éstos últimos no se pueden aproximar sólo mediante los conceptos de memoria a corto y largo plazo, ya que para su proceso se necesita utilizar y alterar los sistemas en los que está organizado el conocimiento general adquirido, sustituyendo, añadiendo, quitando o modificando ideas. Además de esta complejidad, esos sistemas se asientan en fundamentos y criterios culturales, sociales, éticos, personales, etc., que interaccionan al mismo tiempo. En este sentido, opina el autor, es importante que el sistema educativo facilite al alumno una serie de estrategias

cognitivas básicas junto con algunos de los parámetros socio-académicos del entorno de aprendizaje para que el alumno los seleccione, procese e integre con los ya conocidos, de modo que cuando escuche esas ideas más complejas la base receptora sea la adecuada y se encuentre en un nivel más óptimo de receptividad.

Según Rost (1994), el proceso por el que el contenido de una clase se convierte en material memorizado y operativo se apoya en el trabajo inferencial que se realiza. Los estudios sobre la estructuración textual (*i.e.* van Dijk y Kintsch, 1978; o Meyer, 1985) no nos dicen mucho sobre cómo los oyentes infieren la jerarquía de la información que reciben. Incluso estudios sobre la simplificación de la información (Chaudron y Richards, 1986) no desvelan cómo el oyente sintetiza la información en sus representaciones mentales. Como afirma Rost (1994:94): “there is no valid way to assume that the composing or encoding processes of the lecturer reflect a parallel model of decoding or comprehension processes that the listener undertakes when attending to the lecture”. Por tanto, por mucho que los profesores intenten utilizar estrategias pedagógicas facilitadoras, si éstas no atienden a los principios del procesamiento de esa información compleja, pueden no resultar de demasiada ayuda para que el alumno realice las inferencias necesarias.

Para adentrarse en algunos de estos principios, los especialistas de la comunicación oral han comparado la comprensión oral con la escrita, comprobando que comparten gran parte de sus principios (Lund, 1991), o se han aproximado a otras áreas más desarrolladas de la comprensión de la información, como la neurología o la psicología.

El primer modelo de procesamiento de la información utilizado en psicología experimental en los años 50 fue el modelo ascendente de procesamiento, generalmente conocido como modelo “*bottom-up*”. Este modelo se basa en que en el proceso de comprensión interaccionan cinco niveles de conocimiento: fonológico,

sintáctico, léxico, semántico y pragmático (Anderson, 1985). La interacción se realiza en un proceso secuencial iniciándose en el reconocimiento de señales fonológicas hasta la comprensión de proposiciones completas (Clark y Clark, 1977: 49). Este modelo fue el más aceptado hasta los años 80, cuando a la luz de los estudios de pragmática, los especialistas comenzaron a plantearse la comprensión como un modelo descendente que inicia la cadena o secuencia de inferencias desde el propósito y contexto comunicativo. Actualmente, autores como Ur (1984), Brown (1990) o Rost (1990) prefieren contemplar la comprensión como una tarea en la que intervienen e interaccionan al mismo tiempo estos dos y otros varios procesos. Dentro de estos procesos, dos de ellos interaccionan de forma decisiva en la comprensión efectiva: el procesamiento lingüístico y el procesamiento del contexto global a través de los conocimientos de base adquiridos (Buck, 1991: 69).

Estos conocimientos de base no sólo incluyen la formación socio-cultural y personal del oyente, sino también los “esquemas” de organización y estructuración de la información aprendidos; entendiendo por esquemas, “predetermined stereotypical sequences of action that define well-known situations” (Schank y Abelson, 1977: 41). Estos esquemas aprendidos permiten llevar a cabo las hipótesis, consideraciones y operaciones necesarias para relacionar la información entrante o nueva con la información adquirida, operativa a través de la memoria, y de este modo, proceder a la interpretación de los textos y discursos. A partir de estos esquemas cognitivos, textuales y socio-culturales el oyente comienza a procesar la información lingüística y a discriminar entre información relevante y secundaria (Sperber y Wilson, 1986). Ésta es la base de la teoría de los esquemas cognitivos de la que parten diversas aproximaciones a la clase magistral; como por ejemplo las de Tauroza y Allison (1994) y Young (1994).

En el plano textual, siguiendo a autores como van Dijk y Kintsch (1983), Hansen y Jensen (1994:242) opinan que, conforme los oyentes van procesando la información, desarrollan en la memoria a largo plazo una representación semántica del texto que subyace a ese tipo de discurso: el “texto-base”. Ese texto-base –que constituiría el esquema conceptual del género– se organiza en proposiciones semánticas con significado referencial. Así, conforme los oyentes generan ese texto-base también generan su “modelo situacional” a través de sus esquemas cognitivos o secuencias estereotipadas. Esas secuencias estereotipadas o modélicas pertenecen a cuatro niveles fundamentales (Hansen y Jensen, 1994: 243):

- (a) Esquemas textuales o convenciones discursivas de un tipo de texto o género.
- (b) Esquemas contextuales o convenciones relacionadas con una determinada situación discursiva.
- (c) Esquemas retóricos o convenciones funcionales e intencionales de un tipo de discurso.
- (d) Esquemas pragmáticos o convenciones relacionadas con un determinado acto de habla.

A partir de estos esquemas, los oyentes hacen inferencias y van procesando la información que reciben. Rost (1990) estructura este proceso secuencial en un modelo de comprensión transaccional en etapas inferenciales interdependientes que podría aplicarse a las clases universitarias:

1. Etapa: se activa el probable conocimiento adquirido necesario, utilizando el conocimiento socio-cultural y general almacenado en la jerarquía de representaciones y esquemas adquiridos.
2. Etapa: se escuchan las proposiciones selectivamente, utilizando el conocimiento fonológico, sintáctico y léxico.
3. Etapa: se interpreta el posible significado pragmático, utilizando el conocimiento sobre el hablante y su intención.

4. Etapa: se ordena la información interpretada dentro de la jerarquía de representaciones adquiridas, lista para su almacenamiento en la memoria de largo plazo.

La memoria con la que opera la inferencia en este proceso es la memoria operativa que retiene información con una duración de entre 15 y 60 segundos (Baddeley, 1986) y suele abarcar un número constante de unidades de información (Miller, 1956; Simon, 1974). Estas unidades o tramos léxico-semánticos van aumentando de tamaño conforme nos familiarizamos con el material memorizado (*e.g.*, cuando llevamos un período de tiempo hablando o expuestos al mismo tema)(DeCarrico y Nattinger, 1988: 92). Esa familiarización se puede llevar a cabo a través de la exposición previa a los términos léxico-semánticos en los que más se va a incidir en el discurso. De hecho, Rost sugiere como estrategia básica la creación y facilitación a los alumnos de glosarios o listados del léxico más importante que se va a utilizar en la clase; como el autor dice, es importante “building a lexical base for lecture instruction: generating lists of key terms for students to prepare prior to a lecture” (Rost, 1994:113). El parámetro más usual en la creación de este tipo de listados es la reincidencia o repetición de ciertos términos importantes, como veremos a través del análisis de nuestro corpus.

Otro dato importante sobre esta memoria operativa es que, de acuerdo con Baddeley (1986), si trabaja con demasiada información nueva en poco tiempo (demasiada densidad informativa), sólo una reducida cantidad de representaciones adquiridas puede mantenerse activa mientras la memoria opera con la nueva. Esto supone que la información de base importante para la interpretación de un significado particular puede no estar operativa en ese momento y tener que esperar un tiempo hasta que la interpretación correcta pueda producirse. De acuerdo con Rickheit, Schnotz y Strohner (1985: 16), el funcionamiento óptimo de la memoria

operativa, y por tanto la comprensión coherente, se produce cuando sólo una o dos de cada cuatro proposiciones contienen información nueva, debiendo ser el resto información repetida o ya conocida.

Por otra parte, la memoria de largo plazo es como una red de imágenes y representaciones proposicionales adquiridas a través de la experiencia y de estímulos externos que se reconstruyen en nuestra mente cuando las requerimos para interpretar nueva información. Esta memoria no se activa hasta 30-60 segundos después de comenzada la comprensión, tiempo que es necesario para que la memoria de corto plazo pueda enviarle estímulos, información y representaciones ya procesadas. Según expertos como Baddeley (1986) y Rost (1994), la potencia de la memoria a largo plazo depende de los esquemas organizativos adquiridos, del esfuerzo por recordar la información y del refuerzo que a cierta información se le da durante el proceso de almacenamiento. Como vemos, también para que esa información entre en la memoria a largo plazo reforzada es esencial la repetición de la información nueva hasta que se engloba con la adquirida que, a su vez, ayuda a asimilar otra nueva.

Según Ericsson y Simon (1984), hay gente experta que recuerda mucho más lo que escuchan fundamentalmente por tres causas: (a) al ser expertos poseen esquemas organizativos de ese tipo información mucho más establecidos, (b) es mucho menor la ratio de información nueva y por ello (c) llevan a cabo inferencias de forma mucho más rápida. Del mismo modo, para mejorar la comprensión de los alumnos se trataría de reincidir sobre estos puntos en las clases magistrales: esquemas organizativo-cohesivos y repetición de información. Para realizar inferencias se necesita utilizar estrategias de coherencia local y global, tanto a nivel oracional y secuencial como a niveles temáticos y organizativos más amplios (van Dijk y Kintsch, 1983). Como afirma Hoey (1991: 20), la repetición léxico-semántica puede realizar todas estas funciones, ya que además de cohesionar y señalar

... relaciones entre las distintas partes del discurso a nivel macro-estructural, a nivel micro-estructural focaliza la atención del oyente en lo que ha sido reemplazado, en lo nuevo; de modo que toda la información repetida hace de marco de interpretación de la información que ha de aprenderse.

Sin embargo, en general la repetición no parece ser un foco prioritario de atención para los profesores a la hora de preparar e impartir sus clases. Rost (1994) llevó a cabo un estudio sobre la comprensión de las clases a través del análisis de los resúmenes producidos por los estudiantes mientras escuchaban y una de sus conclusiones es que:

Ideas that were misunderstood or omitted from the summaries suggest that the students had either insufficient background knowledge or insufficient opportunities to seek clarification or, more simply, that there was an overload of new concepts to understand and report (Rost, 1994: 110)

A esta densidad conceptual se añade, como destacan Flowerdew y Miller (1992), otro gran problema que es la velocidad de pronunciación. Como apunta Griffiths (1990: 56), ya sólo una velocidad normal de pronunciación requiere realizar un gran esfuerzo mental en muy poco tiempo. De acuerdo con este autor, el promedio normal de pronunciación es de 150 palabras por minuto, y cuando se llega a promedios sobre 200 la comprensión comienza a ser dificultosa. La pronunciación lenta tampoco es beneficiosa ya que en promedios sobre 100 palabras por minuto la comprensión es la misma que en promedios normales (Derwing, 1990, en Brumfit y Mitchell, 1991). En general la velocidad óptima siempre depende del nivel lingüístico, la habilidad procesadora del individuo y su familiaridad con el acento, el tono y la voz del orador (Flowerdew, 1994: 24). Por tanto, considerando únicamente la clase con alumnado nativo este dato perdería relevancia y resultaría secundario: sólo importante para estudiantes que tienen problemas de comprensión en determinados registros o acentos de su propia lengua materna. Sin embargo, con

alumnado no nativo, que es un gran porcentaje de alumnado dentro y fuera de los países anglo-parlantes, la comprensión se puede ver gravemente afectada si se expone a una velocidad media mayor de 150 palabras por minuto.

En esta línea de medir promedios de operación del lenguaje oral, Chafe (1979) sugirió la noción de “unidad-idea”, como unidades básicas de entonación separadas por pausas, proposiciones equivalentes a las oraciones en el discurso escrito. Este autor observó que la unidad-idea en el discurso conversacional oscila alrededor de las 7 palabras, mientras que en las clases universitarias oscila alrededor de las 11 palabras. Por tanto, en las clases universitarias no sólo tiende a existir, como veíamos, una densidad conceptual sino también léxica, acompañada de una complejidad sintáctica con la aparición de nominalización, adjetivación atributiva, preguntas indirectas, sintagmas largos tanto preposicionales como adverbiales, subordinación, etc. (Tannen, 1982).

Esta densidad léxica en un discurso extenso –una clase suele durar normalmente entre 45 y 60 minutos– requiere un gran esfuerzo de atención y de concentración. MacNanaway (1979: 328), en un estudio llevado a cabo sobre la atención de estudiantes, concluyó que el 84% de los alumnos mantenía la atención en períodos máximos de 20 a 30 minutos. Johnston y Calhoun (1969: 258) realizó un estudio similar y vio que los estudiantes mantenían mucho más la atención al inicio y final de las clases, tendiendo a tramos de “desconexión” en la parte central de la clase.

En este tipo de discurso extenso, sin embargo, la densidad proposicional puede ser muy ventajosa para la comprensión y el mantenimiento de la atención si va unida a la repetición y a la redundancia de ese hilo temático que así se mantiene constantemente explícito:

Propositional density, the amount of information encoded in an idea unit, is a feature that is affected by the degree of planning by speakers and their attention to and awareness of the audience's ability to cope with the flow of information (...) They use thematic redundancies, not only to emphasize important points in the lecture, but also to help the audience deal with the pace of the flow of information and as an aid to their memories (Hansen y Jensen, 1994: 246)

Como vemos, por varias razones, para la comprensión óptima de las clases universitarias es necesaria la repetición de conceptos, según Rost (op.cit), y de términos léxicos, según Hoey (1991). Esta repetición lexico-semántica se lleva a cabo en las clases magistrales de varias formas, complementarias al discurso monológico, que favorecen a su vez el procesamiento de la información. Por ejemplo Mason (1994: 206) defiende la necesidad de hacer la clase universitaria más interactiva, creando preguntas abiertas para que el alumno tenga oportunidad de pedir clarificación, repetición y asegurar su comprensión. Asimismo, facilitar la información más relevante en fotocopias o *dossiers* y utilizar todo tipo de ilustraciones, imágenes y estrategias de refuerzo. El fin de todo ello implica una repetición de conceptos, términos y expresiones importantes que han de ser aprendidas.

En esta línea de refuerzo a través de imágenes, King (1994) analiza la relación entre los aspectos visuales y verbales de la clase universitaria, y Brown y Tomlinson (1979) y Murphy y Candlin (1979) hacen hincapié en la importancia del uso de material visual en las clases universitarias: "The visual element has an important role to play in increasing the potential avenues of interpretation open to the student in the discipline as much as to the foreign language student" (Murphy y Candlin, 1979: 65). Dentro de todos estos medios visuales, según Fisk (1982), Huckin (1988) y Lynch (1994), la pizarra es el que más estimula al estudiante a la atención y a la toma de apuntes; mientras que las diapositivas y otros materiales más modernos como el

vídeo pasivizan al estudiante o estimulan actitudes pasivas. El estudiante tiende a relacionarlos más con información adicional. Aunque, como opina Hutchinson (1978), todo depende de la sensación de antelación que conlleve: los esquemas y gráficos temáticos convertidos en material visual sobre el que se estructura la clase suele tomarse de medios visuales como la pizarra, las transparencias o las fotocopias y es material de gran reclamo de atención, mientras que otros como el vídeo o las diapositivas suscitan menor reclamo, por no vincularse con la parte estructural o el contenido principal de la clase.

De todos modos la mayor importancia de la presencia de medios y materiales complementarios en el aula es su función de deceleradores, reforzadores y repetidores de la información. Como observa King (1994: 226) en sus clases analizadas, en muchos momentos la voz del profesor se interrumpe en pausas que llegan hasta los 60 segundos: “During some [lectures] the lecturers are occupied with their notes or writing on the board, but during others they are clearly just giving students time to note down information from a visual”. En este momento el material visual está cumpliendo la función de reiterar y consolidar lo dicho o anticipar la información esencial para su posterior repetición y explicación.

Lebauer (1984) practica el uso de las transcripciones de las clases para la mejora de su comprensión y síntesis por parte de los estudiantes no nativos. El autor analiza y apunta el funcionamiento de elementos como las referencias a otras fuentes, la repetición, los patrones estructurales, la redundancia, la expansión y la paráfrasis; y propone ejercicios para su reconocimiento y traslado a apuntes. Según el autor, comprensión eficaz comprende (a) la habilidad de sintetizar el discurso y de extraer las ideas relevantes, (b) la habilidad de predecir futura información, (c) la habilidad de relacionar el conocimiento adquirido con la nueva información, todo ello al ritmo del fluido constante de información. La repetición es, en todo ello, un elemento

clave, y al igual que opina Lebauer, su análisis a través de corpus transcritos es esencial para su comprensión y aprendizaje.

2. FACTORES SOCIO-CULTURALES Y METODOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA CLASE MAGISTRAL

Si la repetición de la información es importante en la comprensión de las clases magistrales, también lo es en la práctica correcta y apropiada de este género. Algunas de las dificultades que encuentran los estudiantes cuando asisten a una clase magistral no provienen de sus carencias lingüísticas o de su falta de habilidad en comprender el discurso monológico. Uno de los problemas frecuentes que tienen los estudiantes es su dificultad para distinguir los estilos de *lecture*; por ejemplo, muchos estudiantes no nativos no saben distinguir información esencial de información complementaria, ni el hilo central de la clase de un chiste o un paréntesis que hace el profesor sobre un aspecto dado. Por tanto, el aprendizaje de la cultura académica y de los estilos de enseñanza es vital.

Otro problema es el estilo de aprendizaje del propio estudiante que, como mencionábamos en el apartado anterior, se aproxima a la clase viendo lo que allí ocurre bajo su prisma y sus esquemas: su propia personalidad, sus hábitos cognitivos, su entorno educativo y cultural. Benson (1994: 181) subraya el papel potencial que juega la etnografía en la investigación sobre la comprensión de las clases universitarias, ya que no se trata únicamente de la lengua sino también de la “gramática cultural” y las “estrategias interpretativas” personales que el estudiante pone en funcionamiento al intentar procesar la información (*e.g.*, estructuras, contextos, rituales, universales, convenciones, símbolos, roles, marcadores de estatus, creencias, valores, formas de comportamiento, presunciones, actitudes, etc.).

Ballard y Clanchy (1984) ponen de manifiesto la relación entre los diferentes estilos de aprendizaje y los distintos tipos de cultura académica existentes, destacando la necesidad del alumno extranjero de adaptar simultáneamente su estilo de aprendizaje a la cultura académica en la que se está formando, sobre todo cuando hay diferencias considerables entre ellas. En esta línea Flowerdew y Miller (1995) analizan y contrastan las diferencias entre la cultura oriental y la occidental con respecto a las actitudes adoptadas hacia las clases magistrales. Estos autores observan que las culturas orientales destacan el respeto a la autoridad del profesor, la importancia del silencio del estudiante como un valor positivo y el aprendizaje como un desarrollo grupal que se ha de llevar a cabo conjuntamente; sin embargo, las culturas occidentales intentan que el estudiante vea al profesor como un facilitador o un guía próximo y comunicativo, valoran la individualidad, la expresividad y la creatividad del estudiante, y entienden el aprendizaje como un desarrollo personal que cada estudiante lleva a cabo según sus parámetros y circunstancias.

Además de las diferencias culturales, existen las diferencias en estilos cognitivos de aproximación al proceso de aprendizaje. Hay estudiantes que adoptan estilos más distantes, comprometidos, visuales, auditivos, críticos, analíticos, metódicos, divergentes, individualistas, participativos, etc.; y según el estilo cognitivo, esa actitud, exigencias, necesidades y expectativas del estudiante hacia el profesor varían y la información que facilita el profesor se capta y se procesa de diferente forma (*cf.* Widdowson, 1981; Willing, 1988; Melton, 1990). Para un grupo de estudiantes con una actitud pasiva y sumisa, la clarificación de la información a través de la repetición será mucho más decisiva que para un grupo de estudiantes activos y participativos que, además de procesar la información de forma más dinámica, tenderán a pedir repetición o clarificación cuando la necesiten. La actitud del alumnado es un factor decisivo en el aprendizaje (Vincent y Freyssenet, 1996).

En esta línea y con el propósito de ayudar a los estudiantes, sobre todo extranjeros, a afrontar las dificultades procedentes de las peculiaridades y exigencias de los sistemas culturales y educativos en los que se están formando, han surgido en la última década numerosos estudios. Por ejemplo, Lavery (1993) ha estudiado los aspectos culturales que pueden generar sentimientos negativos para el estudiante como inseguridad, ansiedad, soledad o frustración; mientras que Valette (1986) o Fanning (1993) han propuesto aspectos, métodos y actividades socio-culturales que deberían tenerse en cuenta e incluirse en la formación en IFA, como complemento necesario para la efectividad en el aula universitaria. De hecho, el mismo British Council está produciendo materiales (*i.e.*, *Britain: An Official Handbook and Aspects of Britain*) y publicaciones periódicas (*i.e.*, *British Studies Now*) para formar e informar a la comunidad universitaria sobre los aspectos socio-culturales necesarios, fomentando hábitos positivos culturales y de relación social en los estudiantes (*e.g.*, conocer las noticias de la prensa, el sistema educativo, las normas básicas de cortesía, peculiaridades sociales y geográficas, etc.).

A pesar de estos intentos por homogeneizar a los estudiantes en las aulas universitarias, diferencias y variables como las que hemos mencionado hacen que el aula tienda cada vez más a convertirse en un contexto heterogéneo e intercultural, y en un reto pedagógico que para el profesor va más allá de su disciplina académica. Desde un punto de vista más global, Benson (1994:182) aduce los rasgos inherentes de la clase magistral actual que la convierten en objetivo y materia de estudio socio-lingüístico, y que se resumen a continuación:

- (a) La clase magistral es una “representación” social cuya asistencia es necesaria,
- (b) está estructurada en torno a dos ejes: el estructural de la universidad-departamento-profesor; y el de contenido en tema-temario-curso-disciplina,

- (c) se organiza en función de otros canales comunicativos tanto dentro del aula (pizarra, retroproyector, etc.) como fuera del aula (composiciones, *dossiers*, etc.),
- (d) tiene lugar en un tiempo y espacio concretos y exactamente irrepetibles,
- (e) se basa en las normas temporales establecidas por el grupo concreto (la clase mayor o menormente interactiva),
- (f) activa y pone en práctica los valores y principios de la comunidad académica a través de su guía, facilitador, estimulador, y profesor,
- (g) crea exigencias lingüísticas y cognitivas en los oyentes,
- (h) y se organiza según una serie de actos de habla sensibles al reconocimiento y a la expectación por parte de los oyentes, sin embargo, teniendo cierto margen de libertad en algunos otros actos específicos.

Estos factores socioculturales influyen y se han de tener en cuenta a la hora de preparar una clase magistral, y por tanto forman parte de la formación que necesita el profesor interesado en IFA. Duck (1981) en *Teaching with Charisma*, opina que lo ideal sería que todos los académicos tuviesen el carisma natural de, además de investigadores, ser docentes; pero esto, según otros autores, dista mucho de la realidad, como indica Lynch (1994: 278)

The notion that the change from successful doctoral researcher to university teacher might require instruction and guidance is based on what has been tactfully described as the 'common experience that scholarly ability and ability to reach are imperfectly related.

A esta variación sobre la formación pedagógica del profesorado y sobre la naturaleza socio-cultural del alumnado, se une otra fuente de variación etnográfica: las diferencias y variables metodológicas en la clase universitaria. Desde la Segunda Guerra Mundial la teoría educativa ha alcanzado un notable desarrollo; sin embargo, la docencia universitaria y los procesos de aprendizaje en la enseñanza superior han tendido a aferrarse a los procedimientos más tradicionales, como de hecho lo es en sí misma la transmisión unidireccional de conocimientos en el aula masificada que se da en la clase magistral de muchos sistemas universitarios europeos. No obstante, en

estas últimas décadas la nueva mentalidad de cambio ha entrado en las aulas y se ha comenzado a percibir una mayor flexibilidad en la ideología educativa universitaria. Las inquietudes de un profesional nobel no son las del más mayor, ni las de uno que procede de un país desarrollado las del que viene de un país en vías de desarrollo, pero, en sí, ese conjunto de ideas y creencias tienen como objetivo común ayudar a desarrollar habilidades y conseguir las mejores condiciones para aprender intentando sortear el máximo de obstáculos sociales y educativos (*i.e.*, como el más inherente en todo sistema educativo que es enseñar lo natural en lo artificial, como afirma Cenoz, 1998:23).

La teoría educativa moderna, sobre todo a partir de los 60, ha defendido procesos comunicativos de aprendizaje basados en trinomios como presentación-práctica-producción, reflejo de los procesos cognitivos del aprendizaje humano: cognición, producción e interacción (Rivers y Terperley, 1978). En todos estos procesos la interacción, la práctica y la producción juegan un papel decisivo en el aprendizaje y la metodología moderna ha intentado potenciarlos al máximo en el aula educativa. Sin embargo, toda esta teoría pedagógica en el sistema educativo universitario se está comenzando a aplicar de forma reciente, individualizada e incluso experimental. Las razones son diversas: desde sociales (*i.e.*, masificación) hasta personales (*i.e.*, profesorado de ideología educativa tradicional).

Por ello, en estos momentos nos encontramos en la comunidad universitaria europea con una creciente gama de ideologías educativas que oscilan de lo más tradicional a lo más innovador. Hammersley (1977) propone cinco criterios para definir las ideologías en educación, a través de los cuales se pueden vislumbrar los tradicionales extremos ideológicos:

Figura 2.1. Criterios para definir las ideologías educativas (Hammersley, 1977:6 y ss)

La actitud del profesor	autoritaria	consultiva
La actitud del alumno	pasiva	activa
La actitud hacia el conocimiento	disciplinar	globalizadora
La concepción del aprendizaje	colectivo	personalizado
La técnicas de enseñanza	formales	informales

Con estos parámetros podemos imaginar la cantidad de variación y combinaciones que puede darse entre todos ellos en sus diversas escalas intermedias. Como ejemplo de la variación que puede existir, podemos mencionar la diferenciación de ideologías que propone Meigham (1981) atendiendo sólo al primer criterio, la actitud del profesor. El autor relaciona la escala de autoridad ideológica con la actitud del profesor y su modelo de representación social:

Figura 2.2. Variación ideológica según la actitud del profesor (Meigham, 1981: 196)

TIPO	ASPECTO CLAVE	MODELO
autocrático	temor	dictador
parental	deferencia	padre-madre
carismático	atracción	líder
experto	información	sabio
organizativo	sistema	artífice
consultivo	interacción	investigador

Estas posibilidades, sus combinaciones y variaciones cohabitan en la compleja ideología universitaria actual, lo que no hace muy fácil la actual definición del profesor universitario, ni tampoco facilita las expectativas de los alumnos, que no saben con qué tipo de profesor se van a encontrar en las aulas, ni qué mecanismos de

comprensión serán los más eficaces para seguir su discurso. Dentro de toda esa variación, la repetición de la información es un parámetro neutro en el que pueden confluír la mayoría de opciones en sus formas más óptimas.

Wesche y Ready (1985) llevaron a cabo un estudio comparando los rasgos de las clases magistrales impartidas en inglés por profesores nativos y no nativos a grupos interculturales. En algunos rasgos se apreció cierta variación, como en el uso de las pausas o en la utilización de material de apoyo. Sin embargo, en las estadísticas resultantes los autores destacan la aparición constante y generalizada en todos los profesores del uso de la redundancia léxico-semántica en forma de repetición o replicación exacta más su reformulación, y también de la redundancia a través de gestos o material de apoyo como la pizarra, sobre todo en los grupos con mayor cantidad de estudiantes no nativos. Como vemos, la repetición lingüística constituye uno de los ejes fijos o parámetros de orientación constantes dentro de la variación estilística y socio-cultural de la clase magistral.

No obstante, según los análisis que se han ido llevando a cabo dentro del área del IFA, en términos generales, en el sistema universitario europeo el modelo más extendido de profesor universitario es el profesor británico, o anglo-parlante nativo de tradición británica, por ser asimismo el profesor más modélico lingüísticamente, (Jordan, 1997:101). Según Flowerdew (1994), a pesar de la tradicional imagen jerárquica y rígida del sistema académico británico, los profesores tienden cada vez más a adoptar estilos docentes con mayor grado de informalidad expresiva, intercalando digresiones, apartes y notas de humor, e intentando crear una atmósfera más interactiva y participativa. Lynch (1994) opina que precisamente la idiosincrasia de la clase universitaria reside en sus pausas, apartes, redundancias y repeticiones, y que todo ello debe aceptarse y mantenerse: "This is recognizably the special public language of the lecture hall, with its mistakes, its repetitions, its pauses for writing

the main ideas, and even its dramatic flourishes” (Lynch, 1994: 183-84). Por tanto, el estilo educativo modélico contiene la repetición como rasgo propio del género, tanto en su versión más obvia como a través de todos esos mecanismos idiosincráticos que la implican.

Como contrapunto a estas peculiaridades de carácter más relajado, en el modelo británico las normas de cortesía y de respeto también se mantienen y se exigen: silencio, atención, puntualidad, deferencia, etc. En el estudio que llevan a cabo Brown y Bakhtar (1983) sobre los diferentes estilos académicos, en la sección de resultados de las encuestas se muestra que la mayoría de los profesores están de acuerdo en que las recomendaciones metodológicas para el profesor prototípico son:

- (a) *Speak loudly, and clearly ... don't go too fast.*
- (b) *Plan, prepare, structure every lecture.*
- (c) *Make it understandable -explain, emphasise, recap, repeat and summarise main points and relate to current examples and applications.*
- (d) *Watch out for reaction and feedback, invite questions and ask questions, encourage participation, involve your audience.*
- (e) *Be adequate, do not try to cover everything.*
- (f) *Know your subject.*
- (g) *Keep time.*
- (h) *Look at the audience.*
- (i) *Assemble ... materials to which the students won't have easy access.*
- (j) *Don't read from your notes.*
- (k) *Be interesting and humorous but not too much.*
- (l) *Prepare handouts.*

No obstante, dentro del mismo modelo británico, clásico en pedagogía en lengua inglesa, también se han advertido diferencias. Morrison (1974:153) analizó diversas clases de ciencias y las distinguió entre (a) formales: con un registro formal pero con la densidad informativa normal en un discurso oral, e (b) informales: con un registro más relajado pero con alta densidad de contenido informativo. Este autor notó que las segunda son más difíciles de comprender para los alumnos que las

primeras y necesitan más mecanismos de simplificación. Estudios como los de Biber (1988) afirman que los diversos tipos de discursos responden a una serie de dimensiones que suelen aparecer en grupos según parámetros duales como: *formal/ informal, restricted/ elaborated, contextualized/ decontextualized, detached/ involved*, etc. Así, la conversación cotidiana sería un tipo de discurso informal, restringido, contextualizado y envolvente, mientras que el discurso universitario sería formal, planeado, distanciado y con tendencia a la descontextualización. Sin embargo, se ha demostrado que estas dimensiones hoy en día fluctúan y funcionan de distinta manera (Giménez, 1996): hay clases más espontáneas, con mayor grado de involucración por parte de los participantes y otras más cercanas al discurso escrito.

Ha habido otras formas más concretas de clasificar los estilos pedagógicos universitarios. Por ejemplo, en clave paródica, Brown (1979:2) distingue entre: "the overfill" (el hablador), "the random walk" (el paseante), "the Radio 3 man" (el noticiero), "the systems man" (el sistemático), y "the systems man plus" (el muy sistemático). Brown y Bakhtar (1983: 11), en su estudio sobre las diferencias más destacables entre las formas de dar clase y las disciplinas, distinguen entre: oral, ejemplar, visual, amorfa y ecléctica.

De todas estas tipologías, una de las más generalizadas es la de Dudley-Evans y Johns (1981). Estos autores analizaron varias clases magistrales de ciencias e identificaron tres estilos fundamentales: (a) *Reading style*: el profesor va leyendo sus notas en períodos tonales delimitados y monótonos; (b) *Conversational style*: el profesor habla con fluidez, espontaneidad y naturalidad ayudado o no de notas, variando la entonación y el ritmo discursivos, e incitando a la interacción (aunque en la mayoría de casos sea retórica); (c) *Rhetorical style*: el profesor adopta la actitud de orador variando su entonación y estrategias discursivas con apartes, digresiones, y otras técnicas retóricas. Basándose en esta diferenciación de estilos, Goffman

(1981:162) reconoce tres tipos de clase según se utiliza en ella *aloud reading*, *fresch talk* o *memorization*. A ellas Frederick (1986:44) añade la *participatory lecture*, que sería la más cercana a la discusión en grupo y el seminario.

Dentro de este concepto de clase universitaria más interactiva, Mason (1994:199) hace una distinción basada en el comportamiento metodológico del profesor. Así, los tres tipos más habituales de clase son las de (a) *talk-and-chalk*: en las que el profesor va exponiendo su tema apoyándose en la pizarra constantemente; (b) *give-and-take*: en las que el profesor presenta una serie de temas y materiales, y se abre a que todo ello se cuestione, comente y discuta en la clase; y (c) *report-and-discuss*: en las que el profesor da una serie de temas para que los estudiantes los estudien y preparen, y en la clase se van presentando y discutiendo con la participación integral del alumnado.

Sintetizando todo lo expuesto, Flowerdew (1994:15) apunta que los dos parámetros a través de los que se pueden clasificar los distintos estilos dependen de (a) si la clase se procesa por el profesor en tiempo real o viene preparada y de (b) si permite cierta interacción real o es puramente monológica. Sobre estos parámetros la práctica más habitual en el sistema británico y europeo es el discurso semi-planificado, basado en una serie anotaciones y apuntes, e ilustrado con diverso material visual –tal como fotocopias, *dossiers* o transparencias– que se expresa en un estilo coloquial en forma de monólogo interactivo retórico que, en mayor o menor medida, intercala tramos de interacción real espontánea y discusión informal (McDonough, 1978; DeCarrico y Nattinger, 1988, Flowerdew, 1994). En términos de Flowerdew (1994:15): “The general consensus is that the informal, conversational style, based on notes and handouts, is probably the predominant mode of lecture presentation, to both native and non-native-speaker audiences”. En el sistema

educativo americano, este estilo tiende a una mayor interacción e informalidad entre profesor y alumno, pero en líneas generales se mantienen patrones similares.

La asistencia a clases magistrales con un estilo pedagógico inusual para el alumnado tiende a generar problemas y dificultades sobre todo para alumnos extranjeros procedentes de sistemas educativos que utilizan estilos más formales y puramente monológicos en el discurso docente universitario. Scollon y Scollon (1991:119) mencionan sistemas educativos, como gran parte de los asiáticos, con una “culturally established hierarchical relationship”, en los que el discurso del profesor se dota con unos cánones de respeto, autoridad y veracidad que son incuestionables por los estudiantes. Para estos alumnos opinar, cuestionar, sugerir, acotar, etc., sobre lo que el profesor dice resulta, si no impensable, inusual y sorprendente. Sin embargo, cuando se matriculan en sistemas educativos occidentales lo que se espera de ellos es completamente distinto, lo que puede ser causa de graves problemas de aprendizaje:

British academic culture stresses independence and individuality on the part of students and values independent thinking and self-expression. Students are expected to critically evaluate arguments and it is not expected that there will always be one “right answer”. Students may disagree with their teachers and offer their own ideas. (Flowerdew y Miller, 1996)

Según un estudio llevado a cabo por Flowerdew y Miller (1995), durante tres años sobre profesores de la Universidad de Hong Kong, en las clases interaccionan varios tipos de cultura: la cultura local, la étnica, la académica y la disciplinaria. La disciplinaria es la que establece diferencias internas dentro de IFA por su distinción entre especialidades; sin embargo, la cultura local, étnica y académica son las que establecen las diferencias entre una mayor o menor comprensión y efectividad dentro del aula dentro de cualquier disciplina (Flowerdew y Miller, 1995:366). Los mismos autores, posteriormente, analizan en 10 clases universitarias seis aspectos

cuya variación y funcionamiento dependen, en gran medida, de rasgos etnográficos y socio-culturales (Flowerdew y Miller, 1996: 125-127):

1. El propósito de la clase: más o menos informativo, creativo o interpersonal.
2. Los roles de los profesores: *prioritiser of information, mediator to the local situation, regulator of linguistic and intellectual complexity, integrator of learning modes, y facilitator of cooperative learning.*
3. Los estilos docentes: más o menos participativos.
4. El grado de simplificación: densidad y sencillez informativa.
5. El comportamiento de los oyentes: con mayor o menor atención.
6. El humor: más relajación o más distanciamiento.

Según el tipo de valores socio-culturales, estos factores tenderán a crear un tipo de clase muy distinta de otras; por ejemplo, la mentalidad oriental piensa que el humor o los comentarios aparte sólo distraen e impiden la concentración en el tema principal. Sin embargo, Benson (1994), Strodt-López (1987 y 1991) y Flowerdew (1994) sugieren que muchos de los elementos etnográficos que aparecen –chistes, anécdotas, apartes, etc.– sirven para aclarar, reforzar y reiterar conceptos, y que es importante que el estudiante los comprenda. La mayoría de estos aspectos idiosincráticos tan necesarios para la fluidez, el acercamiento, la involucración del alumnado y la comprensión varían considerablemente según la cultura en la que se utilizan, ya que normalmente su contenido tiene, en mayor o menor medida, referentes socio-culturales o personales que resultan incomprensibles para el oído extranjero.

Lynch piensa que los profesores deben darse cuenta de que esa información es ajena a parte del alumnado y evitarla: “Lecturers should be sensitised to the need to avoid unwarranted assumptions of shared knowledge and to the risk that the use of cultural ‘insider information’ will exclude NNS students” (Lynch, 1994: 283). Sin embargo, otros autores opinan que sería mucho más enriquecedor para ese alumnado y más efectivo para la comprensión de la información que el profesor, en vez de

eliminar estos aspectos idiosincráticos, los reforzara explicándolos y parafraseándolos con información más general y conocida por todos, e ilustrándolos con ejemplos más cercanos a los alumnos extranjeros (Mason, 1994: 216). De este modo la redundancia, la repetición y la deceleración de la información nueva, necesarias para la comprensión, se llevarían a cabo de una forma natural y amena cuando un profesor, al mencionar información local o de divulgación restringida, la parafrasease o ejemplificase de forma paralela más general y fácilmente comprensible desde una perspectiva más intercultural. Ésta sería la forma más simple y productiva de paliar la interferencia intercultural en la clase universitaria y en ella la repetición juega un papel importante.

Sobre los problemas en el reconocimiento de los diversos estilos docentes, la lingüística aplicada propone que se exponga a todos los alumnos, sobre todo a los que no conozcan o tengan deficiencias en la base socio-cultural-académica, a “clases magistrales en miniatura”, sobre las que se pueda explicar y enseñar al alumno los mecanismos personales e idiosincráticos, por una parte, y los socio-culturales, por otro. En palabras de Benson (1994:196):

Regarding ESL listening, transcriptions showing how lecturers present content across different subject areas would be a beginning, as would detailed accounts of communication acts; also useful would be descriptions of how a single lecturer presents differing types of content, and the teaching strategies used. (...) The cultural patterns that help to determine learning preferences are a point of departure. So too are the patterns that associate learning preferences with specific strategies, and that relate learning preferences to content.

Para ello volvemos a la necesidad de trabajar con corpus de material grabado en vídeo y preparado para su explotación en material didáctico de ayuda para el alumnado. Libros y material práctico de aprendizaje sobre *listening* y *note-taking* se han centrado sobre todo en dos tipos de estilo: James *et al.* (1979/91) abogan por el *reading style*, mientras que McDonough (1978), Mason (1983) y Lynch (1983)

prefieren el *convesational style*. La perspectiva que todos ellos adoptan es desde la micro-estructura y los segmentos breves (*i.e.*, comprensión de funciones y léxico), a la macro-estructura y fragmentos más extensos (*i.e.*, comprensión de significado global, matices semánticos, información contextual, marcadores discursivos, etc.), planteándose estos últimos de forma bastante relativa dada las restricciones en el material transcrito del que se dispone. Por estas razones, el análisis de la repetición lingüística en bases de datos amplias y actuales puede aportar datos interesantes y servir de ayuda como parámetro de orientación para el acercamiento y la comprensión de aspectos relacionados con la variación estilística y metodológica en las clases magistrales.

2.3. ASPECTOS DISCURSIVOS Y LINGÜÍSTICOS

La necesidad de llevar a cabo análisis de clases universitarias ha surgido mayoritariamente en relación con la enseñanza a estudiantes no nativos y desde perspectivas metodológicas y pedagógicas. No obstante, simultáneamente con estos trabajos, una serie de autores intentaron abordar el discurso oral académico a la luz de los estudios de lingüística estructural y sistémica que se estaban gestando en la época.

En los años 70, Cook (1975), Montgomery (1977) y Murphy y Candlin (1979), entre otros, analizaron algunos de los aspectos estructurales básicos de la clase universitaria, y posteriormente, Coulthard y Montgomery (1981) y Sinclair (1982) estudiaron los rasgos del discurso pedagógico escolar que han servido de gran ayuda para comparar la interacción pedagógica en ambos registros, el escolar y el académico, sobre todo en lo que al discurso subsidiario se refiere. Todos estos autores ya predecían la dificultad de describir y analizar este tipo de discurso por su

complejidad, su variabilidad y la cantidad de factores que interaccionan al mismo tiempo. En este apartado comentaremos algunos de estos factores discursivos y la labor e importancia que la repetición tienen en aspectos como las funciones esenciales en las clases magistrales, en su naturaleza interactiva, en su microestructura y macroestructura, y finalmente, en su léxico característico.

2.3.1. FUNCIONES ESENCIALES EN LA CLASE MAGISTRAL

Tal y como ya afirmaba Brown (1978:39), la función más representativa de todo discurso docente es la de “explicar”: “[it] is at the heart of teaching in higher education just as its obverse, understanding, is at the heart of learning”. Tradicionalmente esta función, junto con los rasgos prototípicos de la clase universitaria: gestos enfáticos, pausas, ilustración en pizarras, cambios de entonación, contacto visual, forman el estereotipo más clásico de la clase magistral (Lynch, 1994: 281). Esta función de explicar en sí misma implica la repetición –al menos semántica– de la información: se explica algo que previamente se ha dicho; sin embargo, entendida de este modo tan abstracto, la función resulta ambigua. Como muchos autores han destacado, esta “macro-función” de explicar, en la práctica, se lleva a cabo a través de una serie de funciones más puntuales como informar, exponer, ejemplificar o hacer analogías.

Otra función que tradicionalmente se ha vinculado a la clase magistral es la de informar; de hecho, Biber (1988) y Brown y Yule (1983), entre otros, engloban este tipo de género dentro de los discursos informativos. Sin embargo, especialistas centrados en la clase magistral desde una perspectiva más pedagógica, como los mencionados Cockburn y Ross (*op.cit.*), opinan que la función de informar no es la más prioritaria en este tipo de discurso que, además de ser comunicativo, es docente.

Como afirman Cockburn y Ross (1978:17) un excesivo énfasis en su función informativa puede mermar y perjudicar su función docente: “When a lecturer sets out to expound he faces the paradox that the more informative a lecture is the less well-informed many students may be”; añadiendo que "slimmer lectures are livelier" (*op.cit.*:19), sobre todo, si –además de “desdensificar” el contenido– se varían las funciones y se enfatiza constantemente lo más importante. Gibbs, Harbershaw y Habershaw (1984) indican, como esquematizamos a continuación, las múltiples funciones que un profesor universitario puede utilizar para conseguir una determinada reacción por parte de los alumnos:

Figura 2.3. Funciones básicas en las clases magistrales (Gibbs et al.,1984:30)

If you want your students to:	You have to:
Know	State, Define, List, Name, Write, Recall, Recognise, Label, Reproduce.
Understand	Identify, Justify, Select, Indicate, Illustrate, Represent, Formulate, Explain, Contrast, Classify.
Apply	Predict, Demonstrate, Instruct, Compute, Use, Perform.
Analyse	Analyse, Differentiate, Separate, Compare, Contrast, Solve.
Synthesise	Combine, Summarise, Restate, Précis, Argue, Discuss, Organise, Derive, Relate, Generalise, Conclude.
Evaluate	Judge, Evaluate, Determine, Support, Defend, Attack, Criticise, Select.

Como vemos la mayoría de estas funciones collevan asimismo, de un modo u otro, cierta repetición léxico-semántica: definir, recordar, reconocer, reproducir, justificar, ilustrar, representar, clasificar, demostrar, identificar, comparar, resumir, argumentar, generalizar, concluir, evaluar, apoyar, reforzar, etc. Gibbs y sus colaboradores son conscientes de la importancia que esta función tiene pedagógicamente, como muestran sus siguientes palabras:

Repetition can be especially helpful if used in conjunction with structuring moves you make. At each stage, instead of saying “the next thing is ‘d’” and diving in, you can repeat what has been covered so far: “So, now we've looked at ‘a’, ‘b’ and ‘c’, and we can now go onto ‘d’ ...” (...) Linked with the use of an OHP transparency which you use to display the structure so far, this form of repetition can really drum the points home. (Gibbs et al., 1984: 61).

Esta importancia de la función repetitiva en la clase magistral es uno de sus rasgos más distintivos dentro de los géneros orales formales, ya que en otros tipos de discurso –e.g., el discurso político o literario– la repetición de la información se ha considerado tradicionalmente como un elemento negativo y su utilización como recurso se ha intentado disimular o parafrasear mencionando otras funciones que la conllevan como reiterar, reincidir, recordar, explicar, reforzar o recapitular.

Teniendo en cuenta esta distinción sobre el discurso de la clase universitaria, en toda la literatura publicada sobre las funciones importantes en las clases magistrales se hace referencia, implícita o explícitamente, a la repetición lingüística. La repetición tanto lingüística en general, como léxico-semántica en particular, está presente desde los estudios esos estudios de los años 70, como el que mencionábamos de Cockburn y Ross (1978), *Lecturecraft*, hasta los más recientes de los años 90, como de Flowerdew (1992) sobre la definición de conceptos y términos en las clases magistrales, o el de Jackson y Bilton (1994) sobre la explicación como función esencial para la comprensión de nociones y vocabulario.

Cockburn y Ross (1978:ii), ya en la introducción del libro, destacan la necesidad de recurrir a la repetición para:

- (a) relacionar el tema de la clase con el de clases previas y con otros temas del curso
- (b) unir unas partes de la clase con otras
- (c) hacer el significado más accesible a los estudiantes, explicando, ilustrando y utilizando analogías.

- (d) intentando generar respuesta por parte del alumnado con aclaraciones o puntualizaciones
- (e) reforzando los puntos esenciales para consolidar su comprensión y aprendizaje
- (f) impartir la clase con las técnicas retóricas necesarias para estimular la atención y centrarla en lo importante.

Estos últimos autores diferencian meramente entre dos tipos de clase: la que está diseñada para informar a los estudiantes, y la diseñada para ir descubriendo la esencia de una cuestión o de un problema y provocar la respuesta del estudiante (Cockburn y Ross, 1978: 5). En ambos tipos, los autores aconsejan una serie de funciones importantes a la hora de impartir la clase, en cuya mayoría está comprendida la repetición léxico-semántica o se trata de términos de uso sinónimo de la repetición lingüística (op.cit 14):

(a) Durante la clase se aconseja:

Reafirmar	Mostrar relevancia
Remarcar	Recapitular
Relacionar lo nuevo con lo anterior	Enfatizar
Resumir	

(b) Para aclarar todo tipo de información es importante:

Utilizar analogías	Elegir ejemplos
Ilustrar	Utilizar otros medios

(c) Para hacer más comprensible la información se aconseja utilizar:

Citas	Fotografías
Diagramas	Videoclips
Diapositivas	Transparencias
Gráficos	Cuadros
Dibujos <i>ad hoc</i>	(etc.)

A lo largo de todo su estudio se observa el especial hicapié que hacen Cockburn y Ross (*op.cit.*) en la necesidad de que los profesores destaquen, de todos los modos posibles, la información que intentan que sus estudiantes recuerden; por

ello mencionan y aconsejan toda esta serie de recursos que acabamos de esquematizar, y que en el fondo son en su mayoría de repetir la información. En términos de los mismos autores:

There are of course other emphasising techniques to use, such as repetition. Which key phrases will be repeated and how often, which points will be recapitulated toward the end of each phrase of the lecture and when summing up at the end? (..) Recapitulation is most effective when it takes the form of a brief and pithy restatement of linked key points rather than a general precis (Cockburn y Ross, 1984: 22).

Como decimos, estas ideas generales sobre la importancia de la repetición como función esencial en la clase magistral se han ido corroborando y ampliando en estudios posteriores sobre determinadas funciones, de uso casi sinónimo del término “repetición”, como observamos en los siguientes casos. Chaudron, (1982: 171) estudia las “elaboraciones” que, según sus términos, son “terminology or expressions that the teachers in some way defined, qualified, questioned, repeated, paraphrased, exemplified, or expanded upon in the course of their lesson”. Jackson y Bilton (1994:68), desarrollan esta función repetitiva de la lengua a través de la elaboración de una expresión anterior: “The most common [type of elaboration] was the verbal maze, which included up to seven reformulations and contained many repetitions of the base and/or its reformulations. Como último ejemplo, vemos que en el estudio de Flowerdew (1992:209-211) sobre la definición en las clases magistrales, la noción y presencia de la repetición es constante:

The majority of embedded definitions are of the type which are termed ‘substitutions’ in the classification framework (...) In a substitution a word, word-part, phrase, or phrases, with a similar meaning, is substituted for the newly introduced term. There are three types of substitution: synonym, paraphrase, and derivation.

2.3.2. COMPONENTES ORALES E INTERPERSONALES

Cuando hablamos de la clase magistral estamos tratando con un tipo de discurso fundamentalmente monológico, informativo y explicativo; sin embargo, se ha observado y demostrado que también contiene aspectos interactivos inherentes en su naturaleza interpersonal e importantes para su operatividad docente. Rounds (1987), en su análisis de una serie de clases de matemáticas, observa la forma en la que el profesor intenta crear una atmósfera de cooperación, colaboración y participación en el aula, y destaca que esta intención se desarrolla normalmente en los siguientes momentos de la clase (Rounds, 1987: 666):

- (a) Al mencionar el proceso de comprensión.
- (b) Al evaluar y reforzar lo aportado o comprendido por el alumno.
- (c) Al buscar la cohesión y la continuidad temática a través de la repetición y el uso de marcadores discursivos.
- (d) Al organizar los puntos temáticos y destacar el paso de uno a otro.
- (e) Al mencionar la responsabilidad y respuesta esperada por parte del alumnado.
- (f) Al hacer preguntas oportunas y clarificadoras.
- (g) Al utilizar estrategias persuasivas.

Además de en todos estos casos, también se observa la aparición de esta interpersonalidad en ciertas funciones. Flowerdew (1992) observa que la definición y explicación de términos y conceptos frecuentemente se acompaña de expresiones y recursos de carácter ilocutivo e interpersonal, como los apartes, las anécdotas, o los chistes; precisamente Strodt-López (1987 y 1991) analizó los apartes y las anécdotas en las clases magistrales para mostrar de qué forma tan importante contribuyen a la mejor expresividad del orador y coherencia del discurso.

Por estas razones, Mason (1994) destaca y defiende la necesidad de hacer la clase universitaria más interactiva para que el alumno tenga mayor oportunidad de

pedir clarificación y asegurar su comprensión, y también más interpersonal para que todos estos elementos etnográficos –chistes, anécdotas, apartes, personalizaciones, etc.– ayuden a aclarar, reforzar y reiterar los conceptos esenciales. Como apunta este autor, dentro de esta función interactiva e interpersonal también es destacable el papel que juega el uso y la explotación en clase de los elementos de refuerzo extra-lingüístico, a través de la facilitación de fotocopias o *dossiers* y la referencia a todo tipo de ilustraciones, imágenes e información visual (Mason, 1994:216). Con ello se aclara y refuerza el contenido de la clase, y a su vez se agiliza tanto el contacto interpersonal como también la repetición de conceptos, términos y expresiones importantes que han de ser reconocidas y aprendidas.

Además de los aspectos interpersonales relacionados con la aclaración de la información y la participación, existen en las clases magistrales otros componentes que colaboran a la interpersonalidad en el aula. Desde el punto de vista metodológico, Flowerdew y Miller (1994 y 1997) destacan dos de ellos que tienen gran relación con la repetición de la información y son decisivos para la comprensión efectiva, pero que sin embargo tienden a no ser tratados adecuadamente en la mayoría de manuales existentes: la oralidad del discurso de la clase magistral y la operatividad de la información extra-lingüística.

Por una parte, el discurso oral, en términos de unidades mínimas, está estructurado en grupos tonales que tienden a corresponder a oraciones completas, delimitadas con pausas silenciosas o sonoras (*e.g., ah, er*) y con micro-marcadores discursivos (*e.g., and, so, but, okay*), pero no siempre. Son habituales en el lenguaje oral las proposiciones incompletas, los falsos comienzos, las redundancias y las repeticiones, y por tanto también aparecen de forma natural en el discurso de las clases magistrales; siendo importante familiarizar tanto a profesores como a alumnos a su presencia:

These features are part of a normal style of lecturing (...) which, to a greater or lesser extent, is typical of authentic lectures presented in an informal or 'conversational' style, [and] can be attributed to the real time-processing constraints of presenting a spoken monologue. Speakers do not organise their thoughts and, at the same time, present what they want to say in complete grammatical sentences. (Flowerdew, 1994:34)

Estas redundancias y pausas ofrecen al profesor ciertos instantes de tiempo para poder decir lo que están pensando, y del mismo modo ayudan a los estudiantes a comprender mejor la información realmente importante. Por otra parte, se ha demostrado que la información extra-lingüística es una parte integral del discurso académico. Todo el lenguaje corporal, facial y kinésico no sólo corroboran el mensaje, sino que en ocasiones lo dirigen y le dan el sentido apropiado (Kellerman, 1992). Como apuntan Flowerdew y Miller (1997: 34), el contacto visual, determinados gestos, movimientos y señales guían al alumnado en la correcta interpretación de lo que se va exponiendo; sin embargo, no se suelen trabajar en los materiales pedagógicos existentes, dada la escasez de corpus audio-visuales de clases magistrales y de manuales de aprendizaje basados en ellos. Por ello, el estudio de aspectos como la repetición y la creación de corpus audio-visuales de clases universitarias son importantes también para el análisis y la comprensión de la interacción y la interpersonalidad en el aula universitaria, y sobre todo, para su fomento y su mejor uso. Lynch (1994:284) opina que los profesores deberían avisar y comentar a los estudiantes sobre el método interactivo que creen más conveniente utilizar y, una vez negociado y decidido, deberían dejar tiempo suficiente para que se respondan sus preguntas y tiempo suficiente para que los alumnos puedan formular las suyas.

No obstante, Pica (1987) y Lynch (1994) observan que, aunque es cierto que la interacción es cada vez más importante, frecuente y constante en el discurso de las clases magistrales, la relación entre profesor y alumno todavía es jerárquica,

restringida y cohibida en el sentido de que los estudiantes todavía piensan o creen que una pregunta o petición de clarificación puede ser percibida, tanto por el profesor como por los propios compañeros, como una forma de retar o cuestionar el conocimiento y la experiencia profesional del profesor. Este obstáculo se suele unir al grado de introversión, vergüenza y miedo escénico que los alumnos –la mayoría en etapa de temprana adultez– sienten ante la participación en público.

Todo ello hace que aún hoy en día, la mayoría de los estudiantes tiendan a no preguntar o a hacerlo al final de la clase, por lo que la repetición aclaratoria de la información y la interacción retórica durante el discurso siguen siendo los recursos imprescindibles que el profesorado utiliza para asegurar una comprensión óptima. Por ello, la mayoría de los especialistas siguen tratando el discurso de la clase universitaria como un tipo de discurso monológico. Por ejemplo, Thompson se refiere al discurso de la clase magistral cuando dice: “The principal characteristic of monologue which differentiates it from conversation is that turn-taking machinery is suspended” (Thompson, 1994b: 59).

2.3.3. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES

Como hemos comentado en apartados precedentes, a lo largo de la clase magistral se van sucediendo una serie de funciones, etapas y puntos a través de los que se va exponiendo y explicando el tema de esa clase. Hay autores que han sintetizado esas etapas de forma general en acrónimos como el de Brown (1979), P.O.K.E.A.R.S.: *Preambles, Orientation, Keypoints, Examples, Asides, Reservations, Summaries* y *Unclassifiable*; o en listados como el de Gibbs et al.(1984:19-20): *lists, clasification/hierarchies, problem-solution, chaining/logical sequences, comparison, logical dichotomies, patterns/mind maps* y *networks*. Todos estos autores reconocen que algunas o todas estas etapas se suceden o se alternan en las clases universitarias,

pero no explicitan en qué orden ni cómo unas afectan la forma en que operan las precedentes y siguientes.

Cook (1975) intentó buscar un modelo regular y lineal para representar la secuencia lógica en la que las clases magistrales tienden a estructurarse. De este modo, basándose en la secuencia ideada por Sinclair y Coulthard (1975) –Acto-Movimiento-Intercambio- Transacción-Lección– la autora observa que la clase universitaria se puede estructurar por “exposiciones”, compuestas de una secuencia de “episodios” –episodios focalizadores, de expectación, de desarrollo o concluyentes– que, a su vez, están constituidos por una serie de “movimientos” –focalizadores, medios y concluyentes. Estos movimientos se catalogan en movimientos de descripción, aserción, relación, resumen, recomendación, justificación, cualificación, contraste y explicación.

Posteriormente, Coulthard y Montgomery (1981), intentan aplicar su propio modelo a las clases universitarias y distinguen en ellas las siguientes unidades concéntricas: miembro (unidad independiente), secuencia (unidad tonal), transacción y clase universitaria. Al igual que en los otros estudios, cada unidad está compuesta por la sucesión de los anteriores. Los miembros pueden formar parte del discurso central y tener función informativa, o del discurso subsidiario y tener función “metapragmática”.

Más recientemente, Young (1994) recoge todos estos modelos y los analiza desde una perspectiva menos lineal y regular pero más pragmática, con el objetivo de elaborar un modelo estructural interdisciplinar de las clases universitarias más actualizado y ajustado a la realidad. Para la autora una perspectiva pragmática de estructurar las clases no debe basarse en parámetros lineales de tipo introducción-cuerpo-conclusión, ni movimiento-episodio-exposición, sino en parámetros más independientes y flexibles dentro de la distribución funcional y temática del discurso.

De este modo, basándose en conceptos de la lingüística funcional y sistémica como los niveles ideacional, interpersonal y textual, Young propone un modelo de la macroestructura de las clases basado en la noción de “fase”:

Phases are strands of discourse that recur discontinuously throughout a particular language event and, taken together, structure that event. These strands recur and are interspersed with others resulting in an interweaving of threads as the discourse progresses. (Young, 1994:165)

La autora reconoce 6 fases fundamentales en el lenguaje de las clases magistrales,

- a. dos relacionadas con el contenido ideacional de la clase (*field*):
 - 1ª fase “Teoría o Contenido” (explicaciones, definiciones, resúmenes)
 - 2ª fase “Ejemplos” (anécdotas, enumeraciones)
- b. una relacionada con el contenido interpersonal de la clase (*tenor*):
 - 3ª fase “Interacción” (aclaración, preguntas, etc.)
- c. y tres relacionadas con el contenido textual (*mode*):
 - 4ª fase “Estructuración discursiva”
 - Now, a second assumption ...*
 - So what I'll do now first is ...*
 - 5ª fase “Conclusión” (resumen y síntesis)
 - So, the outcome is*
 - Another general statement ...*
 - 6ª fase “Evaluación” (refuerzo ideas fundamentales)
 - Obviously, error detection ...*
 - There are advantages and disadvantages of each.*

Estas fases constituyen todo el cuerpo de la clase universitaria pero no se suceden de una forma fija sino que pueden repetirse, entrelazarse e intercalarse a lo largo de toda la clase. Por tanto, lo pedagógicamente interesante sobre la estructura de la clase magistral es enseñar al estudiante a reconocer cada fase para que cuando la escuche sepa como interpretarla.

Desde estas dos perspectivas estructurales fundamentales de la clase magistral, una más lineal y sistemática, y la otra más flexible y pragmática, se han

realizado algunos trabajos sobre diversos elementos y factores que intervienen en la estructura de la clase universitaria. Estos estudios se pueden englobar en tres bloques:

- (a) los que estudian el discurso como una sucesión de unidades funcionales y temáticas;
- (b) los que estudian el discurso desde una perspectiva estructural más compleja, como un entramado ideacional guiado por una serie de marcadores y técnicas organizativas;
- (c) y los que estudian el discurso como un género o unidad cohesivo-textual con un fin comunicativo.

Es difícil tratar estas tres perspectivas separadamente ya que todas ellas se complementan y utilizan los resultados de las demás para avanzar en sus objetivos. De todos modos, intentaremos resumir la relación de la repetición lingüística con cada una de ellas por el orden de su mención.

Dentro de ese primer bloque incluiríamos los estudios basados en el modelo de Sinclair y Coulthard (1975). Por ejemplo, Montgomery (1978) estudia el discurso monológico de la clase universitaria destacando en él tres elementos significativos: su naturaleza informativa, organizativa y evaluativa. El autor subraya el contenido informativo de este tipo de discurso, la secuencialidad con la que se organiza esta información y la cantidad de información evaluativa que contiene.

En esta línea, Murphy y Candlin (1979) analizan las proposiciones y expresiones de varias clases de ingeniería comprobando y ejemplificando los actos más destacables: *marker, starter, elicitation, accept, informative, comment, aside, metastatement, conclusion*; y además, basándose en el trabajo de Halliday y Hasan (1976,) analizan en ellas las estrategias de cohesión a través de la referencia, la sustitución, la conjunción, la elipsis y la cohesión léxica. En este estudio se observa

la importancia de la repetición en algunos de los actos, como el “comentario” o la “conclusión”, y también en algunas de las técnicas cohesivas, como la referencia, la sustitución y la cohesión léxica. Sin embargo, lo más significativo de este análisis, además de la ejemplificación de estas dos aproximaciones en el área de la ingeniería, es que aplican un modelo interactivo, que no está diseñado para monólogos, a un discurso monológico demostrando que en la clase universitaria existe cierta naturaleza interactiva, como hemos explicado en el apartado anterior.

Además de esta estructuración en unidades funcionales, otros estudios han contemplado la clase magistral como una sucesión de unidades temáticas, denominadas por algunos autores “*topics*”. Según Cook (1974), la *lecture* es un proceso que radica en mantener y dirigir lo relevante mostrando su continuidad informativa a través de la transición entre temas y subtemas. La autora observa que esta transición opera según tres reglas fundamentales: (a) regla de continuidad del tema, mediante elementos conectivos, (b) regla de reciclaje del tema, mediante ejemplos, contrastes y analogías, y (c) regla del cambio de tema, mediante elementos de limitación y acotación temática.

La lingüística actual diferencia entre tres tipos esenciales de *topic*: el oracional, el secuencial y el discursivo (*cf.* Grimes, 1975; Givón, 1979; Brown y Yule, 1983, entre otros). El tema oracional, o “*theme*”, es el que guía la representación semántica de la oración y suele ir situado en posición inicial, seguido del comentario que amplía y aplica ese significado (van Dijk y Kintsch, 1983:169). El secuencial es el que vincula semánticamente una serie de oraciones o proposiciones. Finalmente, el discursivo suele constar de una o varias representaciones semánticas o “macroproposiciones” (Hansen, 1994:133), que engloban el contenido de todo el discurso y que se van sucediendo según se organiza y avanza la macro-estructura del discurso. Sobre el significado y uso del

término “topic” existen diversas teorías y estudios, pero su explicación se alejaría de nuestro objetivo.

De forma más general, en psicología y en ciencias del procesamiento de la información el término “*topic*” se utiliza refiriéndose a la información importante o nueva que se va introduciendo y que va uniendo unas proposiciones con otras: “In cognitive processing, topic is the element identical to the element from previous sentences that is held in the short-term memory for linking one sentence to another to make a coherent text” (Hansen, 1994: 133). Estos tópicos ideacionales, o simplemente “temas”, van sucediéndose mientras avanza el proceso informativo; siendo esta sucesión marcada por una serie de marcadores discursivos que suelen denominarse *topic-shift markers*, marcadores de cambio temático, y que segmentan el discurso en unidades mayores de contenido, *major topics* y *subtopics*, que facilitan su estructuración temática, *topic framework* (Brown y Yule, 1983). En nuestro estudio nos referiremos y limitaremos a esta noción más amplia del término *topic*.

Hansen (1994) analiza los temas y subtemas de una clase universitaria basándose en la noción de *sentence topic* – sintagma nominal en el que recae el contenido ideacional de la oración– siguiendo a Givón (1979) y en la de “estructura temática” de Brown y Yule (1983). Los parámetros que utiliza son la distancia referencial y la persistencia temática, también de acuerdo con Givón (1979:43). No obstante, tomando como referencia a van Dijk y Kintsch (1983), Hansen no se limita a analizar únicamente el sintagma ideacional central de la oración, sino que contabiliza todos los sintagmas nominales con cierto contenido ideacional relevante en la oración que persisten por lo menos en dos proposiciones. Tanto Hansen como van Dijk y Kintsch opinan que el sintagma nominal ayuda a detectar los ejes ideacionales de la oración mucho mejor que otros detectores temáticos como la posición de sujeto o la agencialidad semántica. Por tanto, estas unidades temáticas

pueden servirnos también en este estudio de parámetro para analizar la repetición léxico-semántica en nuestro corpus. Por otra parte, la distancia referencial se utiliza, en este caso, para detectar los fragmentos discursivos más amplios y diferenciar con mayor claridad entre temas y subtemas oracionales.

Las conclusiones a las que llega Hansen son que la repetición semántica del tema oracional –persistencia temática interna– no aporta datos significativos sobre el macro-tema general o tema discursivo, ya que la referencia a los temas discursivos suele reducirse a la mención al inicio de discurso o cabecera de sección; sin embargo, sí es interesante para la detección de temas secundarios. Según este estudio, la clase magistral está estructurada por una sucesión de subtemas sobre los que se detalla una serie de información, siendo la persistencia temática nominal una gran ayuda para delimitar la secuenciación y la estructura con la que se suceden estos subtemas: “Noun phrase counts are helpful for identifying subtopics; that is, supporting information subsumed under a major topic title” (Hansen, 1994:138).

Como vemos, según todos estos estudios que hemos englobado dentro del primer bloque, el reconocimiento de estas unidades funcionales y temáticas resulta esencial para la estructuración, el seguimiento y la comprensión de la clase magistral. No obstante, Olsen y Huckin (1990) o Tauroza y Allison (1994), entre otros, también advierten que, aunque los estudiantes lleguen a comprender el léxico y el tema discursivo de una clase, pueden tener grandes problemas en el seguimiento del hilo o argumento lógico en el que se desarrolla. Según estos autores el problema reside en que muchos estudiantes no conocen o no reconocen la estructura global del discurso, ni saben detectar cómo se suceden, dentro de este tema discursivo principal, los subtemas, encontrando por tanto dificultades para relacionarlos con ese tema principal y con su conocimiento previo sobre el contenido global de la asignatura.

Esta última perspectiva es la que adoptan los estudios que englobamos dentro del segundo bloque sobre los aspectos estructurales de la clase magistral.

Desde este segundo punto de vista estructural, un aspecto muy importante en este tipo de género académico, distintivo por su función docente y pedagógica, es el lenguaje “metapragmático”, como ya apuntaron Coulthard y Montgomery (1981). Estos autores ponen como ejemplo el caso de las clases leídas, *reading style lectures*, que resultan más difíciles de comprender y seguir precisamente porque en ellas falta o escasea este componente subsidiario y metapragmático tan esencial en este tipo de género. Este lenguaje subsidiario complementa al lenguaje informativo-temático para facilitar su comprensión; por ello, Lemke (1990:118) –al igual que Mason (1983), Chaudron y Richards (1986) y DeCarrico y Nattinger (1988), entre otros autores que englobaríamos dentro de este segundo grupo– opinan que es necesario contar con todos los elementos metadiscursivos y subsidiarios que aparecen en las clases, como las explicaciones, ejemplificaciones, evaluaciones, anuncio de nuevas direcciones, etc., para abordar cualquier tipo de análisis estructural.

Sin embargo, en la estructura de la clase magistral no sólo es imprescindible tener en cuenta el discurso subsidiario, sino también la forma de marcar la introducción y sucesión de todo ello. Chaudron y Richards (1986) opinan que cualquiera que sea el estilo adoptado, el profesor siempre intentará utilizar una serie de técnicas o estrategias para indicar la mayor o menor importancia de lo que va diciendo, así como el orden o el modo en el que lo realiza. Según Tyler *et al.* (1988), esas tácticas se agrupan básicamente en tres grupos: (a) los rasgos prosódicos como la entonación, el ritmo o las pausas, (b) las estructuras sintácticas como la subordinación o la complementación sustantiva y verbal, y (c) los marcadores léxico-discursivos como los diversos modos de enumeración de información o de indicar la cohesión del discurso a través diversos conectores o repetición temática. Otras

tácticas para indicar la intención del hablante es a través de los gestos y posturas (Brown, 1978).

Los mayores estudios, dentro de este segundo bloque, se han centrado en el análisis del tercer grupo de tácticas: los marcadores discursivos. Schiffrin (1987:31) define estos marcadores como “sequentially dependent elements which bracket units of talk [and] index an utterance to the local context in which the utterances are produced and in which they are to be interpreted”. La autora aplica a estos marcadores discursivos una serie de cualidades (Schiffrin, 1987:328):

- (a) son sintácticamente independientes de la frase,
- (b) suelen ir en posición inicial,
- (c) suelen ir acompañados de rasgos prosódicos (diferente entonación), y
- (d) funcionan a nivel local y global del discurso pero no interfieren en su contenido.

De hecho, uno de los marcadores más importantes en las clases universitarias es el denominado por la autora “*meta-talk marker*”, marcador meta-discursivo, que puede ser de tres tipos: referencial (pronombres), operativo (expresiones de tipo *right, well* y *I see*) o verbal (verbos de habla como *ask, tell, clarify*, etc.). Desde esta misma perspectiva estructural discursiva, Chaudron y Richards (1986) analizan los marcadores de las clases magistrales y los organizan en dos tipos fundamentales:

- a. Macro-marcadores: indicadores de la organización global del discurso y de la temática fundamental (e.g., *Another interesting development was ...*, *The next thing is...*, *In this way*, *This is not the end of the story*, etc.). Estos marcadores no sólo sirven de indicadores sobre el inicio y el final de un tema y subtema, sino también sobre el desarrollo de toda la información a lo largo del discurso y fuera del discurso: clases previas y futuras, cursos y otras fuentes pedagógicas.

b. Micro-marcadores: indicadores de la cohesión interna del discurso y se clasifican en marcadores de segmentación (*e.g., well, ok, now, right o and*), temporales (*e.g., after this, for the moment o eventually*), causales (*e.g., so, then o because*), de contraste (*e.g., both, but, only o on the other hand*), y de énfasis (*e.g., of course, you see, actually, obviously, as you know, in fact o naturally*).

Para estudiar esta diferenciación entre los marcadores, estos autores se basaron en una serie de clases magistrales que seguían un estilo de presentación basado en la lectura, *reading style lectures*. Posteriormente e intentando ampliar esta restricción, DeCarrico y Nattinger (1988 y 1992) aplican la gama de micro- y macro-marcadores de Chaudron y Richards (1986) a una gama más amplia de estilos y disciplinas, destacando las de estilo de presentación más conversacional. Su aproximación se centra en las expresiones léxicas informales (*e.g., as it were o that goes without saying*) y en los macro-organizadores, como ellos prefieren denominarles. Estos marcadores que indican cómo la información se organiza y la dirección que va tomando conforme se desarrolla la clase se dividen en 8 categorías: *topic markers, topic shifters, summarizers, exemplifiers, relators, evaluators, qualifiers y aside markers* (DeCarrico y Nattinger, 1988:92). Los primeros tres forman el grupo de los *global macro-organizers*, que indican la organización fundamental o global, y los cinco restantes forman el de los *local macro-organizers*, que indican la sequencia y la relevancia de la información en un momento particular dentro de la estructura global. Para estos autores los estudiantes deberían aprender a distinguir y reconocer todos estos marcadores, pero, de entre todos ellos, destacan como imprescindibles para la comprensión de una clase universitaria los marcadores temáticos, de cambio de tema y de resumen de la información. En el comentario y

ejemplificación que los autores hacen de ellos se puede observar como la repetición lingüística juega un papel esencial.

La base pedagógica de los estudios estructurales de este segundo bloque radica en la idea de que para mejorar la comprensión de las clases magistrales se debe potenciar (a) el aprendizaje y uso de estos marcadores y (b) la estructuración y simplificación del discurso en sí (Tickoo, 1993; Brumfit, 1993). En este sentido, Yorkey (1982), en su manual, muestra que para ayudar a los estudiantes a detectar las unidades temáticas y funcionales, y saber eficazmente traducirlas en apuntes, se les debe ayudar primero a reconocer y comprender los marcadores que introducen esas unidades. Así, el autor, a lo largo de su trabajo, diferencia y ejemplifica los marcadores que (a) introducen una idea/tema, (b) desarrollan una idea, (c) contrastan varias ideas, (d) expresan el resultado de las ideas, (e) indican transición de unas ideas a otras, (f) indican la sucesión, cronología o enumeración de ideas, (g) enfatizan una idea, o (h) resumen una idea. Los profesores, según Yorkey, deberían enfatizar estos marcadores y simplificar la estructuración y el contenido de las clases.

No obstante, tanto Chaudron (1983:449) como Flowerdew y Miller (1996: 129) advierten de los problemas de la simplificación cuando no se tienen en cuenta sus dos vertientes, la lingüística y la cognitiva, ya que se puede terminar hipersimplificando la primera, pero creando en la otra incluso mayor complejidad: “ambiguous oversimplification on the one hand, and confusingly redundant over-elaboration on the other” (Chaudron, 1983:452). Flowerdew y Miller (1996) reconocen que los profesores participantes en su estudio “were very much aware of the linguistic problems of their students and of the need for linguistic simplification in their lectures. However, they were less successful in overcoming the problems” (*ibid.*, 130). Las estrategias que sugieren Flowerdew y Miller son reducir la velocidad de exposición, sustituir términos compuestos por simples, utilizar material audio-

visual y pedagógico adicional (fotocopias o *dossiers*) y repetir los términos más relevantes. Sobre todo, ésta última estrategia, ya que en el estudio que llevaron a cabo estos autores, de todas ellas, la repetición fue la que tuvo una acogida más positiva por parte de los alumnos: “Regarding the effectiveness of lecturers’ simplification strategies, as stated, students did note the positive value of lecturers’ use of repetition.” (*ibid.*, 131).

Finalmente, hablaremos de la importancia de la repetición lingüística dentro de esa tercera perspectiva de estudio de la estructura de la clase magistral, más centrada en el discurso como género comunicativo. Brown y Bakhtar (1983), Chan (1995) y Flowerdew y Miller (1997), entre otros estudios, observan que la estructuración de una clase puede atender a uno o varios métodos narrativos. Los seis métodos más conocidos son el método clásico, el método centrado en un problema y su solución, el método secuencial, el método comparativo, el método de exposición de una tesis y el método causa y efecto (Flowerdew y Miller, 1997: 37). Diversos estudios han analizado cómo estos métodos varían según clases y disciplinas (Olsen y Huckin, 1990) y cómo la improvisación y la complejidad en la utilización de estos métodos pueden tener efectos negativos en la comprensión de la clase por parte de los estudiantes (Tauroza y Allison, 1994). Sin embargo, un aspecto importante que vincula y relaciona todos los estudios que analizan estas estructuras mayores en las clases magistrales es la noción del propósito comunicativo global que tiene cada clase magistral como una unidad completa que corresponde a un género concreto.

Thompson (1994a:173) subraya la necesidad de analizar las clases magistrales como un género comunicativo; es decir, como un vehículo expresivo con un propósito comunicativo avalado por una comunidad de discurso, con un mismo contenido, estilo, estructura y supuestos receptores. La autora analiza la introducción en el discurso de la clase magistral comparándola con la introducción en otros géneros

académicos. Por ejemplo, de acuerdo con Swales (1981 y 1990), la introducción en el artículo de investigación tiene tres movimientos: (a) recrear el campo de investigación, (b) situar la investigación presente, y (c) mostrar la necesidad de utilizar el procedimiento.

Dubois (1980:152) analiza la introducción en presentaciones orales de investigación y observa una primera parte orientada hacia los oyentes y una segunda hacia el contenido. Basándose en ellos, Thompson presenta un modelo estructural de la introducción en el discurso académico:

Figura 2.4. Estructura de la introducción de la clase (Thompson, 1994a:176)

- | |
|---|
| <p>1. Set up lecture framework (lecture-as-object towards the audience):</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) announce topic (b) indicate scope (c) outline structure (d) present aims <p>2. Putting topic in context (lecture-as-content):</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) show importance/relevance of topic (b) relate "new" to "given" (c) relate to earlier lectures |
|---|

Según Thompson, las sub-funciones pueden alternar sus posiciones e incluso desdoblarse, por lo que es necesario tener en cuenta el carácter flexible, impredecible y variable de este género para futuros análisis. Sin embargo, el estudio destaca el carácter pedagógico de la introducción en la clase magistral en comparación con otros textos académicos como el artículo de investigación: en la clase el orador adopta un tono más paternal y menos defensivo, dado que su prioridad es guiar al público más que defender su propio territorio; por tanto, la pedagogía antecede a la persuasión en este tipo de discurso, aproximándose más a otros tipos de géneros académicos, como el libro de texto, estudiado por autores como Hewings y

Henderson (1987). A raíz de estas diferenciaciones, Thompson (1994a: 182) propone hacer una distinción dentro de la comunicación académica entre géneros académicos de proceso pedagógico y de proceso investigador.

Centrándose en la clase magistral como género académico de proceso pedagógico monológico, Thompson (1994b) analiza los diversos mecanismos de cohesión lingüística que aparecen en 20 clases universitarias. Uno de estos mecanismos es la entonación como marcador cohesivo y discursivo –denominado por Beaugrande y Dressler (1981:76) “*subsidiary cohesive system*”– que modifica el significado y proporciona cohesión a través de la variación en el énfasis, nivel de entonación, cambio de entonación y secuencia tonal; cuya importancia discursiva y cohesiva también destacan Brazil, (1985), Barr (1990), McCarthy, (1992) y Fries (1992, entre otros. Además de este aspecto, Thompson (1994b) comenta los siguientes dos rasgos importantes para la cohesión del discurso de la clase magistral:

(a) En el discurso de las clases magistrales se observan fundamentalmente cuatro estructuras discursivas que, en orden de frecuencia, son: situación-evaluación, problema-solución, general-particular e hipotético-real (Hoey, 1983 y 1991). Dentro de estas estructuras, las relaciones entre cláusulas o proposiciones son de dos tipos: (a) relaciones de secuencia lógica, como en el caso de expresión de condición o consecuencia, y (b) relaciones de pares, *matching relations*, como en el caso de la expresión de compatibilidad o contraste. Tanto para Hoey como para Thompson, la repetición juega un papel esencial en el establecimiento de estas relaciones. Según Hoey (1991:18), las relaciones de pares se caracterizan “by the presence of repetition, which provides the basis for comparison”; y según Thompson (1994b:61), “Exact repetition ... gives the framework within which the contrasts are established”.

(b) La cohesión léxico-gramatical es un aspecto esencial en el monólogo académico.

De acuerdo con Halliday y Hasan (1976), hay dos formas de establecer relaciones cohesivas: mediante la cohesión gramatical (conjunción, referencia, sustitución y elipsis) y la cohesión léxica (repetición y colocación). Dos términos relacionados semánticamente forman un lazo cohesivo, y si son más de dos forman una cadena cohesiva. Estas cadenas pueden indicar identidad o similaridad entre sus componentes (Halliday y Hasan, 1989:85) y cuando dos componentes o miembros de una cadena interaccionan con otros dos miembros de otra cadena dan al fragmento lo que los autores denominan “armonía cohesiva” (*ibid.*, 91). Para los autores cuanto más casos y ejemplos de paralelismos léxico-gramaticales hay en un texto, éste será más armónico y cohesivo (*ibid.*, 94). En su estudio Thompson (1994b:62) ilustra cómo esta “chain interaction is a contributing factor in the creation of a cohesive monologue”. Esta autora observa que la entonación y la repetición son los dos marcadores más frecuentes de inicio o cambio de sección, y que entre los paralelismos, el paralelismo gramatical es tan frecuente como el léxico-semántico; sin embargo éste último es más difícil de seguir entre menciones distanciadas, como apunta Tyler (1992:13): “For this repetition to act as an effective link and trigger the interpretative frame [...] the listener must hold the participant in memory over the span of several sentences. Studies of human memory [...] suggest that this is no easy task”.

En la estructura de la clase universitaria, por tanto, la repetición lingüística es un elemento clave en el comportamiento y estructuración de unidades temáticas y funcionales, en la demarcación e introducción de unidades micro y macro-estructurales, y en la generación de cohesión y armonía discursiva entre todas sus partes. Según Dunkel y Davis (1994), Boyle (1996) y Flowerdew y Miller (1997),

todas estas funciones estructurales y cohesivas deben analizarse y reforzarse tanto con estudios lingüísticos como con manuales para la mejora de la comprensión y la toma de apuntes en las clases universitarias. Tanto para alumnos como para profesores, lo más importante no ha de ser sólo saber de qué trata la clase sino saber cómo aprender esa información y cómo desarrollar las destrezas funcionales, interpersonales, estructurales y léxicas para conseguirlo: “the primary purpose of effective lectures might be that of conveying information and developing thinking skills, and therefore the primary role of a lecturer would be to fulfil this purpose” (Flowerdew y Miller, 1996:125)

2.3.4. LÉXICO Y VARIACIÓN DISCIPLINAR

En los apartados precedentes hemos destacado, implícita y explícitamente, la relación entre la repetición lingüística y ciertas peculiaridades del léxico de la clase magistral; no obstante, en este último apartado añadiremos algunos aspectos más que relacionan la repetición con algunas peculiaridades léxicas y disciplinares del género. Recopilaciones recientes como la de Dudley-Evans y St.John (1998) ofrecen una perspectiva global de los aspectos, categorizaciones y tipologías que se han destacado y aportado sobre el léxico específico utilizado en diversas áreas profesionales, como el léxico empresarial (*ibid.*, 80-87); sin embargo en este apartado simplemente destacaremos algunos de esos aspectos y estudios que se centran o relacionan concretamente con el género de la clase magistral.

Kelly (1991), Flowerdew y Miller (1992) y Rost (1994) han apuntado que uno de los mayores problemas en la comprensión de las clases universitarias es la poca familiaridad que los estudiantes tienen con el léxico específico de sus disciplinas de estudio. Según Dudley-Evans y St.John (1998:81-83), los dos tipos

fundamentales de vocabulario que los estudiantes en IPA han de saber manejar son: “vocabulary that is used in general language but has a higher frequency of occurrence in scientific and technical description and discussion; and vocabulary that has specialised and restricted meanings in certain disciplines and which may vary in meaning across disciplines”, el primer tipo engloba el uso semi-técnico del vocabulario general y el segundo tipo engloba el vocabulario de uso y significado genuinamente técnico.

Tanto Johns y Dudley-Evans (1980) como Flowerdew (1993), en las clases universitarias de ciencias que analizaron, observaron el uso de estos dos tipos de léxico técnico y semi-técnico, además del vocabulario de uso coloquial. Sobre el vocabulario técnico específico, Flowerdew (1993) observa un abanico de léxico bastante restringido en sus clases magistrales, sugiriendo que todo material de enseñanza de este género, según cada disciplina, debería contar con alguna sección en la que se mostrara y explicara este léxico más frecuente. Otros autores prefieren aconsejar que los profesores redunden en este léxico técnico y especializado, de la forma más sencilla y clara que puedan, mientras lo van utilizando, para que los estudiantes vayan deduciendo su significado según el propio contexto de uso: “In comprehension, deducing the meaning of vocabulary from the context and from the structure of the actual word is the most important method of learning new vocabulary” (Dudley-Evans y St.John, 1998:83).

Chaudron (1983) midió en cinco clases magistrales el efecto de varias técnicas de reintegración o restitución de los temas utilizadas para incrementar esa reincidencia o redundancia, y descubrió que las formas más utilizadas son la repetición sustantiva inmediata, la producida a través de preguntas retóricas, la producida a través de *if-clause*, y la sinonimia; todas ellas con función aclaratoria. Sin embargo, Chaudron también observó en sus grupos experimentales que la

repetición como estrategia aclaratoria es facilitadora con alumnos con bajo y medio nivel de inglés, pero con alumnos de alto nivel de competencia lingüística es menos necesaria, e incluso podría llegar a innecesaria dado que con estos alumnos se podría utilizar cualquier otra estrategia simplificadora y clarificadora si fuese necesario (e.g., la pregunta directa). De hecho, Lynch (1988 y 1994) sugiere que para algunos estudiantes con alto nivel de competencia lingüística y habilidad receptora, la excesiva repetición y redundancia de términos puede interpretarse negativamente como una actitud paternalista o de subestima hacia el alumno por parte del profesor.

Por otra parte, Johns y Dudley-Evans (1980) comentan el problema que surge de la cantidad de léxico y expresiones informales y coloquiales que se utilizan en las clases universitarias. Según estos autores, ni siquiera los mismos profesores son conscientes de la cantidad de expresiones de este tipo que utilizan y que crean grandes dificultades de comprensión a estudiantes extranjeros y a estudiantes nativos acostumbrados a otros acentos o educados en entornos distintos. Johns y Dudley-Evans, en su trabajo (*ibid.*), sugieren el uso de material y ejercicios prácticos para que los estudiantes aprendan a inferir y deducir el significado de estos coloquialismos por el contexto. Jackson y Bilton (1994:61) detectaron que esta introducción de coloquialismos se producía sobre todo con funciones como la analogía y la explicación de conceptos, ya que en ella el profesor intentaba utilizar ejemplos, casos o datos próximos o familiares a los estudiantes, introducidos con un lenguaje más informal y coloquial. Algo similar detectó Strodt-López (1991:117) con los apartes, destacando el hecho de que el lenguaje, los rasgos y las peculiaridades de la conversación coloquial habitual fácilmente se arrastran dentro del aula y es difícil evitar que aparezcan también en el discurso de los profesores o en su interacción con los alumnos. Esta autora opina que los apartes contribuyen a la

unidad total del discurso, permitiendo al profesor anticipar, reparar, retomar, ilustrar o redondear la información.

En todo caso, todos los autores sugieren que la mejor forma de ayudar a los estudiantes es por una parte, familiarizarles con las expresiones coloquiales más frecuentes en las clases universitarias, y por otra, al utilizar una expresión coloquial o idiomática, intentar parafrasearla o repetirla de distinto modo asegurándonos que los estudiantes han comprendido lo que se les intenta decir.

Además de estas particularidades en el léxico de las clases universitarias, hay que tener en cuenta algunos aspectos más amplios de variación global interdisciplinar que no sólo afectan al léxico sino también a otros niveles lingüísticos de este género (Olsen y Huckin, 1990; Allison y Tauroza, 1995). Flowerdew y Miller (1995:366) distinguen la cultura disciplinar, variación según disciplinas académicas, de los otros tres tipos de cultura: étnica, local y académica. Según Flowerdew y Miller (*ibid.*), los rasgos en los que se suele producir la variación son fundamentalmente en el léxico, que es específico del área, y en la estructura del discurso, que según especialidades tiende a adoptar unos patrones u otros. Estas diferencias se han observado en todos los géneros académicos pero se han abordado más a nivel escrito (Johns, 1988), en textos académicos como el artículo o la documentación legal (*e.g.*, Swales, 1990; o Bhatia, 1993).

Dentro del discurso de la clase universitaria, Dudley-Evans (1994:150) comenta que las clases de biología tienden más a centrarse en el informe y la evaluación de una serie de experimentos relacionados con el tema, siguiendo la estructura tradicional de los artículos de investigación –introducción, método, resultados y discusión– mientras que las clases de ingeniería de caminos suelen centrarse en la descripción de un problema para analizar sus causas y pasar a su diseño más óptimo, finalizando con todo tipo de comentarios. Por tanto, vemos una

estructura más centrada en el seguimiento temático secuencial en el primer caso, frente a una estructura en la que el seguimiento temático responde a un patrón discursivo de solución de problemas, según el modelo de Hoey (1983), en el segundo caso. Por otra parte, según Flowerdew y Miller (1995: 366-367), en derecho, las clases tienden a estructurarse alrededor de actividades para la solución de problemas relacionados con un caso legal; mientras que en económicas, tienden a organizarse según una serie de conceptos y hechos que han de ilustrarse, explicarse y ejemplificarse; y en administración social y pública, las clases se suelen basar en la comparación entre diversos modelos y sistemas.

A pesar de estas diferencias entre disciplinas, es muy delicado afirmar una diferenciación tajante. Olsen y Huckin (1990) apuntan que la estrategia de seguimiento temático, *point-driven strategy*, que se necesita para comprender una clase basada en el planteamiento de un problema y su solución, característico de disciplinas como la informática o las ingenierías, también se necesita para la comprensión de otras clases más relacionadas con las humanidades y las ciencias sociales. Asimismo, Strodt-López (1991) observó que en las clases de humanidades y ciencias sociales no se seguía la estructura jerárquica propuesta por Olsen y Huckin (1990), ya que en la mayoría de ellas el profesor prefería optar por un método más anárquico buscando desarrollar “topics from many angles and evoke numerous interpretative frames” (Strodt-López, 1991:118).

Por todo ello, Young (1994) y Flowerdew (1994), entre otros, prefieren adoptar una postura más abierta. Como comentábamos al inicio de este capítulo, desde su perspectiva, en la clase magistral aparecen una serie de funciones y de fases; sin embargo, dependiendo de disciplinas esas funciones y fases se desarrollarán en distinto orden o de distinta manera: “certain phases might be more

prominent in engineering lectures, say, while other phases would be more prominent in, say, humanities lectures” (Flowerdew, 1994:17).

Por tanto, aunque la mayoría de lo aportado en este capítulo sobre las clases universitarias se puede aplicar y generalizar interdisciplinariamente, es necesario tener en cuenta que cada área científica y disciplinar tiene sus peculiaridades, su campo léxico-semántico y sus preferencias discursivas: “while accepting the advantages of a generalised approach that can be followed by students of a variety of disciplines, we believe that more advanced students may need to be helped with more specific features of the actual lectures that they have to attend” (Dudley-Evans, 1994:147). En esta línea, centraremos nuestro estudio en la repetición en el área de las ciencias sociales, aunque dentro de ella también es de esperar un cierto grado de variación disciplinar.

3. TIPOLOGÍAS DE LA REPETICIÓN LINGÜÍSTICA

En los dos capítulos precedentes hemos situado el género de la clase magistral dentro del área de investigación del Inglés Profesional y Académico, y se ha argumentado la importancia que la repetición de la información tiene en la efectividad comunicativa de este género. A partir de este capítulo propondremos un método sencillo y manejable para observar cómo la repetición léxico-semántica se realiza en la clase universitaria actual y cómo este tipo de modelos pueden contribuir en el aprendizaje y mejor utilización de este género. Para fundamentar el modelo, vamos a revisar en el presente capítulo el desarrollo de la repetición lingüística a lo largo de la historia y, a partir de las tipologías y parámetros más relevantes, elaboraremos nuestro esquema de análisis, según se expone en el próximo capítulo.

La mayoría de las figuras de repetición con las que contamos hoy en día ya fueron inventariadas en la antigüedad y aplicadas tanto en los discursos de índole social de la época como también en los discursos pedagógicos a través de los que se aprendía a declamar y a argumentar. Esos discursos pedagógicos se podrían considerar como los antepasados de nuestros discursos académicos actuales y, en ellos, no sólo se enseñaba la repetición lingüística sino que también se utilizaba como mecanismo pedagógico y didáctico (Giménez, 1998: 302). Aunque tras los estudios clásicos la repetición en el lenguaje se ha tratado en muchas investigaciones, sobre todo relacionadas con la poética y la crítica literaria, no se ha realizado, que sepamos, ningún estudio lingüístico general o tratado general hasta la época presente en la que algunos autores como Frédéric (1985), desde una perspectiva histórica, Hoey (1991), desde una perspectiva analítica, o Tannen (1989), desde una

perspectiva socio-lingüística, han propuesto modelos y tipologías de estudio y han abogado por su presencia y necesidad en la comunicación actual.

Tomando como parámetro estos estudios, revisaremos primeramente los inicios y primeras tipologías de la repetición lingüística en la retórica clásica, y su evolución hasta trabajos como el de Frédéric (1985), para posteriormente centrarnos en la lingüística actual y mostrar los estudios que –desde nuestro punto de vista– han contribuido más significativamente en el estudio de la naturaleza y uso de este mecanismo lingüístico.

1.1. TIPOLOGÍAS CLÁSICAS

La repetición lingüística a lo largo de la historia ha sido relacionada con un gran número de técnicas utilizadas para la comunicación, la pedagogía y la persuasión. Todo ese conjunto de técnicas han pertenecido, desde la antigüedad, al campo de la oratoria y la retórica, aunque durante el siglo XX se hayan estudiado y aplicado desde otros muchos campos de investigación y uso (*e.g.* literatura, lingüística, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, sociología, etc.). Muchas son las teorías sobre el inicio de la retórica y su vínculo con culturas y tradiciones orientales, hinduistas, árabes y semíticas. Ya en el siglo VII a. C. se comienza a tener constancia de ciertos discursos y debates que aparecen en los poemas griegos de Homero y en algunas obras dramáticas e históricas de autores como Aristófanes, Eurípides, Heródoto o Tucídides. Sin embargo, según la propia tradición clásica, los padres de la retórica fueron Empédocles de Agrigento y Córax de Siracusa (s. V a.C.), los cuales elaboraron una serie de técnicas discursivas persuasivas y argumentos de probabilidad y verosimilitud para, una vez restaurada la democracia en Siracusa, ayudar a los ciudadanos ordinarios a defender sus demandas ante los

tribunales de su población y recuperar las propiedades que perdieron bajo el período de tiranía. El éxito obtenido a través de esas técnicas y recursos tuvo un gran eco social en la época y a partir de ellos surgió el discurso judicial cuya base teórica pertenecía al emergente campo de investigación de la retórica, puesta en práctica y enseñada por los denominados “rétores”.

Estos rétores que enseñaban los preceptos retóricos eran también llamados “sofistas”, los que enseñaban el "nuevo saber" (Hernández y García, 1994:19). Incluido en este saber enseñaban las doctrinas pitagóricas, otros procedimientos persuasivos y psicagógicos y eran considerados como sabios, con cuya ayuda y doctrina los jóvenes podían llegar a perfeccionarse personalmente e integrarse socialmente. Estos sofistas o rétores cumplían en la cultura griega clásica la función que hoy cumplen los académicos y profesores universitarios. Entre estos sofistas Gorgias de Leontino (V-IV a.C), por ejemplo, fue un profesor prestigioso y orador brillante en Atenas, gran defensor de la retórica como medio para triunfar socialmente. Este rétor fue uno de los primeros que reconocieron el carácter persuasivo y pedagógico de los recursos emocionales a través de los procedimientos ornamentales del estilo, que hasta entonces se atribuían sólo a la poesía. Sin embargo, uno de los rétores más famosos de la época fue Sócrates, que destacaba el discurso por encima del orador y su efecto en el público por encima del propósito del mismo (Kennedy, 1980: 17).

Sócrates contribuyó enormemente en la conceptualización y oralidad de la retórica, distinguiéndose de los sofistas en su preferencia por un estilo más dialéctico, más interactivo de tipo pregunta-respuesta, como método discursivo para exponer sus argumentos (*ibid.*, 41), siendo en cierta forma el embrión de la pedagogía interactiva. Posteriormente, Platón distingue entre la retórica sofista cuya meta es el arte de hablar de forma técnica, *téchne*, y la retórica filosófica cuya meta

es el arte de pensar de forma científica, *doxa*. Según él, la oralidad es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento; ya que la escritura atrofia la memoria, debilita la capacidad creativa y la agudeza crítica, impide el desarrollo correcto de la cultura. Su contribución se ha hecho eco en la centralidad que el discurso oral ha tenido en el mundo del aprendizaje a lo largo de la historia posterior. Su discípulo más conocido fue Aristóteles.

Historiadores de la retórica y especialistas en el tema (*cf.* Lausberg, 1975; Murphy, 1986; Corbett, 1990) coinciden en destacar la *Retórica* (s IV a.C.; ed. Tovar, 1971) de Aristóteles como la obra sistemática más representativa de la retórica clásica. Aunque en la época se distinguía fundamentalmente entre tres géneros discursivos: el judicial, el deliberativo y el epidíctico, para Aristóteles la retórica era una disciplina funcional e instrumental basada en una serie de principios esenciales para crear y pronunciar un discurso de forma efectiva sobre cualquier tema y en cualquier campo social y científico (Aristóteles, 1355,b,23-35). Los cuatro parámetros fundamentales de esa efectividad discursiva dependían del contenido del discurso, del lugar y tiempo de pronunciación, de las expectativas del público y de la capacidad del orador para producir el efecto deseado: bien enseñar (*docere*), bien entretener (*delectare*) o bien influenciar e incitar a cierta acción (*movere*) (Hernández y García, 1994:36).

Si sustituimos los términos “público” y “orador” por “alumnado” y “profesor” observaremos que la oración anterior se refiere a dos áreas de estudio con importantes similitudes en la actualidad: la retórica y las lenguas para fines académicos (Giménez, 1998). Tal vez la terminología de la retórica clásica no resulte práctica para los académicos y alumnos de hoy en día, pero sí las enseñanzas que fluyen bajo su milenaria tradición en orientar, persuadir, argumentar y facilitar información a diversos tipos de público. Dentro de estas enseñanzas podemos

observar diversos modos de utilizar la repetición lingüística para generar un discurso efectivo.

Aristóteles, en su Libro III (*op.cit.*), comenta los pasos necesarios para la creación y producción de un discurso. El primero es la *inventio*, "concerned with a system or method for finding arguments" (Corbett, 1990:22), en el que las ideas importantes se han de destacar y relacionar, al igual que hacemos en cualquier presentación académica o de negocios: pensar en las expectativas del receptor y en qué se quiere decir, qué contenido debe tener esa presentación o discurso (Lynch, 1983:1-2). El segundo paso es la *dispositio*, que es "the strategic planning of the whole composition" (Corbett, 1990:278); es el momento en el que estructuramos el orden de las ideas fundamentales y su organización con respecto a las ideas complementarias y el resto de información. La estructuración clásica del discurso consta de las siguientes partes: exordio, narración, partición, confirmación, refutación, digresión y peroración (Cicerón, 1976: libro I). Como se observa, la presencia de la repetición de ideas y de términos es inherente en partes como la confirmación, la refutación o la digresión.

Este tipo de organización dependerá siempre del tipo de discurso concreto, como apunta Quintiliano en su *Institutio Oratoria* (1966, libro VII, capítulo X). Según este autor, es decisión del autor omitir o reorganizar su discurso según su propia voluntad, pero siempre dentro de unos patrones discursivos aceptables; más o menos como ocurre en el discurso académico actual, en el que el profesor puede estructurar su clase siguiendo un método narrativo, argumental o basado en un problema y su solución, entre otros (*cf.* Olsen and Huckin, 1990:42; Dudley-Evans, 1994:147). De una forma u otra, muchas de las clases universitarias siguen la estructura clásica, comenzando con una introducción (exordio), comentando una serie de aspectos sobre el tema (narración), mostrando argumentos a favor y en

contra de esos aspectos (partición, confirmación y refutación), y evaluando todo el tema o alguno de los puntos esenciales para finalizar posteriormente animando a los estudiantes a recordar o ampliar lo expuesto (digresión y peroración).

El tercer paso en la producción de un discurso es la *elocutio*, donde se decide cómo se desea expresar todo lo pensado en el primer paso y estructurado en el segundo. Según Aristóteles, para un buen orador no era suficiente saber qué se desea decir, sino tener una idea muy clara de cómo se quiere decir para crear en el público el efecto deseado (*op.cit.*, libro III:1). Por tanto, este estadio implica un proceso de selección de los términos, expresiones, y estrategias discursivas apropiadas para enseñar, deleitar e influir en el público. En la tradición retórica, para que esas técnicas fuesen efectivas, se tenían que seleccionar según cuatro “virtudes” esenciales: la *puritas* o corrección idiomática, la *perspicuitas* o comprensibilidad del contenido, el *ornatus* o efecto estético y funcional de la expresión lingüística, y finalmente lo *aptum* o propiedad y adecuación global de todo el conjunto a las expectativas del contexto.

La retórica clásica, por tanto, tenía en cuenta la importancia de la corrección idiomática cuyo principal punto de referencia era la *consuetudo* o uso habitual del lenguaje según el carácter social, geográfico y cultural de la mayoría del público. Esta pureza idiomática sólo se tendía a alterar cuando se necesitaba mostrar cierto grado de especialidad o autoridad en un área concreta, *auctoritas*, o de experticia y experiencia anterior, *vetustas* (Lausberg, 1975: 66-67). En estos casos ya entonces se contemplaba la compensación con las otras virtudes –y por tanto, mecanismos lingüísticos– para facilitar la comprensión. El presupuesto básico de la *perspicuitas* era la verosimilitud y sus mayores vicios u obstáculos eran la oscuridad, *obscuritas*, y la ambigüedad, *ambiguitas*. El efecto positivo o negativo final de ambas virtudes siempre dependía de la forma en la que todo ello se expresaba. Ese efecto funcional

se conseguía a través de una serie de técnicas discursivas que se han denominado, comentado y clasificado como tropos y figuras.

Ya Aristóteles intentó proponer una tipología funcional de estas técnicas del ornato y a lo largo de la historia de la retórica muchas han sido las clasificaciones tanto sencillas como extensas –incluso llegando al detalle– que se han propuesto destacando la importancia de unas u otras figuras y tropos: en algunos textos, como en la retórica *Ad Herennium*, se listan sobre unas 100 figuras. Uno de los compendios actuales de tropos y figuras más manejables y clarificadores es el de Lausberg (1975) que adaptamos en la siguiente síntesis del ornato clásico:

Figura 3.1. Tropos y figuras en la tradición clásica (Lausberg, 1975)

A) *In verbis singulis* (técnicas sobre un término o palabra)

1. *Synonymia* o *immutatio*: sustitución de un término por otro.
2. *Tropi*, giro o desvío del contenido hacia otro referente bien
 - 2.1. por desplazamiento dentro del campo léxico-semántico:
 - 2.1.1. Desplazamiento conceptual: *circunloquio*, *referencia*, *perífrasis*, *sinécdoque*, *antonomasia*, *énfasis*, *litote* e *hipérbole*.
 - 2.1.2. Desplazamiento no conceptual: *metonimia*
 - 2.2. por salto o referencia a otra esfera de contenido: *metáfora* e *ironía*
 - 2.3. por combinación de los dos anteriores.

B) *In verbis coniunctis* (técnicas sobre una expresión o proposición)

1. *Figurae*, figuras
 - 1.1. *Figurae elocutionis*, figuras de dicción.
 - 1.1.1. *Per adiectionem*, por adición
 - a. Figuras de repetición
 - con igualdad idéntica en contacto: *geminación*, *reduplicación* y *gradación*, o a distancia: *redditio* (*paréntesis*), *anáfora* (*paralelo de inciso*), *epífora* y *complexio*.
 - con igualdad relajada del término o cuerpo léxico: *annominatio*, *políptoton*, *figura etimológica* y *sinonimia*, o del significado: *equivocidad* y *énfasis*.
 - b. Figuras de acumulación
 - coordinante: *enumeración* y *distribución*
 - subordinante: *modificación*
 - 1.1.2. *Per detractionem*, por sustracción suspensiva: *elipsis*; parentética: *zeugma*; y comprensiva: *ellipsis/asindeton*.
 - 1.1.3. *Per ordinem*, por ordenación: *anástrofe*, *hipérbaton*, *mixtura verborum* e *isocolon*

- 1.2. *Figurae sententiae*, figuras de pensamiento.
- 1.2.1. *Per adiectionem*, por adición
 - a. Figuras de amplificación, *amplificatio*: todas las figuras de repetición y las figuras de acumulación: *evidencia*, *entimema* y *epífrasis*
 - b. Figuras de aclaración semántica: *definición*, *dubitación* y *corrección*.
 - c. Figuras de extensión semántica: *antítesis*, *lugar común* y *símil* (*similitudo* y *exemplum*).
 - 1.2.2. *Per detractioem*, por sustracción: *brevitas*, *percussio* y *reticentia*.
 - 1.2.3. *Per ordinem*, por ordenación: *hysteron proteron*, *paréntesis* y *praeoccusio*
 - 1.2.4. *Per immutationem*, por modificación:
 - a. *Tropi* o giro por desplazamiento de límites: *expresión figurada*; o por salto: *alegoría* e *ironía*.
 - b. *Aversio* o modificación de perspectiva: *sermocinatio* e *imitatio* (*ab oratore*), *digressio* (*ab materia*), *apostrophe* (*ab auditoribus*).
 - c. *Immutatio syntactica*, modificación sintáctica: *interrogación*, *exclamación* y *sintaxis oblicua*.
2. *Compositio*, composición fonética y sintáctica de todo el conjunto.

En este resumen, dentro de la expresión lingüística de los discursos, se contempla un uso frecuente de la repetición como estrategia de efectividad comunicativa: la vemos en la mayoría de las técnicas tanto léxicas como proposicionales; sobre todo en las figuras por adición. Estas técnicas no sólo eran necesarias en cualquier discurso judicial, deliberativo o epidíctico de la época clásica, sino que también se trasladaban al aula de aprendizaje y formaban parte del discurso académico o de formación.

Para los grandes rétores clásicos, como Aristóteles o Cicerón, el éxito del estilo personal radicaba en la capacidad del orador de adaptarse al contexto y a su público (Aristóteles, *op.cit.* libro I), para lo cual "the orator should not lose touch with what an ordinary person could think and feel" (Vickers, 1988:2). Los rétores estaban pendientes de la actualidad de la calle y de las actitudes de los estudiantes de sus aulas. El sistema de instrucción ha de educar no sólo en la conducta correcta y el conocimiento verdadero, sino también en hablar bien y de forma cercana a la mayoría. Para todo ello, uno de los hábitos de aprendizaje más tradicionales en la

época clásica era la imitación, *mimesis*, como proceso natural de aprendizaje no sólo del modo de pensar de la mayoría, sino también del modo en el que los rétores sabían influir en él.

Para los estudiantes el modelo más importante y que ejercía una mayor influencia en su aprendizaje era el propio profesor o rétor, quien impartía sus clases utilizando un tipo de discurso pedagógico “meta-retórico” en el que podríamos ver el embrión del discurso académico de la clase magistral actual. Como Kennedy (1980) apunta los estudiantes admiraban e intentaban imitar diversos modelos pero normalmente bajo la influencia del estilo del propio profesor:

(...) we have seen that the teaching methods of the sophists were based on imitation. The sophist spoke and only occasionally perhaps reduced his technique to rules; the student listened, admired, and imitated, sometimes verbatim, sometimes not verbatim, but in the spirit of the master. (...) Students in Isocrates' school learned his method and his philosophical, moral and political ideas, but above all learned to imitate his style. (Kennedy, 1980:117)

Por tanto, se observa que la oratoria, tanto dentro como fuera del aula, tendía a seguir los parámetros de la retórica y a utilizar todas sus técnicas discursivas en busca de la efectividad comunicativa. Obviamente, dentro del aula se trataba de una efectividad en la que enseñar se priorizaba ante deleitar e incitar a la acción, pero ello no merma la presencia de la repetición lingüística, sino todo lo contrario, la incrementa ya que no sólo se utiliza como técnica discursiva sino también como técnica pedagógica. En las escuelas griegas y romanas la repetición de discursos importantes y su declamación como estrategia de aprendizaje era básica: “la repetición de los ejercicios y su tipificación, así como la conservación y repetida declamación escolar de discursos usuales históricos tenidos por modelos implican un discurso de uso repetido” (Lausberg, 1975:25)

En la época clásica romana, como expresan Hernández y García (1994: 58), las cualidades que caracterizaban a los profesionales de la palabra eran “la agudeza de análisis de los dialécticos, la profundidad del pensamiento de los filósofos, la habilidad verbal de los poetas, la memoria indeleble de los jurisconsultos, la voz potente de los trágicos, el gesto expresivo, finalmente, de los mejores actores”. Los jóvenes intentaban acercarse a este modelo de orador, admirando discursos y obras de oradores brillantes de la época como Cicerón, con su *Orator* y *De Oratore*, o Quintiliano, con su *Institutio Oratoria*.

La *Institutio Oratoria* es un programa pedagógico que sintetiza los fundamentos de la retórica clásica y los comenta en 12 libros. Según su autor, la fórmula más eficaz de enseñanza es la lectura, el comentario de textos, la redacción, la autocorrección, la memorización y la declamación; y las principales cualidades del estilo oratorio son la sencillez, claridad, el orden, la precisión terminológica y la acción: pronunciación, recitación, presencia, ademanes y gestos. Le dedica especial atención a la Psicagogía, estudio de los aspectos emotivos del discurso, distinguiendo entre emociones imaginativas y humorísticas (*e.g.*, la importancia de la risa), dando gran importancia a todo lo que fomente la emoción positiva en el público (Quintiliano, 1966, 1.3.: 7-8).

Para Quintiliano, los principios discursivos deberían extraerse de la vida cotidiana y ser como ellos, abandonando ideas fijas y acoplando las ideas a las necesidades del momento. Él pensaba que la memoria era un don natural pero que podía ser mejorado por el entrenamiento, por conocimiento de los principios del funcionamiento de ella y utilizando técnicas de facilitación en las que la repetición aparece implícitamente: "association of specific sounds, words, ideas, or arguments with a physical space," con anécdotas, mejorando la memoria visual y de relación (Vickers, 1988:65).

En toda esta época clásica la repetición lingüística ya se considera una estrategia de ayuda al aprendizaje y a la memorización, y también una técnica de persuasión y comunicación. Hasta el siglo I se pensaba que las repeticiones eran bellas y eficaces cuando no eran buscadas ni rebuscadas sino cuando aparecían de forma natural y elegante (Frédéric, 1985: 4). La mayoría de los comentarios y usos se centraban en las figuras de repetición de una misma palabra (*anadiplosis*, *anáfora*, *epanalepsis*, *epizeuxis*), de términos fonéticamente próximos (*paranomasia*) y figuras fónicas como el *poliptoton*. Quintiliano, en su *Institutio Oratoria* (libros VIII y IX), distingue entre figuras de repetición y de acumulación, y hace una tercera distinción con las figuras que implican identidad u oposición: híbridos o figuras que están a caballo entre ellos (*gradatio*) y que pueden implicar repetición, identidad y acumulación al mismo tiempo.

La crítica posteriormente ha destacado de Quintiliano precisamente su flexibilidad en el trato que dio a las figuras retóricas, la cual dio pie a explicaciones intermedias, pero que sin embargo, por su falta de sistematización, dieron una visión un poco estrecha de las relaciones entre esas figuras. En nuestro caso, Quintiliano es uno de los autores clásicos más destacables ya que fue de los primeros que diferenciaron y trataron la repetición léxico-semántica, tanto desde el punto de vista lingüístico como pedagógico. Hermógenes es otro de los autores que estudia la repetición aunque se centra más en la parcialidad del efecto al inicio, mitad y final de palabra (Frédéric, 1985:13).

Durante el final de la época clásica surgió una diversidad de criterios y de escuelas en las que más que un aprendizaje de oratoria acabó siendo un ejercicio escolástico centrado básicamente en el conocimiento, imitación y declamación de las obras de Cicerón y Quintiliano. Según Murphy (1986:56), la historia de la retórica medieval se inicia en el siglo V con la obra de San Agustín, *De doctrina christiana*,

que ofrece una visión cristianizada de la retórica, y la obra de Marciano Capella, *De nuptiis Philologiae et Mercuri*, en la que aparecen las siete artes liberales: Gramática, Dialéctica, Retórica, Geometría, Aritmética, Astronomía y Música, agrupadas en el trivium (dominio de la palabra) y el cuatrivium (dominio de conceptos matemáticos). Con el cristianismo surgió el temor al poder engañoso de las palabras contra el culto a toda palabra que no fuera divina, y la retórica comenzó a formar parte de la elocuencia combativa apologética de los Padres de la Iglesia y el *sermo humilis* evangélico. El sermón, o predicación eclesiástica, dio origen a un nuevo género discursivo denominado *ars praedicandi*; como también las epístolas y correspondencia político-administrativa dieron origen al área del *ars dictaminis*.

Durante esta etapa medieval la oratoria y la retórica como tales nunca fueron consideradas como algo trivial y decorativo, pero sí fueron perdiendo su finalidad persuasiva pura y convirtiéndose en una disciplina universitaria y en un género literario. El conocimiento no estaba en poder del orador sino de la palabra de Dios y el orador, profesor o predicador, tenía una clara conciencia de persuadir al público de forma apostólica, con la autoridad divina que le concede la oportunidad de transmitir el mensaje, sea de conocimiento o de fe. Según Murphy (1986: 349-350), para la preparación y el apoyo de su discurso, el orador disponía de un corpus teórico-práctico compuesto de cinco fuentes esenciales: (a) sagradas escrituras, (b) *exempla*, (c) listas bibliográficas de tópicos y biografías, (d) colecciones de sermones, y (e) las bases retóricas para crear y pronunciar un discurso. Hacia el 1200, según este autor, los únicos artes reconocidos eran el *ars poetiae*, el *ars dictaminis*, y el *ars praedicandi*: el arte de hacer poesía, de redactar documentación oficial, y de crear un discurso oral público.

Este arte de predicar en principio consistía en comentar con cierto orden y claridad las ideas fundamentales de un texto religioso, limitándose el orador a

destacar de forma simple y directa lo que él pensaba que era más importante. Sin embargo, "as the Church gradually began to employ more artificial rhetoric addressed to cultured audiences, homilies were not always simple words addressed to simple hearts, either in style, structure, or content" (Kennedy, 1980:136). Además de esta creciente complejidad, esta retórica para la predicación tenía diferencias con la clásica: la clásica inventaba argumentos basados en la probabilidad, en lo que podía ser aceptable para el público; sin embargo, para el orador cristiano lo importante era interpretar la palabra de Dios de forma que el público se viera movido a creerla y a actuar de acuerdo con ella.

Según Frédéric (1985), Gervais de Melkley en el siglo XIII es uno de los primeros autores que dedican parte de su obra a la repetición, intentando aclarar su complejidad presentando una tipología bastante organizada y consistente de la misma. Según este autor, se daban tres tipos fundamentales de repetición: (a) de letra o sílaba, (b) de palabras, en forma de *repetitio*, *conversio* y *complexio*, y (c) mixtas, en forma de *traductio* y *gradatio-metalempsis*. Atendiendo a esta distinción, este autor crea un inventario de figuras de repetición más homogéneo que el de Quintiliano, utilizando criterios de clasificación a través de los elementos que intervienen (palabras o sonidos), el lugar en el que aparece (inicio, medio o fin), y su modalidad sencilla o compleja/mixta con términos diferentes. El autor concluye en que los tres tipos fundamentales de repetición que denomina *prius dicti repetitio* (repetición de sonidos), *conduplicatio* (repetición de términos) e *interpretatio* (repetición semántica) se reagrupan bajo el término genérico de *reiteratio*, y son básicos en todo tipo de discurso (Frédéric, 1985:19).

A pesar de estos intentos de simplificar los usos del ornato, hasta la reforma humanista del siglo XVI, el discurso retórico fue poco a poco haciéndose más complejo y oscuro, distanciándose de la efectividad pedagógica. En la época

humanista se vuelve sobre el orador completo e ideal y se intentan restablecer los parámetros originales de los autores clásicos: "Para los humanistas italianos, la Retórica es considerada como un arte noble y creativo, cuyo conocimiento y práctica enaltece al individuo (...) [y] se extiende a los ámbitos civil y religioso, judicial y académico, e incluso invade claramente en terreno de la Literatura" (Hernández y García, 1994:93).

De esta época son personalidades como Nebrija (1444-1522), cuya retórica fue texto en varias universidades españolas; Miguel Salinas, cuya retórica (1541) fue la primera retórica española escrita en lengua vulgar; Luis Vives (1492-1540), con su *De ratione dicendi*, donde aboga por el estudio de Aristóteles, Cicerón y Quintiliano; y también Desiderio Erasmo de Rotterdam (1469-1536) con su *Ecclesiastés*, donde se comentan los diferentes métodos para expresar una idea mediante fórmulas distintas. La preocupación común de todos estos preceptistas del siglo XVI es la necesidad de tener en cuenta al auditorio y su necesidad de comprender lo que se le dice tanto desde el púlpito como desde la tarima, insistiendo en la importancia de utilizar un lenguaje claro y sencillo (Hernández y García, 1994: 105).

En esta etapa humanista comenzaba a ser alarmante la prioridad excesiva que se iba dando a las ciencias (el *quadrivium*) sobre las humanidades (el *trivium*). De hecho, como comenta Vickers (1988:182), se decía que los que se dedicaban a las ciencias únicamente peligraban en encerrarse en la vida solitaria, no estar preparados para la convivencia con los demás, ser deficientes comunicadores y, al final, no ser aptos para servir a la sociedad. Era una perspectiva humanista hostil a las ciencias, como se observa en ejemplos como el de Giambattista Vico, profesor de retórica de la Universidad de Nápoles, que mantuvo un ataque feroz contra el filósofo Descartes y contra las teorías cartesianas por incitar a los estudiantes a la vida solitaria y

apartarlos de la vida cívica contrariando sus habilidades para la comunicación social efectiva.

Durante este siglo XVI, se introdujo en los currículos de las escuelas de Winchester, Westminster, Eton y St. Paul las ideas de los grandes educadores, como Erasmo o Vives, y las técnicas retóricas relacionadas con la repetición –tanto desde la perspectiva docente como discente– en el ámbito académico resurgieron con intensidad en los sistemas educativos:

New facts were released sparingly, and after the master's explanation the pupil would repeat it, memorize it, be asked to recite it; be tested again, repeat it, and be made to use it over and over until there was no chance of forgetting it. The amount of repetition required is frightening. (Vickers, 1988:257)

Las figuras y tropos retóricos formaban parte de la vida universitaria de la época. El consejo general era "learn the figures, identify them and use them yourself" (Vickers, 1988: 258). En las escuelas de Florencia y en universidades como Oxford y Cambridge la retórica y la gramática compartían importancia con la lógica:

The new spirit was soon there, not least because in addition to university lectures the colleges took more and more responsibility for organizing teaching, and in the establishment of colleges we have further evidence of the advance of rhetoric. When Bishop Foxe founded Corpus Christi College, Oxford, in 1517, he specified that lectures should be given on Cicero's Orator, his Parts of Rhetoric, Quintilian's Institutes and the Declamations attributed to Quintilian. (Vickers, 1988:266).

Erasmo y los humanistas que le siguieron pensaban que sin elocuencia el conocimiento era inútil. Por ello, durante todo este período la elocuencia que se busca y se defiende es una elocuencia sencilla, basada en la cotidianidad y al alcance de la mayoría de los oyentes. Sin embargo, Erasmo ya destacaba el hecho de que el ser humano en sí tenía una tendencia innata y natural a exagerar y mitigar sus narraciones, a complementar y decorar sus anécdotas y vivencias, y por tanto, todo el

mundo podía beneficiarse de la sistematización de esos recursos, tanto conociendo su nomenclatura como sin manejarla.

Esta unión entre la retórica y la propia naturaleza humana fue incuestionable hasta el 1800, según muchos autores. Ya decía Fontanier que de tanto utilizar una figura como la repetición ésta acaba pareciendo parte del lenguaje ordinario. "Repetition is one of the most useful devices, as in a speech by Ctesias, where it gives both vividness and a 'passionate tone', and he distinguishes a whole category of forceful figures" (Vickers, 1988:305). Bernard Lamy, en su *Arte de Hablar* (1675), describía la repetición como una figura muy ordinaria en el discurso de los que hablan calurosamente (Frédéric, 1985:43). Escalígero, a caballo entre el siglo XVI y XVII, ofrece una estructuración más nítida de la repetición lingüística, distinguiendo entre repetición semántica total y parcial. En este autor se observa el reagrupamiento de criterios sobre la repetición que pareció llevarse a cabo en esta época en torno a los siguientes parámetros (Frédéric, 1985: 20 y 26):

- (a) repetición de las mismas palabras
- (b) repetición de sonidos
- (c) repetición de sílabas y construcciones sintácticas (repetición lineal)
- (d) repetición del contenido semántico con palabras diferentes.

Vickers (1988) opina que la segunda etapa dorada de la retórica, después de la época clásica, fueron los siglos XVI y XVII: "Rhetoric reached its highest degree of influence, in modern times, in the great expansion of European education between 1500 and 1700. At every level of society (...) was an indispensable accomplishment for the civilized man or woman " (*ibid.*, 196). Sin embargo, al igual que en la edad media el arte de la predicación fue oscureciendo la oratoria clásica, a partir de finales del siglo XVII, la literaturización de los discursos fue paulatinamente haciendo más compleja su función informativa y pedagógica, alejándose cada vez más del ideal de

efectividad comunicativa clásico y humanístico, en pro de unos efectos más estéticos y originales. Por tanto, las figuras de ornato y retóricas fueron simultáneamente en este proceso alejándose del discurso con un fin pedagógico y educativo, adentrándose y divulgándose posteriormente a través del mundo de la poética y la narrativa con poetas como Verlaine, Rimbaud, Baudelaire, Mallarmé o Valéry, y también con escritores latino-americanos de la nueva narrativa como Borges o Cortázar.

Esta escisión comenzó a tener relevancia a partir de finales del siglo XVII con el auge del cientifismo ideológico y también discursivo, iniciado a partir del *Discurso del Método*, de Descartes (1637); propagado a través de nuevas perspectivas comunicativas como la de la *Lógica o Arte de Pensar*, escrita en 1662 por los maestros de la abadía de Port-Royal; y ya establecido en la obra de importantes filósofos como John Locke en su *Essay Concerning Human Understanding* (1690). Este cientifismo daba prioridad a la función informativa del lenguaje académico sobre la persuasiva; en las aulas, el objetivo era *docere* no sólo por encima de las otras dos funciones sino en solitario, y por tanto el ornamento estaba de sobra. Los ataques a la elocuencia por parte de filósofos como Kant (*i.e.*, *Kritik der Urteilskraft*, 1790) fueron intensos y poco a poco la persuasión, base de la retórica, se fue identificando con conceptos como manipulación, explotación, decepción o prepotencia. Sin embargo, las paradojas en esta época eran frecuentes: el mismo Locke fue profesor de retórica en Oxford y era un hombre docto en las habilidades discursivas; en sus escritos se observa el uso continuado de figuras como la metáfora, admitiendo que algunas de éstas son necesarias como útiles técnicas clarificadoras, enfáticas, y pedagógicas.

Es, por tanto, un tiempo en el que la elocuencia se mantiene porque, explícita o implícitamente, se necesita, pero todo el conjunto de su campo de investigación

entra en un período de decadencia y falta de originalidad global. En esta época se fundan las nuevas instituciones académicas como la Académie Française, la Royal Society, o la Real Academia, y de la mano de pensadores como Descartes, Pascal o Bacon, el estilo que se pone de moda es el cientifista, con unos planteamientos más lógicos y con la búsqueda de un mayor equilibrio entre la expresión y el contenido. Aunque Bacon no se puede considerar como retórico, si como una de las claves para el estudio de la retórica inglesa del s. XVII, en su obra *The Advancement of Learning* (1603), intenta sistematizar el conocimiento humano a partir de supuestos racionales, tal como exigía la nueva ciencia. Según Bacon, la retórica sirve a la imaginación y la lógica al entendimiento; por tanto, las pruebas y las demostraciones de la lógica son iguales para todos los hombres, pero las pruebas y las persuasiones de la retórica deben ser diferentes según el auditorio. Basándose en este concepto, las instituciones como la Royal Society (fundada en 1662) se ocupará de buscar el estilo expositivo idóneo y el perfeccionamiento de la lengua inglesa, que ha de ser clara, breve y concisa. El manifiesto de esta reforma está en *History of the Royal Society*, de Thomas Sprat (1667), donde se explicita que para hablar bien es necesario rechazar todo lo superfluo y buscar pureza y brevedad.

A pesar de esta divulgación de la defensa de la claridad y concisión expresivas, la oratoria sagrada siguió haciendo su camino practicándose y enseñándose en la sociedad a través del sistema educativo de órdenes religiosas como la de los jesuitas, que gozaba de gran prestigio y concedía primacía al estudio de las humanidades (Rico Verdú, 1973:57 y ss.). La "*ratio studiorum*" de los jesuitas fue adoptada en 1600 por la Universidad de Paris con su "*imitatio multiplex*" y su "*varietas ingeniorum*", que intentaba recoger un máximo de modelos relevantes y a partir de ellos crear tipologías y clasificaciones propias efectivas para el estudio y uso.

En sus predicaciones, los jesuitas utilizaban con profusión las descripciones acompañadas de todo tipo de recursos fónicos y enfáticos, incluida la repetición y otras figuras de estilo (Fumaroli, 1984: 677-679). Así pues, paradójicamente a todo ese cientifismo, es el tiempo del *Arte Rhetorica* del padre Cipriano Suárez, de la *Agudeza y Arte de Ingenio*, del jesuita Baltasar Gracián, y del *Templo de la Elocuencia*, de Jacinto Carlos Quintero. En todos ellos se sigue observando la influencia de Quintiliano y su diferenciación entre las tres grandes categorías de figuras: *per adiectionem*, *detractionem* y *similitudinem*. En la primera, figuras por adición, se reagrupan diferentes tipos de repetición: *annominatio*, *similiter cadens*, *similiter desinens* y *compar*.

El problema de estos estudios es, por una parte, la complejidad de su nomenclatura, y por otra, que la repetición no se estudia en sí misma sino en función de criterios ajenos a ella generados para explicar todo un conjunto de figuras y estrategias de uso. Por ello, a lo largo de la tradición retórica, resulta difícil clasificar técnicas como la sinonimia, que es una figura por adición, pero también se puede clasificar dentro de las de por relación semántica (Frédéric, 1985:10).

Durante el siglo XVIII, los parámetros de simplicidad discursiva promulgados por el cientifismo se trasladan a otros campos discursivos, surgiendo la necesidad de dotar también a la predicación de claridad y eficacia. Con ello la influencia de la retórica se va apagando entre este cientifismo comunicativo, el absolutismo político de la época, y el puritanismo social con la moda generalizada de mantener cierto recato en la expresión de los sentimientos y emociones. Siguen apareciendo esporádicos defensores de la elocuencia, como César Chesneau Du Marsais (1730), que afirma que no hay nada tan ordinario y tan común en el lenguaje de los hombres como las figuras ya que se elaboran más figuras retóricas en un día de compras en el mercado que en varias jornadas de asambleas académicas

(Hernández y García, 1994:131). Giambattista Vico (1668-1744) proclama el origen divino del lenguaje y apela al uso de la memoria, de la fantasía, del ingenio y del sentido común, y, superando el frío racionalismo, propugna una retórica del corazón, de lo sublime, cuyo objeto sea un discurso elaborado con ingredientes estéticos y emotivos. Sin embargo, a partir de esta época todo el ornamento discursivo será campo de uso de la poética y de las artes relacionadas con la estética.

De esta época, Frédéric (1985) destaca la aportación de Thiébauld, con su *Traité du Style*, en el que el autor trata figuras de repetición relegadas a segundos términos en previos tratados de retórica como la *conduplicación*, la *anáfora* y el *épístrofe*; y destaca la frecuencia de uso de otras más novedosas como la repetición en simetría y la repetición por refrán; incluso trata las figuras mixtas como el pleonismo que están a caballo entre el nivel gramatical, semántico y léxico. Otro tratado de este autor es *Figures de Pensées* en el que clasifica estas figuras según su función de ayuda al pensamiento:

On retrouve certaines figures touchant à la répétition parmi les ‘figures qui servent plus spécialement à mettre nos pensées dans un jour plus lumineux’ (synonymie), les ‘figures qui servent spécialement à metre plus de délicatesse dans nos pensées’ (paronomase) et les ‘figures qui servent spécialement à augmenter la force et l’énergie de nos pensées’ (répétition, anaphore, épistrophe, pléonasme). (Frédéric, 1985: 15)

Como vemos, es una clasificación subjetiva ya que, como se observa en estas palabras, se basa en conceptos como los de “luminosidad”, “delicadeza” y “energía” expresivas, y además, según la autora, cuando se trata de figuras la forma siempre está a disposición del significado y nunca es portadora, en sí misma, de una significación particular (*ibid.*, 16).

Durante el siglo XIX, la retórica y la poética se equiparan priorizando en la función comunicativa la regulación impuesta por las gramáticas que tienen por objeto

el arte de hablar bien. En obras como la de José Gómez Hermosilla, *Arte de hablar en prosa y en verso* (1826), el ámbito de atención de la elocución y sus técnicas se concentra en el texto escrito y el discurso poético. De hecho, el siglo XX se inicia con una concepción de la retórica clásica como una serie de listas de figuras y reimpresiones de obras publicadas en siglos anteriores. Es una concepción decadente de la materia debido al notable prestigio que alcanza la ciencia positiva, la lógica formal y el razonamiento demostrativo, con un rechazo de la argumentación persuasiva y un ligero menosprecio de las ciencias humanas y sociales por su carácter ilógico e irracional (Hernández y García, 1994: 171). Durante todo este período es cuando los parámetros de la retórica –y dentro de ella, de figuras como la repetición lingüística– adquieren esa fama de pomposidad innecesaria, oscurecedora y “enlentecedora” de la comunicación que ha perdurado hasta nuestros días.

Sin embargo, a mediados del siglo XX, frente a todo este desencanto por el área, surge el concepto de "nueva retórica", descriptiva, inductiva, científica, e interdisciplinar, aplicada a campos no sólo estéticos o filosóficos, sino también comerciales, jurídicos, lingüísticos, académicos y profesionales en general (cf. Freeman y Medway, 1994). Al comienzo de la era de la información y de la comunicación de masas surge la idea de que –en palabras de Hernández y García (1994:173)– "razonar no es solamente deducir y calcular, sino también argumentar", y para ser hábil en la argumentación hay que aprender sus mecanismos.

Durante el siglo XX se produce un resurgir de la retórica clásica adaptada y aplicada a los actuales campos de investigación social y científica, a través de revistas como *Philosophy and Rhetoric* (1968). Barthes, en sus *Recherches Rhétoriques* (1966), aplica el pensamiento de la lingüística estructural a la retórica replanteándola como un metalenguaje que funciona paralelamente al arte de la persuasión, a la enseñanza, a la práctica científica, social y lúdica. Lingüistas como

Jakobson (1960 y 1963) reformulan las nociones de metáfora y metonimia; Todorov (1974) compara el texto literario con el discurso de la oratoria clásica; y el Grupo μ propone replantear los fundamentos de la retórica apoyándose en conceptos lingüísticos tomados de Saussure, Hjelmslev y Jakobson (Hernández y García, 1994:174).

Todos estos estudios aprovechan la ayuda de nuevas áreas de investigación como la psicología, la sociolingüística, la antropología o la neurolingüística, para reinterpretar todos los parámetros clásicos bajo perspectivas más actuales sobre la retórica como teoría y práctica de la persuasión y ciencia de la expresividad (García Berrio, 1984). Unida a esta nueva retórica general, surge la noción de retórica universal de la mano de lingüistas como López García, en su "Rétorica y lingüística: Una fundamentación lingüística del sistema retórico tradicional" (1985).

En este artículo se defiende a la retórica como una disciplina necesaria y universal independiente de las diferentes lenguas a las que se aplica, basada en el modelo clásico y considerada como un producto metodológico que parte de tres perspectivas: la lingüística, la oratoria y la literaria (López García, 1985: 601-653). Según esta perspectiva los géneros fundamentales se articulan atendiendo a la situación e intención de su producción, bien sea académica, publicitaria, jurídica, política, poética, etc. Por tanto, se trata de una retórica con un carácter funcional y pragmático, sistemático y metódico, clásico pero también actual.

La retórica funcional de autores como Albaladejo (1989) distingue entre "Retórica arte" y "Retórica ciencia". La diferenciación, amplitud y combinación de los recursos y mecanismos de una y de la otra ha sido y es tema de amplia discusión por especialistas en comunicación y crítica literaria (López García, 1985). En la actualidad se pueden identificar posturas diferentes, que se pueden englobar en dos grupos fundamentales.

Por una parte, existe un intento de recuperación del patrimonio histórico y revitalización de la antigüedad clásica, como vemos en obras tan populares como el manual de Lausberg (1975), *Elementos de Retórica Latina*, o el de Corbett (1990), *Classical Rhetoric for the Modern Student*, ambos citados y mencionados en el presente capítulo. Esta postura aparece reforzada por las obras de tratadistas importantes como Kennedy (1972 y 1980), Murphy (1974) o Spang (1991). En esta línea y tomando como base toda esta teoría, existe una corriente de readaptación de los principios retóricos a modelos y nomenclaturas más modernas y funcionales aplicadas a campos comunicativos actuales como el cine, la publicidad, la educación o la lingüística, como vemos en las obras de Pozuelo, *Teoría del lenguaje literario* (1988) y *Del Formalismo a la Neoretórica* (1988), de Booth, *The Rhetoric of Fiction* (1983), o de Mulholland, *Persuasive Tactics* (1994), entre otras muchas.

Por otra parte, existe una nueva perspectiva de todas estas técnicas discursivas que se proyecta desde los estudios de lingüística actual y se desarrolla de la mano de los analistas del texto, del género, del discurso y de la conversación. Estos estudios aplican los últimos principios, métodos, parámetros y bases teóricas de la lingüística pragmática para analizar los modos de comunicación actual, coincidiendo en muchos casos en los mismos objetivos de estudio con los especialistas que analizan las técnicas discursivas desde las otras perspectivas mencionadas. Como dice Vickers (1988: 437), "A true history of rhetoric will need to consider the role of eloquence in institutions, such as parliaments, lawcourts, universities and academies". Esa elocuencia en parlamentos y universidades, que se observa desde la retórica clásica, es hoy en día objeto de estudio tanto de la neoretórica como de la lingüística pragmática.

Dentro de esta nueva reinterpretación de la retórica clásica, la repetición lingüística se ha analizado en relación con una serie de figuras destacadas según

autores. Por ejemplo, hay autores que destacan entre los tropos clásicos únicamente la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la ironía, para tomarlas como base de diversas teorías psicológicas, sociales o literarias, como la relación de estas figuras y las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget (sensorimotor, representacional, operacional y lógico), o la interpretación de los sueños de Freud (condensación, desplazamiento, representación y revisión), o ciertas ideologías (anarquista, conservadora, radical y liberal) de Vico, (1989), o los desórdenes producidos por la afasia (Jakobson, 1963; Vico, 1989). La retórica en su vertiente clásica se ha utilizado de forma vaga y distorsionada muchas veces y ha sido aplicada a temas de lo más diversos, se ha mistificado sobre ella y sólo parece haberse profundizado en ella desde la crítica literaria o la filosofía (Myerson, 1994). Lo que ha llevado a autores como Curtius a afirmar que en la época actual "La ciencia de las figuras carece de un sistema satisfactorio" (Curtius, 1984, I:74).

Para paliar estas carencias y aportar una visión más estructurada y clarificadora de la repetición lingüística Madeleine Frédeic publicó en 1985 su obra *La répétition. Étude linguistique et rhétorique*. Esta obra es un compendio y síntesis de la repetición lingüística a lo largo de la tradición retórica ofreciendo una tipología actualizada de los usos más habituales en el discurso de nuestros días, teniendo en cuenta no sólo los factores lingüísticos que intervienen en ella sino también los psicológicos y emocionales. Esta tipología estructura las técnicas relacionadas con la repetición bajo un criterio semántico-funcional, que distingue primeramente entre repeticiones discursivas y metadiscursivas. Las metadiscursivas son las redundancias que se realizan por expresividad inherente de la lengua (e.g., hay lenguas como el español en las que la negación semántica tiene varias representaciones léxicas en una misma frase, como en "no ha venido nadie"), y también las anáforas gramaticales que se realizan por propia economía de la lengua (e.g., "Pedro ha dicho que él no va

a venir”). Dentro de las repeticiones discursivas, la autora distingue entre las involuntarias, las inconscientes y las conscientes/voluntarias. Las dos primeras aparecen resumidas en la Figura 3.2:

Figura 3.2. Repetición involuntaria e inconsciente (adaptado de Frédéric, 1985:125)

- | |
|---|
| <p>1. REPETICIONES INVOLUNTARIAS.</p> <ul style="list-style-type: none">1.1. Patológicas: ecolalia, contaminación, perseverancia, entrenamiento verbal, palilalia, iteración y begaimiento.1.2. Operativas (proceso de pensamiento)1.3. Emotivas (emoción, disgusto, irritación, ironía) <p>2. REPETICIONES INCONSCIENTES.</p> <ul style="list-style-type: none">2.1. Idiolecto-expresivas (muletillas)2.2. Pleonasma vicioso. |
|---|

Estas repeticiones dependen de las condiciones y naturaleza del hablante y, aunque se pueden dar en todo tipo de géneros discursivos y habría que tenerlas en cuenta en cualquier análisis de datos auténticos, pertenecerían más al campo de estudio de áreas como la psicolingüística o la dialectología, y no tanto al análisis del género o del discurso, tal y como se lleva a cabo en los estudios actuales. No obstante, como apreciaremos en nuestro corpus, hay profesores que hacen uso de este tipo de repetición de forma más o menos frecuente, según su forma de expresarse y el estilo con el que suelen impartir su clase. Sin embargo, dado ese carácter tan personal de estos mecanismos, nos centraremos en el tercer tipo de repetición propuesta por Frédéric, la repetición consciente y voluntaria, que resumimos a continuación:

Figura 3.3. La repetición voluntaria y consciente (adaptado de Frédéric, 1985:127 y ss)

3. REPETICIONES SEMÁNTICAS CONSCIENTES-VOLUNTARIAS.

3.1. Repetición de exacto significado: sinonímica.

3.1.1. Lingüística: *e.g.*, “asno” y “burro” siempre significan lo mismo.

3.1.2. Situacional:

a-Intencional: el autor hace que en ese contexto signifiquen lo mismo; *e.g.*, “el General” y “Charles de Gaulle”

b-Eventual: dos formas de denominar el mismo suceso, tiempo o situación; *e.g.*, “La caída de la monarquía” y “El inicio de la República”.

c-Referencial: el referente es el mismo, co-referentes y pronombres; *e.g.*, “El arquitecto” y “Él”)

3.2. Repetición de significado próximo/superpuesto.

3.2.1. Connotativo (metáfora)

a- Lingüístico: *e.g.* “extranjero” y “guiñi” o “policia” y “pasma”

b- Situacional: *e.g.*, “gorrino” y “niño sucio”)

3.2.2. Denotativo:

a-Por pleonasma deliberado (sinonimia y paráfrasis):

-Por insistencia

-Por aclaración

-Por focalización en lo repetido

-Por vicio (datismo)

b-Por graduación del significado (unidades léxicas semánticamente próximas agrupadas)

c-Repetición agencial (*e.g.*, “soñar un sueño horrible”)

d-Repetición metasemémica (*e.g.*, cuando el significado de un texto se sintetiza en un título)

e Repetición etimológica.

f-Por antonimia (un elemento se repite a través de la oposición de sus referentes; *e.g.*, “frio” y “calor” repiten “temperatura”)

g-Repetición simétrica (repetición de un sema común: “usado/caduco/anciano” repite “anciano”)

h-Repetición derivativa (por campo semántico: enumerativa o homológica; *e.g.*, todo-especie)

3.3. Repetición temática: “*subjet d'un discours ou d'un passage de discours*”.

Muy parecida a la metasemémica.

a- Temas secundarios/complementarios.

b-Temas circunstanciales que acompañan al tema principal

c-Temas principales (tópicos)

d-Tema/significado profundo (mensaje implícito)

3.4. Repetición compleja: “*mise en abyme*”. Repetición de la clave para entender la globalidad, como la repetición de referentes más complejos.

Frédéric (*ibid.*) resume la repetición discursiva en cuatro tipos fundamentales: la repetición exacta, la repetición próxima, la repetición temática y la repetición compleja. Dentro de cada uno de estos grupos se pueden ir reconociendo los tropos y las figuras clásicas, como la sinonimia en el primer tipo o la metáfora y la paráfrasis en el segundo. Sin embargo, la perspectiva de la autora ya no organiza el funcionamiento de la repetición desde sus figuras y su complejidad, sino desde los mecanismos inherentes en su naturaleza expresiva y su simplicidad: cuando un hablante intenta repetir algo su primer acto consciente es pensar si quiere repetir un término o un tema y si lo quiere hacer de forma exacta o aproximada. Estos parámetros funcionales y prácticos serán básicos y punto de referencia en nuestro modelo de análisis. No obstante, antes de pasar a su explicación es importante revisar las contribuciones que se han hecho sobre la repetición desde la otra perspectiva de estudio que mencionábamos anteriormente: la perspectiva del análisis del texto y el discurso.

3.2. TIPOLOGÍAS FUNCIONALES

Como se ha visto a lo largo del capítulo 2, la repetición lingüística se ha analizado en relación a diversos aspectos discursivos por parte de los analistas y lingüistas contemporáneos, sobre todo a partir de los años 70 y bajo denominaciones con carácter sinonímico como reiteración, recapitulación o reposición de la información. En estas primeras épocas la repetición se observaba como un mecanismo implícito en el funcionamiento de otros objetos de estudio, como ciertas unidades y funciones discursivas. No obstante, algunos analistas como Lybbert (1972) se fijan en la repetición en sí misma y proponen algunos parámetros para su

análisis. Este autor estudia los diversos modos en los que la lengua substituye o repone cierta información, *substitutes* o *replacements*, diferenciando entre:

- (a) reposiciones de designación equivalente: repetición idéntica, repetición léxico-temática, y sinonimia, que pueden sustituir los términos de forma sistemática, semisistemática, paralela o derivada;
- (b) reposiciones de designación parcial: tropos como la metáfora, la sinécdoque, los epítetos y los términos hiperónimos y hipónimos; y
- (c) reposiciones de referente distinto: las reposiciones paradigmáticas y la antireiteración o referencia por contraste brusco.

Este estudio es interesante porque establece ciertas distinciones entre la repetición sintagmática y paradigmática o entre la repetición léxica y la semántica, y sobre todo por el intento de presentar una tipificación desde una perspectiva sistemática de este mecanismo de reposición de la información. Sin embargo, estos primeros estudios suelen ser concisos y de carácter especulativo (*e.g.*, el estudio que lleva a cabo Fries [1982] sobre la repetición se centra únicamente en varios párrafos de un texto). Además, en la mayoría de ellos, se observa un intento de distanciar o diferenciar la repetición en sí de otros mecanismos discursivos que la implican como, en el caso de Lybbert (*op.cit.*), la reposición o la sustitución de información, lo que les conduce a encontrar numerosas excepciones y verse obligados a apreciaciones muy minuciosas y poco prácticas. No obstante, desde mediados de los años 80, los analistas han dedicado más atención a estos mecanismos. En 1994, Andreas Fisher editó su libro titulado *Repetition*, basado en la compilación de contribuciones sobre el tema presentadas en Zürich, en el VII Simposium bienal de SAUTE¹. En esta obra podemos observar algunas de las perspectivas más destacables sobre la

¹ Swiss Association of University Teachers of English

repetición en las que se está estudiando o trabajando en la actualidad dentro del campo de la lingüística y la enseñanza de las lenguas modernas.

El propio editor comienza el texto destacando la presencia multiforme de la repetición como un rasgo natural en todos los ámbitos humanos:

The ubiquity of repetition in all aspects of human existence is obvious. (...) Learning and memorising is done by means of repetition, and remembering itself is an act of repeating. (...) Repetition and variation or change, one soon realizes, are mutually dependent: repetition is a powerful force because of the possibility (or sometimes impossibility) of change, and variation can only be perceived against the background of sameness, that is repetition. (...) Language is a complex interaction of repetition and variation, of sameness and difference. (Fisher, 1994:9)

Desde esta perspectiva de la repetición, no ya sólo como una técnica discursiva y retórica, sino como un elemento esencial en la comunicación humana, Aitchinson (1994) nos ofrece en el primer capítulo una síntesis del tratamiento de la repetición en la lingüística actual. La autora comienza comentando la dificultad de definir hoy en día qué es la repetición lingüística, ya que en cada área social y de investigación se le denomina y trata de diferente forma, tal y como comentamos en el capítulo anterior:

When advertisers do it, it's reinforcement
 When children do it, it's imitation
 When orators do it, it's epizeuxis, anadiplosis, etc.
 When priests do it, it's ritual
 When conversations do it, it's reduplication, reiteration
 (...) (Aitchinson, 1994:15)

En lingüística se ha relacionado con diversas funciones (ver cap. 2, apartado 2.3.1.) pero los grandes gramáticos y especialistas han tendido a rechazar la repetición como rasgo positivo en el lenguaje (*i.e.*, Quirk *et al.* 1985), basándose en la tradición que comentábamos en el apartado anterior. En la lengua inglesa existen

multitud de expresiones habituales que indican este rechazo a la repetición (*e.g.* "You are repeating yourself" o "You said that before"); y como afirma Tannen (1989:53), "Evidence of negative associations with repetition abounds". Ha habido escritores, como W.H. Auden, que han criticado el uso de la repetición por crear aburrimiento, irritación y denotar carencia de viveza y riqueza expresivas. Por todas estas connotaciones extendidas socialmente "Linguists are therefore faced with the paradox that repetition is widely used, yet also widely avoided" (Aitchinson, 1994:18).

No obstante, hay dos áreas de la lingüística en las que la repetición se ha estudiado como un rasgo importante y decisivo para la comunicación y la cohesión informativa: en el análisis de la conversación, por autores como Tannen (1989), y en el análisis del texto, por autores como Hoey (1991). Revisaremos en este apartado los aspectos más relevantes de sus obras y las tipologías de la repetición que proponen; pero antes mencionaremos otras aportaciones generales que complementan estas perspectivas.

Basándose en Tannen (1989), Aitchinson (1994:20), afirma que la repetición varía según tres parámetros: la función comunicativa, la intencionalidad del hablante y la opción que ofrezca el contexto. Estas tres variables interactúan constantemente en el uso de la repetición. Además de estas tres variables, Aitchinson (*ibid.*) añade otras cinco de naturaleza gradual:

- (a) El medio: en el lenguaje oral existe más repetición que en el escrito.
- (b) Los participantes: *self-repetition*, repetición de lo que uno mismo dice, o *allo-repetition*, repetición de lo que dicen los demás.
- (c) La escala de fijación y similitud: exacta o parcial.
- (d) La escala temporal: inmediata o postpuesta.
- (e) El tamaño de la unidad repetida: fonema, morfema, palabra, frase, etc.

Según estas cinco variables, unos estudios se han fijado en unos aspectos u otros relacionados con las tres variables previas; por ejemplo, la retórica clásica se ha centrado en el lenguaje oral, en la repetición de lo que uno mismo dice en el momento exacto de la comunicación y teniendo en cuenta toda la escala de fijación y de tamaño de la unidad repetida. De este modo, han surgido las tipologías tradicionales (ver apartado anterior, figura 3.1), en las que el hablante, según su intención y función del discurso (enseñar, entretener o influenciar), ha contado con una serie de opciones lingüísticas. Sin embargo, la lingüística textual tiende a centrarse en el lenguaje escrito, la lingüística conversacional en la repetición que hacen los demás, y la lingüística cognitiva en la repetición de elementos ya procesados, repetición postpuesta. Por tanto, hoy en día las perspectivas desde las que se puede estudiar la repetición tienen mucha más variabilidad y van mucho más allá de la lengua en sí: "Repetition may extend existing language resources" (Aitchinson, 1994: 19).

Según Aitchinson (*ibid.*), las funciones fundamentales de la repetición son la creación de intensificación, interacción y continuidad comunicativas. Esa continuidad es la que se genera a través de la cohesión que la repetición produce: "Repeated lexical items promote textual cohesion: repetition serves to show the relatedness of sentences in much the same way that a bibliographical reference shows the relatedness of academic papers" (Hoey, 1991:77). Además de estas funciones básicas, la repetición se utiliza para facilitar la comprensión y evitar malentendidos en casos como los documentos legales.

La intencionalidad es una cuestión en la que intervienen factores psicológicos y neurológicos. Según Aitchinson, entre la repetición no intencionada y la intencionada existe un tercer tipo que es la semi-controlada, *covert controlled*

repetition, y explica: “a certain amount of repetition is ‘automatic shadowing’ and so is unintentional. There is a differentiation between conscious controlled and veiled controlled repetition (mind not consciously aware of making a choice) or covert controlled” (*ibid.*, 21). Dentro de la escala de intencionalidad, en el extremo superior se situaría el lenguaje escrito, y sobre todo el poético o muy elaborado, mientras que en el extremo inferior estaría el lenguaje oral conversacional coloquial, en el que se repite una gran cantidad de información, tanto la que uno dice como la que dicen los demás y se tiene un relativo control de su intencionalidad. El grado de opción es un aspecto que depende de factores propiamente lingüísticos y socio-contextuales: “Repetition is obligatory at one end of the scale, and forbidden at the other. In between are cases when it is preferred or dispreferred– though sometimes it is genuinely optional” (Aitchinson, 1994: 24). Por tanto, según esta autora, entre los grados posibles de repetición dentro de esa opción existen los tres esenciales:

- (a) Repetición obligatoria: en casos de reduplicación gramaticalizada.
- (b) Repetición opcional: todas las técnicas clásicas de repetición.
- (c) Repetición no preferente: repetición de conjunciones, demasiada pronominalización, repetición verbal, repetición irrelevante.

Sobre este último tipo referente al carácter preferente de unos tipos de repetición sobre otros, Allerton (1994) opina que en general la mayoría de hablantes tienden a asumir el principio de cooperación: “Speakers in most situations roughly follow Grice's maxim of quantity, making their utterance only as informative as it needs to be” (Allerton, 1994: 35). No obstante, existe un número considerable de repeticiones en el lenguaje habitual que aparentemente pueden parecer irrelevantes, pero que en muchos casos no lo son.

Jucker (1994), desde perspectivas cognitivas como la teoría de la relevancia, ha analizado la noción de preferencia, necesidad o relevancia en relación con la

repetición de la información. Según Jucker (*ibid.*, 48), la repetición “seems to pose a considerable challenge to the explanatory power of relevance theory because at first sight may repetition appear to be a waste of effort”. Para aclarar esta sospecha, el autor analiza una serie de repeticiones inmediatas que hace un mismo hablante y distingue tres tipos de repeticiones: (a) las que añaden alguna noción a la explicatura de la proposición en la que aparecen modificando su contenido explícito, (b) las que la añaden a la implicatura de la proposición informando sobre la actitud del hablante, y (c) las que no forman parte ni de la explicatura ni de la implicatura ya que sólo funcionan como mecanismos de reparación: “These repetitions work as repair mechanisms in that they recycle material that was obscured by an overlap or they keep a syntactic frame open while the speaker searches for a lexical item with a fairly high informational load” (*op.cit.* 58). Como mecanismos reparadores su función es reducir el esfuerzo de procesamiento del oyente y por tanto tienen una función relevante en el proceso comunicativo, como hemos comentado en el capítulo anterior.

Este breve recorrido de algunas de las opiniones actuales más destacadas sobre la repetición reflejan una serie de preferencias, de variables, y de tipos globales de repetición discursiva, todas ellas enfatizando la importancia de la repetición en la comunicación tanto desde puntos de vista sociolingüísticos como cognitivos. Sin embargo, de todos estos tipos de repetición estudiados los que más implican al profesorado son los opcionales y voluntarios, los que el hablante decide utilizar para mejorar su discurso y la comprensión del mismo. Estos son los que un profesor puede decidir utilizar o no para mejorar sus clases universitarias. A este nivel más puramente voluntario y lingüístico, las dos aportaciones más extensas y clarificadoras han sido las de Deborah Tannen (1989) y Michael Hoey (1991).

Tannen ha llevado a cabo diversos estudios sociolingüísticos sobre el discurso conversacional actual en diferentes contextos sociales formales y coloquiales (*cf.* Tannen, 1984 y 1986). En su trabajo de 1989, la autora analiza la repetición y las estrategias de involucración entre los participantes de una conversación y observa cuatro categorías fundamentales de repetición:

Why is there repetition in conversation? Why do we waste our breath saying the same thing over and over? (Why, for example, did I write the preceding sentence, which paraphrases the one before?) The varied purposes simultaneously served by repetition can be subsumed under the categories of *production, comprehension, connection, and interaction*. The congruence of these functions of discourse provides a fourth and over-arching function in the establishment of coherence and interpersonal involvement. (Tannen, 1989: 48)

Sobre estas cuatro categorías básicas, la autora propone una tipología de formas en las que normalmente aparece la repetición en un discurso conversacional. Todas estas repeticiones al unísono generan la macro-repetición interactiva envolvente facilitadora de la cohesión del discurso y de todo el proceso comunicativo-participativo:

Figura 3.4. Tipos de repetición según Tannen (1989:48-52)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Repetición facilitadora de la producción:<ul style="list-style-type: none">- Repetición para evitar silencios- Repetición para añadir nueva información- Repetición transitoria de información ya dicha.2. Repetición facilitadora de la comprensión:<ul style="list-style-type: none">- Redundancia enlentecedora de la emisión semántica.3. Repetición facilitadora de la conexión:<ul style="list-style-type: none">- Repetición cohesiva- Repetición evaluativa- Repetición enfática4. Repetición facilitadora de la interacción.<ul style="list-style-type: none">- Repetición para mostrar toma o concesión de turno- Repetición para mostrar seguimiento- Repetición para ratificar las contribuciones- Repetir para evitar o retrasar la respuesta- Repetición humorística- Repetición persuasiva, etc. |
|--|

Como hemos mencionado al comentar la perspectiva de Aitchinson (1994), Tannen (1989: 38 y ss.) observa que estas repeticiones varían según cuatro escalas de gradación que dependen de la procedencia de la repetición (uno mismo u otros), la escala de fijación o similaridad (repetición exacta o paráfrasis), la similitud rítmica y sintáctica (pronunciación parecida de estructuras precedentes), y escala temporal (inmediata o postpuesta). A estos parámetros de variación, Tannen añade la escala léxica (palabras, proposiciones o fragmentos) y la escala lingüística (fonológica, léxica o semántica).

Dentro de toda esta variación, en la idiomatidad o uso de expresiones fijas y fórmulas lingüísticas es donde más frecuentemente aparece la repetición. Desde su perspectiva la repetición situacional es más frecuente que la textual, ya que en determinadas situaciones se repiten una serie de fórmulas, que incluso van más allá de una sola lengua adquiriendo cierto carácter universal; por ejemplo el hecho de que al conversar unos repetimos lo que dicen los otros, o que los niños al aprender tienden a repetir lo que se les dice (Keenan, 1977:125).

Tannen (*ibid.*, 87) también argumenta otros factores sobre la automaticidad de la repetición en el ser humano: diversos estudios sobre pacientes con problemas de afasia han demostrado que hay una parte del cerebro, independiente de la producción informativa, dedicada a las funciones automatizadas entre las que se encuentran ciertos tipos de repetición lingüística. Lo que demuestra que el ser humano puede procesar información al mismo tiempo que va repitiendo ciertas expresiones de forma automática: “Obviously nonaphasis speakers use repetition in addition to and in conjunction with deliberate language production”. Además de esta tendencia natural, Freud observó que la repetición y la sensación que la acompaña de volver a experimentar lo hecho producen cierto placer en el ser humano, el placer de lo familiar, como vemos a través del gusto por la repetición en los temas musicales y

en ciertas tradiciones populares. Dentro de estos factores inherentes en la naturaleza humana, Tannen (1989: 94) destaca el más necesario de todos, la repetición como base del aprendizaje: “the main reason of the drive to imitate and repeat is none other than the fundamental human purpose of learning”.

Por todas estas razones, Tannen (1989) intenta demostrar a través de la transcripción de la conversación en una serie de situaciones que la repetición es persuasiva, funcional, automática y colabora en la producción, comprensión, conexión e interacción en el habla interpersonal, habitual y ordinaria, independientemente de su uso en discursos elaborados para otros fines sociales. Basándose en esas transcripciones, la autora ejemplifica toda esta tipología funcional y destaca cuatro tipos de repetición que, según la autora, son recurrentes e importantes: la repetición poético-narrativa: a través de refranes, versos, musicalidad expresiva, etc. (Tannen, 1989: 72); la repetición léxica: a través de todas las técnicas de cohesión (*ibid.*, 73); la repetición fonológico-estructural: estructuras similares repetidas con similar entonación (*ibid.*, 77); y la repetición de conformidad: cuando se repite para confirmar la comprensión y mostrar seguimiento (*ibid.*, 78).

Una vez ejemplificada la forma en la que estos cuatro tipos de repetición se dan en la conversación cotidiana, la autora intenta comparar todo ello con otros tipos de discurso no conversacional, basándose en sugerencias como las de Johnstone (1987), que afirma que el discurso formal y ritual suele ser muy rico en repetición. Así, Tannen (*ibid.*) compara la versión oral de una conferencia de un profesor con su versión escrita: el artículo producido a partir de ella. En este breve estudio se observa que en ambas aparecen repetidos los mismos fragmentos, pero la función de la repetición en la versión oral demuestra la intención envolvente del profesor, siendo una repetición más larga y más intensificada. Tannen (*ibid.*) observa esta misma

intensidad en el análisis del discurso político-social, de oradores como los reverendos Martin Luther King y Jesse Jackson:

The speeches of the Reverend Jesse Jackson make use of similar linguistic repetition of sounds, words, and clauses, echoing of well-known quotations and phrases (including those of King), surprising juxtapositions and reversals, and parallel constructions. (...) I note simply that repetition works both to communicate ideas and to move audiences in oratorical discourse. (Tannen, 1989: 85)

El estudio de Tannen es clarificador y ejemplificador de las funciones más importantes de la repetición en el habla actual, pero como ella misma afirma, su propósito no era llevar a cabo un trabajo sistemático sino tan sólo comentar e ilustrar sus puntos de vista sobre la repetición (Tannen, 1989: 55). Esta autora reconoce que, de todos los tipos de repetición, la repetición léxica es la más frecuente y que su función como facilitadora de la conexión –cohesiva, evaluativa y enfática– engloba o conlleva la facilidad en el resto de sus funciones.

Junto con todo ello, Tannen también advierte que el análisis de la repetición es hasta cierto punto subjetivo, ya que sólo los participantes en la situación discursiva pueden interpretar la extensión de una cierta información repetida. Como apunta Jefferson (1972:303), "In terms of mutual participation in sensemaking, each time a word or phrase is repeated, its meaning is altered. The audience reinterprets the meaning of the word or phrase in light of the accretion, juxtaposition, or expansion". Por tanto, aunque las tipologías sobre la repetición planteen categorías y conceptos con cierto grado de definición siempre han de tener en cuenta que su ejemplificación puede tropezar con límites poco nítidos:

All these boundaries are fuzzy. (...) in identifying repetitions in a discourse, some cases are clearcut, but in others, one must make what is ultimately an arbitrary decision about how far away in the transcript two occurrences may be in order for the second to be counted as a repetition of the first. Always, moreover, there is at least a theoretical possibility that both instances of the same string, or any instances of any string, are repetitions of a string which the speaker previously heard or uttered. (Tannen, 1989: 97)

Para finalizar este recorrido por la cronología de la repetición lingüística, además de toda esta perspectiva sociolingüística actual, es importante destacar y comentar algunos estudios dentro de la lingüística analítica que han abordado esa repetición léxica como vehículo de cohesión y estructuración global del discurso. La teoría lingüística actual cuenta con numerosos estudios sobre la cohesión léxico-semántica en relación con todo tipo de categorías, funciones y elementos textuales, como el párrafo o los marcadores discursivos. También se ha estudiado como noción vinculada a la estructuración del texto en sí, entendido tanto como unidad lingüística objeto de descripción (*i.e.*, van Dijk et al, 1972; o Grimes, 1975, entre otros), como género comunicativo perteneciente a una comunidad de discurso (*i.e.*, Martin, 1985; o Ventola, 1987, entre otros).

Sobre esta función de la cohesión como mecanismo organizativo, autores como Hymes (1981), opinan que la estructura y los contrastes de la repetición lingüística no son más que la definición de la noción de “estructura” en sí misma. Desde este punto de vista, la repetición no es tan solo esencial en la creación de un discurso, sino que es en sí la forma en la que el discurso es creado. El armazón o esqueleto, denominado por Halliday y Hasan (1976) “textura”, de un discurso sobre el que se sostiene todo lo demás está compuesto por una serie de cadenas de cohesión gramatical, semántica y textual. Esas cadenas se crean a través de la conjunción, la referencia, la sustitución, la elipsis y la cohesión léxica (*ibid.*) y uno de los rasgos que la mayoría de ellas comparten es la noción de repetición: “With the exception of

conjunction, what these classes of cohesive tie share is that they are all ways of repeating” (Hoey, 1991:6). Las relaciones semánticas a través de las cuales la cohesión léxica funciona son la “reiteración” y la “colocación”. Todo ello coordinado y combinado es lo que estructura el texto y genera la armonía cohesiva que facilita su comprensión global (Hasan, 1984).

Desde esta perspectiva se han llevado a cabo algunos estudios proponiendo diferentes parámetros para analizar la repetición como mecanismo cohesivo en textos escritos (*e.g.*, Lessard y Hamm, 1991), y su relevancia en el grado de coherencia del contenido global del texto (*e.g.*, Tyler, 1994). Sin embargo, de todos ellos, el más amplio, sistemático, profundo y clarificador es el de Hoey (1991).

Hoey (1991) se plantea analizar cómo estos mecanismos cohesivos contribuyen en la interpretación de cada oración en su contexto. Sin embargo, Hoey, al igual que Winter (1979), no decide analizar estos mecanismos desde su diversidad y múltiple variación interna –replantando y proponiendo nuevas tipologías– sino desde la similaridad y la función que es común a todos ellos; esta función común es la repetición: “it is much more important to recognize the common function of the variety of cohesive ties than to distinguish them, the common function being to repeat.” (Hoey, 1991:17). De este modo, basándose en la repetición simétrica y asimétrica propuesta por Winter (1979) y en la metodología de Phillips (1985) para el análisis de fragmentos extensos de textos, Hoey (1991) propone una tipología de los mecanismos de cohesión léxica –tal y como sintetizamos en la Figura 3.5.– y los analiza detalladamente en las primeras cuarenta oraciones de un libro de texto sobre el pensamiento político.

Figura 3.5. Mecanismos de cohesión léxica (Hoey, 1991:51-75)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetición simple 2. Repetición compleja/Derivación 3. Paráfrasis simple parcial (unidireccional)/Sinonimias 4. Paráfrasis simple mutua (bidireccional) 5. Paráfrasis compleja/Antónimos 6. Sustitución/Hipónimos/Hiperónimos 7. Co-referencia/Pronombres 8. Elipsis |
|--|

En la figura aparecen las técnicas de cohesión ordenadas según “their weight in decreasing order of importance” (Hoey, 1991: 83), situando en un extremo la repetición léxica simple como la más cohesiva y en el otro extremo la pronominalización junto con la repetición de información incompleta. El autor lleva a cabo el análisis a través de un sistema matricial de minuciosa organización de las oraciones y de los ejemplos de cada mecanismo. Sin embargo, en lo que a nuestro proyecto concierne, es importante tener en cuenta que todo su estudio está relacionado con el lenguaje escrito y la comunicación textual. Como el mismo autor afirma, “nothing has been said about the applicability of what we have been describing to speech. Little has been said about the implications for genre study” (*op.cit.* 245). Pedagógicamente, sobre el aprendizaje tanto de léxico como de estrategias cohesivas, el autor hace dos observaciones que sí son importantes y aplicables a nuestra área. La primera de ellas destaca la importancia de que el aprendizaje del vocabulario y la repetición se lleve a cabo en su contexto de uso: “Since relevance is in part a function of multiple repetition, and since our understanding of texts in part depends on our ability to make connections across text on the basis of this same factor of multiple repetition, it makes little sense to learn words out of context” (Hoey, 1991:240). La segunda apunta la necesidad de

que el estudiante aprenda diversas formas en las que la misma información se puede repetir, para variar su expresión y saber hacer las conexiones interpretativas imprescindibles para su seguimiento temático: “Learners should not be encouraged to say the same thing over and over again, but they should be advised to make connections between what they are currently saying and what they said before” (Hoey, 1991: 244)

Teniendo en cuenta esta perspectiva pedagógica, que destaca el aprendizaje de los mecanismos de repetición en su variedad y en su contexto de uso, y además todo lo argumentado en el capítulo 2, sobre la relevancia de la repetición en la clase magistral, y lo expuesto en este capítulo sobre los diversos enfoques y tipologías propuestos sobre la repetición lingüística a lo largo de la historia, presentaremos una propuesta de análisis de la repetición en el discurso de la clase universitaria que pueda aportar algunos datos interesantes sobre la naturaleza y funcionamiento de este mecanismo en este género. Por tanto, los capítulos siguientes se dedicarán a la explicación del modelo y su ejemplificación en un corpus de material auténtico.

4. MODELO Y MÉTODO DE ANÁLISIS

Como apuntamos en la introducción inicial y hemos mencionado a lo largo de la presente investigación, la segunda hipótesis consiste en proponer un modelo descriptivo de cómo se lleva a cabo la repetición léxico-semántica en la clase universitaria del entorno académico actual. Con este propósito hemos revisado en el capítulo 3 una serie de aproximaciones y tipologías que se han propuesto y utilizado a lo largo de la historia. Tomándolas como punto de referencia, en este capítulo, vamos a mostrar y explicar un modo de observar la repetición que, si bien incluye toda la variación que comprenden las perspectivas consultadas, la planteo desde parámetros lo suficientemente lógicos como para que puedan ser manejables desde ambas perspectivas académicas, desde la perspectiva receptiva u operativa y también desde la productiva o metodológica.

Una vez mostrado el modelo, en la segunda parte del capítulo, pasaremos a explicar el método de recogida y elaboración de la base de datos a la que aplicaremos el modelo propuesto para observar su funcionamiento y su operatividad, y al mismo tiempo poder ejemplificar sus peculiaridades. Finalmente, los resultados de todo ello serán expuestos y comentados en el próximo capítulo (capítulo 5) y el corpus analizado se adjuntará en un anexo al final. El objetivo de esta segunda parte es informar sobre el proceso de elaboración del corpus también de la forma más objetiva y clarificadora posible, siempre intentado mostrar nuestro mayor respeto tanto al anonimato como al quehacer profesional de los profesores participantes,

merecedores no sólo de nuestro respeto sino también de nuestra enorme gratitud por colaborar voluntariamente en el proyecto.

4.1. MODELO PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA REPETICIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA EN LA CLASE MAGISTRAL

A lo largo del capítulo anterior hemos expuesto diversas tipologías que analizan la repetición lingüística fundamentalmente desde sus dos perspectivas básicas: como mecanismo lingüístico de reposición de la información, con toda su variación posible (*e.g.*, sinonimia, metonimia, paráfrasis, etc.), o como función lingüística facilitadora de la expresión, comprensión y persuasión comunicativas, con toda su variación posible (*e.g.*, definición, explicación, demostración, etc.). Las tipologías creadas desde los parámetros de la retórica clásica han tendido a partir de la repetición como mecanismo lingüístico para proponer formas de utilizarla mejor funcionalmente, como mostramos en la Figura 3.1. Sin embargo, las tipologías creadas desde los parámetros de la lingüística actual –sistemática, funcional y pragmática– tienden a partir de ciertas funciones lingüísticas importantes en las que interviene la repetición, como la función cohesiva, para explicar los diversos mecanismos con los que ésta opera en la comunicación, como por ejemplo vemos en la tipología que elabora Tannen (1989) –Figura 3.4.– partiendo de las funciones que la repetición desempeña como facilitadora de la producción, comprensión e interacción.

Esta segunda perspectiva funcional ha dado resultados prácticos y clarificadores sobre el funcionamiento de este mecanismo en diversos géneros comunicativos, como mostramos en los trabajos comentados en el capítulo 3. Por ello, en el proceso de razonamiento de nuestro modelo nos planteamos en un

principio un análisis funcional de la repetición en la clase magistral, dado que este mecanismo se utiliza en un considerable número de funciones características de este género: definir, recordar, reconocer, reproducir, justificar, ilustrar, representar, demostrar, resumir, etc. Sin embargo, ello nos llevó a cuestionarnos una serie de aspectos sobre la operatividad metodológica y pedagógica de un análisis únicamente funcional. En primer lugar, algunas de las funciones fundamentales de la repetición en la clase magistral ya se han analizado, como es el caso de la definición por Flowerdew (1992) y de la explicación por Jackson y Bilton (1994). Estos estudios resultan muy clarificadores para observar:

- (a) la variación expresiva con la que estas funciones se llevan a cabo en este discurso,
- (b) la importancia que la repetición léxico-semántica tiene en ellas, y
- (c) la necesidad de enseñar a los estudiantes a detectar y comprender sus mecanismos.

Sin embargo, tras intentar probar un análisis extenso según estos parámetros, observamos que, en mayor o menor medida, la mayoría de estos estudios basan sus tipologías en los mecanismos tradicionales como la sinonimia, la paráfrasis o el ejemplo, expresadas como tales o con denominaciones sinónimas más actualizadas¹. En realidad son éstos mecanismos en los que confluyen la mayoría de las funciones (*e.g.*, un ejemplo puede ser utilizado para definir y para explicar algo), y resultará más prioritario y más operativo para un estudiante detectar que lo que se le está diciendo es exactamente lo mismo que se le decía hace un momento -sinonimia- que

¹ Pennock (1999: 148), en su interesante estudio sobre “Re-entry patterns in British broadsheet editorials”, va indicando las diversas denominaciones alternativas que han propuesto lingüistas y analistas a los diferentes mecanismos de repetición en los que basa su análisis. Por ejemplo, la meronimia ha sido denominada “semantic anaphora” por Dressler (1970), “definiteness by entailment” por Hetzron (1970) y “componential replacement” por Lybbert (1972).

detectar si la forma de hacerlo es a través de la definición por sustitución (Flowerdew, 1992: 221) o de la reformulación por elaboración explicativa (Jackson y Bilton, 1994: 67).

Hay autores que se han planteado cuestiones en esta línea; por ejemplo, Chaudron (1982: 170) estudió el funcionamiento de la sinonimia observando que, cuando el estudiante detecta que se está utilizando un mecanismo de repetición de la información, su mayor problema radica en distinguir cuándo se le está diciendo exactamente lo mismo y cuándo se está introduciendo alguna información nueva. Desde esta misma perspectiva, en Arden-Close (1993:257) se comenta que en funciones como la definición, la explicación y la síntesis los mecanismos que más se utilizan son la sinonimia y la paráfrasis; sin embargo, los estudiantes no se dan cuenta de que en todos esos casos se trata de la repetición de lo mismo y se anotan la misma idea cuando es definida, explicada y resumida, y por duplicado si además de llevar a cabo esta función por sinonimia se duplica acompañandola de paráfrasis (e.g., tenemos un profesor en el corpus que tiende a parafrasear casi todo lo que dice).

Por estas razones, pensamos que resulta más sistemático y clarificador un modelo que permita distinguir entre mecanismos de repetición y funciones facilitadoras de la efectividad del género, intentado asimismo agrupar estos mecanismos y funciones según el funcionamiento implícito de la repetición misma, según parámetros diferentes al formal y funcional, pero no contradictorios a ellos. De este modo, en la misma línea de Hoey (1991) y Winter (1979), creemos que se pueden aportar datos interesantes analizando la expresión de la repetición no desde su diversidad y múltiple variación interna –replanteando y proponiendo nuevas tipologías sobre mecanismos y funciones– sino desde la similaridad y los parámetros que son más comunes a todo ello: la combinación entre identidad/vaciación léxica

por una parte, e identidad/variación semántica, por otra. Desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta –además de estos dos autores– la repetición consciente y voluntaria de Frédéric (1985) y su diferenciación entre repetición con significado exacto y repetición con significado próximo o diferente. La combinación de estos parámetros nos lleva a la elaboración del siguiente esquema como modelo de diferenciación entre los cuatro tipos fundamentales de repetición léxico-semántica:

Figura 4.1. Modelo I: Tipos de repetición léxico-semántica

Unidades de análisis:		
T	Tema de la clase	
UI	Unidad léxico-ideacional	
TB	Término/s de base	
Tipos de repetición:		
A	Significado idéntico y	Términos idénticos
B	Significado idéntico pero	Términos diferentes
C	Diferente significado pero	Términos idénticos
D	Diferente significado y	Diferentes términos

4.2.5. UNIDADES DE ANÁLISIS

Dentro de esta misma línea de simplificación conceptual y operativa, las unidades en las que nos fijamos al analizar nuestro corpus son las temáticas, o léxico-ideacionales. Como mencionábamos en el capítulo 2, Chafe (1979) propone la noción de “unidad-idea”, como unidades básicas para la comprensión y el análisis del discurso oral. Como el mismo autor apunta estas unidades conceptuales pueden variar en su extensión según el género, tendiendo a ser más largas y elaboradas en el discurso académico, precisamente en muchos casos por la utilización de varios mecanismos de repetición. Obviamente la unidad temática que mayor importancia tiene en el discurso es la del propio tema central de esa clase concreta (que representamos en nuestro análisis como T). Sin embargo, como muchos de los estudios citados han comentado, junto a esta unidad temática, en el discurso docente universitario se expone, sucede y repite toda una jerarquía de sub-unidades y micro-unidades temáticas –subtemas y micro-temas– en las que se entrelaza y elabora el tema principal.

Como mencionamos en el capítulo 2, algunos autores (*e.g.*, Brown y Yule, 1983) diferencian entre tema oracional, secuencial y discursivo; entre estos tres tipos, en la clase magistral, es esencialmente el tema discursivo el que se divide y se va complementando con múltiples representaciones semánticas que van conformando el contenido y se van sucediendo según avanza la macro-estructura del discurso (Hansen, 1994:133). Sobre esta sucesión se va “avisando” a los receptores a través de los marcadores discursivos y los marcadores de cambio temático (*cf.* Brown y Yule, 1983, entre otros). Dentro del análisis temático, van Dijk y Kintsch (1983), analizando la textualidad de forma genérica, o Hansen (1994) analizando concretamente el género de la clase magistral, corroboran la efectividad de detectar y

analizar la sucesión de estas unidades temáticas a través de la contabilización de todas las unidades sintagmáticas que persisten por lo menos en dos proposiciones.

Teniendo en cuenta todo ello, nos proponemos detectar las unidades ideacionales (UIs) de las clases magistrales de nuestro corpus, fijándonos en su expresión léxica y en su persistencia discursiva. Como comentaremos más adelante, estas unidades léxico-semánticas aparecerán subrayadas en el corpus, trasladando su mención inicial o términos de base (TB) a una columna al margen para facilitar la observación de la sucesión de todos los temas y sub-temas en los que se elabora y desarrolla el macro-tema principal. Dado que se trata de una aproximación léxico-semántica, dentro de estas unidades se incluyen no sólo los sintagmas nominales y verbales que persisten, sino también todas las demás unidades léxicas persistentes detectadas que aporten información y, por tanto, cierto significado sobre el desarrollo parcial de la secuencia discursiva en la que aparecen, o global con respecto a toda la clase.

4.1.2. REPETICIÓN CON SIGNIFICADO IDÉNTICO: TIPOS A Y B

Dentro del primer grupo –grupo A– de repeticiones semánticas conscientes de significado exacto, según las denomina Frédéric (op.cit), entrarían tanto la repetición léxica simple –siempre que la semántica fuese paralela– como la elipsis –interpretada como presencia/ausencia– según el esquema de Hoey (1991). En todo caso en este grupo se engloba la repetición en su sentido más puro y simple: repetición léxico-semántica idéntica, con mismos términos y mismos significados.

Los mecanismos retóricos con los que tradicionalmente se ha llevado a cabo esta repetición han sido las figuras de dicción por adición, tanto las que atienden a su proximidad discursiva: geminación o duplicación, reduplicación y gradación o

concatenación, como a su lugar de aparición: *reditio*, epanalepsis, anáfora, quiasmo o epífora (ver Figura 3.1). Las funciones más características de este tipo de repetición son la función cohesiva, enfática y correctora o de dictado, que facilitan la captación de la información importante, la corrección de su traslado al medio escrito, y la conexión de lo nuevo con lo anterior. Dentro de este grupo, incluimos las repeticiones con modificación singular-plural si el referente es el mismo (e.g., “obra” y “obras” de un autor refiriéndose a la producción de ese autor), y las repeticiones con modificación léxica por abreviatura oficial o establecida (e.g., “currículum vitae” y “CV”).

En el segundo grupo –grupo B– incluimos todas las unidades repetidas con el mismo significado pero expresado a través de términos diferentes. Los mecanismos retóricos y lingüísticos más comunes que generan este tipo de repetición corresponden a las figuras de dicción por adición con igualdad relajada del cuerpo léxico o desplazamiento dentro del campo léxico-semántico: metonimia o cosificación, políptoton o derivación y sinonimia. Podrían englobarse en este grupo algunos casos de repetición por paráfrasis y por sinécdoque –parte por el todo, también denominada meronimia (Halliday y Hasan, 1987)– si no se añade ningún significado ni información adicional al utilizar el mecanismo, pero en general es difícil encontrar casos en los que no se modifique mínimamente el significado o se añada, en mayor o menor grado, alguna información a la unidad de base, tratándose en ese caso de repetición tipo C.

Como vemos, en este grupo B entran los tipos de repetición léxico-semántica por sinonimia, derivación, paráfrasis simple y sustitución a través de hipónimos e hiperónimos de Hoey (1991). Asimismo se incluyen los distintos tipos de repetición sinonímica de Frédéric (1985): lingüística y situacional, y dentro de esta última, la intencional, la eventual y la referencial (ver Figura 3.3.). La citación simple que sirve

de paráfrasis de lo que va o acaba de decir el profesor también entran en este grupo; como la traducción de términos de una lengua a otra si se intenta mantener la correspondencia inter-idiomática de forma objetiva, las abreviaciones personales y toda la co-referencia y pronominalización (Hoey, 1991). Las funciones fundamentales relacionadas con este tipo de repetición suelen ser la aclaración, la definición, la citación, la explicación simple, la rememoración y el refuerzo.

Sobre la pronominalización y la co-referencialidad, según Halliday y Hasan (1976:33), la referencialidad es exofórica y endofórica; y dentro de esta última, una unidad de repetición puede referirse bien a la parte anterior del discurso –y ser anafórica– o bien a la parte posterior –y ser catafórica. Por tanto, el concepto de “anáfora” tiene en la actualidad dos significados y dos usos, el primero de índole más léxica, el segundo más semántica:

- (a) “anáfora” como repetición del mismo término a inicio de varias oraciones o proposiciones –entrando normalmente dentro de la repetición tipo A– que es el uso más común que incluyen la retóricas clásicas (Lausberg, 1975: 131; Corbett, 1990:437); y
- (b) “anáfora” como referencia de algo que se ha dicho o ha ocurrido anteriormente, relacionándose con ella todas las formas de sustitución lingüística –pronombres, sustitutos verbales y nominales, etc.– cuyo referente es anterior a su aparición (Halliday y Hasan, 1976:33; Hoey, 1991: 70, entre otros), entrando normalmente dentro de la repetición de tipo B (o D si añaden información al significado).

En nuestro modelo, el primer uso se denomina “anáfora”, como mecanismo retórico de repetición, y el segundo uso se incluye dentro del mecanismo de repetición por co-referencialidad y pronominalización, en general. En el análisis nos

centraremos en la pronominalización más significativa; es decir, la que creemos que tiene una función y una perceptibilidad relevante en el seguimiento temático. Por ejemplo, dado que es un análisis de unidades léxico-semánticas, en él no creemos que sea muy significativa la expresión frecuente y regular de los pronombres “I” y “you” dado que su presencia y significado son habituales en una interacción bidireccional, como es el caso de nuestro género, y su uso generalmente pasa desapercibido en el flujo argumentativo, ya que su función es como mecanismo interactivo y de apoyo, pero no como mecanismo lingüístico con función repetitiva. Sí que incluiríamos en el análisis usos fuera de esta tónica en los que estos pronombres se utilizasen significativamente desde el punto de vista temático; como por ejemplo, en caso de que el profesor dijera algo como “No, the writers do not have to do it, YOU have to do it” recayendo la entonación, el énfasis y el significado de la expresión en el pronombre “you” como repetición de un “students of this particular discipline” que haya podido aparecer antes. En este caso, “you” no indica simplemente el hecho de que existe un interlocutor en una interacción bidireccional, sino que ese interlocutor se ha introducido significativamente en el discurso y por tanto forma parte del contenido temático, y de nuestro estudio en caso de que hubiese persistencia del mismo.

4.1.3. REPETICIÓN CON VARIACIÓN EN EL SIGNIFICADO: TIPOS C Y D

En esta sección se analiza la variación tanto ligera como compleja del significado de la unidad de base. El primer grupo corresponde al tipo C en el que varía el significado pero se mantienen los mismos términos. Según los parámetros de la retórica clásica (Lausberg, 1975 y Corbett, 1990), en el tipo C entran los mecanismos que utilizan la ambigüedad como técnica de persuasión o de

entretenimiento: la antanacsis u homonimia (*e.g.*, los dos significados de “gato” en castellano), paronomasia o juego de palabras (*e.g.*, al despedirse por teléfono “Sí, te amo” por “Sí, te llamo” o “no me toques ni las varices ni los cajones”) y silepsis o zeugma (*e.g.*, “ella atrae por igual a los hombres y a los mosquitos”). Además de estos mecanismos lingüísticos, también entran dentro de este tipo las modificaciones de significado por entonación a través de la ironía, la interrogación, el énfasis, etc. siempre que en ellos se mantenga la identidad léxica. Las funciones prototípicas de este tipo C son, por tanto, expresar contraste, incitar a la interacción, llamar la atención, persuadir, amenizar e incluso disimular errores al hablar.

Finalmente, en el último grupo –tipo D– incluimos todas las repeticiones más complejas, en las que tanto los términos como los significados varían porque se añade o porque se modifica la información de las unidades precedentes. En este grupo entraría la paráfrasis compleja de Hoey (1991) y parte de la repetición de significado próximo de Frédéric (1985). Como veíamos en la Figura 3.4. Frédéric distinguía entre repetición con variación en el significado por connotación y por denotación. Dentro de la primera, esta autora sitúa la metáfora como mecanismo básico, pero dentro de la segunda menciona varios mecanismos de los cuales sólo incluiríamos en este grupo la perífrasis por pleonismo deliberado, la repetición metasemémica, la etimología y la repetición por contraste deliberado, o antireiteración, como la denomina Lybbert (1972).

Por tanto, desde la retórica clásica, aquí entran, por una parte, los tropos clásicos por desvío del contenido hacia otros referentes por desplazamiento conceptual dentro del campo léxico-semántico: metáfora, símil y circunloquio; y también, las figuras de pensamiento por adición en amplificación: referencia o citación compleja, perífrasis y sinécdoque complejas (más todas las de tipo B que añadan información nueva), y en acumulación: evidencia, entimema y epífrasis. La

retórica clásica también clasifica como figuras o mecanismos de aclaración ciertas funciones lingüísticas que corresponderán a este tipo D si expresan cierta alteración del significado: la corrección, la definición, la ejemplificación, la interpretación, etc. Además de estas funciones, que en su expresión más compleja entrarían en este grupo, son típicas del grupo otras funciones como explicar, resumir y evaluar.

Para la complejidad y variabilidad que acompaña un tema como la repetición lingüística, a nivel conceptual el modelo es suficientemente sencillo y manejable; a nivel operativo, la diferenciación entre los cuatro tipos es relativamente nítida: no resulta difícil distinguir entre una repetición de los mismos términos con el mismo significado, tipo A, o con diferente significado, tipo B, según muestra la figura 4.2. La mayor dificultad –o foco de cierta ambigüedad– en este modelo está más en la delimitación semántica que en la funcional; en concreto, se concentra en la diferenciación entre la repetición de tipo B y D, en mecanismos lingüísticos que oscilan entre ambos tipos según su grado de similitud o variación en el significado: como la paráfrasis o la traducción. No obstante, fuera de contexto su detección y diferenciación parece más complicada de lo que luego, en contexto o ejemplificada, puede resultar. A modo de ejemplo vemos que las relaciones entre “John” y “el bohemio” pueden ser de tipo B –mismo significado pero términos distintos– si ya se ha mencionado anteriormente o ya es sabido por todos este rasgo de John, o de tipo D –significado y términos diferentes–, si la segunda mención intenta añadir información nueva sobre John. Igualmente esta cadena establece relaciones del tipo B, si el profesor aclara la información añadiendo “este hombre de Bohemia” –manteniendo el significado anterior–, o de tipo D, si lo que añade es “este hombre de aspecto intelectual y actitud poco convencional”, en cuyo caso la paráfrasis no sólo aclara la segunda mención, “el bohemio”, sino que añade cierta información sobre su aspecto y actitud.

Una vez comentados los aspectos más importantes de cada tipo de repetición léxico-semántica del modelo propuesto, resumimos en el siguiente esquema algunos de sus mecanismos y funciones más prototípicas según cada tipo:

Figura 4.2. Modelo II: Mecanismos y funciones en las que interviene la repetición

TIPO	EQUIVALENCIA	MECANISMOS COMUNES	FUNCIONES USUALES
A	(=S=T)	re/duplicación anáfora gradación hipérbaton *abreviaturas generalizadas *desinencias g ^o y n ^o	cohesión énfasis indicación corrección dictado rememoración etc.
B	(=S≠T)	pronominalización derivación sinonimia metonimia hiponimia * abreviación ocasional * traducción objetiva * paráfrasis simple	aclaración identificación definición explicación rememoración refuerzo etc.
C	(≠S=T)	homonimia paronomasia silepsis zeugma * ironía * interrogación * exclamación	contraste ambigüedad persuasión amenización humor interacción etc.
D	(≠S≠T)	metáfora circunloquio etimología antireiteración referencia evidencia *paráfrasis compleja *sinécdoque compleja *traducción subjetiva	ejemplificación explicación interpretación resumen evaluación etc.

Esquemizamos las equivalencias simbolizando con “S” el “significado” y con “T” los “términos”, con “=” la igualdad o identidad, y con “≠” la variación o

modificación. Señaladas con un asterisco aparecen las figuras que categóricamente pueden pertenecer a los dos tipos de repetición en los que aparecen situadas, con el atributo distintivo que les hemos añadido para facilitar su diferenciación a la hora de efectuar el análisis del corpus.

A partir de este modelo, basado en los cuatro parámetros básicos de funcionamiento de la repetición, intentaremos analizar estos mecanismos según operan en nuestro corpus de clases universitarias para observar cuáles son los más frecuentes, qué funciones son las más utilizadas y con qué tipo de expresión lingüística se lleva todo ello a cabo.

4.2. MÉTODO DE RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS

En esta segunda parte del capítulo, primeramente, describimos y comentamos todos los aspectos relacionados con el proceso de selección de disciplinas, participantes y contextos universitarios que forman parte de la base de datos. A continuación, relatamos el método de recogida de estos datos, junto con algunas de las incidencias surgidas durante su recopilación, y seguidamente describimos la transcripción del material y la elaboración del corpus del proyecto. Finalmente, explicamos la forma en la que organizamos la información en la aplicación del modelo de análisis al corpus.

4.2.1. SELECCIÓN DEL CORPUS: DISCIPLINAS EN ESTUDIO

A la hora de comenzar a elaborar un corpus actualizado y auténtico de clases universitarias en inglés con el que iniciar el estudio de la repetición lingüística, nuestro primer problema era decidir si resultaría más significativo aplicar el modelo

a un corpus interdisciplinar con clases dedicadas a temas de diversas áreas universitarias o centrarnos únicamente en un área. Dado que el proyecto en sí se dedica a investigar la repetición lingüística desde una perspectiva amplia y buscando parámetros generales de aproximación, un análisis de este tipo en un corpus heterogéneo aumentaría la cantidad de variables y relativizaría todavía más cualquier conclusión a la que pudiésemos llegar sobre el tema del proyecto. Por ello, decidimos restringir las disciplinas de contenido del corpus a un área académica suficientemente amplia para que nos permitiera observar si los resultados pueden llegar a tener cierta naturaleza interdisciplinar –y, por tanto, hasta cierto punto, también ejemplar del discurso de la clase magistral– pero al mismo tiempo suficientemente reducida para poder controlar mejor las variables más importantes de las disciplinas involucradas.

Con esta intención llevamos a cabo una serie de grabaciones en vídeo de muestra: en concreto, un par de grabaciones dentro del área de ciencias naturales (biología y alimentación), de humanidades (historia y literatura), de ciencias sociales (sociología y derecho) y de ingenierías técnicas (arquitectura e informática). Tras observar el lenguaje utilizado en estas muestras y su variación interdisciplinar, nos decidimos por centrarnos en el área de ciencias sociales sobre todo por tres razones fundamentales:

(a) Dentro de las cuatro áreas, esta área resulta discursivamente más “neutral”, en el sentido de que se sitúa a caballo entre el lenguaje más positivo, objetivo y técnico, propio de las ingenierías o de las ciencias puras, y el lenguaje más flexible, especulativo, creativo y subjetivo propio de las áreas de humanidades. Las clases de áreas de ciencias sociales parecen abarcar y utilizar todas estas variables, pero de un modo más neutral, menos extremo. Esta neutralidad sobre los extremos de variación interdisciplinar académica nos facilita la comprensión y el análisis del contenido de las clases magistrales y los resultados pueden ser más extensibles a

otras áreas. Además aunque, como explicaremos, dentro del área de ciencias sociales cada disciplina tiene sus peculiaridades y sus puntos extremos de especialidad, siempre resultan para el lector no profesional del área más próximos desde el punto de vista léxico-semántico y procedimental un tema de sociología del trabajo y un tema de dirección de empresa, que un tema de botánica y otro de física, aunque en ambos casos las dos disciplinas convergen continuamente en el mundo académico.

(b) Las ciencias sociales constituyen un área académica en creciente demanda en la actualidad, en la que profesionalmente el componente oral es tanto o más importante que el componente escrito (gran parte de las tareas del empresario, del abogado y del asistente social son orales), y por todo ello y de forma paralela, tiende a crecer la demanda de formación del profesorado profesional en todos estos géneros orales profesionales y académicos, entre los que incluimos el de la clase magistral.

(c) Finalmente, nuestra propia experiencia en el área elegida, concretamente en el mundo de la enseñanza del inglés económico-empresarial, es una ventaja que podemos utilizar en beneficio del estudio; ya que todo el tiempo de contacto próximo con profesionales de las disciplinas dentro del área de ciencias sociales puede facilitar considerablemente, no sólo la manejabilidad del corpus de este proyecto, sino también la interpretación de los resultados del análisis.

Por estas razones decidimos centrarnos en el área de ciencias sociales, y dentro de ellas en tres de sus disciplinas más representativas: sociología, ciencias económico-empresariales y derecho. Como ya comentamos al final del capítulo 2, la variación interdisciplinar es un factor que, hasta cierto punto, relativiza gran parte de los estudios llevados a cabo dentro del campo del IFA, y, por tanto, también sobre el discurso de la clase magistral. En cierta medida algunos de los resultados o

conclusiones a las que lleguemos deberán interpretarse siempre a través del prisma de esta variación académica interna. No obstante, como la mayoría de los autores especializados en IFA coinciden en observar, si no afrontamos el reto de convivir, esquivar y tratar de neutralizar en nuestros estudios toda esta variación difícilmente podremos avanzar en la comprensión y mejora del discurso académico.

En nuestro caso, como en la mayoría de los géneros de expresión académica, contamos con ciertas ventajas: (a) por un lado, se han llevado a cabo ciertos estudios dentro del mundo del IFA sobre estas disciplinas y podemos contar con datos concretos sobre sus rasgos más característicos, y (b) por otro lado, el género de la clase magistral tiende hasta cierto punto a neutralizar considerablemente su variación interdisciplinar por atender a dos tipos de restricciones inherentes en su naturaleza: las restricciones del propio género y las restricciones de toda exposición positivista y cientifista propia del mundo académico.

Aun con la seguridad y confianza que nos dan todas estas ventajas de un corpus como el que hemos elaborado, hemos creído importante revisar algunos de los estudios más importantes sobre las peculiaridades de estas tres disciplinas y tener todo ello en cuenta a la hora de comentar los resultados.

En las tres disciplinas esas restricciones propias de la expresión positivista hacen que siempre prevalezca la claridad, la precisión y la concisión para evitar confusión y aprovechar con la mayor eficacia el tiempo disponible (Dudley-Evans y Henderson, 1990:7). No obstante, sobre todo en el nivel léxico, cada disciplina cuenta con su campo léxico-semántico particular. Alcaraz y Hughes, en la introducción de su *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales* (1996), resumen las peculiaridades léxicas del lenguaje económico-empresarial en las siguientes características:

Figura.4.3. Aspectos léxicos del inglés empresarial (Alcaraz y Hughes, 1996: vii-xvi).

Tendencia a la aparición de:	Ejemplos:
1. Vocabulario de raíz latina	Per annum, Per mille, Ad valorem, Ad referendum
2. Lenguaje popular y coloquial	Bed-and-breakfast deal, Belt and suspenders loan
3. Léxico anglosajón	Cashflow, Floor, Jobber, Broker, Dealer
4. Expresividad de imágenes	Downstream, Down the hill, Climbing, Sinking
5. Expresión lúdica y festiva	Booming, Being in check, Throwing the ball,
6. Siglas, abreviaciones y acrónimos	I.M.F., P.O.O., A/c, p.w., Inc., Ltd.,*
7. Expresiones referidas a animales	Bear, Bull, Cock date, Bulldog bonds,
8. Adjetivos transparentes	Dirty, Naked, Short, Dead, Broke
9. Nombres de colores	Yellow press, Red interest, White collar job,
10. Claridad comunicativa	Sandwich courses,

*International Monetary Fund, Post Office Order, Account, Per Week, Insurance, Limited.

La utilización de todos estos recursos léxicos ha llamado la atención de diversos especialistas que han estudiado el funcionamiento de estos aspectos en algunos géneros académicos dentro de esta disciplina, sobre todo, el artículo científico y el libro de texto; con alguna excepción, como la de Houghton y King (1990), que analizaron las preguntas retóricas en las clases universitarias de económicas². McCloskey (1986) llevó a cabo un estudio del lenguaje económico apuntando y destacando la gran importancia que los principios de la retórica clásica tenían para su más efectiva expresión y comprensión. Según el autor, en los textos económico-empresariales que analizó se utilizan muchos recursos de argumentación y persuasión clásicos, incluidos tropos como la sinécdoque, la metonimia, la ironía o la metáfora, diversas técnicas de narración (*story-telling*) y gran parte de la imaginaria necesaria para el traslado del contenido a un plano de ficción para su mejor interpretación. A todo ello Mason (1990) añade la presencia de la

² Cuando decimos que no se han llevado a cabo estudios sobre la clase magistral en esta disciplina nos referimos a estudios únicamente centrados en esta disciplina y en sus peculiaridades; aunque sí que se han utilizado clases de económicas y de empresariales, y otras áreas de sociales como parte de

personificación, la nominalización, las estructuras pasivas y los términos abstractos, reiterando el frecuente uso del lenguaje metafórico.

Todas estas peculiaridades se destacan en la publicación de Dudley-Evans y Henderson (1990), en la que se subraya la necesidad de enseñar a manejar el lenguaje técnico propio de esta disciplina, ya que –Bhatia (1993:102)– el lenguaje económico-empresarial tiende a la expresión “endo-disciplinar”, o “inclusiva”; es decir, a la comunicación dentro de la misma comunidad académica y profesional especializada, resultando su seguimiento bastante difícil para los participantes pertenecientes a otras especialidades. Sin embargo, este rasgo no parece exclusivo del lenguaje económico-empresarial sino más bien de todo el lenguaje académico dentro de su disciplina; ya que, por ejemplo, Bhatia (1993) también observa esta tendencia en el lenguaje legal, y probablemente existe esta peculiaridad, en mayor o menor medida, en todas las demás disciplinas académicas.

Además de esta peculiaridad, el lenguaje legal tiene otras peculiaridades que sí son más exclusivas de su disciplina. Bhatia (1984, 1987a, 1987b, 1989 y 1993), por ejemplo, ha estudiado los rasgos más típicos del lenguaje legal, también en su manifestación escrita (*e.g.*, disposiciones y casos legales), haciendo observaciones sobre diversos aspectos pero destacando fundamentalmente dos: el léxico y las funciones. La expresión legal escrita lleva la claridad y la precisión hasta sus extremos más radicales: uso de latinismos, arcaísmos, circunloquios, redundancia, nominalización, sintaxis tortuosa y compleja (oraciones muy largas con mucha subordinación), incluso cierto oscurantismo en la línea de esta tendencia hacia la expresión inclusiva de la mayoría de las disciplinas académicas (Bhatia, 1993:106). Frente a estos rasgos en busca de la mayor precisión, también son propios de esta

corpus interdisciplinarios centrados en el análisis de algún rasgo de la clase magistral, como comentamos en el capítulo 2.

disciplina ciertos rasgos relacionados con la impersonalidad y la descontextualización habituales del lenguaje normativo y notarial. Por otra parte, en esta disciplina es destacable la frecuencia y la sucesión de las siguientes funciones: descripción (de los hechos), la argumentación (de las pruebas), el razonamiento, la interpretación y decisión (o veredicto final) (*ibid.*,135-136).

En el caso de sociología, se han llevado a cabo algunos estudios (*i.e.*, Hui y Leung, 1993; Short, 1995) sobre el lenguaje de las ciencias sociales en general; sobre todo, analizando las peculiaridades que la inter-culturalidad de la disciplina genera en su expresión académica. En esta línea, algunos de los rasgos lingüísticos más destacables de esta disciplina están relacionados con el uso de términos y conceptos propios de otras lenguas, otras sociedades y otras culturas: uso de expresiones idiomáticas de otros idiomas, términos folklóricos, expresiones pertenecientes a campos léxicos de diversas costumbres y tradiciones sociales, etc.

Además de estos rasgos funcionales y léxico-semánticos propios de cada una de estas disciplinas también se observan diferencias en los métodos de estructurar el discurso, como apuntan Olsen y Huckin (1990), Strodt-López (1991) y Flowerdew y Miller (1996). En derecho es más frecuente la estructura alrededor de la solución de un caso legal; en económicas, en cambio, se tiende a la exposición y ejemplificación de una serie de conceptos y hechos; y en sociología normalmente se suelen establecer comparaciones y relaciones causa-efecto entre diversos modelos y sistemas. Sin embargo, como apuntan algunos de estos autores se trata de frecuencias y tendencias que además varían según asignatura y estilo metodológico del profesor. En esta línea, en ese mismo capítulo apuntábamos la ventaja de analizar un mecanismo como la repetición lingüística ya que por sí mismo este mecanismo frecuentemente desempeña la función de neutralizar los problemas derivados de la variación estilística, metodológica y de procedencia del profesorado.

Sobre todo ello, hay que tener en cuenta que estos estudios parten del medio escrito y en su expresión oral es probable que muchos de estos rasgos peculiares pierdan intensidad para facilitar la comprensión; todavía más si esa expresión oral además tiene un fin pedagógico y docente, como en el caso de nuestro género. No obstante, contamos con la relativa presencia de estos aspectos disciplinares en nuestro corpus: por ejemplo, esperamos que en las clases de económicas tienda a aparecer más lenguaje metafórico, en las de derecho más latinismos y nominalización y en las de sociología más expresiones idiomáticas e interculturales. Sin embargo, igualmente esperamos que todo ello, más que dificultar o relativizar negativamente nuestras conclusiones sobre el área global de ciencias sociales, nos aporte datos interesantes y significativos sobre la repetición lingüística desde su perspectiva interdisciplinar dentro de la propia área de estudio.

4.2.2. SELECCIÓN DEL CORPUS: PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Sobre estas variables es poco lo que podemos comentar dado que se garantizó a los profesores participantes el respeto a su imagen y el anonimato de su identidad. No obstante, buscamos la eliminación del mayor tipo de variables dentro de nuestras posibilidades, ya que –como apuntan muchos autores (e.g., McCarthy, 1998: 8-9)– la obtención de material oral auténtico no es empresa sencilla ni tampoco ágil.

Sobre el número total de clases universitarias del corpus, en principio barajamos números de entre 8 y 15 clases de cada una de las tres disciplinas. Sin embargo, al final por la calidad de las grabaciones y otros incidentes fuimos descartando material recopilado y redondeamos en las 10 mejores grabaciones de cada disciplina, con un total de 30 grabaciones.

Sobre el profesorado, intentamos que todos los participantes fuesen británicos nativos, aminorando así la variación dialectal de la lengua inglesa (al menos la internacional) y que tanto su edad como género estuviese equilibrado. Por tanto, el corpus cuenta con la participación de 30 profesores nativos británicos, 13 mujeres y 17 hombres, de una edad que oscila entre los 30 y 50 años, y todos ellos personal docente de plantilla de los centros universitarios en los que se ha realizado la grabación.

Finalmente, sobre el contexto, las únicas restricciones que creímos posibles e interesantes fueron las siguientes:

- (a) que todas las clases perteneciesen al desarrollo regular curricular de módulos oficiales de titulaciones universitarias en estas disciplinas;
- (b) que todas las clases estuviesen catalogadas dentro de las titulaciones del centro universitario en el que se imparten como “*lectures*”, clases magistrales únicamente (evitando cualquier caso en el que la denominación apareciese de forma ambigua; por ejemplo “*lecture-seminar*” o “*lecture and group discursion*”);
- (c) que los centros universitarios fuesen ingleses con docencia en lengua inglesa, no privados y, dentro del *ranking* de universidades inglesas, estuviesen englobados dentro de similar categoría; este último grupo de restricciones únicamente por homogeneizar más el corpus.

4.2.3. MÉTODO DE RECOGIDA DE DATOS

En el capítulo 2 hemos mencionado diversos aspectos sobre la importancia del material audio-visual en el desarrollo de la clase y en el funcionamiento de los mecanismos de refuerzo de la información. La crítica ha destacado la necesidad de

incluir toda la información extra-lingüística en cualquier estudio sobre las clases magistrales; sobre todo, la relacionada con la expresividad corporal y con soportes metodológicos tan importantes y característicos como la pizarra y más actualmente el retroproyector (Fisk, 1982; Huckin, 1988; Kellerman, 1992; Lynch, 1994; Flowerdew y Miller, 1997; entre otros). Todo ello aporta información esencial para la interpretación del contenido de la clase; además, como apunta King (1994:226), hay momentos en los que hay pausas extensas en las que el seguimiento de lo que sucede resulta casi imposible si no se cuenta con el apoyo visual.

A pesar de la relevancia de estos hechos, la mayoría de los estudios sobre este género se han llevado a cabo sobre transcripciones hechas a partir de las grabaciones de las clases en cassette y las que se han grabado en vídeo se han limitado a un número relativamente reducido tanto de participantes como de clases magistrales: Rost (1994) graba en vídeo 5 fragmentos de clase magistral sobre psicología social, de las que analiza sólo hasta 10 minutos; Hansen (1994) se basa en una sola grabación; Young (1994) para su modelo de macroestructura utiliza 7 clases de dos horas en geología, ingeniería, económicas y sociología; DeCarrico y Nattinger (1988) no explicitan el número exacto de vídeos de diversas disciplinas que utilizaron para analizar sus macro-marcadores; Flowerdew (1992) utiliza para su análisis de las definiciones en las clases un corpus de 16 clases de biología y química, uno de los corpus más extensos.

Por todo ello, la contribución al estudio de este género con más de una treintena de grabaciones en vídeo de clases magistrales nos parecía un reto que merecía la pena intentar conseguir. Además de estas ventajas un corpus con esas características reduce considerablemente la posibilidad de encontrar ciertos fragmentos ambiguos e incomprensibles en el material a la hora de su transcripción,

facilita la corroboración de algunos mecanismos de repetición en el corpus y nos ayuda a reconstruir los contextos discursivos a la hora de interpretar los datos.

Así pues, una vez elegidas las universidades en las que teníamos posibilidades de efectuar las grabaciones, intentamos conseguir una cámara de vídeo con las menores dimensiones y mejor calidad de imagen y sonido posibles, y comenzamos la ardua tarea de la búsqueda de participantes y la obtención de permisos para su filmación. Expresado de una forma escueta, el proceso se llevó a cabo del siguiente modo: contactamos con el decano/a o director/a del centro universitario y le explicamos nuestra procedencia, intención y objetivo, ante lo que en la gran mayoría de los casos se nos ofrece colaboración enviando a los directores de los departamentos concernientes una circular avisando de nuestra posible visita y animando a que se nos prestase la mayor ayuda, y también dándonos un documento que nos permitiese libertad de movimiento en los centros.

Con esa libertad, nos dirigimos a los departamentos y, tras nuestra identificación, sus secretarías nos suministraron toda la información sobre los horarios de las clases que se iban a impartir durante ese semestre en esas disciplinas, junto con el nombre del profesor que las impartía, la localización de su despacho y su horario de tutorías. Dentro de ese horario, seleccionamos las clases de posible grabación y las mismas secretarías dejaban una notificación en el casillero de los profesores seleccionados para avisarles de nuestra visita y finalidad, animándoles a participar. Simultáneamente, llamamos por teléfono a estos profesores y concertamos una cita con ellos, en la que les comentamos los objetivos del proyecto, les enseñamos la cámara y les explicamos la forma en la que nos íbamos a comportar durante la grabación, garantizándoles el respeto a su imagen y a su anonimato. La mayoría de los profesores tuvieron una magnífica respuesta y nos dieron su permiso;

incluso algunos se interesaron por el tema y nos pidieron que les diéramos una copia de la grabación para auto-evaluarse.

Normalmente quedábamos en reunirnos antes de la clase y unos minutos antes nos adelantábamos para observar el tamaño y la distribución del aula y decidir el lugar más idóneo para proceder a la grabación. Dado el tamaño tan reducido de la cámara, nuestra situación y posición siempre era la de un alumno más, sentada en un pupitre con el codo apoyado en él la mayoría del tiempo; no obstante, siempre buscamos un lugar del aula desde el que tanto la figura del profesor como todo el material que utiliza se pudiesen escuchar con nitidez y observar con la mayor claridad posible. Tras comunicar el profesor mi presencia y tarea en esa clase, y una vez el profesor y los alumnos se encontraban en disposición de comenzar la clase, el objetivo de la cámara hacía una breve batida al contexto situacional y se fijaba rápidamente en el profesor siguiendo sus movimientos. El objetivo únicamente se separa de él los segundos necesarios para acercar el zoom a la información visual que presenta hasta que se capta con claridad su contenido, volviendo rápidamente a seguir centrada en la figura del profesor hasta que se termina la cinta de vídeo. Para el tipo de cámara que conseguimos, las cintas de vídeo más extensas que pudimos manejar eran de 45 mins. Cuando la filmación se detenía, seguíamos el transcurso de la clase hasta que en un descanso agradecíamos la colaboración a todos y nos despedíamos.

Las anécdotas en todo este proceso son muchas y muy variadas: desde máquinas corta-césped pasando de repente por delante de las ventanas e impidiendo escuchar el sonido dentro del aula, hasta profesores insertándonos en la dinámica de la clase dando lugar a imágenes curiosas ya que bajo ningún concepto –salvo razones mayores– despegábamos la mirada del objetivo de la cámara, o algunas expresiones muy esporádicas de sorpresa captadas, dado que los mismos participantes a los pocos

minutos solían olvidarse de que la pequeña cámara seguía grabándoles. Todas ellas de pequeña importancia en las grabaciones que finalmente se han seleccionado para el corpus del presente proyecto.

4.2.4. ELABORACIÓN DEL CORPUS

Una vez recopiladas todas las grabaciones, una de las primeras decisiones fue fijar el momento y la duración exacta de los fragmentos que se transcribirían al medio escrito; duración que finalmente ha sido de 15 minutos al inicio de la exposición del tema principal³. A continuación explicaremos algunas de las razones de esta decisión.

La estructura de la clase magistral tiene un funcionamiento peculiar y característico con respecto a otros géneros. Diversos estudios han notado que ésta sí se suele dividir en al menos tres macro-partes discursivas fundamentales: inicio, parte central y final, y algunas de ellas siguen estructuras similares a las de los discursos retóricos –introducción, narración, partición, confirmación, etc.–pero no como norma generalizada en la práctica habitual: por ejemplo, no necesariamente en el inicio se introduce el tema (hay clases que son continuación de otras y se aborda el tema directamente en el punto en el que se dejó), ni el final incluye una discusión y una serie de conclusiones (a menudo se acaba el tiempo y brevemente se da una serie de indicaciones para la siguiente clase).

El parámetro estructural que suele regir en mayor medida la aparición de la repetición es la función, movimiento (Sinclair y Coulthard, 1975) o fase (Young,

³ No decimos al inicio de la clase porque en algunas clases el profesor comienza avisando a los estudiantes sobre acontecimientos relacionados con el curso o comentando algunos aspectos ajenos al tema o tópico principal de esa clase. En esos casos esperamos a que el profesor marcara el inicio real de su exposición para contabilizar los 15 minutos.

1994) que se introduce y se aborda en un momento dado. Sin embargo, como apunta Young (1994), dentro de estos tres bloques, las diferentes fases pueden o no aparecer, alternarse, repetirse o sucederse según el contexto concreto y el estilo del profesor. Incluso Thompson (1994), en su estudio sobre la estructura de la introducción, advierte que las sub-funciones que propone pueden alternar sus posiciones e incluso desdoblarse, por lo que es necesario tener en cuenta el carácter flexible, impredecible y variable de este género para futuros análisis.

Estos datos nos llevaron a pensar que, aunque existen ciertas tendencias discursivas, en realidad el hecho de elegir nuestro fragmento del inicio, parte central o final de la clase, no afectaría en la posibilidad de encontrar mayor o menor cantidad y variedad de usos de la repetición léxico-semántica, ya que su presencia depende de los mecanismos que el profesor decida utilizar para expresar esa parte de la clase. En tal caso, nos parecía más coherente empezar por el inicio temático de la sesión que, como apunta Thompson (1994:175), suele marcarse claramente con una pausa, un cambio tonal y expresiones como *Right, Okay, Let's start, Well, etc.*, como se puede observar en nuestro corpus.

Chafe (1979) observó que la unidad-idea en el discurso conversacional tiene un promedio de 7 palabras, mientras que en las clases universitarias es de las 11 palabras, las cuales conllevan cierta complejidad conceptual, léxica y sintáctica. Esta densidad y complejidad expresivas durante un período extenso de tiempo, ya que una clase suele durar normalmente entre 45 y 60 minutos, requiere un gran esfuerzo de atención y de concentración. De hecho, MacNanaway (1979:328) apunta que los alumnos sólo mantienen la atención en períodos de tiempo de no mucho más de 20 minutos, y que de esos tramos en los que mayor concentración se producía era en el inicial y en el final. Teniendo esto en cuenta, para crear un corpus más ameno y facilitar la labor analítica y su posterior aplicación pedagógica, diversos autores han

preferido limitar sus análisis de las clases grabadas en vídeo a tramos que oscilaran entre 15 y 20 minutos. Por ejemplo, Tauroza y Allison (1994) transcriben y analizan los 16 primeros minutos de 9 clases de ciencias para observar su tendencia a la sucesión de fases siguiendo la estructura problema-solución; observando que, al menos en el área de ciencias, sí existe tal práctica utilizando alrededor de los primeros 7 minutos para introducir el tema, los siguientes 2 minutos para exponer el problema, 6 minutos para abordar su posible solución y los últimos 2 minutos para ofrecer algún tipo de evaluación de todo ello. En nuestro corpus esta tendencia estructural no es tan frecuente.

De todos modos, a través de estos estudios se descubre que la unidad temporal de 15 minutos es lo suficientemente extensa para poder captar con claridad la temática de la clase y observar su seguimiento, siendo también lo suficientemente breve para permitir una ágil manejabilidad del corpus y una funcionalmente posible aplicación metodológica. Estos parámetros temporales y prácticos son apropiados para el estudio de aspectos como al que dedicamos esta investigación, la repetición lingüística según ciertas tipologías, pero no pensamos que serían tan adecuados para estudiar aspectos estructurales más globales, para los que se necesitarían fragmentos más extensos, preferentemente la clase magistral completa.

Pedagógicamente, muchos autores aconsejan que se exponga al alumnado a “clases magistrales en miniatura” y se practiquen las habilidades para aprovechar mejor este género (Benson, 1994: 196). Si futuros estudios desean utilizar este corpus con un fin pedagógico, la visión y comentario de un fragmento de 15 minutos de discurso oral fácilmente puede abarcar ya de por sí más de una hora de labor, que es la unidad docente en la mayoría de los sistemas educativos. Por todo ello pensamos que este tramo de tiempo trabajado podría ser suficiente para llegar a alcanzar resultados significativos y poder describir el funcionamiento de algunos mecanismos

importantes de repetición léxico-semántica en la clase magistral, que es nuestro objetivo, sin elaborar un corpus difícil de manejar y poco útil para otros estudios que nosotros u otros compañeros deseasen realizar con él⁴.

Una vez decididos los fragmentos que iban a ser transcritos para su análisis, procedimos a ello intentando utilizar un método de transcripción lo más manejable posible, pero que pudiese reflejar con claridad los aspectos relevantes para el seguimiento temático relacionados con el contexto situacional, la utilización de materiales o el comportamiento tanto del profesor como del alumnado. Como mencionan Cook (1990) y McCarthy (1998), la transcripción de los géneros orales puede llevarse a cabo de forma detallada, incluyendo símbolos para transcribir la entonación, el ritmo, etc., o de forma más sencilla, centrándose únicamente en los aspectos que son realmente relevantes para la comprensión y composición de lugar de lo que se está comunicando. En este sentido, seguiremos la filosofía de trabajo de los creadores del CANCODE corpus: “The principle has been a mix of perceived usefulness to language researchers and teachers, machine- and human-readability of the text, time and cost, and large dashes of common sense” (McCarthy, 1998:13)

En esta misma línea, la mayoría de los analistas de la clase magistral que hemos mencionado a lo largo de la tesis utilizan métodos de transcripción simples aprovechando la lógica interpretativa de los mecanismos ortográficos propios de la expresión escrita, únicamente añadiendo símbolos diferentes para marcar algunos aspectos necesarios propios de la oralidad. Dentro de estos últimos el más usual es el marcador de las pausas que no coinciden con la pausa típicamente oracional.

⁴ Obviamente esta sugerencia lleva implícita la labor de obtención de nuevos permisos de los participantes

Como ya hemos comentado, el discurso oral está estructurado en grupos tonales, de mayor o menor extensión⁵, que tienden a ser identificados con unidades oracionales o textuales completas, delimitadas con pausas silenciosas, en cuyo caso equivalen al punto, o sonoras (*e.g.*, *ah*, *er*), y también con micro-marcadores discursivos (*e.g.* *and*, *so*, *but*, *okay*); sin embargo, esta correlación no opera así siempre, encontrándonos con proposiciones incompletas, interrupciones, expresiones intercaladas, etc. En estos casos las pausas se suele marcar con los símbolos [//] o [///], según su duración.

En nuestro caso, dada la enorme cantidad de pausas que observamos en el corpus y la extensión de algunas de ellas, hemos preferido aligerar visualmente el texto utilizando con esa función los símbolos siguientes: [..] para pausa breve y [...] para pausa extensa. Además de estos símbolos, en nuestro corpus también hemos introducido otros más y ciertas indicaciones, que esquematizamos en la figura 4.4. Los criterios fundamentales que nos han guiado para utilizar este sistema de codificación han sido conseguir llevar a cabo una transcripción manejable, clarificadora y, asimismo, dignificadora del quehacer de los participantes.

⁵ Existe la noción de “paratono” que corresponde a una especie de párrafo o unidad temática más amplia que la proposición (*cf.* Yule, 1980; Couper-Kuhlen, 1986; Thompson, 1994)

CODIFICACIÓN Y SIMBOLOGÍA DEL CORPUS

1. SIGNOS ORTOGRÁFICOS HABITUALES

.,;: ... Todos los signos que por lógica corresponden a la ortografía escrita.

2. PAUSAS (Cuando el profesor se detiene)

.. Pausa breve vacía o llena (con silencio o cierta sonoridad en *er* o *mm*)
 Pausa larga, con frecuencia seguida por nuestra indicación de lo que sucede entre corchetes | | y, si es muy extensa también su duración.

3. MARCADORES DE CAMBIOS DE ENTONACIÓN (sólo los habituales)

? Signos de interrogación
 ! Signo de exclamación

4. CITAS

“ Al inicio y final de las citas completas que el propio profesor introduce
 ' Al inicio y final de palabras o expresiones concretas citadas, normalmente referentes a nuevos términos especializados sobre ese tema.

5. CURSIVA:

cursiva Términos en otros idiomas

6. INSTRUCCIONES Y APARTES

() Cuando el profesor se dirige a los alumnos o hace referencia al contexto situacional, a los materiales o a cualquier otro aspecto externo al tema de la clase.

7. NUESTROS COMENTARIOS E INDICACIONES

| | Normalmente clarificaciones e indicaciones sobre ese momento describiendo lo que sucede.

8. EXPRESIÓN INAUDIBLE O INCOMPREENSIBLE

* Después de una palabra o expresión cortada, añadiendo el posible final entre corchetes | |, si se puede inferir o es obvio.

§ Después de una expresión transcrita de forma incierta, normalmente nombres propios o información especializada que no llegamos a reconocer.

[XX] Sustituyendo palabras o expresiones indescifrables, normalmente por problemas con algún sonido de fondo.

9. ABREVIATURAS

L por “lecturer”
 C por “colleague”
 S por “student”

4. INFORMACIÓN DE CABECERA

Área Disciplina dentro de las ciencias sociales
 Asignatura Título del módulo que figuraba en la organización curricular suministrada por los departamentos.
 Tema Tópico principal de la clase concreta, que normalmente figuraba en los horarios suministrados o el profesor mencionaba al inicio de clase.

Profesor	Para mantener el anonimato, hemos numerado a los 10 profesores de cada disciplina con la inicial E para ciencias empresariales, S para sociología y D para derecho
Fecha	Fecha de la grabación
Hora	Hora del inicio de la grabación
Nº EE	Número de estudiantes en el aula, este número en algunos casos es concreto y fijo, en otros casos es aproximado y variable, ya que algunos estudiantes llegan tarde o se ausentan durante la clase.

4.2.5. APLICACIÓN DEL MODELO

Existen hoy en día programas informáticos muy interesantes para el análisis lingüístico (*i.e.* Biber y Finegan, 1991), y en la literatura sobre la variación expresiva hay estudios muy interesantes resultado de la aplicación de estos programas de detección y de concordancias (*i.e.*, Biber, 1995; McCarthy, 1998). Sin embargo, como hemos comentado y se puede observar tanto por los parámetros en los que nos basamos como por el tipo de modelo que proponemos, el análisis que pretendemos aplicar no es de carácter formal (sólo la expresión), ni cuantitativo, ni totalmente objetivo y, por tanto, es bastante difícil realizar nuestro análisis de modo informático y con programas de búsqueda de unidades formales. De todos modos, incluso en el caso de que fuese posible aplicar un programa informático a alguna parte de este proyecto sería una opción que en este momento estaría fuera de nuestras posibilidades, y que dejaríamos abierta para futuras investigaciones sobre el tema.

Las unidades que buscamos son léxico-semánticas, y tanto para su detección como para su clasificación se ha de razonar constantemente sobre el significado, contenido temático y contextual de esas unidades, así como sobre su delimitación. Programas informáticos de búsqueda léxica podrían facilitarnos la tarea en el caso de los tipos de repetición A y B, que implican repetición de términos, pero incluso en esos casos es necesario ejercer cierto juicio sobre el grado de información que

realmente se repite. Por estos motivos y porque nuestro objetivo es descriptivo y orientativo, los parámetros en los que nos basámos son lo suficientemente amplios como para permitir cierta flexibilidad y subjetividad interpretativa, necesaria al trabajar en el plano semántico.

Fuimos conscientes desde un inicio de que el análisis de nuestro corpus se tendría que realizar “manualmente” (sólo con la ayuda de un programa normal de procesamiento de texto), aunque ello nos repercutiría en un mayor esfuerzo y en tener constantemente al acecho los peligros de nuestra propia subjetividad y circularidad analítica: “circularity and subjectivity”, según Thompson (1994:175); o “perceptual predispositions”, según Swales (1981:14). Para mitigar estos peligros, tanto en la transcripción del corpus como en su análisis, varios compañeros interesados en el tema, algunos de ellos nativos, visionaron los vídeos para comprobar y corregir las transcripciones, y revisaron algunos fragmentos del corpus analizado.

Al tratarse de un análisis manual intentamos pensar en una aplicación que nos permitiese cierta libertad para que –al proceder a la corrección y revisión del análisis– pudiésemos ir añadiendo modificaciones en algunos datos sin crear demasiadas alteraciones de conjunto; por ejemplo, poder añadir una nueva unidad repetida que pasara desapercibida en lecturas previas. Finalmente, el formato que decidimos para la reproducción y análisis del corpus seleccionado es el siguiente:

TRANSCRIPCIÓN	TÉRMINO BASE	A	B	C	D

En la parte de la izquierda aparece el texto transcrito, en el que hemos subrayado todas las unidades-idea repetidas. En la parte de la derecha, en la primera columna aparecen los referentes o primeras menciones de los términos que luego se repetirán con el número de orden de detección de su segunda mención o unidad-idea con persistencia, y en las columnas restantes aparecerá, a la altura de la línea horizontal de cada unidad-idea repetida, el número correspondiente a su antecedente situado según el tipo de repetición que conlleve.

Por tanto, el número que aparece junto a cada término de base tiene una función fundamentalmente identificativa y estructural, no tanto enumerativa o marcadora de la correlación; para permitir tanto la inserción de nuevas repeticiones como la modificación de las detectadas *a posteriori*, sin tener que alterar el resto de las correlaciones. Por ejemplo, si se sigue la correlación numérica de los términos de base de algunas clases del corpus se puede ver que falta alguno de ellos, y la razón es que en las sucesivas revisiones nos dimos cuenta de que en realidad esa correlación de unidades no era nueva o distinta, sino la extensión de una correlación repetitiva existente; por tanto nos parecía más apropiado y sencillo insertarla en esa correlación anterior y simplemente anular su número identificativo, dejando el resto de los números de los demás términos base tal y como estaban. Aun abordando cada decisión bajo una perspectiva simplificadora y facilitadora, el análisis nos ha llevado considerable tiempo por su extensión, y más de un quebradero de cabeza por la novedad, pero conforme se iba avanzando en la detección de los mecanismos aumentaba la rapidez en la clasificación, y cierto número de aspectos curiosos sobre el funcionamiento de la repetición iban surgiendo y nos iban animando a seguir adelante.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Analizado el modelo propuesto, en este capítulo, en primer lugar, comentaremos brevemente algunas de las peculiaridades y dificultades más destacables sobre su método de aplicación que han surgido durante el análisis y sus varias revisiones. A continuación, procederemos a exponer los resultados generales sobre los datos obtenidos, elaborando una tabla de correlaciones numéricas orientativas de las diversas variables que plantea el análisis en las 30 clases magistrales analizadas. Esta tabla de datos nos facilitará la posibilidad de extraer y comentar algunos datos de conjunto sobre el estudio y describir algunos aspectos globales sobre el funcionamiento de la repetición en el género de la clase magistral dentro del área de las ciencias sociales. Teniendo en cuenta los resultados generales sobre la frecuencia de la repetición, tanto de forma conjunta, como de forma concreta en cada uno de los tipos de repetición del modelo, en tercer lugar, expondremos e ilustraremos los usos más frecuentes dentro de cada tipo de repetición, describiendo los mecanismos a través de los que se ha efectuado esa repetición en nuestro corpus, y las funciones fundamentales para las que se ha hecho uso de ella.

Finalmente, dedicaremos un último apartado a observar desde una perspectiva más amplia el estudio que hemos llevado a cabo, comentando algunas de sus aplicaciones pedagógicas y prácticas para futuros trabajos y desarrollo de actividades en el campo de IFA.

5.1.OBSERVACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE ANÁLISIS

A lo largo del proceso de análisis hemos observado en la aplicación del método varios aspectos tanto positivos como negativos. Como comentamos en el capítulo anterior, cualquier análisis de un aspecto lingüístico de las dimensiones tipológicas y frecuencia discursiva como las de la repetición lingüística es un reto difícil para el analista y, en nuestro caso, varias han sido las dificultades que hemos encontrado, sobre todo dos: la subjetividad operativa del análisis y el grado de perceptibilidad, tanto auditiva como visual, de la repetición de ciertos elementos lingüísticos en su contexto de uso.

Hasta cierto punto, la ayuda del ordenador ha sido ventajosa en algunas búsquedas de términos y expresiones, sobre todo relacionadas con las repeticiones de tipo A y C ya que se trata de términos similares; sin embargo, el resto del análisis ha dependido completamente de la continua tarea de escanear visual y auditivamente repeticiones léxico-semánticas y razonar su categoría. El hecho de que los analistas han sido las mismas personas que además llevaron a cabo las grabaciones, la visualización de los vídeos para su transcripción y la mayoría de las sucesivas revisiones de la transcripción de los fragmentos al modo escrito, ha sido una ventaja ya que toda esta familiarización con el contenido ha servido de ayuda a la hora de buscar las correlaciones repetitivas e ir recordando que cierta información ya se había dicho o se iba a decir de nuevo en ese mismo fragmento.

No obstante, algo especialmente interesante del método es que en el primer recorrido de lectura del corpus propiamente dedicado a la búsqueda de la repetición, percibimos la mayor parte de las repeticiones realmente más significativas para el

desarrollo temático, pero no percibimos tantas repeticiones léxico-semánticas como posteriormente, en las siguientes –y sobre todo finales– revisiones, hemos podido detectar. De hecho, en las últimas revisiones de análisis, la mayor preocupación radicaba en que cada vez que revisábamos un fragmento siempre aparecía alguna repetición secundaria más, permaneciendo la sensación de que si volvíamos a mirar el corpus, seguramente encontraríamos alguna más. No obstante, tras las varias revisiones, creemos con seguridad que, con las repeticiones detectadas y analizadas, el cuerpo fundamental terminológico y conceptual de repetición perceptible de cada clase magistral, imprescindible para su comprensión efectiva tanto visual como auditiva, está trabajado y estudiado en nuestro análisis final.

De todos modos, precisamente en parte por esta inquietud y en parte por desdepejar algunas dudas puntuales sobre el significado de algunas expresiones, se decidió solicitar ayuda a colaboradores externos al estudio, para que revisaran nuestro análisis y trataran de ver si percibían más correlaciones significativas para la comprensión del contenido y si percibían las ya analizadas de distinto modo. El corpus ha sido analizado y corregido antes de ser nuevamente revisado por un profesor inglés nativo y por dos profesores de ciencias sociales con nivel avanzado de inglés, interesados en el tema. Tras razonar y añadir algunas modificaciones sugeridas por estos colaboradores, aún hemos llevado a cabo dos revisiones completas más de corrección e inclusión de las repeticiones.

La flexibilidad en el formato del modelo nos ha permitido añadir las sucesivas modificaciones y completar el análisis sin tener que trastocar o alterar las correlaciones previamente encontradas; lo que ha facilitado enormemente el proceso de revisión y corrección del análisis. La única incomodidad –de índole más visual que práctica– es que la numeración de los términos base –cuya función no es la ordenación sino la identificación de las correlaciones– no mantiene el orden

correlativo de aparición según avanzan las páginas, ya que en cada revisión se detectaban más repeticiones a lo largo de los fragmentos y se incorporaban en el corpus, retomando la última cifra del último término base encontrado en la última revisión; incluso se eliminaban algunos términos base al darnos cuenta que, en realidad, su correlación pertenecía a un tipo de repetición de otra correlación ya detectada (*e.g.*, la última correlación repetitiva en la clase El está identificada con el número 58, pero el número total de términos base de esa clase es de 57, ya que una de las correlaciones iniciales fue absorbida en una posterior revisión). En esta línea, las dos mayores ventajas metodológicas que ha tenido este tipo de método son:

- (a) que ha aceptado la incorporación de nuevos datos sin modificar los anteriores, y
- (b) que cuanto más se utiliza el método más facilidad y agilidad se adquiere para detectar y categorizar las repeticiones.

Otra observación interesante, no tanto metodológica sino sobre la propia naturaleza de la repetición lingüística, es la escala de perceptibilidad o reconocimiento consciente –sobre todo conceptual– con la que la propia repetición ha jugado con nosotros en algunos mecanismos de procesación más automatizada o de camuflaje en el contexto, tal y como lo hace al ser escuchada en la clase universitaria en su entorno habitual. Algunos tipos de repetición parecen resultar más imperceptibles –invisibles e inaudibles– que otros; por ejemplo, algunas veces sólo después de la cuarta revisión hemos detectado que se llevaba a cabo la repetición de términos, como “for example” o “look at”, o muchas de las expresiones adverbiales, como “particularly” o “essentially”, sobre todo, si no aportaban en ese contexto un matiz bastante significativo con respecto al desarrollo del hilo temático o el profesor no las pronunciaba de modo destacable. Precisamente por esta menor significación y perceptibilidad en relación con la comprensión global del pasaje, y este mayor grado

de automatismo procesual semi-inconsciente, decidimos dejar al margen los términos que no conllevaban carga de significado sobre el tema, como los pronombres personales con función puramente interactiva, partículas y expresiones propias de la impersonalidad temática y también las conjunciones, preposiciones y partículas discursivas, como se puede observar en el corpus.

Lo que sí creemos que es un dato importante sobre la metodología aplicada, es que se ha intentado observar a todos los participantes por igual. Con todas las clases magistrales se ha procedido de un modo sistemático y se han utilizado los mismos parámetros de búsqueda en cada recorrido por el corpus: primeramente, el análisis de las repeticiones más destacables, bien por ser de idéntica expresión o contenido, o bien por llamar la atención a primera vista; luego, las repeticiones conceptualmente más elaboradas y también los términos de importancia discursiva secundaria; y finalmente, algunas repeticiones léxicas dispersas que fijándonos con más detalle en el contexto de uso también aportan significado al contenido.

Finalmente, sobre el formato o disposición final del análisis del corpus, hemos de destacar la observación de que en algunos pasajes no hemos tenido suficiente espacio en las columnas para añadir todos los datos en la misma línea horizontal exacta en la que aparece el término repetido, viéndonos obligados a poner el dato en el hueco inmediatamente más cercano de la línea anterior o posterior. De todos modos, esto no ocurre con frecuencia y creemos que no resulta difícil localizar su antecedente en el texto al estar subrayado e igualmente muy próximo. Con la columna de los términos base también hemos tenido que tomar la decisión de abreviar y añadir puntos suspensivos cuando estos términos correspondían a expresiones de varias palabras que no cabían en la columna, siendo su expresión completa también de fácil detección en el texto al aparecer subrayada. En general, dentro de nuestra tendencia a la simplificación y manejabilidad, hemos intentado

representar un análisis tan complejo como lo ha sido el del presente estudio de la forma más lógica y sistemática posible. Algunas de estas dificultades se podrían intentar mejorar con versiones más reducidas de tipo de letra, pero para el fin académico de la presente investigación hemos preferido mantener los tamaños estándar del resto de la tesis, y además, no estamos seguros de que reduciendo la letra del texto no se acumularían igualmente más repeticiones por línea colapsando igualmente en algún pasaje denso las columnas de las tipologías. Imaginamos que con programas de ordenador sofisticados o especializados en estos tipos de análisis se podría mejorar este método, pero eso no ha estado a nuestro alcance en este estudio y preferimos dejar la posibilidad abierta para futuras aproximaciones.

5.2. RESULTADOS GENERALES DEL ANÁLISIS

A partir de este momento presentaremos los datos obtenidos y describiremos cómo funciona la repetición lingüística en nuestro corpus de clases magistrales. Primero presentaremos los datos más significativos y, a continuación, comentaremos e ilustraremos gráficamente los resultados globales.

5.2.1. DATOS NUMÉRICOS SIGNIFICATIVOS

Tras todo el análisis del corpus llegamos a una serie de cifras orientativas sobre el uso y funcionamiento de la repetición cuyos resultados mostramos a continuación. Las siguientes tablas de resultados generales están organizados según los siguientes parámetros:

- a. Numeración de las clases por disciplina: Económicas-Empresariales (E), Sociología (S) y Derecho (D).
- b. Número total de palabras (p) pronunciadas en todo el fragmento de aproximadamente 15 minutos de duración (15 min.).
- c. Promedio aproximado de palabras (p) pronunciadas por minuto (min.).
- d. Número de palabras (p) subrayadas en el corpus incluidas en alguno de los cuatro tipos de repetición (rep.).
- e. Porcentaje total (%) de palabras que se utilizan en los mecanismos de repetición en todo el fragmento de 15 minutos de duración.
- f. Número de términos base (TB) a partir de los que desarrollan los mecanismos de repetición en el fragmento.
- g. Número de repeticiones del tema principal (T) de la clase indicado previamente a través del profesor o de los programas de las asignaturas.
- h. Número total de repeticiones de cada tipo según el modelo: tipo A, B, C y D.
- i. Número total de mecanismos de repetición (m) utilizados en el fragmento.
- j. Promedio aproximado de mecanismos de repetición (m) utilizados por el profesor por minuto (min.).

Al final de cada una de las tablas aparece una última línea de datos que corresponden a los totales de los promedios aproximados y porcentajes de los datos anteriores. Con esta disposición pueden realizarse comparaciones por disciplinas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tabla 5.1. Relación de resultados de las clases magistrales de Económicas y Empresariales

a	b				f	g	h				i	j
	p/15 min	p/min	p.rep	% p.rep			TB	T	A	B		
E1	1646	110	506	30	57	15	60	68	1	25	154	10.2
E2	2098	140	609	29	64	8	73	88	0	44	205	13.6
E3	1040	69	257	25	37	26	79	23	3	27	132	8.8
E4	2214	148	753	34	77	69	164	165	5	72	406	27
E5	1975	131	943	48	70	3	126	103	2	61	292	19.4
E6	1453	96	420	29	51	23	70	80	3	34	187	12.4
E7	1823	121	862	47	71	16	115	115	0	66	296	19.7
E8	2280	152	938	41	90	12	200	152	9	63	424	28.2
E9	1902	127	924	48	67	20	174	64	2	81	322	21.4
E10	1840	123	883	48	83	5	140	103	15	77	335	22.3
	1827	121	709	38	66	19	120	96	4	55	275	18.3

Tabla 5.2. Relación de resultados de las clases magistrales de Sociología

a	b				f	g	h				i	j
	p/15 min	p/min	p.rep	% p.rep			TB	T	A	B		
S1	1817	121	741	40	84	7	83	84	2	69	238	15.8
S2	1830	122	731	39	73	34	85	122	4	49	260	17.3
S3	2374	158	1030	43	80	28	185	169	16	59	425	28.3
S4	1967	131	829	42	70	1	138	93	5	41	277	18.4
S5	2381	158	974	40	85	10	94	132	4	58	288	19.2
S6	1560	104	551	35	73	24	167	94	3	42	307	20.4
S7	1793	119	707	39	72	0	230	49	9	57	346	23
S8	2184	146	690	31	70	17	160	205	10	45	420	28
S9	2263	151	833	36	91	20	242	148	7	35	433	28.8
S10	1605	107	603	37	74	27	108	117	6	24	329	21.9
	1977	131	768	38	77	16	149	121	6	48	332	22.1

Tabla 5.3. Relación de resultados de las clases magistrales de Derecho

a	b				f	g	h				i	j
	p/15 min	p/min	p.rep	% p.rep			TB	T	A	B		
D1	1934	129	579	29	61	34	145	111	12	53	318	21.2
D2	2021	135	635	31	52	7	133	158	12	87	391	26
D3	1717	114	657	38	64	25	151	96	0	17	264	17.6
D4	1935	129	794	41	77	12	134	108	3	36	281	18.7
D5	1906	127	744	39	58	22	112	100	12	44	268	17.8
D6	1953	130	789	40	81	11	131	99	9	37	275	18.3
D7	1974	132	663	33	72	32	113	97	4	23	238	15.9
D8	1725	115	703	40	70	15	97	90	8	29	224	14.9
D9	1701	113	786	38	68	14	125	77	5	51	257	17.1
D10	2025	135	839	41	76	19	178	122	7	52	359	23.9
	1889	125	718	37	67	19	130	105	7	42	287	19.1

5.2.2. COMENTARIO DE LOS PARÁMETROS GENERALES¹

En la primera columna de cada tabla figura la correlación de las clases analizadas. Los datos significativos aparecen en las columnas segunda (b) y tercera (c), en las que señalamos el número total de palabras pronunciadas en todo el fragmento de aproximadamente 15 minutos, junto al promedio aproximado de palabras pronunciadas por minuto. Varios autores han hecho hincapié en la importancia de la velocidad de expresión en el género de la clase magistral. Como apunta Griffiths (1990:56), el promedio de velocidad normal de pronunciación está entre las 150 y 200 palabras por minuto, ya que cuando esta velocidad se sobrepasa la comprensión comienza a ser dificultosa, y si esta velocidad se reduce considerablemente (por debajo de 100 palabras por minuto) sin ningún motivo, la atención se dispersa y el procesamiento pierde también su ritmo más habitual (Brumfit y Mitchell, 1991).

Tal y como mostramos en los gráficos de la página siguiente, figuras 5.1, 5.2. y 5.3., teniendo en cuenta estos parámetros y los datos del corpus, vemos que la velocidad media en las clases universitarias en el área de sociales oscila entre 121 y 132 palabras por minuto, con algunos máximos superiores a las 150 p/min. en el caso de E8, S3, S5 y S9; y con algunos mínimos menores de 100 p/min. como E3 y E6. En E6 la lentitud expresiva se debe al propio estilo docente del profesor que con frecuencia lleva a cabo pausas de diversa extensión, bien para mirar sus notas o bien para pensar. El caso de E3 es distinto y creemos que bastante interesante: el tema del que trata la clase es *Exchange Rates* y conlleva una serie de operaciones matemáticas

¹ Hemos paginado el corpus de forma independiente a la tesis para facilitar la operatividad de sus citas en el texto, que se llevarán a cabo utilizando primero el código del profesor, seguido del número de la página en la que se encuentran los datos citados; como por ejemplo, S1/68 (clase S1, página 68).

y exposiciones numéricas que el profesor lleva a cabo en la pizarra, por lo que la densidad léxica es considerablemente menor.

Figura 5.1. Porcentaje de palabras por minuto en Económicas-Empresariales

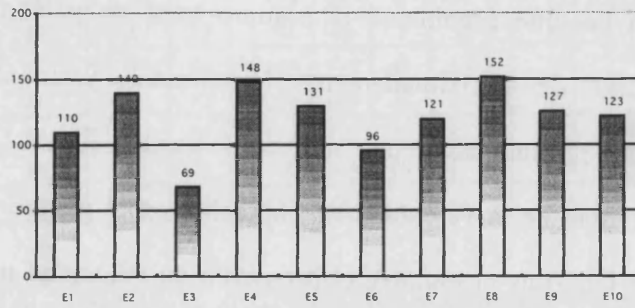


Figura 5.2. Porcentaje de palabras por minuto en Sociología

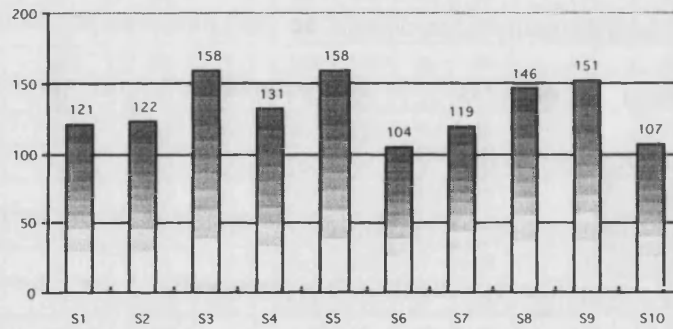
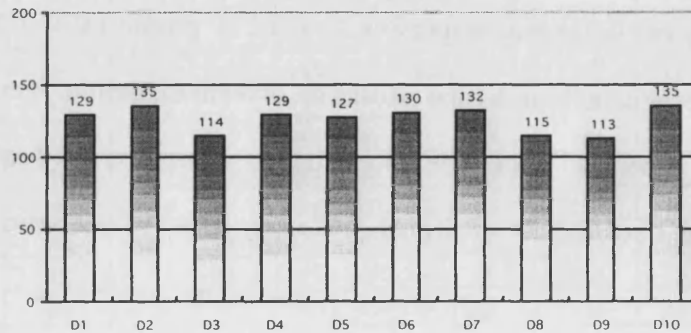


Figura 5.3. Porcentaje de palabras por minuto en Derecho

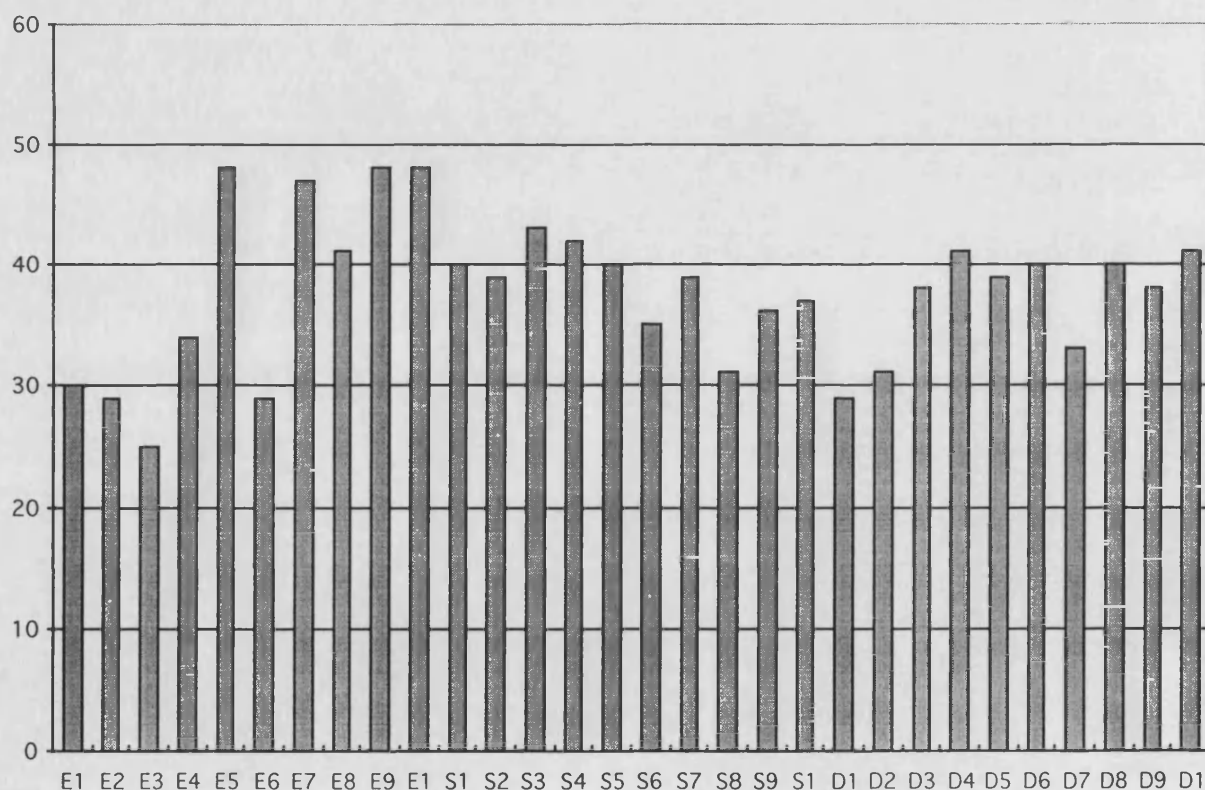


Este caso de E3 nos lleva a plantearnos si esta velocidad será la más frecuente en el género de las clases magistrales en otras disciplinas, como las de ciencias exactas, en las que la explicación procesual a través de la pizarra u otros medios visuales es más frecuente y habitual. En parte, nuestra decisión de elegir el área de ciencias sociales para esta investigación fue también guiada por la idea de intentar estudiar el área más central o neutral de disciplinas académicas en variables como ésta, para poder descubrir y aprender del estudio algunos datos que pudiesen ser considerados más centrales y amplios y, por tanto, más genéricos de la clase universitaria en conjunto. En económicas, por ejemplo, se presentan temas y métodos docentes de índole más matemática, exacta u objetiva, y también temas y métodos de índole más argumentativa y subjetiva.

Tal vez por estos motivos, dentro del área de ciencias sociales, vemos una cierta variación en las áreas de sociología y económicas, con una mayor tendencia a la homogeneidad en derecho. En el caso de derecho esta tendencia puede ser debida a que se observa en los vídeos una mayor coincidencia en los estilos metodológicos que utilizan los profesores de esta disciplina en comparación con los que utilizan los profesores en las otras dos disciplinas, que son más variados. De todos modos, dada la diferencia de longitud de las transcripciones, esperábamos una mayor fluctuación en estos datos en las tres disciplinas en conjunto. Sorprendentemente, los resultados numéricos y los porcentajes muestran que sí existe una considerable consistencia en los profesores en que su velocidad expresiva sea la apropiada, con tendencia a la baja para facilitar la comprensión oscilando entre las 125-30 p/min, con respecto al promedio ideal de 150 p/min.

En segundo lugar, en la cuarta columna (d) de las tres tablas de datos, vemos el resultado total de la contabilización del número de palabras incluidas en alguno de los cuatro tipos de repetición (que en el corpus aparecen subrayadas) de los 30 fragmentos de las clases cuyos promedios en las tres disciplinas coinciden en unas 700 palabras por fragmento. Con estos datos hemos calculado en la quinta columna (e) el porcentaje de palabras utilizadas en la repetición léxico-semántica con respecto al número total de palabras de cada frangmento, tal y como mostramos en el siguiente gráfico (figura 5.4.):

Figura 5.4. Porcentaje de densidad de la repetición lingüística en cada clase



Según estos datos y del gráfico, los porcentajes de términos incluidos en algún mecanismo de repetición, son del 38% de todo el fragmento en el caso de económicas, el 38 % en el caso de sociología y el 37 % en derecho. Como se puede comprobar, la densidad de expresión de la repetición en este género, en el área de ciencias sociales, es aproximadamente de un 38 % de toda la información expresada oralmente, lo que confirma la importante presencia de la repetición léxico-semántica en el género.

En los casos en los que los promedios se exceden considerablemente se debe a que las unidades de repetición suelen incluir un mayor número de términos, bien por el propio tema de la clase o bien por el estilo de uso de los mecanismos de repetición del profesor. Por ejemplo, E9 repite unidades como *balance of payments* o *payment balance*; o en el caso de E8 se repiten constantemente unidades como *labour theory of value*. En el caso de E7 la razón reside en la longitud de las definiciones y citas sobre los términos utilizados; es decir, en el uso frecuente de mecanismos de repetición más elaborados de tipo D, como la definición y la paráfrasis compleja.

En tercer lugar, en la columna sexta (f) y séptima (g) de las tablas, hemos extraído los datos sobre el número de términos base encontrados y el número de veces que el tema principal de la clase se repite a lo largo de los fragmentos para observar si nos ofrecían datos significativos sobre la repetición en el género de forma más general. Nuevamente, a excepción de algunos casos concretos, como el de E3, las medias de los datos oscilan entre 66 y 77 términos base por fragmento. Como ya hemos dicho en varias ocasiones, en el análisis se han excluido todos los términos que no conllevaban contenido ideacional sobre el tema de la clase; como por ejemplo, marcadores dicursivos y nexos. También hemos excluido pronombres

cuando son elementos marcadores de la interacción dialógica, manteniéndolos cuando se utilizaban con un significado particular añadido al desarrollo temático. Nuestra experiencia, a través del presente estudio, es que estos elementos pasan desapercibidos en ambos casos: tanto cuando se escuchan en los vídeos –y por tanto también probablemente cuando se escuchan en las clases– y cuando se analizan las transcripciones. Su índice de invisibilidad o imperceptibilidad es alta, con respecto a los términos base encontrados.

Por tanto, todos los términos base incluidos tienen contenido ideacional o añaden contenido al pasaje en el que aparecen. Es interesante el caso de algunos términos base, especialmente algunas expresiones adverbiales como “actually” “in terms of” “in a sense” “sort of” o “kind of” que se han incluido porque frecuentemente modifican hasta cierto punto el sentido de la expresión, bien por énfasis o bien por intensificación, a excepción de cuando funcionan como muletillas expresivas de carácter idiolectal. Frecuentemente estas expresiones adverbiales aparecen en un pasaje repetidas varias veces y ya no son utilizadas más, por lo que tendemos a pensar que no son muletillas idiolectales del profesor, sino términos genuinamente básicos de una cadena repetitiva, que el profesor utiliza de forma reincidente por la necesidad de expresar matices similares de forma muy próxima. Hemos incluido también adverbios como “yes” o “okay” dado que frecuentemente tienen significados más complejos que una simple afirmación o confirmación. La expresión *okay* puede significar “you understood that, didn’t you?”, o “yes” significando “I agree with you, you are right” o “yeah?” significando “why? I don’t think I agree with you”.

Sobre la repetición de los temas principales no observamos una frecuencia individual tan homogénea como en los anteriores datos ya que existen clases en las que el tema forma parte de 69 mecanismos de repetición, que es el caso de E4,

mientras que en otras, en esos primeros 15 minutos de clase, no se hace apenas ninguna referencia al tema anunciado del que se supone que va a tratar esa clase, como es el caso de S7, *Nationality y Nationalism*. Los temas que ofrecemos en la cabecera de cada clase y que hemos analizado son los que nos facilitaron los propios profesores, bien directamente o bien a través de sus programas de la asignatura. De hecho, muchos de ellos lo mencionan en los pasajes iniciales de la clase. Por tanto, los mecanismos de repetición de esta forma particular de expresión de los temas era un dato sobre el que esperábamos encontrar cierta información interesante.

Uno de los rasgos distintivos de este género, que hemos observado en el corpus, es la tendencia a concentrar la repetición temática al inicio de la exposición –en las primeras páginas– mientras que en la parte central del fragmento su repetición es más rara y aleatoria, volviendo a existir cierta tendencia a su mención al final del fragmento de 15 minutos; en algunos casos por cambio de sub-tema dentro del tema principal, como también observa Hansen (1994:138), en su estudio sobre las clases magistrales. Como ejemplo de ello, el caso más obvio es E2, pero también lo observamos en D7, D8, S3 o E7. Algunos estudios (*i.e.*, Johnston y Calhoun, 1969; MacNanaway, 1979) han demostrado que los estudiantes tienden a mantener la atención en períodos de tiempo de unos 15-20 minutos como máximo, necesitando unos momentos de pausa hasta poder volver a concentrarse de forma óptima. Tal vez, nuevamente intentando a plantear cierto razonamiento, la aparición de esta repetición temática hacia el final del fragmento sea debida a la tendencia pedagógica, natural o creada, de ir avanzando en el tema e ir introduciendo nuevos sub-temas a partir del tema principal en períodos alrededor de los 15 minutos.

Sobre los tipos de mecanismos de repetición que se utilizan para repetir el tema principal, los datos que hemos extraído son los siguientes:

Tabla 5.4. Número total de mecanismos de repetición utilizados para repetir el tema principal por disciplinas

	A	B	C	D	Total
Económicas	75	64	-	58	197
Sociología	41	91	-	36	168
Derecho	74	87	-	30	191
Total	190	242	-	124	556

Como vemos por los promedios totales, el tema principal se suele repetir en fragmentos de 15 minutos entre 16 (según la tendencia de sociología) y 19 veces (según la de económicas y derecho), y para llevar a cabo esa repetición, también según los promedios totales, los mecanismos más utilizados son los de tipo B (sinonimia, derivación, pronominalización, abreviación, etc.), seguidos de los de tipo A (duplicación, reduplicación, etc.), y finalmente con un promedio importante de frecuencia de mecanismos tipo D (paráfrasis, referencia, evidencia, etc.). Los mecanismos de tipo C no se suelen utilizar para repetir el tema principal.

La excepción está en el poco uso de los mecanismos de tipo A que se lleva a cabo en sociología, sobre todo por el tipo de expresión que se da al tema principal del que va a tratar la clase (ver índice del corpus). Los temas se expresan en términos bastante extensos y bajo forma de título más que de tema (*e.g. Ethics of Social Research*, S4), siendo sustituido en el contexto de forma natural por términos y correlaciones más simples y manejables (*e.g. ethical guidelines*, S4/90). Otra excepción a esta correlación viene por parte de económicas, en la que la tendencia se invierte ligeramente; en especial por el uso de la repetición del tema que llevan a

cabo los profesores E3 y, sobre todo E4, que es bastante frecuente con respecto a los demás. Si nos fijamos en las tablas de datos generales, tablas 5.1, 5.2. y 5.3. en E3 se repite el tema 26 veces y de ellas 12 son A, 2 son B y 13 son D; y en E4 se repite el tema 69 veces, siendo de ellas, 32 de tipo A, 21 de tipo B y 16 de tipo D. Por ello, aparte de estos promedios generales, hemos de apuntar que cada profesor tiende a utilizar más mecanismos de los tres bloques importantes según su propia metodología. Si observamos en el corpus a qué tipo de repetición pertenecen la mayoría de las repeticiones temáticas de cada profesor, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 5.5. Tipo de repetición utilizada con mayor frecuencia en cada clase para repetir el tema principal, y el número de mecanismos que se emplean para ello.

E	Tipo	Nº
E1	B	11
E2	A	7
E3	D	13
E4	A	32
E5	A	2
E6	B	15
E7	A-B	6
E8	A	8
E9	D	11
E10	D	2

S	Tipo	Nº
S1	D	5
S2	B	15
S3	B	12
S4	A	19
S5	D	8
S6	B	18
S7	-	-
S8	B	12
S9	A	10
S10	B	22

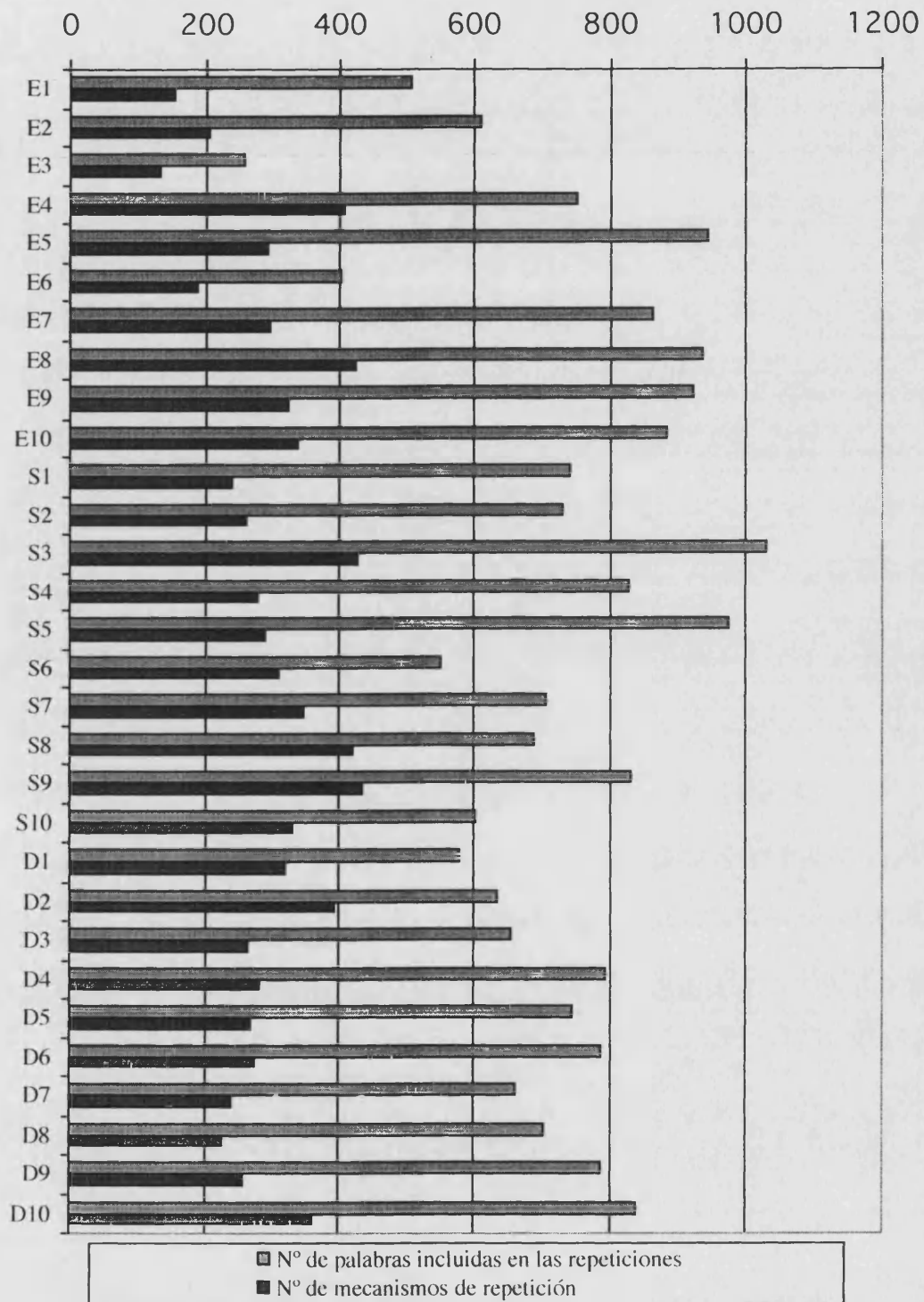
D	Tipo	Nº
D1	B	17
D2	B	5
D3	A	18
D4	A	17
D5	B	14
D6	B	8
D7	B	17
D8	A	8
D9	A	9
D10	A	9

Aparte del caso de S7, que como ya hemos mencionado en los primeros 15 minutos de su clase no lleva a cabo ninguna repetición del tema principal de su clase, sobre las demás clases vemos que 12 profesores utilizan más mecanismos de tipo B para repetir el tema principal, 10 profesores utilizan más mecanismos de tipo A, 5 profesores prefieren utilizar mecanismos de tipo D y 2 profesores igualan su uso de los tipos A y B (E7 y S9 utilizan en ambos tipos 6 y 10 repeticiones,

respectivamente). En líneas generales, estos datos son interesantes porque destacan la importancia del conocimiento y reconocimiento de los mecanismos de tipo B y D para poder llevar a cabo un seguimiento efectivo de la información sobre el tema principal de la clase.

En cuarto lugar, con los datos que observamos en las columnas siguientes (h), de las tablas 5.1., 5.2. y 5.3., hemos extraído los datos sobre la recurrencia de cada uno de los tipos generales de mecanismo de repetición, tipos A, B, C y D, según el modelo analizado en cada clase magistral. Si comparamos la densidad de la repetición en los fragmentos (número de palabras que se utilizan para repetir conceptos) con la cantidad de mecanismos de repetición que se utilizan para llevar a cabo esas repeticiones, se pueden observar también datos interesantes, tal y como mostramos en el siguiente gráfico (Figura 5. 5.):

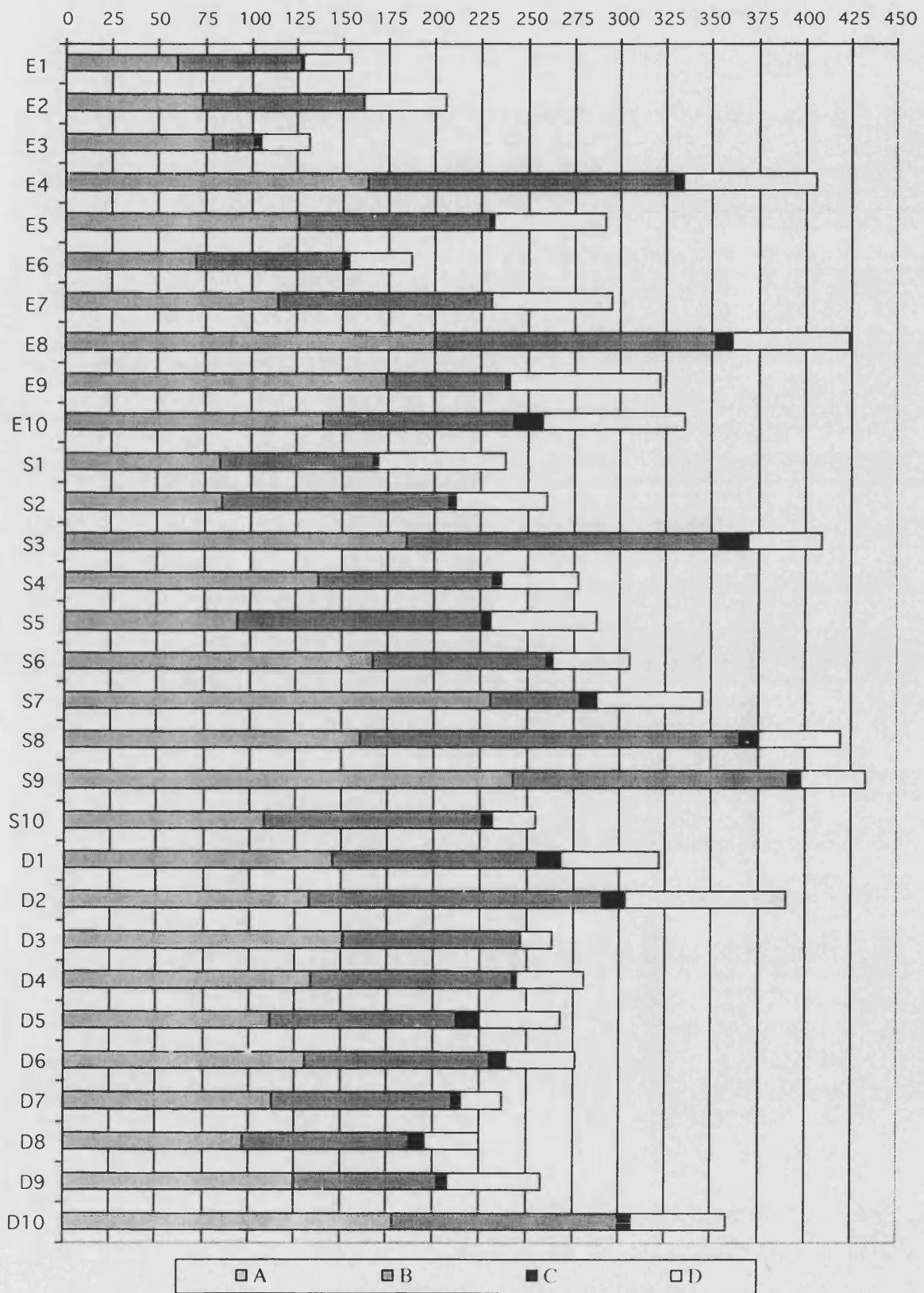
Figura 5.5. Correlación entre el nº total de repeticiones en cada clase y el nº de palabras utilizadas para su expresión



Si se observa el gráfico de forma global, existe cierta homogeneidad en la correlación entre el uso de estos mecanismos y la densidad de la repetición total en las clases. Los promedios de densidades de repetición por fragmento de 15 minutos en cada disciplina son de 709 (E), 768 (S) y 718 (D) palabras; y los promedios de mecanismos utilizados de forma global por disciplina para expresar esa repetición en cada fragmento son de 275 (E), 332 (S) y 287 (D) mecanismos. Si centramos estos datos, podemos decir que en cada 15 minutos de clase magistral, con un promedio de unas 1900 palabras por fragmento analizado, sobre 750 palabras se suelen invertir en el uso de entre 275 y 325 mecanismos de repetición. Por tanto, vemos en las tablas de datos iniciales, que en cada minuto de exposición, de ese promedio de 125-130 palabras, el profesor suele utilizar unos 20 mecanismos de repetición, sobre promedios de 18.3 (E), 22.1 (S) y 19.1 (D). Todos estos datos nos ofrecen información que constata la relevante e intensa presencia de la repetición en este género; sobre todo, si se tiene en cuenta la frecuencia con la que los estudiantes tienen que captar estos mecanismos, decidir qué información ya conocen y procesar la nueva.

No obstante, si observamos el gráfico con más detalle, figura 5.5., vemos algunas clases en las que la densidad de la repetición es comparativamente mayor con respecto al promedio de los mecanismos utilizados para su expresión. Una de las razones de esta variación es debida al uso, en estas clases, de un mayor número de mecanismos del tipo D –tal y como se puede constatar en las tablas iniciales de datos– ya que estos mecanismos necesitan una mayor extensión léxica para repetir relacionar sus términos con sus significados. Finalmente, dentro de este apartado de resultados, observamos ciertos datos interesantes sobre la proporción en la que se utiliza cada uno de los tipos básicos de repetición, tal y como se aprecia en el siguiente gráfico (Figura 5.6.):

Figura 5.6. Frecuencia de uso de cada tipo de repetición



Como se observa, y hasta cierto punto era predecible, el tipo A, con un total de 4003 repeticiones, es el más utilizado, entre otras razones por su importancia para la función cohesiva del discurso. Sin embargo, esta frecuencia de uso no es mucho mayor que la de la repetición de tipo B, con un total de 3232 repeticiones, lo que nos da cierta información importante para la pedagogía de estos mecanismos. El tipo C, por ser el tipo de repetición, en principio, menos apropiada en el género de la clase magistral, dada su potencial ambigüedad, tiene un uso muy puntual en todo el corpus, con un total de 175 repeticiones. En contraste con este tipo C, el tipo D es bastante frecuente, con un total de 1468 repeticiones, por estar englobados en este grupo algunos de los mecanismos más típicos de este género docente, como la referencia, la paráfrasis compleja o el circunloquio. En el apartado siguiente comentaremos e ilustraremos todas estas peculiaridades, mecanismos y funciones.

5. 3. TIPOS DE REPETICIÓN EN LAS CLASES MAGISTRALES

En este apartado vamos a mostrar y ejemplificar los mecanismos de repetición más importantes y frecuentes, según cada uno de los cuatro tipos generales de repetición del modelo aplicado a nuestro corpus.

5.3.1. TIPO A: SIGNIFICADOS Y TÉRMINOS IDÉNTICOS

La repetición exacta es la forma más común de expresión de este primer tipo. Para ello se utilizan mecanismos retóricos típicos, tales como la reiteración y la reduplicación, tanto en forma de abreviaturas oficialmente aceptadas y comúnmente utilizadas, como en sus distintas figuras posicionales; por ejemplo, anáfora,

gradación, dispersión o inversión (hipérbaton). En cuanto a las abreviaturas oficiales y normalizadas de los términos, se observan numerosos acrónimos de expresiones de cierta longitud, como por ejemplo:

<i>UK</i>	(S7)	por	<i>United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland</i>
<i>EMU</i>	(E2)	por	<i>European Monetary Union</i>
<i>EMS</i>	(E2)	por	<i>European Monetary System</i>
<i>GDP</i>	(E8)	por	<i>Gross Domestic Product</i>

También aparecen numerosas abreviaturas que se utilizan de forma común y sistemática en sus respectivas disciplinas, por una parte, por considerarse como expresiones normalizadas en su contexto académico. Tal es el caso en las siguientes que extraemos de nuestro corpus:

(S9/126)	<i>the 1988 Act</i>	por	<i>the Education Reform Act 1988</i>
(D7/183)	<i>Criminal Law</i>	por	<i>English Criminal Law</i>
(E6/34)	<i>Britain</i>	por	<i>Great Britain</i>

Un caso legal que, por economía de las palabras, se suele citar como

(D3/154)	<i>Mersey Docks</i>	por	<i>Mersey Harbour Board and Coggins and Griffiths</i>
----------	---------------------	-----	---

Si consideramos estas abreviaturas desde el punto de vista de especialidad, también se observa un uso bastante común de referirse a casos, autores y documentos de una manera abreviada, como sucede en los siguientes ejemplos que extraemos de clases de derecho:

(D1/145)	<i>the McGovern</i>	por	<i>the McGovern case</i>
(D7/181)	<i>the 1996 Act</i>	por	<i>the Theft Amendment Act of 1996</i>
(D8/188)	<i>the Convention</i>	por	<i>the European Convention of Human Rights</i>

Asimismo, en clases magistrales de sociología:

(S4/92)	<i>BSA</i>	por	<i>British Sociological Association</i>
(S10/138)	<i>ISP</i>	por	<i>Individual Service Planning</i>
(S9/129)	<i>RE</i>	por	<i>religious education</i>
(S9/126)	<i>SAT</i>	por	<i>Standard Assessment Tasks</i>

Otro tanto sucede en clases de económicas, como por ejemplo:

(E4/20)	<i>BAT</i>	por	<i>British American Tobacco Company</i>
(E2/7)	<i>ERM</i>	por	<i>European Exchange Rate Mechanism</i>

En todos estos ejemplos, más que un objetivo normalizador por parte de los conferenciantes, se observa una función fundamental que no es otra que la ligereza y la simplificación expresivas.

Por lo que respecta a la repetición exacta de términos, el mecanismo retórico posicional más frecuente es la anáfora (al inicio), con una función indicadora, orientadora de la atención y facilitadora del contenido de la clase. Los siguientes ejemplos son una prueba de ello:

(E1/3)	<i>how to organize itself ...</i>	(dos veces)
(E2/7)	<i>dealt with ...</i>	(dos veces)
(E4/19)	<i>it is particularly good ...</i>	(dos veces)
(E4/18)	<i>if you look at ...</i>	(seis veces)
(E5/26)	<i>I'm not talking about ...</i>	(dos veces)
(E7/43)	<i>it sits very comfortably ... it sits comfortably ...</i>	
(S8/120)	<i>They ...</i>	(seis veces)
(S9/132)	<i>dates about ...</i>	(dos veces)
(S7/115)	<i>,we have [+ countries]</i>	(ocho veces)

Encontramos, asimismo, otros mecanismos que debemos destacar, como es el caso de repeticiones al final (epístrofes), como por ejemplo:

(E2/13)	<i>... outside it. ... outside it. ... outside.</i>
---------	---

Gradaciones, como:

- (E4/22) *the present Conservative government, a government that's been very conducive to business*
- (D2/148) *these particular topics ... particular clients ... particular bad situations*
- (E3/17) *if sterling is devalued, foreign goods become more expensive, .. and if foreign goods become more expensive, then we are supposed to buy fewer of them*

En cuando al hipérbaton, o inversión de términos, su aparición en nuestro corpus es esporádica dado el grado de fijación sintáctica y morfológica de la propia lengua inglesa, excepto en casos de inversión calificativa o genitiva, en los que sí se produce:

- (D7/181) *68 Act* por *Theft Act 1968*
- (S10/134) *community care policy* por *Policy of Community Care*

También en casos de abreviación en los materiales audiovisuales en los que el profesor parafrasea el título que figura en la transparencia:

- (E5/27) *Structure of the Organization is outdated* *Outdated Organization Structure*
[en transparencia]

Hemos encontrado, asimismo, cómo se hace uso de la función enfática y contrastiva,

- (D9/196) *the more it's worth the more the purchaser pays ...*
- (E9/58) *the net effect of pounds coming out*
- (E10/63) *what happens in the short run ... what happens in the long run ...*

como también de algunas recurrencias con función meramente enfática e irónica, como en los siguientes ejemplos:

- (D9/194) *At last, at last ...*
 (D9/195) *Surprise, surprise ...*
 (E4/23) *very, very keen ...*
 (D9/194) *very, very important ...*

5.3.2. TIPO B: SIGNIFICADO IDÉNTICO PERO TÉRMINOS DIFERENTES

Los dos mecanismos más utilizados en este tipo de repetición son la derivación y la pronominalización, siendo el resto bastante más aleatorios y dispersos; ambos mecanismos tienen una gran importancia en la cohesión del discurso. Estos mecanismos de repetición aparecen continuamente en todo el corpus y los más frecuentes son la variación verbal y nominal, como “developed” “developing” y “development” a partir de adjetivos, verbos u otros sustantivos, así como a las correlaciones entre las varias opciones morfológicas; como vemos, entre otros muchos, en los casos:

- (E1/1) *structure y structuring*
 (E1/4-5) *likely to be more responsive y good on responsiveness*
 (E1/3) *organize y organizational*

Las formas pronominales más repetidas son “it” y “they”, seguidos de “he/she” y de “this/that”; como por ejemplo:

- (S8/122) *And he said he felt that he and his wife ... (S8/122)*

Los pronombres personales “you”, “I” y “we” aparecen con cierta frecuencia con una función ideacional concreta relacionada con el contexto, como por ejemplo:

- (D10/205) *I say: “Do you want to buy my car?”, and you think I’m talking about this flash Porsche ...*
 (D2/149) *I offer you a chair for five pounds*

(D8/188) *cases against the UK ... and we essentially have the worst record on human rights*

En estos casos las formas pronominales no se utilizan como marcadores de la relación profesor-alumno, sino de la función que desempeñan ciertos elementos del contexto, como un comprador, un abogado o un país, lo que añade al mecanismo la función participativa y aproximativa a la realidad futura del estudiante.

Dada la importancia de la función deíctica en el uso del material visual y contextual, también se aprecia un frecuente uso tanto de “this” y “that” como de las formas adverbiales “here” y “there” con esta función indicadora; por ejemplo:

(S7/115) *here we have a map ... here we have a map ... here*

(E3/16) *So that, as you go up here ... along here... we have here... the more you go up there ...*

Otros mecanismos de repetición utilizados dentro de este tipo B son la sinonimia con repetición a través de términos, como por ejemplo *pupils*, *students* y *children* en S9; la repetición metonímica, como por ejemplo cuando se habla de una obra como *The Last Refuge*, y se repite a través del autor *he suggested...* en S2; y la repetición hiponímica, como la alternancia entre *doctor* y *professional* en S3. Las funciones con las que parecen ser más utilizados estos mecanismos son para simplificar y adaptar los conceptos mejor a un contexto más amplio, buscando un término más general, o más restringido, buscando un término más concreto.

La puntualización importante en ese punto es el tener en cuenta si realmente se trata de repetición de estos tipos en el contexto en el que aparecen; por ejemplo, *global structure* y *worldwide structure* o *country* y *region* (E1/3-5) son utilizados por el profesor en ese pasaje de forma sinonímica alternativa, relación que sería difícil de detectar a través de análisis más mecánicos siguiendo parámetros de tipo tesauro.

Son más frecuentes las formas verbales, como en el ejemplo:

(D4/163) *whose conviction was quashed ... they overturned her conviction*

En esta correlación, *quashed* y *overturned* significan lo mismo. También se observa en el caso de

(E2/12) *came out ... followed suit ... withdrew... y left ...*

En correlaciones como ésta última, a las funciones ya mencionadas, se añade precisamente la de evitar la repetición exacta demasiado inexpresiva.

Ejemplos de estos tipos de mecanismos en el corpus podemos encontrar muchos; como los casos de metonimia en

(E7/113) *James the First* por *King of England y King of Scotland*

(D6/121) *Courts* por *judges*

Los casos de hiponimia en

(E7/39) *one of the core texts* por *the Robert Vecchio book*

(E8/49) *Marx* por *Marx's theory*

Asimismo, vemos casos de sinonimia como en

(S9/128) *Kenneth Baker* por *the Secretary of State for Education y the Minister of Education*

Algunas repeticiones incluyen las correlaciones de repetición bastante extensas como la hiponímica entre *anthropologists and sociologists, ethnographers, researchers* y *we* en S8, todos ellos utilizados en el pasaje con el mismo significado.

Finalmente, encontramos en este grupo de mecanismos con similar significado expresado en diferentes términos, casos como las abreviaciones idiolectales y personales que hace el profesor concreto al explicar su tema, aunque no están oficial ni disciplinariamente generalizadas. Estas abreviaciones se suelen utilizar para agilizar el discurso, como por ejemplo:

(D7/185)	<i>ITPD</i>	por	<i>intention to permanently deprive</i>
(E1/1)	<i>structure</i>	por	<i>international global structure</i>
(S7/111)	<i>our country</i>	por	<i>United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland</i>
(S9/129-130)	<i>Baker</i>	por	<i>Kenneth Baker</i>
(S10/134)	<i>Beveridge</i>	por	<i>Beveridge Report</i>
(S2/77)	<i>Butler</i>	por	<i>Sir Alan Butler and the other authors of the Leeds Study.</i>

Asimismo, observamos el uso de expresiones de otras lenguas como:

(E6/36)	<i>codetermination but my German's not quite good enough for this, but it's "mitbestimmung"</i>		
---------	---	--	--

En el caso de derecho, sobre todo, se observa el uso de latinismos traducidos de forma objetiva; es decir, sin intención de añadir ningún significado al tema, como por ejemplo:

(D2/149)	<i>consensus ad idem</i>	y	<i>meeting of the minds</i>
(D10/201)	<i>bona fide</i>	y	<i>in good faith</i>
(D10/201)	<i>nemo dat quod non habet</i>	y	<i>no one can give that which they do not have</i>
(D6/174)	<i>Novus Actus Interveniens</i>	y	<i>new intervening action</i>

También observamos algunas paráfrasis simples como:

(S8/122)	<i>everyone legged it</i>	y	<i>they all run</i>
(S1/67)	<i>women and poverty</i> o <i>poverty of women</i>	y	<i>feminization of poverty</i>

En el caso de estos mecanismos, además de la variación expresiva, la función más obvia parece ser una mayor rigurosidad o peso histórico y académico a la expresión.

5.3.3. TIPO C: SIGNIFICADO DIFERENTE PERO TÉRMINOS IDÉNTICOS

Este tipo de mecanismos de repetición son los que menos esperábamos encontrar dentro del género de las clases magistrales por su potencial ambigüedad; sin embargo, vemos que en el corpus sí se utilizan en varios casos puntuales: modificando el significado por homonimia, por paronomasia e ironía y por cambio tonal. Normalmente estos usos de los mismos términos con diferentes significados no resultan ambiguos en su contexto de uso, con algunas excepciones en las que la ambigüedad puede ser causada por la oralidad del género, como el caso D6/175-76 en el que el término *ship* hace referencia a varios barcos en menciones alternativas bastante próximas:

*a ship was damaged at sea,
ship that caused the collision
the other ship,
defendant's ship
plaintiff's ship*

La identificación conceptual de qué barco se trata en cada una de las menciones probablemente requeriría al estudiante ciertos instantes de reflexión que puede resultar bastante difícil dada la rapidez con la que se acumula el procesamiento de información oral en muy poco tiempo. Lo mismo podría ocurrir a ciertos estudiantes con el uso *the thing* en D5/168 donde se utiliza el término con significado de “cosa” en general y con el de *the ball*. La mayoría de estos usos homónimos se

hacen con términos categóricos o genéricos como “people”, “way”, “point”, “term”, “part”, etc.; como por ejemplo:

(S1/71)	<i>women</i>	significa	<i>women in poverty</i> y <i>women researchers</i> en <i>the recent work from women in this area</i>
(S7/111)	<i>guy</i>	significa	“student” y <i>Owen Glendower</i>
(E3/14)	<i>parts</i>	significa	“sub-temas” y “tipos de balance”
(E4/24)	<i>size</i>	significa	“tamaño físico” y “volumen humano, técnico, etc., de una compañía” en <i>the concept of size of multinational, how big are multinationals,</i>
(S9/127)	<i>foundation</i>	significa	<i>providing the foundation for decision making</i> y <i>Foundation Subject taught in schools</i>
(D8/188)	<i>times</i>	significa	“veces”, “tiempo” y <i>The Times</i> .

El mecanismo también aparece con formas verbales, como *look at* (E4/19) en *if you look at this column which looks at .. sales in millions of dollars* significando “pay attention to” y también “shows you”, e incluso significando “revise” en *needs to take a good look at the company* (E5/26). Otros ejemplos son:

(E4/21)	<i>see</i>	significa	también “consider” en <i>Ford see production</i>
(E8/48)	<i>work</i>	significa	también “behave” en <i>how market forces work including how prices work</i>
(D7/187)	<i>share</i>	significa	también “porción de algo”
(S4/96)	<i>think</i>	significa	también “imagine” en <i>you just think you’re getting back ...</i>
(S3/87)	<i>know</i>	significa	también “understand” en expresiones como <i>you know</i> o <i>you know?</i>

Dos de los casos de este tipo que sí parecen más propios del género docente son el uso de términos generales con varios significados, según se va explicando la información visual adicional. Por ejemplo, en E9/57 el profesor va señalando la transparencia y va repitiendo *people* según va avanzando en su explicación de los

datos de su transparencia: *people from abroad who are actually investing within the UK ...* En E3/15-16 el profesor utiliza frecuentemente *here* con varios significados según va señalando la información de la pizarra: *So, here is the price of ... as you go up here ...* Otro de los casos más predecibles dentro de este tipo es la alternancia en el significado según se trata del autor o de su trabajo, como en el caso de *McKenzie and Philips*, cuya mención unas veces se refiere a los autores, como en *Why did McKenzie and Philips say that?* (D9/198) y otras a sus obras, como en *looking at McKenzie and Philips* (D9/199).

El juego con los significados propio del humor e ironía clásicos del discurso académico también se observa en algunas repeticiones paranomásticas como *lucky* en *unless you happen to be lucky, if lucky is the right word, lucky enough to be run over by a rich person* (D6/177), en *mistake* en *Now, you will find this topic in the textbooks called Mistake, because by this stage of the course most of you might think you have made a giant mistake* (D2/148), o en la ironía de *Wow! That's a really big objective* (D9/197).

Finalmente, dentro de este tipo encontramos mecanismos que varían el significado de los términos según su entonación o pronunciación, como declaraciones, interrogaciones o exclamaciones. Los términos más comunes en este caso son las partículas “okay”, “yeah” y “right”, como por ejemplo, *Yeah, it kind of portrays the patient as someone who knows nothing, yeah?* (S3/85) o *... is determined solely by your foreign trade. Okay?* y *Okay, so .. you might have ...* (E3/15). A lo largo de todo el corpus encontramos las expresiones “yeah” o “okay” con varios de los siguientes tipos de significado “you do understand that, don't you?” (E3/16), “let's move ahead” (E1/4), “yes, fine” (D9/196), “that's enough!” (S6/108), “yeah? why do you thing so?” (E10/64) o simplemente “correct” de forma objetiva, como en *Parsons idea is okay, but only for certain types of illness* (S3/84).

De forma general, vemos que las funciones más positivas de este tipo C de repetición en la clase magistral son la simplicadora de la información dentro del contexto, la indicadora en el caso de explicaciones a través de materiales pedagógicos adicionales (visuales sobre todo), la humorística y la interactiva, todas ellas facilitadoras de la interpersonalidad entre el profesor y los alumnos.

5.3.4. TIPO D: SIGNIFICADO Y TÉRMINOS DIFERENTES

Dentro de este tipo, los mecanismos de repetición más usuales son más variados y complejos; por tanto, para facilitar su ejemplificación los ordenaremos por las cuatro funciones más básicas para las que son utilizados: (a) definir o aclarar datos, (b) ampliar o explicar información, (c) ejemplificar e ilustrar, (d) resumir o evaluar, y (d) contrastar o enfatizar.

En el primer caso, los mecanismos más frecuentes para definir y aclarar datos son la paráfrasis y la referencia o cita; los cuales, en muchos casos, van acompañados de marcadores como “in other words” o “i.e.” como en el caso de:

(E3/15) *The capital account is forced to balance. In other words, all capital outflows equal capital inflows and there's no net inflow either way*
 (S6/105) *an eclectic history; i.e. from a number of different sources*

Estos mecanismos suelen utilizarse al inicio de la clase o al inicio de cada sub-tema para aclarar los términos y datos sobre los que se va a hablar, como por ejemplo, en *Balance of Payments* (E9/54) se define como *a measure of all the currency flows into and out of a country over one year*; incluso vemos que se utiliza la cita como mecanismo de repetición para ello, como en el caso de la larga definición de *Leadership* (E7/39): *“Leadership is a process through which a person tries ...”*.

Estas paráfrasis y citas con función definitoria varían considerablemente en su extensión, algunas se alargan a varias líneas, como el ejemplo anterior, y otras son muy concisas como el caso de:

(E2/8) <i>dollar parity</i>	y	<i>its exchange rate against the dollar,</i>
(E2/9) <i>an exchange rate</i>	y	<i>simply the price of one currency in terms of another</i>
(S2/75) <i>sheltered housing</i>	y	<i>“The most humane and successful formula for long-term assisted independent living in use today in Western society”</i> , según Heumann y Boldy

Además de estos dos mecanismos básicos se utilizan con esta función algún caso de metáfora o símil como en el ejemplo de *efficient bystander* or *the fly on the wall* (D2/150).

En el segundo grupo los mecanismos más usuales para ampliar o extender la información son igualmente las paráfrasis, y además los cirunloquios, los símiles y las citas; ya que en muchos casos la extensión de la información se lleva a través de la elaboración extensiva de la propia definición, como en el caso de D5/169 en el que el profesor va explicando el tema a través de la redefinición del mismo término:

property ... is a relationship between people with respect to things ...
property is a power relationship between people with respect to things ...
property is a relationship of power, where by one person can exclude everyone else from the possession of use of a thing.

En algunos casos esta extensión de la propia definición se lleva a cabo a través de la caracterización de lo que se quiere explicar, acompañada de marcadores de tipo “that is to say” o “this is ...”; como por ejemplo, en S2/74 donde el profesor, para definir lo que es *sheltered housing*, explica sus características:

*It's specifically reserved for old people,
.. it's purpose-built, and
it's ... built to mobility standards;
... that's to say, that it should ...*

Como ejemplos de otros mecanismos típicos de este grupo, encontramos
paráfrasis:

*(E5/27) excess personnel referido a a lot of slack, where everybody does not
have to work very hard, there's people sitting around without enough work to
do*

circunloquios:

*(E5/28) Lack of Clear Goals explicado como if people don't know what
they're supposed to be doing , if they don't know what the organization is
about, how they fit into the organization; if there's an ambiguity about what
their role is within the company ...*

símiles:

(E5/30) unfreeze or reduce the credibility of the preexisting culture

*(E5/31) who's got less axe to grind y [who] doesn't come in with any
preconceived notions about what should be happening*

y comparaciones en forma de cita o referencia:

*(D10/200) take an action y "Excuse me, you're in possession of goods which
belong to me, and you must therefore return them".*

También vemos algunos usos de la evidencia, como en la extensión de *outrages*
como *a lot of scandals about people with learning disabilities back into the
community* (S10/135), o de la hiponimia con el ejemplo de *there was a change of
government*, como hiperónimo de *Mrs Thatcher came into power* (S2/75).



En tercer lugar, los mecanismos más habituales de repetición por ilustración son el ejemplo y la enumeración, junto con ciertas evidencias y referencias o citas. Éstos suelen ir introducidos por marcadores como “for example”, “for instance”, “I mean”, “to give you examples” o “let’s call ...” (u otros verbos de habla de tipo “mention”, “say”, “add”, etc.), como el caso de E3/15, *Let’s say for foreign exchange as a proxy for foreign exchange, let’s just call it dollars*, donde se ejemplifica con *dollars* la explicación de *foreign exchange*; también lo vemos en E5/29, *To give you examples; .. if there’s a heavy high level of management, if the management is very top heavy ...*.

Con esta misma función, dentro de este grupo nos encontramos con ejemplificaciones:

(E9/55) *services* se ejemplifica con *when I am talking about services, I mean services like banking, shipping, insurance, tourism, for example*.

También vemos enumeraciones:

(E4/18) *the industries of the future* se enumeran con *the chemical industry ... aerospace ... pharmaceuticals ...*

(E7/44) *the kinds of reward* se enumeran con *they’re being promoted ... they’re getting a fat salary cheque, ...*

La evidencia es utilizada en casos como:

(D10/200) *payment is not honoured* se evidencia cuando *the cheque bounces or they don’t pay the cash or whatever it is ...*

Finalmente vemos el uso de la referencia:

(S2/77) las razones que da el médico para *moving house* son “*You’ve got to get off the stairs, or .. The house is too damp ...*”.

En cuarto lugar, se detectan algunos mecanismos lingüísticos como la evidencia, la paráfrasis y la elipsis utilizados para resumir y evaluar la información presentada, que a menudo se expresan conjuntamente, resumiendo lo importante en una oración, normalmente a través de la elipsis, seguida de otra oración en la que todo ello se evalúa, como en el caso de:

(S2/76) And also developed a line of argument that I call “the incredible superfit survivor” idea. This was quite a plausible idea, although I think it has no foundation in fact ;

(S3/84) So, what Parsons is suggesting is that this characterization of the doctor-patient relationship means that the doctor should be powerful, and the patient should be deferent, yeah? It’s a happy, happy, cosy picture of everybody happy, yeah?.

La mayoría de estas funciones se señalan con marcadores como “so”, que es el más frecuente, o “In conclusion”, “I think”, “my opinion is” , “I suppose”, “I would say”, etc. Entre los ejemplos de repetición como resumen vemos:

(E5/27) So, an excess of personnel is a possible indication that the company has problems.

(E10/63) So, we can come to that conclusion therefore, that profits that are made in any short run period will be eliminated in the long run

(E9/56) So, that’s the Current Account which deals with exports and imports of goods and services

(D2/153) On the face of it there is an agreement looked at objectively, looked at from the outside

(S5/99) So, those are the assumptions which I started .. the view of where we were fifty years ago*

Asimismo, vemos ejemplos de repetición evaluativa:

(D5/172) *I think that you can see that we are not being insulting but merely accurate, in saying that that definition of lay people is a vulgar definition, it's superficial, it looks on the surface, and doesn't see what's underneath*

(D10/205) *So Section 5, I think is a useful classification, but this is just trying to group cases for convenience, so that it is easier to remember,*

(S1/68) *For children, I think the statistics are quite shocking really, one in three children in 1992 were defined as being poor,*

(D9/198) *I would say that "the Land Registration Act has a defective mirror which has several large cracks", that's my quote.*

Finalmente, encontramos algunos mecanismos de repetición con función enfática, como por ejemplo, la mención de *Policy of Community Care* como *a huge area of study* (S10/134). Los mecanismos más encontrados con esta función han sido la correlación, como en:

(E4/23) *prodding, pushing, getting into foreign markets*

(E3/16) *the higher is the price of foreign currency, the lower is the value of the pound*

También la antireiteración contrastiva:

(E8/46) *productive work that adds value ... unproductive work adds no value ...*

(S7/111) *Is it a republic? No, it can't be a republic*

(D3/159) *hopefully ... No, not hopefully ...*

(S7/111) *Is he right or is he wrong?*

(E4/21) *companies you might not actually think of as multinationals in that sense*

Así como la elisión:

(S4/91) *what happens to a doctor if he breaks a rule? Struck of a register, cannot practise, struck of the BMA register ...* (se omite el pronombre *he*)

(S6/106) *anybody heard of them? you know, set up the LSE* (se omite *Beatrice and Sidney Webb*)

(S8/123) *some sort of anti in disguise* (se omite *anti-foxhunting person*)

En algunos casos se utilizan estos mecanismos enfáticos y de contraste para definir y para explicar los temas; por ejemplo, en E10/61 se explica lo que es *imperfect competition* a través del contraste con su opuesto *perfect competition ... we've dealt so far with the idea of perfect competition: many firms have no control over the price at which they sell products ...* También ocurre en el caso de D2/152, en el que se explica el caso legal expresando los términos opuestos a los que ha estado utilizando hasta ese momento: *... but we were at cross purposes. There was no consensus ad idem* (D2/152).

Además de participar en todas estas funciones fundamentales dentro del género, la repetición lingüística también se utiliza en otras funciones propias de los géneros orales docentes, como el dictado; por ejemplo, en D9/198 el profesor repite varias veces la misma cita esperando a que los estudiantes la escriban: *The Land Registration Act 1925 contains several large holes and a number of small leaks*. Este tipo de funciones pueden ser llevadas a cabo con mecanismos de tipo A: repitiendo los términos de forma exacta (como es el caso del anterior ejemplo), pero también con mecanismos de tipo B: variando los términos, como de tipo D: añadiendo modificaciones a la expresión. Sin embargo, estos mecanismos y funciones en nuestro corpus aparecen de forma más rara, particular y menos clara, llevándonos a decidir concluir, con todo lo anteriormente expuesto en este capítulo, la descripción y

ejemplificación general sobre la repetición en el género de las clases universitarias según nuestro corpus y modelo de análisis.

5.3.5. RESUMEN DE RESULTADOS, MECANISMOS Y FUNCIONES SEGÚN CADA TIPO DE REPETICIÓN

Como hemos comentado e ilustrado a lo largo de la primera parte del presente capítulo, a través del análisis y extracción de datos de este corpus de clases en el entorno de las ciencias sociales, los resultados del estudio nos han ofrecido algunos datos generales que pueden ser significativos sobre el género de la clase magistral. Estos datos expresados de forma global y resumida, son los siguientes:

- a. La velocidad media de expresión de los profesores está entre 125 y 130 palabras por minuto.
- b. El porcentaje de densidad léxica de la repetición léxico-semántica en las clases magistrales es alrededor del 38% .
- c. El promedio de uso de los mecanismos de repetición en las clases magistrales es de alrededor de 20 mecanismos por minuto.
- d. En 15 minutos de clase (sobre 1900 palabras), los profesores utilizan entre 275 y 325 mecanismos de repetición, de los cuales unos 135 son de tipo A, unos 100 de tipo B, 6 de tipo C y 50 de tipo D.
- e. En 15 minutos de clase, los términos base de los que parten estos mecanismos de repetición oscilan entre 66 y 77 términos.

Al inicio del capítulo anterior, capítulo 4, confeccionamos un esquema (Figura 4.2.), de cuyos parámetros partimos para el análisis de los mecanismos y funciones fundamentales en las que la repetición juega un papel esencial. Esta información resumía y esquematizaba nuestros presupuestos tras la evaluación y reflexión llevada a cabo sobre las referencias bibliográficas que habíamos ido comentando en los capítulos previos sobre el género de la clase magistral, capítulo 2, y sobre las diversas tipologías que se han ido utilizado para la descripción de la repetición lingüística a lo largo de la historia, capítulo 3.

Partiendo de esa figura 4.2., a continuación, tras los resultados obtenidos sobre nuestro corpus, podemos resumir los mecanismos de repetición y las funciones fundamentales que estos mecanismos expresan, actualizando esos presupuestos iniciales y concretándolos con los que realmente hemos detectado en nuestro corpus de las clases magistrales en el ámbito de las ciencias sociales. De este modo, según nuestro modelo y análisis, los tipos, mecanismos y funciones a través de los que se repite la información en el género de la clase magistral son los siguientes (Tabla 5.6.):

Tabla 5.6. Mecanismos de repetición y sus funciones en las clases magistrales

TIPO	EQUIVALENCIA*	MECANISMOS	FUNCIONES
A	(=S =T)	re/duplicación anáfora gradación epístrofe hipérbaton abreviaturas oficiales correlación	cohesión simplificación indicación orientación facilitación énfasis contraste
B	(=S ≠T)	derivación pronominalización sinonimia metonimia e hiponimia abreviaciones concretas latinismos extranjerismos paráfrasis simple	cohesión agilidad expresiva participación aproximación adaptación concreción rigurosidad evitación de duplicación
C	(≠S =T)	homonimia paronomasia ironía variación tonal	indicación simplificación interpersonalidad humor
D	(≠S ≠T)	paráfrasis referencia circunloquio metáfora y símil hiponimia ejemplo enumeración correlación evidencia elipsis antireiteración elisión	definición aclaración explicación amplificación categorización ejemplificación ilustración énfasis resumen evaluación

*Las abreviaturas corresponden a: S por "significado", T por "término/s", = por igualdad, ≠ por variación.

Con esta tabla podemos obtener una visión de conjunto de los mecanismos retóricos o técnicas discursivas más usuales en nuestro corpus; pero con ello no pretendemos descartar el uso de cualquier otro tipo de mecanismo en el género, dependiendo de los estilos y las opciones expresivas que cada profesor elija a la hora de dar una clase magistral. Los datos que aportamos indican únicamente que –según las múltiples opciones de repetición– los profesores de nuestro corpus, para simplificar, indicar, facilitar, contrastar, etc. la información de su exposición, han utilizado los mecanismos de repetición con identidad tanto léxica como semántica, como la duplicación, la anáfora, el hipérbaton, las abreviaturas, etc., tal y como vemos en la primera sección de la tabla 5.6. Asimismo, los profesores han expresado cohesión, participación, rigurosidad, concreción, etc. a través de mecanismos lingüísticos como la derivación, la sinonimia, abreviaciones propias, latinismos, etc., en los que los términos varían pero la identidad semántica se mantiene, tal y como mostramos en la segunda sección de la tabla 5.6. De ese mismo modo, los profesores de nuestro corpus han elegido sus opciones y mecanismos para expresar esas funciones que observamos en la tercera y cuarta sección de la tabla.

Los resultados que hemos expuesto en este capítulo parten de un corpus particular de clases concretas dentro del área de ciencias sociales, y todo los comentarios que parten de estos resultados están vinculados a este corpus. No obstante, a partir de todo ello, y dada la extensión del corpus, podemos tener una idea aproximada de cómo se utiliza de forma generalizada –y no menos relativa– la repetición en el género de las clases magistrales. Nuestro objetivo es ofrecer un modelo de análisis que permita la constatación y descripción de la importancia de la repetición en el género, ejemplificando sus mecanismos y funciones fundamentales y

más frecuentes. Nunca nos propusimos ni pretendimos en esta tesis analizar todos mecanismos retóricos que pueden aparecer en una clase magistral ni todas las funciones que pueden ser expresadas. De acuerdo con este propósito inicial más restringido y concreto, la tabla 5.6. resume nuestro objetivo, dado que se ha elaborado a partir de la constatación y el análisis de la repetición léxico-semántica en un corpus actual y extenso, y se ha organizado según la previa ilustración y ejemplificación de todos los mecanismos y funciones que contiene.

5.4. APLICACIONES PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DEL ESTUDIO

El pasado mes de abril apareció publicado en el suplemento *Learning English* (13 de abril, 2000; pág. 3) de *The Guardian Weekly* un artículo titulado “Culture shock of new campus life” en el que se comenta la inversión de 8 millones de dólares que ha hecho el gobierno británico para llevar a cabo campañas de marketing sobre el sistema universitario del país para atraer a 50.000 estudiantes internacionales más en el plazo de cinco años. Sobre el proceso de inmersión de estos nuevos estudiantes internacionales en el mundo académico en lengua inglesa, M. Ward Goodbody, ex-presidenta de BALEAP (British Association of Lecturers in English for Academic Purposes), afirma que “Students’ first problems are often with listening skills. They may feel nervous about this and it is certainly a steep learning curve. They need structured listening experience, for instance how to pick out the main ideas”. Necesidades como las que expone esta especialista no sólo conciernen a los estudiantes insertándose en el sistema universitario británico, sino también en otros sistemas universitarios de países en los que la lengua inglesa es dominante en el entorno académico.

Además de estas necesidades por parte del alumnado, y en la línea de autores como Flowerdew (1994) y Lynch (1994), se debe tener en cuenta que el esfuerzo por mejorar la comunicación oral en el mundo académico no sólo consiste en ofrecer datos y ayuda desde la perspectiva receptiva e interpretativa sino también desde la perspectiva productiva y metodológica. No sólo esos miles de estudiantes van a necesitar formación en el inglés académico oral, sino también cientos de profesores van a necesitar ayuda para facilitarles esa formación, en el caso de profesores de IFA, y para enseñarles sus materias de forma efectiva, en el caso de los demás profesores universitarios de las diversas disciplinas académicas, sobre todo si ellos también son hablantes no nativos.

Enseñando a analizar fragmentos de discurso académico oral correspondientes a la disciplina académica concreta del estudiante y del profesor, como los de nuestro corpus, se puede aprender y practicar un mejor uso de los mecanismos de repetición; en el caso del profesor, sobre todo, si el análisis parte de las grabaciones de sus propias clases universitarias, y en el caso de los estudiantes, sobre todo, si los fragmentos corresponden a profesores de sus materias o a temas de los programas de sus asignaturas. Por ello, lo interesante sería que la concienciación de estas necesidades lingüísticas se ampliara en el mundo académico, y lo ideal que los propios profesores de las disciplinas participasen y colaborasen en la grabación y análisis de sus propios discursos; así como en la elaboración de los materiales pedagógicos más apropiados y eficaces, tanto para su propio entrenamiento como para el de sus estudiantes.

Una de las aplicaciones más interesantes para profesores y alumnos es aprender a percibir la repetición léxico-semántica, sobre todo, a distinguir –entre esa repetición percibida– cuál realmente tiene en ese momento una función facilitadora de la comprensión para el alumno: todos los estudiantes podrían aprender a percibir

cuándo se están definiendo términos o ideas, pero para el estudiante que esto resultaría más útil es para el que necesita realmente percibir esa repetición para comprender mejor el término o la idea; los demás tal vez ya hayan comprendido de qué se trata y puedan utilizar la detección de esta repetición para procesar o anotar otros datos en ese ínterin. El desarrollo de esta capacidad de percepción de la información es vital para el estudiante:

There are two advantages in being able to recognise when a speaker is recycling. First, if you have already understood the point being made, then you can listen less intensively when it is repeated or rephrased. On the other hand, if you did not fully grasp the speaker's meaning the first time, you can use the recycling to understand the point the second time. Either way, recognizing recycling makes you a more effective listener. (Lynch, 1983: 58-59)

En esta línea, Frédéric (1985) destaca el frecuente uso de las repeticiones inconscientes, que ella ilustra a través de las muletillas idiolecto-expresivas y del pleonismo vicioso. Desde nuestro punto de vista, tras el análisis, el grado de inconsciencia sobre la repetición lingüística que realmente influye en la comprensión y seguimiento de un discurso académico, a nivel conceptual y temático, depende fundamentalmente de la capacidad que tanto el emisor como el receptor desarrollan para percibirla; un ejemplo de ello es que durante las sucesivas aproximaciones a los fragmentos nosotros mismos hemos comprobado este desarrollo de la consciencia sobre la información que realmente no era nueva, sino que ya se había dicho antes; y todo ello nos va a servir de gran ayuda para utilizar estos mecanismos cuando impartamos nuestras clases en inglés.

Además de esa agilización de la consciencia y percepción de la repetición de forma global, este tipo de vídeos y transcripciones nos demuestra el abanico de opciones para repetir información que el propio género de la clase magistral pone a nuestra disposición para expresarnos, incluso para aprender a diferenciar entre la

repetición más o menos obligatoria, opcional, y preferente según se utiliza en las diversas disciplinas, siguiendo los parámetros de Aitchinson (1994). Dentro de la repetición opcional y con un cierto alto grado de perceptibilidad y frecuencia, el presente estudio ofrece al colectivo universitario, sobre todo de ciencias sociales, una serie de parámetros sencillos para observar y aprender los mecanismos más usuales a través de los que esta repetición se lleva a cabo y las funciones más importantes para las que todos ellos tienen un sentido.

Ya dentro de nuestros parámetros de trabajo, en el caso de la repetición de tipo A, los profesores y los alumnos aprenderían a detectar (a) las abreviaturas más comunes tanto oficialmente como dentro de su disciplina de estudio, (b) así como los esquemas de correlación exacta más comunes: tras dos repeticiones en anáfora es posible que venga una tercera y todo ello tiene un significado o idéntico o muy similar, si se combina con el tipo B. El profesor, desde su posición emisora, puede además aprender a utilizar estos mecanismos bien para agilizar su expresión, dar cohesión, o incrementar la atención del estudiante.

Con la repetición de tipo B, se puede aprender y ampliar enormemente el vocabulario básico relacionado con las disciplinas de estudio, sobre todo, a través de la derivación, la sinonimia y toda la alternancia hiponímica y metonímica. Para el profesor estas opciones alternativas le ofrecen la posibilidad de variar o enriquecer su expresión, de evitar la repetición no deseada, de mostrar una mayor rigurosidad académica, y de ampliar la cobertura interlingüística de los términos y conceptos expresados. El uso de formas pronominales de primeras y segundas personas, como repetición de identidades incluidas en ejemplos de los roles y situaciones profesionales para los que se prepara a los estudiantes, es además una táctica pedagógica de aproximación e identificación que puede ser muy didáctica y efectiva.

Sobre la repetición de tipo C, siempre es importante para estudiantes y profesores saber que en su disciplina existen una serie de términos que tienen, además de su significado habitual, un significado particular, o pueden ser utilizados en determinados temas con diferentes matices conceptuales. Esto además de enriquecer su vocabulario, puede evitar confusión y ambigüedad en ciertos momentos. Para el profesor también puede ser interesante conocer cuáles son los términos utilizados de esta forma homonímica con más frecuencia en su disciplina y, por tanto, de más fácil reconocimiento por parte de estudiantes. Estos términos pueden servirle de ayuda, bien para indicar datos en pizarras y transparencias, bien para aprovechar los diversos significados que un mismo término puede ofrecerle para explicar su tema, o bien para añadir ciertas notas de humor.

La repetición de tipo D es la más compleja y, en algunos aspectos, la más importante de todas, entre varios motivos (a) por el tiempo que puede aprovechar el estudiante, si la información no es relevante para él en ese momento, para la mejora de sus apuntes; por ejemplo, como cuando el profesor enumera o ejemplifica sobre ciertas ideas que el estudiante ya domina, (b) por la necesidad de saber distinguir el grado de importancia que tiene la significación que se añade o se modifica con respecto al término base de la correlación repetitiva, ya que en este tipo de mecanismos hay matices o datos que se añaden y que el estudiante debería aprender a captar y distinguir de lo demás, y (c) por la importancia de ayudar al estudiante a detectar e interpretar la información cuando el profesor está ofreciendo su propia síntesis y evaluación del tema. Para el profesor la observación y manejabilidad de estas técnicas de tipo D puede resultar de gran ayuda, no sólo para facilitar la asimilación de la información al alumno, sino también para tener opción de insertar cierta información nueva, tanto simple como compleja, a través del uso de mecanismos de repetición de la información anterior, para enfatizar cierta

información y también para llevar a cabo cualquiera de las funciones que se muestran en la figura 5.

La extracción de los términos base o unidades de las que parten la mayoría de repeticiones que se llevan a cabo a lo largo de la clase también pensamos que puede servir para confeccionar glosarios y actividades didácticas que ayuden a manejar y aprender los términos y conceptos de repetición más habitual sobre cada tema en cada disciplina; incluso puede ser útil para analizar los tipos de términos con los que una correlación repetitiva suele comenzar a desarrollarse en un tema. Se han llevado a cabo varios estudios sobre los marcadores más frecuentes en las clases magistrales (*i.e.*, Chaudron y Richards, 1986; Shriffrin, 1987; Chan, 1995; Flowerdew y Tauroza, 1995), y no era nuestro objetivo analizar estos marcadores, limitándonos tan sólo a apuntar algunos de los más observados y recurrentes en nuestro corpus para cada función mencionada. No obstante, sí que es vital para los estudiantes y profesores conocer los marcadores más importantes de cada tipo de mecanismo y función; por ejemplo, “in other words” suele preceder a una paráfrasis, o “in my view ...” suele preceder a cierta información de carácter evaluativo por parte del profesor. En esta línea, copus y análisis como los que presentamos pueden facilitar la extracción y estudio de estos marcadores de la repetición.

De forma resumida vemos que el modelo que hemos utilizado para observar la repetición léxico-semántica nos puede ayudar a observar, comprender y manejar los usos de la repetición como elemento fundamental facilitador primeramente de la producción, conexión y comprensión del discurso, y también de la interacción entre los miembros participantes dentro de los límites de restricción de la propia naturaleza del género. Como Tannen (1989) observa, éstas son las macro-funciones esenciales de la repetición lingüística, pero incluso en el análisis de géneros tradicionalmente formales y monológicos, como el nuestro, resultan más próximos a la realidad los

estudios basados en parámetros de observación que incluyan elementos más contrastivos, tales como los habituales en géneros tradicionalmente más informales y dialógicos: “showing listenership”, “ratifying listenership and another's contributions”, “providing back-channel response”, “using humor and play”, “linking one's speaker's ideas to another's”, “expanding the subject”, etc., propios de la conversación cotidiana, según términos de la propia autora (*ibid.*, 48-52), ya que, como podemos observar en nuestro corpus, son funciones de repetición que también se pueden dar en estos géneros formales, aunque de forma particular y con menor frecuencia, intensidad y variación.

En esta línea, pensamos que parámetros amplios y generales, como los que hemos utilizado de identidad léxica e identidad conceptual, nos pueden ayudar a incluir y detectar cualquier uso, tanto típico como atípico, dentro de los géneros lingüísticos, si se complementan con tipologías o parámetros de variación más concretos y manejables, como por ejemplo los que en nuestro caso hemos utilizado, mecanismos retóricos y funciones pedagógicas. Probablemente conforme se vaya reflexionando y profundizando en estos tipos de análisis en el futuro se irán encontrando muchas más formas de aplicar la teoría conocida sobre la repetición lingüística al mundo de la pedagogía del inglés académico, e irán siendo más accesibles programas informáticos que faciliten su estudio.

CONCLUSIÓN

En la presente tesis doctoral, hemos situado y destacado el género de la clase magistral dentro del mundo del inglés académico. Seguidamente, hemos mostrado los argumentos más importantes sobre los que se fundamenta la enorme relevancia que la repetición lingüística tiene con respecto al conjunto de peculiaridades propias del género de la clase universitaria. A continuación, hemos revisado las tipologías más conocidas y utilizadas desde la antigüedad hasta nuestros días, para observar la repetición lingüística desde múltiples perspectivas y poder proponer un modelo sencillo y manejable de análisis de la repetición que nos permitiera observar, describir y ejemplificar cómo ésta se lleva a cabo en la actualidad en el género de la clase magistral en ámbito de las ciencias sociales.

De acuerdo con los resultados de este estudio, las conclusiones a las que hemos llegado sobre la primera parte de la investigación –dedicada a argumentar la importancia de la repetición en las clases magistrales– se resumen en los siguientes argumentos. Como afirman Anderson y Lynch (1988), Lynch (1994) y King (1994), la clase magistral es un género que necesita ser aproximado desde parámetros interdisciplinarios, no sólo por su contenido temático, sino también por su naturaleza genérica en la que intervienen factores socio-culturales, factuales, discursivos, situacionales, textuales, co-textuales, lingüísticos, educativos, psicológicos, cognitivos, académicos y metodológicos. Dentro de esta diversidad de niveles de aproximación, la repetición lingüística es un mecanismo comunicativo que está presente y sobre el que dependen muchos de estos niveles de operatividad dentro del género.

Desde el punto de vista procesual y cognitivo la repetición facilita la toma de apuntes porque disminuye o “decelera” la densidad ideacional y da tiempo para

procesar la información nueva y trasladarla al medio escrito. Sin esa redundancia y repetición de la información, tanto el proceso de exposición como el de interpretación no serían comprensibles. Aprender una serie de ideas y conceptos requiere un proceso complejo de inferencia, conceptualización, reconocimiento, reconstrucción del significado, relación, memorización y rememoración que opera en la mente de forma muy rápida. La repetición de esas ideas y conceptos facilita su relación con los esquemas mentales del oyente, tanto ideacionales como pragmáticos y socio-culturales, necesarios para la interpretación correcta y su paso a la memoria a largo plazo. Sin la necesaria repetición de ideas este proceso de memorización puede realizarse inadecuadamente, ya que el exceso de información nueva no permite mantener activas el número necesario de esquemas adquiridos para su correcta interpretación (Baddeley, 1986). Para la comprensión efectiva sólo una de cada cuatro proposiciones debe introducir información nueva, y a una velocidad de pronunciación entre 150 y 200 palabras por minuto (Rickheit *et.al.*, 1985; Griffiths, 1990).

Desde el punto de vista comunicativo, en el lenguaje oral son frecuentes las proposiciones incompletas, los falsos comienzos, las redundancias y las repeticiones, y por tanto, para que la clase magistral no pierda su oralidad genuina y se asemeje a la mera lectura de un texto académico escrito, también es necesaria la aparición de estos elementos en el discurso de las clases magistrales; siendo importante la familiarización con su uso y su presencia tanto para los profesores como para los alumnos. Socioculturalmente, también hay ciertos esquemas, convenciones y rituales de repetición informativa característicos de la cultura académica y que, no sólo se deben marcar, sino saber detectar o comprender. Por tanto, un estilo de metodología académica modélico ha de contener las redundancias y repeticiones propias del género; e incluso contemplando la variación metodológica real, tanto en estilos más

retóricos como más participativos, la repetición de la información ayuda a mantener el seguimiento temático y estructural de la clase, ayudando a neutralizar hasta cierto punto los efectos más extremos dentro de esa variación, e incluso reduciendo el nivel de ansiedad de los estudiantes, sobre todo extranjeros, por la necesidad de captar la información importante.

Desde el punto de vista interpersonal, la repetición es un aspecto importante para la creación de una atmósfera de colaboración y participación en el aula, al estar presente en la evaluación y refuerzo de las aportaciones, en la cohesión y continuidad temática, en el énfasis y clarificación de los temas, o en la utilización de técnicas persuasivas. Además, como apunta Flowerdew (1992), algunos mecanismos de repetición, como la definición, frecuentemente acompañan a otros recursos de carácter ilocutivo, como los apartes, las anécdotas o los chistes. De hecho, una situación extrema, aunque no extraña, sobre el uso de la repetición en una clase magistral se daría si el profesor que explica algo ya mencionado, además cuenta una anécdota o chiste sobre ello, mientras los estudiantes siguen viendo en la pizarra o en la transparencia la idea inicial esquematizada. La capacidad de refuerzo ideacional de la repetición es tan múltiple como usual, y no por ello menos sorprendente.

En el nivel funcional, dentro del entorno educativo en general y académico en particular, gran parte de las funciones para las que se utiliza el lenguaje implican un mayor o menor uso de mecanismos de repetición: definir, aclarar, explicar, resumir, evaluar, ejemplificar, etc. Estructuralmente, como se ha comentado y desarrollado ampliamente desde la perspectiva de la lingüística funcional y sistémica, la cohesión global de un discurso la da el uso apropiado de ciertos marcadores discursivos, entre ellos la cohesión léxica que en parte funciona mediante la repetición léxica. Además de ellos, la repetición es necesaria para poner en funcionamiento ciertos métodos de organización global –macroestructura– frecuentes en el género de la clase magistral:

el método clásico de introducción-análisis-resultados, el método centrado en un problema y su solución, el método secuencial, el método comparativo, el método de exposición de una tesis: general-particular o hipotético-real, o el método causa y efecto (Hoey, 1983 y 1991; Flowerdew y Miller, 1997). Desde el punto de vista léxico, la necesidad y efectividad de la repetición como mecanismo de reconocimiento y adquisición de vocabulario, sobre todo técnico y especializado, resulta obvia.

Todas estas funciones y dimensiones de uso de la repetición, y muchas otras, comentadas anteriormente en esta tesis, nos pueden servir para fundamentar teórica y argumentalmente la gran importancia de la repetición lingüística en el género de la clase magistral. De hecho, en la segunda parte de nuestro trabajo, con el propósito de describir su funcionamiento hemos llevado a cabo un análisis que nos ha ofrecido algunos resultados globales que corroboran esta realidad y nos ofrecen algunos datos orientativos sobre su presencia en el género. Según hemos visto en el último capítulo, tras el análisis del corpus de clases universitarias, la velocidad media de expresión de los profesores está entre 125 y 130 palabras por minuto, y en ese minuto el promedio de uso de mecanismos de repetición es de 20, con un porcentaje de densidad léxica de la repetición léxico-semántica de alrededor del 38% del total expresado. En un fragmento de 15 minutos de clase, con un promedio de unas 1900 palabras, los profesores utilizan entre 275 y 325 mecanismos de repetición, de los cuales unos 135 son de tipo A, unos 100 de tipo B, 6 de tipo C y 50 de tipo D; todos ellos girando alrededor de entre 66 y 77 términos base o unidades léxico-semánticas iniciales.

Además de estos datos, hemos descrito y ejemplificado los mecanismos retóricos y funciones más usuales que se han encontrado en nuestro corpus sobre cada uno de los cuatro tipos de repetición propuestos, ofreciendo una tipología conjunta completa al final de todos estos mecanismos y funciones de la repetición en

el género de la clase magistral dentro del área de las ciencias sociales. Por supuesto, somos conscientes de que todos estos datos, tanto numéricos como tipológicos, tienen un carácter orientativo y descriptivo, más que objetivo y prescriptivo, ya que, como subraya Lynch (1994:277), los factores que afectan a la recepción oral de la información son tantos y tan complejos que es prácticamente imposible aislar una variable de estudio de todos ellos o intentar evitar un cierto grado de relatividad sobre cualquier resultado. No obstante, dentro de esta cierta relatividad y variabilidad de uso dentro del género, creemos que el presente estudio ofrece datos de cierto interés orientativo y pedagógico dentro del conjunto de estudios llevados a cabo sobre las destrezas orales en el inglés académico.

Pedagógicamente, como destaca Rost (1994), ya resulta positivo cualquier intento de crear una base léxica y expresiva sobre cada disciplina académica para, a partir de ella, intentar ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades auditivas en la comprensión efectiva de sus clases. En el mercado actual existe un grupo considerable de métodos y libros de texto que contienen actividades y técnicas para mejorar las habilidades auditivas y de toma de apuntes, como el Hamp-Lyons, (1983), Lynch (1983), Mason (1983), James, Jordan, Matthews y O'Brien (1990) o todas las *English for Academic Purpose Series*, publicadas por Prentice Hall Macmillan y Prentice Hall International; de todos ellos, sobre el lenguaje de las clases magistrales en sí, el más aplicado y citado es el de Lynch (*op.cit.*), *Study Listening*, en el que se ofrecen actividades para practicar la comprensión de diversas funciones dentro de la clase magistral, como contrastar, listar, hacer referencia a, añadir o reciclar cierta información escuchada en cuatro cintas de cassette.

Varios especialistas en el género, como Brown y Tomlinson (1979) o más recientemente Flowerdew y Miller (1997), piensan que los libros de texto y manuales publicados hasta el momento sobre clases magistrales no se adecúan al tipo de

planteamiento pedagógico necesario para el desarrollo efectivo de las destrezas que requieren tanto los estudiantes universitarios como los profesores ávidos de cierta orientación sobre cómo facilitar la comprensión de sus exposiciones. El planteamiento simplista de que los elementos que se han de coordinar para la comprensión de una clase magistral se reducen a escuchar un discurso mientras se sintetizan por escrito sus ideas más importantes, no puede servir de parámetro central para la enseñanza de estas destrezas: el proceso de coordinación de habilidades es mucho más complejo y el significado de lo expresado está condicionado por factores múltiples y simultáneos: además de la información que el estudiante escucha a través de la voz del profesor, ha de coordinar la de la pizarra o transparencia que se ve a cierta distancia, la del *dossier* o fotocopias que se tiene sobre la mesa, la de los gestos y movimientos que hace el profesor, la que proviene del contexto o de sus compañeros y la que tiene en su libreta de apuntes sobre lo que se ha estado diciendo.

Además de estos factores de la realidad cotidiana, existen muchos otros que no se suelen ilustrar en el material publicado tal y como suceden en esa realidad: cada profesor utiliza unos patrones de entonación y de variación dialectal e idiolectal; hay clases que se dan con un ritmo más pausado y hay otras –incluso por el mismo profesor– se imparten a una considerable velocidad por cualquier motivo particular; hay temas dentro de los programas que resultan lingüísticamente más difíciles de comprender que otros; la actitud que el estudiante adopta al ir a escuchar una clase influye en que tenga más facilidad para comprender lo que se le dice; etc. Sobre todos estos aspectos se puede advertir a los participantes, mostrarles ejemplos, concienciarles y ayudarles a mejorar sus destrezas en provecho de un mejor uso de este género tan antiguo, habitual y tradicional en el mundo académico, pero que cuenta con cada vez más detractores dentro de él.

Desde nuestro punto de vista, es necesario crear material pedagógico que primeramente parta y se ilustre con material audio-visual -vídeos- grabado de contextos y fuentes auténticas y actualizadas; y si fuese posible incluso organizadas según disciplinas universitarias y temas. Este material pedagógico sería importante que considerara la necesidad de mejorar, no sólo el nivel de habilidad de las destrezas receptivas del alumnado, sino también el nivel de habilidad de las destrezas productivas del profesorado, sobre todo tratándose de profesionales noveles y de hablantes no nativos del inglés. Desde el punto de vista didáctico, como sugiere Benson (1994:196), sería muy positivo para los estudiantes -tanto lingüísticamente como socioculturalmente- poder practicar análisis de “clases en miniatura” de los temas sobre los que se están formando, teniendo oportunidad de que se explique y enseñe al alumno, tanto los mecanismos lingüísticos estudiados en esta tesis, como los personales, idiosincráticos y culturales que pueden aparecer en el contexto de uso real. Incluso, como propone Lynch (1994), sería interesante que cada profesor, al inicio del curso o de cada unidad temática, facilitase un glosario con la terminología más compleja o que mayor incidencia va a tener en los temas, así como algunos patrones orientativos sobre su metodología académica habitual y sus peculiaridades idiosincráticas más destacables, que pudiesen interferir en la comprensión de sus clases o en el grado de atención y concentración de los estudiantes.

Sería muy útil poder poner al alcance de la comunidad universitaria, no sólo vídeos y transcripciones de los mismos acompañadas de actividades de desarrollo, sino la posibilidad de que cada profesor pudiese grabarse si lo desease y tener acceso a analizar la transcripción de su propia expresión y recibir cierta orientación para su mejora del uso de la voz, del material visual, de su expresión corporal, etc. De hecho, en algunas universidades británicas existen unidades de entrenamiento del profesorado, *teacher training units*, donde se graba y ayuda a los profesores que lo

necesitan. Si fuese accesible la manipulación técnica de estas bases de datos para garantizar el anonimato del profesorado, tal vez sería factible en el futuro contar con bases de datos audio-visuales de dimensiones suficientes para conseguir resultados y datos más significativos sobre el género de forma global.

El análisis de elementos lingüísticos tan amplios y complejos, como el uso de la repetición en la clase magistral, requiere bases de datos también amplias y variadas para poder conseguir información realmente concluyente sobre el género, y realmente útil para su enseñanza. Incluso en el caso del presente estudio nos hubiera gustado poder analizar, no sólo los 15 primeros minutos, sino fragmentos más amplios y contrastar los datos aplicando el modelo a clases magistrales del ámbito de las disciplinas exactas y técnicas, de las disciplinas de ciencias naturales y de humanidades, para observar si existe realmente coincidencia en los resultados y si se pueden constatar los resultados de forma genérica menos relativa. Las dimensiones de una labor así quedaban fuera de las posibilidades humanas y materiales con las que contábamos para la realización de este estudio, y de todos modos, la magnitud del proyecto hubiese excedido los requerimientos del propio género de las tesis doctorales, a los que hemos estado sujetos. No obstante, nos gustaría concluir este trabajo orientando la mirada hacia esa puerta abierta a futuros estudios más amplios sobre la repetición lingüística, animando a todos los investigadores interesados en la vertiente oral del inglés académico a que se entusiasmen en el estudio de este género y, finalmente, ofreciéndonos a colaborar con ellos a través de este estudio o de cualquier otro medio que esté a nuestro alcance.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, P.; Heaton, B.; Howarth, P. [Eds.]. (1991). *Socio-Cultural Issues in English for Academic Purposes*. Londres: Macmillan.
- Adamson, H. D. (1990). "ESL students' use of academic skills in content courses". *English for Specific Purposes*, 9: 67-87.
- Adamson, H. D. (1991). "Academic competence". *Journal of Intensive English*, 5: 55-79.
- Aitchinson, J. (1994). "Say, say it again Sam: the treatment of repetition in linguistics". En A. Fischer. [Ed.], pp. 15-34.
- Albaladejo, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcaraz, E.; Hughes, B. (1996). *Diccionario de Términos Económicos, Financieros y Comerciales*. Barcelona: Ariel.
- Alderson, J. C.; Urquhart, A. H. (1985). "The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests". *Language Testing*, 2: 192-204.
- Allerton, D. J. (1994). "Drop the verb if you can. Otherwise use proforms (in the same way other people do), but do it according to the rules". En A. Fischer. [Ed.], pp. 35-45.
- Allison, D. (1996). "Pragmatist discourse and English for academic purposes". *English for Specific Purposes*, 15: 85-103.
- Allison, D.; Cooley, L.; Lewkowicz, J.; Nunan, D. (1998). "Dissertation writing in action: the development of a dissertation writing support program for ESL graduate research students". *English for Specific Purposes*, 17: 199-217.
- Allison, D.; Tauroza, S. (1995). "The effect of discourse organisation on lecture comprehension". *English for Specific Purposes*, 14: 157-173.
- Allwright, R. L.; Woodley, M. P.; Allwright, J. M. (1988). "Investigating reformulation as a practical strategy for the teaching of academic writing". *Applied Linguistics*, 9: 236-256.
- American Psychological Association (1999). *Electronic reference formats recommended by the American Psychological Association* [Documento WWW: bajado el 6 de Junio, 1999]

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, A.; Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. Nueva York: Freeman.
- Anderson, P. L. (1986). "English for academic listening: teaching the skills associated with listening to extended discourse". *Foreign Language Annals*, 19: 391-397.
- Arden-Close, C. (1993) "Language problems in science lectures to non-native speakers". *English for Specific Purposes*, 12:251-261.
- Aristóteles. (1971). *Rhetoric*. Edición de A. Tovar. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Arnaudet, M. L.; Barrett, M. E. (1984). *Approaches to Academic Reading and Writing*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Atkinson, D.; Ramanathan, V. (1995). "Cultures of writing: an ethnographic comparison of L1 and L2 university writing/language programs". *TESOL Quarterly*, 29: 539-568.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Badger, R. (1999). "The student as linguist: a technique for helping students produce genre specific grammatical descriptions". En H. Bool y P. Luford [Eds.], pp. 85-90.
- Balra, A. (1983). "Learning how to cope with reading in English for academic purposes in 26 hours". *Reading in a Foreign Language*, 1: 20-34.
- Ballard, B.; Clanchy, J. (1984) *Study Abroad: A Manual for Asian Students*. Kuala Lumpur: Longman Malaysia Sdn.Berhad.
- Barber, C. L. (1962). "Some measurable characteristics of modern scientific prose". En *Contributions to English Syntax and Phonology*: 1-23. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Barr, P. (1990). "The role of discourse intonation in lecture comprehension". En M. Hewings [Ed.] *Papers in Discourse Intonation*. Birmingham: English Language Research. University of Birmingham.
- Bartholomae, D. (1985). "Inventing the university". En M. Rose [Ed.], *When a Writer Can't Write*, pp. 134-165. Nueva York: Guildford Press.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Basturkmen, H. (1999). "Discourse in MBA seminars: towards a description for pedagogical purposes". *English for Specific Purposes*, 18: 63-80.
- Baten, L.; Cornu, A. M. (1984). "Reading strategies for LSP texts: a theoretical outline on the basis of text function, with practical application". En A. K. Pugh y J. M. Ulijn [Eds.], pp. 190-201.

- Bavelas, J. B. (1978). "The social psychology of citations". *Canadian Psychological Review*, 19: 158-163.
- Bazerman, C. (1981). "What written knowledge does: three examples of academic discourse". *Philosophy of the Social Sciences*, 11: 361-387.
- Beard, R.; Hartley, J. (1984). *Teaching and Learning in Higher Education*. Londres: Harper and Row.
- Beattie, G. (1982). "The dynamics of university tutorial groups". *Bulletin of the British Psychological Society*, 35.
- Beaugrande, R.; Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- Becher, T. (1981). "Towards a definition of disciplinary cultures". *Studies In Higher Education*, 6: 109-122.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Belcher, D. (1989). "How professors initiate non-native speakers into their disciplinary discourse communities". *Texas Papers in Foreign Language Education*, 1: 207-225.
- Belcher, D. (1995). "Writing critically across the curriculum". En D. Belcher y G. Braine [Eds.], pp. 135-154.
- Belcher, D.; Braine, G. [Eds.]. (1995). *Academic Writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bell, R. T. (1981). *An introduction to applied linguistics*. Londres: Batsford.
- Benesch, S. (1996). "Needs analysis and curriculum development in EAP: an example of a critical approach". *TESOL Quarterly*, 30: 723-738.
- Benesch, S. (1999). "Rights analysis: studying power relations in an academic setting". *English for Specific Purposes*, 18: 313-328.
- Benson, M. J. (1989). "The academic listening task: a case study". *TESOL Quarterly*, 23: 421-425.
- Benson, M. J. (1991). "University ESL reading: a content analysis". *English for Specific Purposes*, 10: 75-88.
- Benson, M. J. (1994) "Lecture listening in an ethnographic perspective". En J. Flowerdew [Ed.]. *Academic Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bensoussan, M.; Golan, J. (1984). "An advanced English course for students of mathematics". En A. K. Pugh y J. M. Ulijn [Eds.], pp. 185-194.

BIBLIOGRAFÍA

- Bhatia, V. K. (1982). "Simplification v. easification: the case of legal texts". *Applied Linguistics*, 4: 42-54.
- Bhatia, V. K. (1984). "Syntactic discontinuity in legislative writing and its implications for academic legal purposes". En A. K. Pugh y J. M. Ulijn [Eds.], pp. 90-96.
- Bhatia, V. K. (1987a). "Language of the law". *Language Teaching*, 20: 227-234.
- Bhatia, V. K. (1987b). "Textual mapping in British legislative writing". *World Englishes*, 6: 1-10.
- Bhatia, V. K. (1989). "Legislative writing: a case of neglect in EA/OLP courses". *English for Specific Purposes*, 8: 223-238.
- Bhatia, V. K. (1991). "A genre-based approach to ESP materials". *World Englishes*, 10: 153-166.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, V. K. (1997). "Genre-mixing in academic introductions". *English for Specific Purposes*, 16: 181-195.
- Biber, D. (1986). "Spoken and written textual dimensions in English. Resolving the contradictory findings". *Language*, 64: 384-414.
- Biber, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of Register Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D.; Finegan, E. (1991). "On the exploitation of computerized corpora in variation studies". En K. Aijmer y B. Altenberg [Eds.] *English Corpus Linguistics*, pp. 204-220. Londres: Longman.
- Biber, D.; Finegan, E. (1994). "Intra-textual variation within medical research articles". En N. Oostdijk y P.de Haan [Eds.]. *Corpus-Based Research into Language*, pp. 201-222. Amsterdam: Rodopi.
- Biggs, J. (1988). "Approaches to learning and essay writing". En R. R. Schmeck [Ed.] *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 185-228. Nueva York: Plenum Press.
- Bligh, D. (1972). *What's the Use of Lectures?* Londres: Penguin Education.
- Bligh, D.; Ebrahim, G.; Jaques, D.; Warren-Piper, D. (1975). *Teaching Students*. Exeter: Exeter University Teaching Services.
- Bloch, J.; Chi, L. (1995). "A comparison of the use of citations in Chinese and English academic discourse". En D. Belcher y G. Braine [Eds.], pp. 231-274.

- Bloor, M. (1985). "Some approaches to the design of reading courses in English as a foreign language". *Reading in a Foreign Language*, 3: 341-361.
- Bloor, M. (1994). "English language proficiency in British universities: monitoring quality and raising standards". *Journal of International Education*, 5: 22-32.
- Bloor, M. (1999). "Variation in the methods sections of research articles across disciplines: the case of fast and slow text". En P. Thompson [Ed.], pp. 84-105.
- Bloor, M.; Bloor, T. (1986). *Languages for Specific Purposes: Practice and Theory*. Dublín: Trinity College Dublin.
- Bloor, M.; Bloor, T. (1991). "Cultural expectations and socio-pragmatic failure in academic writing". En P. Adams, B. Heaton y P. Howarth [Eds.], pp. 1-12.
- Bloor, M.; Bloor, T. (1993). "How economists modify propositions". En W. Henderson, A. Dudley-Evans y R. Backhouse [Eds.], pp. 153-169.
- Bloor, M.; St John, M. J. (1988). "Project writing: the marriage of process and product". En P. C. Robinson [Ed.], pp. 85-94.
- Blue, G. (1988). "Individualising academic writing tuition". En P. C. Robinson [Ed.], pp. 95-99.
- Blue, G. (1991). "Language learning within academic constraints". En P. Adams, B. Heaton y P. Howarth [Eds.], pp. 100-116.
- Blue, G. M. (1993). "Nothing succeeds like linguistic competence". En G. M. Blue [Ed.], pp. 4-13.
- Blue, G. M. [Ed.]. (1993). *Language, Learning and Success: Studying through English*. Londres: Macmillan.
- Boal, H.; Luford, P. [Eds.]. (1999). *Academic Standards and Expectations: The Role of EAP*. Nottingham: Nottingham University Press.
- Booth, W. C. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. Londres: University of Chicago Press.
- Bosch, E.; Giménez, R. (1997). "La retórica: el ars dictaminis". En R. Marín y A. Romero [Eds.]. *Lenguas Aplicadas a las Ciencias y la Tecnología: Aproximaciones*, pp. 135-140. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Bowers, R. (1992). "Memories, metaphors, maxims and myths: language learning and cultural awareness". *ELT Journal*, 46: 29-38.
- Boyle, R. (1996). *Modelling Oral Presentations*. *ELT Journal*, 50: 115-126.
- Brazil, D. (1985). *The Communicative Value of Intonation in English*. Birmingham: English Language Research. University of Birmingham.
- Brett, P. (1994). "A genre analysis of the results sections of sociology articles". *English for Specific Purposes*, 13:47-59.
- British Council (1980). *Study Modes and Academic Development of Overseas Students*. *ELT Documents*, 109. Londres: The British Council.

BIBLIOGRAFIA

- British Council (1980). *Team Teaching in ESP*. ELT Documents, 106. Londres: The British Council.
- British Council (1980). *The University of Malaya English for Special Purposes Project*. ELT Documents, 107. Londres: The British Council.
- Brookes, A.; Grundy, P. (1990). *Writing for Study Purposes: A Teacher's Guide to Developing Individual Writing Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brookes, A.; Grundy, P. (Eds.). (1988). *Individualisation and Autonomy in Language Learning*. Londres: Modern English Publications.
- Brown, G. (1978). *Lecturing and Explaining*. Londres: Methuen.
- Brown, G. (1979). *Lecturing from Lectures: a Guide for Students and their Lecturers*. Nottingham: University of Nottingham.
- Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English*. Londres: Longman.
- Brown, G. (1993). "Decanonizing discourses: textual analysis and the history of economic thought". En Henderson, W.; Dudley-Evans, A.; Blackhouse, R. [Eds.].
- Brown, G.; Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Brown, G.; Bakhtar, M. [Eds] (1983). *Styles of Lecturing*. University of Loughborough: ASTD Publications.
- Brown, G.; Bakhtar, M.; Youngman, M. B. (1984). "Towards a typology of lecturing styles". *British Journal of Educational Psychology*, 54: 93-100.
- Brown, G.; Tomlinson, D. (1979). "How to improve lecturing". *Medical Teacher*, 1:128-135.
- Brown, G.; Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1991). "Do English and ESL faculties rate writing samples differently?" *TESOL Quarterly*, 25: 587-603.
- Brumfit, C. (1977). "Commonsense about ESP". En S. Holden [Ed.]. *English for Specific Purposes*. Londres: Modern English Publications.
- Brumfit, C. J. (1993). "Simplification in pedagogy". En M.L. Tickoo [Ed.], pp.13-25.
- Brumfit, C. J.; Mitchell, R. (1991). "Research in applied linguistics of relevance to language teaching". *Language Teaching*, 24: 137-142.
- Buck, G. (1991) "The testing of listening comprehension: an introspective study". *Language Testing*, 8: 67-91.
- Budd, R. (1989). "Simulating academic research: one approach to a study skills course". *ELT Journal*, 43:30-37.

- Bunton, D. (1999). "The use of higher level metatext in PhD theses". *English for Specific Purposes*, 18 (Supl.):41-56.
- Cadman, K. (1997). "Thesis writing for international students: a question of identity". *English for Specific Purposes*, 16: 3-14.
- Calderbank, M. (1982). "Case study in law". *English for Specific Purposes*, 68: 23-40.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Candlin, C. N. (1987). *Towards Task Based Language Learning*. En C. N. Candlin y D. F. Murphy [Eds.], pp. 5-22.
- Candlin, C. N., Kirkwood, J. M.; Moore, H. M. (1975). "Study skills in English: theoretical issues and practical problems". En R. Mackay y A. Mountford [Eds.]. *English for Specific Purposes*, pp. 190-219. Londres: Longman.
- Candlin, C. N.; Murphy, D. F. [Eds.]. (1987). *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Londres: Prentice Hall.
- Candlin, C.; Bruton, C.; Leather, J. (1976). "Doctors in casualty: applying communicative competence to components of specialist course design". *IRAL*, 14: 245-272.
- Carrell, P. L. (1985). "Facilitating reading by teaching text structure". *TESOL Quarterly*, 19:727-752.
- Carrell, P. L. (1997). "Extensive and intensive reading in an EAP setting". *English for Specific Purposes*, 16: 47-60.
- Carroll, B. J.; West, R. (1989). *ESU Framework*. Harlow, Essex: Longman.
- Carter, R. (1988). "Vocabulary, cloze and discourse: an applied linguistic view". En R. Carter y M. McCarthy [Eds.]. *Vocabulary and Language Teaching*. Londres: Logman.
- Carter, R. (1990). "When is a report not a report? Observations from academic and nonacademic settings". En W. Nash [Ed.]. *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*, pp. 171-191. Newbury Park: Sage Publications.
- Casanave, C. P.; Hubbard, P. (1992). "The writing assignments and writing problems of doctoral students: faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research". *English for Specific Purposes*, 11: 33-49.
- Cawood, G. (1978). "Seminar strategies: asking for repetition or clarification". En R. R. Jordan [Ed.], pp. 64-66.
- Cenoz, J. (1998). "English in Europe". *APAC of News*, 34, pp. 22-28. Noviembre, 1998.

BIBLIOGRAFIA

- Chafe, W. L. (1979). "The flow of thought and the flow of language". En T. Given [Ed.]. *Syntax and Semantics*, 12. Nueva York: Academic Press.
- Chamberlain, D.; Baumgardner, R. J. [Eds.]. (1988). *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. ELT Documents, 128.
- Chamberlin, C. R. (1997). "ESL students perceptions of the university classroom in the United States". *College ESL*, 7: 1-19.
- Chambers, F. (1981). "Essay writing: cohesion and coherence". *Modern English Teacher*, 9:13-18.
- Chan, Y. P. (1995). *Language in Lecturing: A Study of Discourse Markers in Computer Science and Information Systems Lectures*. Tesis doctoral inédita. Hong Kong University.
- Channell, J. (1990). "The student-tutor relationship". En M. Kinnell [Ed.] *The Learning Experience of Overseas Students*, pp. 63-81. Buckingham: Open University Press.
- Charles, M. (1999). "Aspects of the author's voice in three academic research articles". En P. Thompson [Ed.], pp. 71-84.
- Chaudron, C. (1982). "Vocabulary explanation in teachers' speech to L2 learners". *Studies in Second Language Acquisition*, 4: 170-180.
- Chaudron, C. (1983) "Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall". *TESOL Quarterly*, 17: 437-458.
- Chaudron, C.; Loschky, L.; Cook, J. (1994). "L2 listening comprehension and lecture note-taking". En J. Flowerdew [Ed.], pp. 75-93.
- Chaudron, C.; Richards, J. C. (1986). "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures". *Applied Linguistics*, 7:113-127.
- Cheepen, C. (1988). *The Predictability of Informal Conversation*. Londres: Pinter.
- Cheng, X.; Steffensen, M. S. (1966). "Metadiscourse: a technique for improving student writing". *Research in the Teaching of English*, 30:149-181.
- Chenoweth, N. A. (1987). "The need to teach rewriting". *ELT Journal*, 41: 25-29.
- Cheong, L. K. (1986) "English across the university curriculum". En M. Tickoo [Ed.], *Language Across the Curriculum*, pp. 105-121. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Chirnside, A. (1986). "Talking for specific purposes". En D. Harper [Ed.], pp. 141-148.
- Christison, M. A.; Krahnke, K. J. (1986). "Student perceptions of academic language study". *TESOL Quarterly*, 20: 61-68.
- Cicerón. (1976). *De Inventione*. Edición de G.P. Goold. Londres: Heinemann.
- Clanchy, D.; Ballard, B. (1992). *How to Write Essays*. Londres: Longman.

- Clapham, C. (1996). *The Development of IELTS: A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Studies in Language Testing, 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H.; Clark, E. (1977). *Psychology and Language*. Nueva York: Harcourt Brace, Jovanovich.
- Clark, R. J. (1993). "Developing practices of resistance: critical reading for students of politics". En D. Gradol, L. Thompson y M. Byram [Eds.] *Language and Culture*, pp. 113-122. Clevedon, Avon: BAAL and Multilingual Matters.
- Clarke, J.; Saunders, C. (1999). "Negotiating academic genres: the double burden for international students". En H. Bool y P. Luford [Eds.], pp. 67-74.
- Clennell, C. (1999). "Promoting pragmatic awareness and spoken discourse skills with EAP classes". *ELT Journal*, 53: 83-91.
- Clerehan, R. (1995). "Taking it down: note taking practices of L1 and L2 students". *English for Specific Purposes*, 14: 137-155.
- Clyne, M. (1987). "Cultural differences in the organisation of academic texts". *Journal of Pragmatics*, 11: 211-247.
- Cockburn, B.; Ross, A. (1978a). *Lecturecraft*. Teaching in Higher Education Series, 1. University of Lancaster. Kendal: Titus Wilson.
- Cockburn, B.; Ross, A. (1978b). *Why Lecture?* Teaching in Higher Education Series, 2. University of Lancaster. Kendal: Titus Wilson.
- Coffey, B. (1984). "ESP- English for Specific Purposes". *Language Teaching*, 17.
- Connor, U. (1987). "Argumentative patterns in student essays: cross cultural differences". En U. Connor y R. B. Kaplan [Eds.] *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, pp. 57-71. Reading MA: Addison-Wesley.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U. (1999). "Contrastive rhetoric: new research avenues". En T. O'Brien [Ed.], *Language and Literacies*, pp. 88-100. Clevedon, Avon: BAAL and Multilingual Matters.
- Connor, U.; McCagg, P. (1983). "Cross-cultural differences and perceived quality in written paraphrases of English expository prose". *Applied Linguistics*, 4: 259-268.
- Conrad, S. M. (1996). "Investigating academic texts with corpus-based techniques: an example from biology". *Linguistics and Education*, 8: 299-326.
- Cook, J. R. (1975). *A Communicative Approach to the Analysis of Extended Monologue Discourse and its Relevance to the Development of Teaching Materials for ESP*. Tesis inédita. University of Edimburgh.
- Cook, M. (1974). "Transitional speech features in the college lecture". *CATESOL Occasional Papers*, 1: 81-91.

BIBLIOGRAFÍA

- Corbett, E. P. (1990). *Classical Rhetoric for the Modern Student*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M.; Montgomery, M. (1981) "The structure of monologue". En M. Coulthard y M. Montgomery [Eds.], pp. 31-39.
- Coulthard, M.; Montgomery, M. [Eds.]. (1981). *Studies in Discourse Analysis*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Cowie, A. P.; Heaton, J. B. (Eds.). (1977). *English for Academic Purposes*. Londres: BAAL/SELMOUS.
- Cremmins, E. T. (1983). *The Art of Abstracting*. Filadelfia: ISI Press.
- Crompton, P. (1997). "Hedging in academic writing: some theoretical problems". *English for Specific Purposes*, 16: 271-287.
- Cuff, E.C.; Sharrock, W. W. (1985). "Meetings". En T.A. Van Dijk. [Ed.], pp. 149-159.
- Curtius, E. R. (1984). *Literatura Europea y Edad Media Latina*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Dahl, T. (1992) "The complex adjective as a connective feature in English technical texts". En A. Grindsted; Wagner, J. [Eds.]. *Communication for Specific Purposes*: 30-38. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Dale, P., Wolf, J.C. (1988). *Speech Communication for International Students*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.
- Daoud, S. A. (1998). "How to motivate EFL learning and teaching of academic writing by cross-cultural exchanges". *English for Specific Purposes*, 17: 391-412.
- Davidson, C.; Tomic, A. (1994). "Removing computer phobia from the writing classroom". *ELT Journal*, 48: 205-213.
- Davie, H. C. (1982). "Legal cases - why non-native students are baffled". *English for Specific Purposes*, 68: 2-6.
- Davies, F. (1984). "Toward a classroom based methodology for identifying information structures in texts". En A. K. Pugh y J. M. Ulijn [Eds.], pp. 103-122.
- Davies, F. (1988). "Designing a writing syllabus in English for academic purposes". En P. C. Robinson [Ed.], pp. 130-142.
- Davies, F. (1997). "Marked theme as a heuristic for analysing text-type, text and genre". En J. Piqué y D.J. Viera. [Eds.], pp. 45-79.
- De Klerk, V. (1995). "The discourse of postgraduate seminars". *Linguistics and Education*, 7: 157-174.
- DeCarrico, J.; Nattinger, J. R. (1988). "Lexical phrases for the comprehension of academic lectures". *ESP Journal*, 7: 91-102.

- Downing, A. (1996). "Register and/or genre". En I. Vázquez y A. Hornero [Eds.] *Current Issues in Genre Theory*, pp. 11-27. Zaragoza: Mira Editores.
- Dubois, B. (1988). "Citation in biomedical journal articles". *English for Specific Purposes*, 7, 181-194.
- Dubois, B.L. (1980). "Genre and structure of biomedical speeches". *Forum Linguisticum*, 5: 140-169.
- Duck, L. (1981). *Teaching with Charisma*. Londres: Allyn and Bacon, Inc.
- Dudley-Evans, A. (1994) "Variation in the discourse patterns favoured by different disciplines and their pedagogical implications". En J. Flowerdew [Ed.], pp. 146-158.
- Dudley-Evans, T. (1983). "English in the groves of academie". *EFL Gazette*, 47: 6-7.
- Dudley-Evans, T. (1984). A preliminary investigation of the writing of dissertation titles". En G. James [Ed.] *The ESP Classroom: Methodology, Materials and Expectations*, pp. 40-46. Exeter: University of Exeter.
- Dudley-Evans, T. (1985). *Writing Laboratory Reports*. Melbourne: Nelson.
- Dudley-Evans, T. (1986). "Genre analysis: an investigation of the introductions and discourse sections of MSc dissertations". En M. Coulthard [Ed.], *Talking About Text*. Birmingham: English Language Research, Birmingham University.
- Dudley-Evans, T. (1991). "Socialisation into the academic community: linguistic and stylistic expectations of a Ph.D. thesis as revealed by supervisor comments". En P. Adams, B. Heaton y P. Howarth [Eds.], pp. 42-52. .
- Dudley-Evans, T. (1995). "Common-core and specific approaches to the teaching of academic writing" En D. Belcher y G. Braine [Eds.], pp. 293-330.
- Dudley-Evans, T. (1999). "The dissertation: a case of neglect". En P. Thompson [Ed.], pp. 28-36.
- Dudley-Evans, T.; Henderson, W. [Eds.].(1990) *The Language of Economics: the Analysis of Economics Discourse*. ELT Documents, 134. Londres: British Council.
- Dudley-Evans, T.; Johns, T. F. (1981). "A team teaching approach to lecture comprehension for overseas students". En *The Teaching of Listening Comprehension*. ELT Documents Special, pp. 30-46. Londres: British Council.
- Dudley-Evans, T.; St.John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkel, P. (1988). "The content of L1 and L2 students' lecture notes and its relation to test performance". *TESOL Quarterly*, 22: 259-281.

BIBLIOGRAFÍA

- Dunkel, P.; Davy, S. (1989). "The heuristic of lecture notetaking: perceptions of American and international students regarding the value and practice of notetaking". *English for Specific Purposes*, 8:12-23.
- Edge, J. (1983). "Reading to take notes and to summarise: a classroom procedure". *Reading in a Foreign Language*, 1: 93-98.
- Elbow, P. (1991). "Reflections on academic discourse". *College English*, 53: 135-155.
- English, S. L. (1985). "Kinesics in academic lectures". *English for Specific Purposes*, 4:161-170.
- Ericsson, K. A.; Simon, H.A. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- ETIC (1975). *English for Academic Study*. Londres: British Council.
- Ewer, J.; Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. Londres: Longman.
- Fahmy, J. J. (1994). "Promoting academic success in ESP classes: a modular approach". En R. Khoo [Ed.] *The Practice of LSP: Perspectives, Programmes and Projects*, pp. 157-176. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. Londres: Longman.
- Fanning, P. (1981). "Academic essay writing". *Modern English Teacher*, 9: 11-13.
- Fanning, P. (1993). "Broadening the ESP umbrella". *English for Specific Purposes*, 12: 2-12.
- Fanning, P. (1999). "Degree EAP: more than a status change". En H. Bool y P. Luford [Eds.], pp. 91-108.
- Ferris, D.; Tagg, T. (1996). "Academic listening/speaking skills for ESL students: problems, suggestions and implications". *TESOL Quarterly*, 30: 297-317.
- Ferris, D.; Tagg, T. (1996). "Academic oral communication needs of EAP learners: what subject-matter instructors actually require". *TESOL Quarterly*, 30: 31-58.
- Firth, A. [Ed.]. (1995). *The Discourse of Negotiation. Studies of Language in the Workplace*. Oxford: Pergamon Press.
- Fischer, A. [Ed.]. (1994). *Repetition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fisher, J. (1997). "Predicting success: does entry level English determine success at university?" *IATEFL ESP SIG Newsletter*, 7: 21-25.
- Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language*. Rowley, MA: Newbury House.
- Fisk, E. C. (1982). *A Sociolinguistic Study of Notetaking in a College Lecture Classroom*. Ph.D. thesis. Arizona State University.

- Flower, L.; Hayes, J. R. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32: 365-387.
- Flowerdew, J. (1987). "Cognitive style and specific-purpose course design". *English for Specific Purposes*, 5: 121-129.
- Flowerdew, J. (1992). "Definitions in science lectures". *Applied Linguistics*, 13: 202-221.
- Flowerdew, J. (1993a). "An educational, or process, approach to the teaching of professional genres". *ELT Journal*, 47: 305-316.
- Flowerdew, J. (1993b). "Content-based instruction in a tertiary setting". *English for Specific Purposes*, 12: 121-138.
- Flowerdew, J. (Ed.). (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J.; Miller, L. (1995). "On the notion of culture in L2 lectures". *TESOL Quarterly*, 29: 345-374.
- Flowerdew, J.; Miller, L. (1996). "Lectures in a second language: notes towards a cultural grammar". *English for Specific Purposes*, 15: 121-140.
- Flowerdew, J.; Miller, L. (1997). "The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity". *English for Specific Purposes*, 16: 27-46.
- Flowerdew, J.; Tauroza, S. (1995). "The effect of discourse markers on second language lecture comprehension". *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 435-458.
- Flowerdew, L. (1998). "Integrating 'expert' and 'interlanguage' computer corpora findings on causality: discoveries for teachers and students". *English for Specific Purposes*, 17: 329-345.
- Fontanier, P. (1968) *Les Figures du Discours*. Paris: Flammarion.
- Fortanet, I.; Palmer, J.C.; Posteguillo, S. (1999). "The emergence of a new genre: advertising on the internet (netvertising)". *Hermes Journal of Linguistics*, 23: 93-113.
- Fortanet, I.; Posteguillo, S.; Palmer, J.C.; Coll, J.F. [Eds.] (1998). *Genre Studies in English for Academic Purposes*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Francis, G.; Hunston, S. (1987). "Analysing everyday conversation". En Coulthard, M. [Ed.]. *Discussing Discourse*: 107-148. Birmingham: ELR.
- Frédéric, M. (1985). *La Répétition. Étude Linguistique et Rhétorique*. Tübingen: Niemeyer.
- Frederick, P. J. (1986). "The lively lecture: 8 variations". *College Teaching*, 34: 43-50.

- Freedle, R. O. (1972). "Language users as fallible information-processors: implications for measuring and modeling comprehension". En J. B. Carroll y R. O. Freedle [Eds.]. *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*, pp. 169-209. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Freedman, A.; Medway, P. (1994). *Genre and the New Rhetoric*. Londres: Taylor & Francis.
- Friederichs, J.; Pierson, H. D. (1981). "What are science students expected to write?" *ELT Journal*, 35: 407-410.
- Fries, P. H. (1982). "On repetition and interpretation". *Forum Linguisticum*, 7:50-66.
- Fries, P. H. (1992). "Lexico-grammatical patterns and the interpretation of texts". *Discourse Processes*, 15: 73-91.
- Fulcher, G. (1999). "Assessment in English for academic purposes: putting content validity in its place". *Applied Linguistics*, 20: 221-236.
- Gaffield-Vile, N. (1996). "Content-based second language instruction at the tertiary level". *ELT Journal*, 50:108-114.
- Gains, J. (1999). "Electronic mail. A new style of communication or just a new medium?: An investigation into the text features of e-mail". *English for Specific Purposes*, 18: 81-101.
- García Berrio, A. (1984). "Retórica como ciencia de la expresividad". *Estudios de Lingüística*, 2: 7-59.
- Gay, T. (1984). "Teaching essay writing skills". *Modern English Teacher*, 12: 25-27.
- Geoghegan, G. (1983). *Non-Native Speakers of English at Cambridge University*. Cambridge: Bell Educational Trust.
- Gibbs, G. (1982). *Twenty Terrible Reasons for Lecturing*. Oxford: SCEDSIP, Oxford Polytechnic.
- Gibbs, G.; Harbershaw, S.; Habershaw, T. (1984). *53 Interesting Things To Do In Your Lectures*. Oxford: SCEDSIP, Oxford Polytechnic .
- Gilbert, G. N. (1977). "Referencing and persuasion". *Social Studies of Science*, 7: 113-122.
- Gillett, A. J. (1989). "Designing an EAP course: English language support for further and higher education". *Journal of Further and Higher Education*, 13: 92-104.
- Gillett, A. J. (1996). "What is EAP?". *IATEFL ESP SIG Newsletter*, 6:16-22.
- Giménez Moreno, R. (1994). *La Informalidad de un Registro Formal*. Tesis de licenciatura inédita. Universitat de València.
- Giménez Moreno, R. (1996) "Genres in oral academic English in the teaching environment: some informal dimensions of a traditionally formal register". En J. Piqué; J. V. Andreu-Besó; D. Viera [Eds], pp. 11-21.

- Giménez Moreno, R. (1997). "The boundaries of the concepts of genre, register and style in academic discourse". En J. Piqué y D.J. Viera. [Eds.], pp. 37-45.
- Giménez Moreno, R. (1998) "The ancestors of an oral field of discourse". En I. Fortanet et al. [Eds.], pp. 297-307.
- Givon, T. (1979). *On Understanding Grammar. Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics*. Nueva York: Academic Press.
- Glendinning, E.; Holmström, B. (1992). *Study Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glendinning, E.; Mantell, H. (1983). *Write Ideas*. Londres: Longman.
- Goffman, E. (1981). "The lecture". En E. Goffman, *Forms of Talk*. pp. 162-195. Philadelphia, P.A.: University of Philadelphia Press.
- Gopen, G. D.; Swan, J. A. (1990). "The science of scientific writing". *American Scientist*, 78: 550-558.
- Gosden, H. (1993). "Discourse functions of subject in scientific research articles". *Applied Linguistics*, 14: 56-75.
- Gosden, H. (1995). "Success in research article writing and revision: a social constructionist perspective". *English for specific purposes*, 14: 37-57.
- Graetz, N. (1984). "Teaching EFL students to extract structural information from abstracts". En A. K. Pugh y J. M. Ulijn [Eds.], pp. 123-135.
- Graham, J. G. (1987). "English language proficiency and the prediction of academic success". *TESOL Quarterly*, 21: 505-521.
- Griffiths, R. (1990). "Speech rate and NNS comprehension: a preliminary study in time-benefit analysis. *Language Learning*, 40: 311-336.
- Grimes, J. (1975). *The Thread of Discourse*. La Haya: Mouton.
- Gupta, R. (1995). "Managing general and specific information in introduction". *English for Specific Purposes*, 14, 59-75.
- Haarman, L.; Leech, P.; Murray, J. (1988). *Reading Skills for the Social Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. (1985a). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. (1985b). *Spoken and Written Language*. Deakin University Press. Victoria.
- Halliday, M.; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halliday, M.; Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.; Strevens, P.; McIntosh, A. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M. (1977). *Teacher Perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.

BIBLIOGRAFÍA

- Hamp-Lyons, L. (1982). "Review of EAP reading textbooks". *TESOL Quarterly*, 16: 253-262.
- Hamp-Lyons, L. (1983). "Survey of materials for teaching advanced listening and note-taking". *TESOL Quarterly*, 17: 109-121.
- Hamp-Lyons, L. (1995). "Rating non-native writing: the problem with holistic scoring". *TESOL Quarterly*, 29: 759-762.
- Hamp-Lyons, L. [Ed.]. (1991). *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hamp-Lyons, L.; Heasley, B. (1984). "Textbooks for teaching writing at the upper levels". *ELT Journal*, 38: 209-215.
- Hamp-Lyons, L.; Kroll, B. (1996). "Issues in ESL writing assessment: an overview". *College ESL*, 6: 52-72.
- Hansen, C.; Jensen, C. (1994). "Evaluating lecture comprehension". En J. Flowerdew [Ed.], pp. 241-269.
- Harper, A. G. (1985). "Academic listening comprehension: does the sum of the parts make up the whole?". *TESOL Quarterly*, 19: 609-612.
- Harper, D. [Ed.]. (1986). *ESP for the University*. Oxford: Pergamon Press.
- Harris, S. (1992). "Reaching out in legal education: will EALP be there?" *English for Specific Purposes*, 11: 19-32.
- Harris, S. (1997). "Procedural vocabulary in law case reports". *English for Specific Purposes*, 16: 289-308.
- Harrison, B. [Ed.]. (1990). *Culture and the Language Classroom*. Londres: Modern English Publications and the British Council.
- Hassan, R. (1984). "Coherence and cohesive harmony". En Flood, J. [Ed.]. *Understanding Reading Comprehension*. Newark Delaware: I.R.A.
- Heaton, B.; Howarth, P. [Eds.]. (1991). *Socio-Cultural Issues in EAP*. Developments in ELT. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Heaton, J. B. (1975). *Studying in English*. Londres: Longman.
- Henderson, W.; Dudley-Evans, A.; Backhouse, R. [Eds.]. (1993). *Economics and Language*, pp. 153-169. Londres: Routledge.
- Henderson, W.; Dudley-Evans, T. [Eds.]. (1990). *The Language of Economics*. Londres: Modern English Publications and the British Council.
- Henderson, W.; Dudley-Evans, T.; Backhouse, R. [Eds.]. (1993). *Economics and Language*. Londres: Routledge.
- Herbert, A. J. (1965). *The Structure of Technical English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández J. A.; García M.C. (1994). *Historia Breve de la Retórica*. Madrid: Síntesis.

- Hess, N.; Ghawi, M. (1997). "English for academic purposes: teacher development in a demanding area". *English for Specific Purposes*, 16: 15-26.
- Hewings, A.; Herderson, W. (1987). "A link between genre and schemata: a case study of economics text". En T. Dudley-Evans [Ed.] *Genre Analysis and ESP. English Language Research Journal*, 1.
- Hewings, M.; Dudley-Evans, T [Eds.] (1996) *Evaluation and Course Design in EAP*. Hemel Hempstead: Phoenix.
- Hoey, M. (1979). *Signalling in Discourse*. Discourse Analysis Monographs, 6. Birmingham: English Language Research, University of Birmingham.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. Londres: George Allen and Unwin.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. (1997). "How can text analysis help us teach reading". En P. Grundy [Ed.], *IATEFL 1997 Brighton Conference Selections*, pp. 108-115. Whitstable: IATEFL.
- Holden, S. [Ed.]. (1977). *English for Specific Purposes*. Oxford: MEP.
- Holmes, R. (1996). *ESP Ideas: Recipes for Teaching Academic and Professional English*. Harlow: Longman.
- Holmes, R. (1997). "Genre analysis and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines". *English for Specific Purposes*, 16: 321-337.
- Hollett, V. (1991). *Business Objectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Hopkins, A.; Dudley-Evans, T. (1988). "A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations". *English for Specific Purposes*, 7: 113-121.
- Horowitz, D. (1986). "Essay examination prompts and the teaching of academic writing". *English for Specific Purposes*, 5: 107-120.
- Horowitz, D. (1989). "The undergraduate research paper: where research and writing meet". *System*, 17: 347-357.
- Houghton, D.; King, P. (1990). "What it makes sense to ask: students' and lecturers' questions in English for development economics". En T. Dudley-Evans y W. Henderson (1990), pp. 94-115.
- Howard, R. M. (1995). "Plagiarism, authorships, and the academic death penalty". *College English*, 57: 788-806.
- Howard, R.; Brown, G. (Eds.). (1997). *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Howarth, P. (1999). "Phraseological standards in EAP". En H. Bool y P. Luford [Eds.], pp. 149-158.

- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howe, P. M. (1990). "The problem of the problem question in English for academic legal purposes". *English for specific purposes*, 9: 215-236.
- Huckin, T. N. (1988). "Achieving professional communicative relevance in a 'generalized' ESP classroom". En D. Chamberlain y R. J. Baumgardner [Eds.], pp. 61-70
- Hughey, J. B.; Wormuth, D. R.; Hartfiel, V. F.; Jacobs, H. L. (1983). *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hui, M.; Leung, L. (1993). "Linking language and content instruction in the social sciences". *Hong-Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 16: 85-92.
- Hutchinson, T. (1988). "Making materials work in the ESP classroom. En D. Chamberlain y R. J. Baumgardner [Eds.], pp. 71-75.
- Hutchinson, T.; Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1990). "A genre description of argumentative essays". *RELC Journal*, 21: 66-78.
- Hyland, K. (1994). "Hedging in academic writing and EAP textbooks". *English for Specific Purposes*, 13: 239-256.
- Hyland, K. (1996). "Writing without conviction? Hedging in science research articles". *Applied Linguistics*, 17: 433-454.
- Hyland, K. (1997). "Scientific claims and community values: articulating in academic culture". *Language and Communication*, 17: 19-31.
- Hyland, K. (1999). "Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge". *Applied Linguistics*, 20: 341-367.
- Hymes, D. (1972). "Editorial Introduction". *Language and Society*, 3:1-14.
- Hymes, D. (1981). *In Vain I Tried to Tell You": Essays in Native American Ethno-poetics*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- International English Language Testing System (1995). *The IELTS handbook*. Londres: The British Council.
- Ivanic, R.; Roach, D. (1990). "Academic writing, power and disguise". En R. Clark, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeod, J. Thomas, y P. Meara [Eds.] *Language and Power*, pp. 103-121. Clevedon, Avon: BAAL and CILT.
- Ivanic, R.; Simpson, J. (1992). "Who's who in academic writing?". En N. Fairclough [Ed.], *Critical Language Awareness*, pp. 141-173. Londres: Longman.

- Jackobson, R. (1963). "Deux aspects du langage et deux types d'aphasies". *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Minuit.
- Jackobson, R. (1974). "Lingüística y poética". En T.A. Sebeok [Ed.]. *Estilo del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Jackson, J.; Bilton, L. (1994). "Stylistic variations in science lectures: teaching vocabulary". *English for Specific Purposes*, 13: 61-80.
- Jacobson, W. H. (1986). "An assessment of the communication needs of non-native speakers of English in an undergraduate physics lab". *English for Specific Purposes*, 5: 173-187.
- James, C. V. (1989). *Business Studies*. Phoenix: ELT.
- James, K. (1977). "Note-taking in lectures: Problems and strategies." En A. P. Cowie y J. B. Heaton [Eds.], *English for academic purposes*, pp. 89-97. Londres: BAAL/SELMOUS.
- James, K. (1983). "The teaching of spoken English to overseas students in a British university". En R. R. Jordan [Ed.] *Case studies in ELT*, pp. 56-66. Londres: Collins.
- James, K. (1984). "Mr Sulaiman, the buttoning of cauliflowers and how I learnt to love the abstract". En G. James [Ed.] *The ESP Classroom: Methodology, Materials and Motivation*, pp. 58-68. Exeter: Exeter University Press.
- James, K.; Jordan, R.; Matthews, A.; O'Brien, J. (1990). *Listening Comprehension and Notetaking Course*. Londres: Collins.
- Jefferson, G. (1972). "Side sequences". En D. Sudnow [Ed.]. *Studies in Social Interaction*, pp. 294-338. Nueva York: The Free Press.
- Jenkins, S.; Jordan, M. K.; Weiland, P. O. (1993). "The role of writing in graduate engineering education: a survey of faculty beliefs and practices". *English for Specific Purposes*, 12: 37-50.
- Jin, L.; Cortazzi, M. (1993). "Cultural orientation and academic language use". En D. Gradol, L. Thompson, y M. Byram [Eds.] *Language and Culture*, pp. 84-97. Clevedon, Avon: BAAL and Multilingual Matters.
- Johns, A. M. (1986). "Coherence and academic writing: some definitions and suggestions for teaching". *TESOL Quarterly*, 20: 247-65.
- Johns, A. M. (1988). "The discourse communities dilemma: identifying transferable skills for the academic milieu". *English for Specific Purposes*, 7: 55-60.
- Johns, A. M. (1991). "English for specific purposes (ESP): its history, contributions and future". En M. Celce-Murcia [Ed.], *Teaching English as a Second/Foreign Language*. Nueva York: Newbury House.

BIBLIOGRAFÍA

- Johns, A. M. (1995). "Teaching classroom and authentic genres: initiating students into academic cultures and discourses". En D. Belcher y G. Braine [Eds.], pp. 277-291.
- Johns, A. M. (1997). *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M.; Mayes, P. (1990). "An analysis of summary protocols of university ESL students". *Applied Linguistics*, 11: 253-271.
- Johns, C. (1978). "Seminar discussion strategies". En R. R. Jordan [Ed.], pp. 60-63.
- Johns, T. (1981). "Some problems of a world-wide profession". En J. McDonough y T. French [Eds.] *The ESP Teacher: Role, Development and Prospects*. ELT Documents 112.
- Johns, T. (1991) "Should you be persuaded - two samples of data-driven learning materials". En T. Johns y King, P. [Eds.].
- Johns, T.; Davies, F. (1983). "Text as a vehicle for information: The classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language". *Reading in a Foreign Language*, 1: 1-19.
- Johns, T.; King, P. [Eds.]. (1991). *Classroom Concordancing*. Birmingham: University Of Birmingham.
- Johns, T. F.; Dudley-Evans, A. (1980). "An experiment in team teaching of overseas postgraduate students of transportation and plant biology". *Team Teaching in ESP*. ELT Documents, 106.
- Johnson, K. (1981). *Communicate in Writing*. Londres: Longman.
- Johnston, J. O.; Calhoun, T.A.P. (1969). "The serial position effect in lecture material". *Journal of Educational Research*, 62: 255-58.
- Johnstone, B. (1987). "Perspectives on repetition". *Text*, 7: 205-14.
- Jones, J. F. (1999). "From silence to talk: cross-cultural ideas on students' participation in academic group discussion". *English for Specific Purposes*, 18: 243-259.
- Jordan, R. R. (1977). "Study skills and pre-sessional courses". En S. Holden [Ed.], *English for Specific Purposes*, pp. 24-26. Londres: Modern English Publications.
- Jordan, R. R. (1983). *Case Studies in ELT*. Londres: Collins.
- Jordan, R. R. (1988). "The introductory paragraph in economics essays and examinations". En P. Robinson [Ed.], pp. 63-66.
- Jordan, R. R. (1989). "English for academic purposes (EAP)". *Language Teaching*, 22: 150-164.
- Jordan, R. R. (1996). "Reviews: quick guide". Books for study skills/English for Academic Purposes. *Modern English Teacher*, 5: 72-76.

- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. [Ed.]. (1978). *Pre-sessional Courses for Overseas Students*. London: British Council.
- Jordan, R. R.; Nixson, F. I. (1986). *Language for Economics*. Londres: Nelson.
- Jucker, A. H. (1994). "Irrelevant repetition. A challenge to relevance theory". En A. Fischer. [Ed.]. *Repetition.*, pp. 47-60. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kachru, Y. (1995). "Contrastive rhetoric in world Englishes". *English Today*, 11: 21-31.
- Kachru, Y. (1996). "Kachru revisits contrasts". *English Today*, 12: 41-44.
- Kaplan, R. (1966). "Cultural thought patterns in intercultural education". *Language Learning*, 16: 1-20.
- Kasper, L. F. (1997). "The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students". *English for Specific Purposes*, 16: 309-320.
- Kellerman, S. (1992) " 'I see what you mean': this role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning". *Applied Linguistics*, 13: 239-258.
- Kelly, P. (1991). "Lexical ignorance: the main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners". *IRAL XXIX*, 2:135-149.
- Kennedy, C.; Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Londres: Macmillan.
- Kennedy, G. A. (1980). *Classical Rhetoric and Its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times*. Londres: Croom Helm Ltd.
- King, P. (1994). "Visual and verbal messages in the engineering lecture: notetaking by postgraduate L2 students". En J. Flowerdew [Ed.], pp. 219-239.
- Koh, M. Y. (1988). "ESP for engineers: A reassessment". *ELT Journal*, 42: 64-75.
- Kress, G. (1985). *The Linguistic Expression of Social Meaning: Discourse, Genre, Text*. Geelong: Deakin University Press.
- Labov, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lampi, M. (1986). *Linguistic Components of Strategy in Business Negotiations*. Helsinki: Helsingin Kauppakorkeakoulun Kuvallaitos.
- Lauder, F. (1994). "The instant EAP syllabus: organising resources for EAP". En R. Khoo [Ed.], *The Practice of LSP: Perspectives, Programmes and Projects*, pp. 45-67. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Lausberg, H. (1975). *Elementos de Retórica Literaria*. Madrid: Gredos.
- Lavery, C. (1993) *Focus on Britain Today*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Lebauer, R. S. (1984). "Using lecture transcripts in EAP lecture comprehension courses". *TESOL Quarterly*, 18: 41-54.

BIBLIOGRAFÍA

- Lebauer, R. S. (1988). *Learn to Listen; Listen to Learn*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Leppänen, S.; Kalaja, P. (1995). "Experimenting with computer conferencing in English for academic purposes". *ELT Journal*, 49: 26-36.
- Lessard, G.; Hamm, J.J. (1991). "Computer-aided analysis of repeated structures: the case of Stendhal's *Armance*". *Literary & Linguistic Computing*, 6: 246-252.
- Levy, M. (1990). "Concordances and their integration into a word-processing environment for language learners". *System*, 18: 177-188.
- Lewis, M.; Starks, D. (1997). "Revisiting examination questions in tertiary academic writing". *English for Specific Purposes*, 16: 197-210.
- Lockett, A. (1999). "From the general to the specific: what the EAP tutor should know about academic discourse". En H. Bool y P. Luford [Eds.], pp. 49-58.
- Long, M. (1981). "Input, interaction and second language acquisition". En H. Winitz [Ed.] *Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Mass: Newbury House.
- López García, A. (1985). "Retórica y lingüística: una fundamentación lingüística del sistema retórico tradicional". In J.M. Díez Borque [Ed.]. *Métodos de Estudio de la Obra Literaria*. Madrid: Taurus, 601-653.
- Loveday, L. (1983). "Rhetorical patterns in conflict: the sociocultural relativity of discourse organising processes". *Journal of Pragmatics*, 7: 168-190.
- Lund, R. J. (1991). "A comparison of second language listening and reading comprehension". *Modern Language Journal*, 75: 32-40.
- Lybbert, E. K. (1972). "Substitutes as 'replacements'". *Linguistics*, 91: 5-16.
- Lynch, T. (1983) *Study Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (1994). "Training lecturers for international audiences". En J. Flowerdew [Ed.], pp. 269-289.
- Lynch, T.; McGrath, I. (1993). "Teaching bibliographic documentation skills". *English for Specific Purposes*, 12: 219-238.
- MacNanaway, L.A. (1979). "Teaching methods in higher education -innovation and research". *Universities Quaterly*, 24: 321-29.
- Malcolm, I. G. (1994). "Languages for specific purposes and degree study: Are they compatible". En R. Khoo [Ed.] *The Practice of LSP: Perspectives, Programmes and Projects*, pp. 12-30. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Marrou, H. (1985). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Madrid: Acal.

- Marshall, S. (1991). "A genre-based approach to the teaching of report-writing". *English for Specific Purposes*, 10: 3-13.
- Martin, J. R. (1989). *Factual Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mason, M. (1990). "Dancing on air: analysis of a passage from an economics textbook". En T. Dudley-Evans y W. Henderson (1990), pp. 16-29.
- Mason, A. (1983) *Understanding Academic Lectures*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mason, A. (1994). "By dint of: student and lecturer perceptions of lecture comprehension strategies in first-term graduate study". En J. Flowerdew [Ed.], pp. 199-219.
- Master, P.; Brinton, D. M. [Eds.]. (1998). *New Ways in English for Specific Purposes*. Alexandria, VA: TESOL.
- McCarthy, M. (1992) "Interactive lexis: prominence and paradigms". En R.M. Coulthard [Ed.] *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Londres: Routledge.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M.; Carter, R. (1994). *Language as Discourse*. Londres: Longman.
- McCloskey, D. (1986). *The Rhetoric of Economics*. Brighton: Wheatsheaf Books
- McDonough, J. (1978). "Designing exercises for listening to lectures". *Modern English Teacher*, 6: 24-25.
- McDonough, J. (1978). *Listening to Lectures*. Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, J. (1984). *ESP in Perspective*. Londres: Collins.
- McDonough, J. (1986). "English for academic purposes: a research base." *English for Specific Purposes*, 5: 17-25.
- McDonough, S. (1985). Academic writing practice. *ELT Journal*, 39: 244-247.
- McGovern, D. (1994). *Reading. English for Academic Study Series*. Londres: Prentice-Hall International.
- McKenna, B. (1997). "How engineers write: an empirical study of engineering report writing". *Applied Linguistics*, 18: 189-211.
- Meigham, R. (1981). *A Sociology of Educating*. Londres: Cassell.
- Melton, C. D. (1990) "Bridging the cultural gap: a study of Chinese students' learning style preferences". *RELC Journal*, 21: 1-11.
- Meyer, B. J. (1985) "Prose analysis: procedures, purposes, and problems". En B. Britton y J. Black. [Eds.] *Analyzing and Understanding Expository Text*. Hillsdale: Erlbaum.
- Miller, G. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: some limits to our capacity for processing information". *Psychological Review*, 63: 81-97.

BIBLIOGRAFÍA

- Montemayor-Borsinger, A. (1999). "Research articles in science: a comparative study of linguistic choices". En H. Bool y P. Luford [Eds.]. *Academic Standards and Expectations. The Role of EAP*, pp. 87-99. Nottingham: Nottingham University Press.
- Montgomery, M. (1978). *Some Aspects of Discourse Structure and Cohesion in Selected Science Lectures*. Tesis doctoral. University of Birmingham.
- Morrison, J. W. (1974). *An Investigation of Problems in Listening Comprehension Encountered by Overseas Students in the First Year of Postgraduate Studies in Science in the University of Newcastle Upon Tyne*. Tesis inédita. Newcastle Upon Tyne University.
- Morton, R. (1999). "Abstracts as authentic material for EAP classes". *ELT Journal*, 53: 177-182.
- Motta-Roth, D. (1998). "Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures". En Fortanet et al. [Eds.], pp. 29-59.
- Mulholland, J. (1994) *Handbook of Persuasive Tactics*. Londres: Routledge.
- Mulholland, J. (1994). *Persuasive Tactics. A Practical Language Guide*. London: Routledge.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, D. F. (1980). "Taking notes in engineering lectures". *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 3: 35-42.
- Murphy, D. F.; Candlin, C.N. (1979). "Engineering lecture discourse and listening comprehension". En M.P. Breen, D.F. Murphy y G.K. Sealy [Eds.] *Practical Papers in English Language Education*, 2, pp. 1-79. Lancaster: Institute for English Language Education.
- Murphy, J. M. (1992). "Preparing students for the basic speech course: approach, design and procedure". *English for Specific Purposes*, 11: 51-70.
- Murphy, J. M. (1996). "Integrating listening and reading instruction in EAP programs". *English for Specific Purposes*, 15: 105-120.
- Murphy, J. J. (1986). *La Retórica en la Edad Media*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Myers, G. (1989). "The pragmatics of politeness in scientific articles". *Applied Linguistics*, 10: 1-35.
- Myerson, G. (1994). *Rhetoric, Reason and Society*. Londres: Sage Publications.
- Nash, W. (1989). *The Wit of Persuasion*. Oxford: Blackwell.
- Nattinger, J. R.; DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Nesi, H. (1998). "Using the internet for teaching English for academic purposes". *Recall*, 10: 109-117.
- Nesi, H.; Skelton, J. (1987). "The structure of oral presentations". *ESPMENA Bulletin*, 24: 6-13.
- Nwogu, K. N. (1997). "The medical research paper: structure and functions". *English for Specific Purposes*, 16: 119-138.
- O'Brien, T. (1984). "Hearsay". *Times Educational Supplement*, 22 Junio.
- Olsen, L. A.; Huckin, T. N. (1990). "Point-driven understanding in engineering lecture comprehension". *English for Specific Purposes*, 9: 33-47.
- Ostler, S. E. (1980). "A survey of academic needs for advanced ESL". *TESOL Quarterly*, 14: 489- 502.
- Paltridge, B. (1997). "Thesis and dissertation writing: preparing ESL students for research". *English for Specific Purposes*, 16: 61-70.
- Panetta, C. G. (1997). "Contrastive rhetoric in technical-writing pedagogy at urban institutions". *College ESL*, 7: 70-80.
- Pennock, B. (1999). *Re-Entry Patterns in British Broadsheet Editorials*. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.
- Pennycook, A. (1997). "Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP". *English for Specific Purpose*, 16: 253-269.
- Pennycook, A. (1994). "Plagiarism: a research report". *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 16: 123-124.
- Phillips, M. (1985). *Aspects of Text Structure: an Investigation of the Lexical Organization of Text*. Amsterdam: North-Holland.
- Pica, T. (1987). "Second-language acquisition, social interaction, and the classroom". *Applied Linguistics*, 8: 3-21.
- Piqué, J.; Andreu-Besó, J. V.; Viera, D. J. [Eds]. (1996). *English in Specific Settings*. Valencia: Nau Llibres.
- Piqué, J.; Viera, D. J. [Eds.]. (1997). *Applied Languages: Theory and Practice in ESP*. Valencia: Universitat de València. Col.lecciò Oberta.
- Polanyi, L. (1986). "A theory of discourse structure and discourse coherence". *Chicago Linguistics Society*, 21: 306-322.
- Popken, R. L. (1987). "A study of topic sentence use in academic writing". *Written Communication*, 4: 209-28.
- Posteguillo, S. (1999) "The thematic structure of computer science research articles". *English for Specific Purposes*, 18: 139-160.
- Powers, D. E. (1986). "Academic demands related to listening skills". *Language Testing*, 3: 1-38.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1979). *Teoría del Lenguaje Literario*. Madrid: Cátedra.

BIBLIOGRAFÍA

- Pozuelo Yvancos, J. M. (1988). *Del Formalismo a la Neorretórica*. Madrid: Taurus.
- Price, J. E. (1978). "Seminar strategies: agreement and disagreement". En R. R. Jordan [Ed.], pp. 67-70.
- Pugh, A. K.; Ulijn, J. M. [Eds.]. (1984). *Reading for Professional Purposes. Methods and Materials in Teaching Language* Londres: Heinemann.
- Quintiliano. (1966). *The Institutio Oratoria*. Edición de H.E. Butler. Londres: Heinemann.
- Rabin, R. B. (1982). "Assessing speaking and listening at the college level". *Communication Education*, 31: 19-32.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Rickheit, G.; Schnotz, W.L.; Strohner, H. (1985). "The concept of inference in discourse comprehension". En G. Rickheit y H. Strohner [Eds.]. *Inferences in Text Processing*. Amsterdam: North-Holland.
- Richards, J.C. (1983). "Listening comprehension: approach, design, procedure". *TESOL Quaterly*, 17: 122-132.
- Richards, R. T. (1988). "Thesis/dissertation writing for ESL students: an ESP course design". *English for Specific Purposes*, 7:171-180.
- Rivers, W. M.; Temperley, M.S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Nueva York: Oxford University Press.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Londres: Prentice Hall.
- Robinson, P. [Ed.]. (1988). *Academic writing: Process and product*. ELT Documents 129. Londres: Modern English Publications
- Robinson, P.; Ross, S. (1996). "The development of task based assessment in English for academic purposes". *Applied Linguistics*, 17: 455-476.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. Londres: Longman.
- Rost, M. (1994). "On-line summaries as representations of lecture understanding". En J. Flowerdew [Ed.], pp. 93-129.
- Rounds, P. (1987). "Characterizing successful classroom discourse for NNS teaching assistant training". *TESOL Quaterly*, 21: 643-671.
- Rubin, R. B. (1982). "Assessing speaking and listening competence at the college level: the communicative competency assessment instrument". *Communication Education*, 31: 19-32.
- Sally, O. (1985). "Listening comprehension: a lecture based approach". *ELT Journal*, 39: 187-192.
- Scollon, R. (1995). "Plagiarism and ideology: identity in intercultural discourse". *Language in Society*, 24: 1-28.

- Scollon, R.; Scollon, S.W. (1991). "Topic confusion in English-Asian discourse". *World Englishes*, 10: 113-125.
- Schank, R. C.; Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1997). "Don't read your papers please". *ELT Journal*, 59: 54-56.
- Selinker, L. (1987). "A note on research in an EAP writing class". *ESPMENA Bulletin*, 24: 1-6.
- Selinker, L.; Trimble, L.; Vroman, R. (1974). *Working Papers in English for Science and Technology*. Washington, DC: University of Washington.
- Sengupta, S.; Forey, G.; Hamp-Lyons, L. (1999). "Supporting effective English communication within the context of teaching and research in a tertiary institute: Developing a genre model for consciousness raising". *English for Specific Purposes*, 18 (Supl.): 7-22.
- Shalom, C. (1993) "Established and evolving spoken research process genres: plenary lecture and poster session discussions at academic conferences". *English for Specific Purposes*, 12: 37-50.
- Short, D. J. (1995). "The academic language of social studies: a bridge to an all-English classroom". *Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education*. Phoenix, 14-18 de Febrero, 1995.
- Sidgwick, H. (1904) *A Lecture Against Lecturing. Miscellaneous Essays and Addresses*. Londres: Methuen.
- Simon, H. (1974). "How big is a chunk?". *Science*, 183:482-488.
- Sinclair, J. (1982). *The Structure of Teacher Talk*. Discourse analysis monograph, 15. University of Birmingham.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J.; Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skelton, J. (1988). "The care and maintenance of hedges". *ELT Journal*, 41: 37-43.
- Skelton, J. (1997). "The representation of truth in academic medical writing". *Applied Linguistics*, 18: 121-140.
- Smithies, M. (1981). "Evaluating aural comprehension: the mini-lecture in ESP contexts". En J. A. S. Read [Ed.], *Papers on Language Testing*. Occasional papers, 18, pp. 41-55. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Smyth, S. (1997). "Courting the law on university pre-sessional and in-sessional courses". En P. Grundy [Ed.], *IATEFL 1997 Brighton conference selections*, pp. 31-32. Whitstable: IATEFL.

BIBLIOGRAFÍA

- Spang, K. (1991). *Fundamentos de Retórica*. Pamplona: Eunsa.
- Sperber, D.; Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- St.John, M. J. (1987). "Writing processes of Spanish scientists publishing in English". *English for Specific Purposes*, 6: 113-120.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language. From Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press.
- Stevens, P. (1988). "ESP after twenty years: a re-appraisal". En M.Tickoo [Ed.]. *ESP: State of the Art*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- Strodt-Lopez, B. (1987). "Personal anecdotes in university classes". *Anthropological Linguistics*, 29: 194-258.
- Strodt-Lopez, B. (1991). "Taking it all in: asides in university lectures". *Applied Linguistics*, 12: 117-140.
- Swales, J. (1976). "Preparation and marking of a botany essay and some possible implications for EST". *ESPMENA Bulletin*, 6.
- Swales, J. (1981a). "Definitions in science and law: evidence for subject-specific course component". *Fachsprache*, 3: 106-112.
- Swales, J. (1981b). *Aspects of Article Introductions*. Birmingham: University of Aston, Language Studies Unit.
- Swales, J. (1982). "The case of cases in English for academic legal purposes". *International Review of Applied Linguistics*, 20: 139-148.
- Swales, J. (1983). "Developing materials for writing scholarly introductions". En R. R. Jordan [Ed.], *Case Studies in ELT*, pp. 188-200. Londres: Collins.
- Swales, J. (1985). "ESP: the heart of the matter or the end of the affair?" En R. Quirk y H. G. Widdowson [Eds.], *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, pp. 212-223. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1988). *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Swales, J. (1995). "The role of the textbook in EAP writing research". *English for specific Purposes*, 14: 3-18.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis* Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J.; Bhatia, V. K. (1983). "An approach to the linguistic study of legal documents". *Fachsprache*, 5: 98-108.
- Swales, J.; Feak, C. (1994). *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sweeney, S. (1997). *English for Business Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tannen, D. (1982). "The oral literate continuum in discourse". En E. Tannen [Ed.] *Spoken and Written Language: Exploring Orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood: Ablex.
- Tannen, D. (1986). *That's Not What I Meant!* Londres: Virago Press.
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices. Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1990). "Ordinary conversation and literary discourse: coherence and the poetics of repetition". En E.H. Bendix [Ed.] *The Uses of Linguistics*, pp. 14-32. Nueva York: Annals of the New York Academy of Science.
- Tapper, J. (1994). "Directives used in college laboratory oral discourse". *English for Specific Purposes*, 13: 205-222.
- Tauroza, S.; Allison, D. (1994). "Expectation-driven understanding in information systems lecture comprehension". En J. Flowerdew [Ed.]. *Academic Listening*, pp. 35-54. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, D. K. (1993). "Arguing for experimental 'facts' in science: a study of research article results sections in biochemistry". *Written Communication*, 10: 106-128.
- Thompson, P. [Ed.]. (1999). *Issues in EAP Writing Research and Instruction*. Reading: Centre for Applied Language Study, University of Reading.
- Thompson, S. (1994a). "Framework and contexts: a genre-based approach to analysing lecture introductions". *English for Specific Purposes*, 13: 171-186.
- Thompson, S. (1994b). "Aspects of cohesion in monologue". *Applied Linguistics*, 15: 57-76.
- Thompson, S. (1998). "Why ask questions in monologue? Language choice at work in scientific and linguistic talk". En S. Hunston [Ed.], *Language at Work*, pp. 137-150. Clevedon, Avon: BAAL and Multilingual Matters.
- Thurstun, J.; Candlin, C. N. (1998). "Concordancing and the teaching of the vocabulary of academic English". *English for Specific Purposes*, 17: 267-280.
- Tickoo, M. [Ed.]. (1988). *ESP: State of the Art*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- Tickoo, M. L. [Ed.] (1993). *Simplification: Theory and Practice*. Singapur: SEAMEO RELC.
- Tomalin, B.; Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

BIBLIOGRAFÍA

- Trimble, L. (1985). "The paragraph in EST". En L. Trimble, *English for Science and Technology: a Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trzeciak, J.; Mackay, S.E. (1994) *Study Skills for Academic Writing. English for Academic Study Series*. Londres: Prentice-Hall International.
- Turner, J.; Hiraga, M. K. (1996). "Elaborating elaboration in academic tutorials: changing cultural assumptions". En H. Coleman y L. Cameron [Eds.], *Change and Language*, pp. 131-140. Clevedon, Avon: BAAL and Multilingual Matters.
- Tyler, A. (1992). "Discourse structure and specification of relationships: A cross-linguistic analysis". *Text*, 12: 1-18.
- Tyler, A. (1994). "The role of repetition in perceptions of discourse coherence". *Journal of Pragmatics*, 21: 671-688.
- Tyler, A. E.; Jefferies, A.A.; Davies, C.E. (1988). "The effect of discourse structuring devices on listener perceptions of coherence in non-native university teacher's spoken discourse". *World Englishes*, 7: 101-110.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valette, R. M. (1986). "The culture test". En J.M. Valdes [Ed.]. *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars: a Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. La Haya: Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum A.P.
- Van Dijk, T. A. [Ed.].(1985). *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Academic Press
- Van Dijk, T. A.; Kintsch, W. (1978). "Cognitive psychology and discourse recalling and summarizing stories". En W.V. Dressler [Ed.] *Current Trends in Text Linguistics*. Nueva York: Walter de Gruyter.
- Van Dijk, T. A.; Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. Londres: Frances Printer.
- Ventola, E. M. (1983). "Contrasting schematic structures in service encounters". *Applied Linguistics*, 4: 242-258.
- Vickers, B. (1988). *In Defence of Rhetoric*. New York: O.U.P.
- Vico, G.(1989). *Instituciones Oratorias*. Nápoles: Instituto Suor Orsola Benicasa.

- Vincent, G.; Freyssenet, M. (1996). "University students and their attitudes to academic staff and teaching practice". En P. Bourdieu, J.C. Passeron y M. de Saint Martin [Eds.]. *Academic Discourse*, pp. 95-122. Cambridge: Polity Press.
- Waters, M.; Waters, A. (1992). "Study skills and study competence: getting the priorities right". *ELT Journal*, 46: 264-273.
- Weir, C. J. (1983). *Identifying the Language Needs of Overseas Students in Tertiary Education in the United Kingdom*. Tesis doctoral inédita. University of London.
- Weissberg, B. (1993). "The graduate seminar: another research process genre". *English for Specific Purposes*, 12: 23-36.
- Weissberg, R. C. (1984). "Given and new: paragraph development models from scientific English". *TESOL Quarterly*, 18: 485-500.
- Wesche, M.; Ready, D. (1985). "Foreigner talk in the university classroom". En S. Gass y C. Maiden [Eds.] *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- West, R. (1995). "ESP. The state of the art". *IATEFL ESP SIG Newsletter*, 4: 16-26.
- White, R. V. (1978). "Listening comprehension and note-taking: Part 1". *Modern English Teacher*, 6: 23-27.
- White, R. V. (1978). "Listening comprehension and note-taking: Part 2". *Modern English Teacher*, 6: 22-24.
- White, R. V.; Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Londres: Longman.
- White, R. V.; McGovern, D. (1994). *Writing*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Widdowson, H. (1989). "Knowledge of language and ability for use". *Applied Linguistics*, 10: 128-193.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1981). "English for specific purposes: criteria for course design". En L. Selinker, E. Tarone y V. Hanzeli [Eds.]. *English for Academic and Technical Purposes*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Wilson, J. (1989). "Task-based language learning", in Harper, D.P.L. *ESP for the University*, pp. 27-64. Oxford: Pergamon Press and British Council.
- Williams, I. A. (1999). "Results sections of medical research articles: analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes". *English for Specific Purpose*, 18: 347-366.
- Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sydney: NCELTR, Macquarie University.

BIBLIOGRAFÍA

- Winter, E. O. (1979) "Replacement as a fundamental function of the sentence in context". *Forum Linguisticum*, 4: 95-133.
- Wright, A. 1993. *Suggestions for Presenters of Talks and Workshops*. Whitstable, Kent: IATEFL.
- Yorkey, R. (1970). "A study skills course for foreign college students". *TESOL Quarterly*, 4: 143-154.
- Yorkey, R. (1982). *Study Skills for Students of English*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Young, L. (1994). "University lectures -macro-structure and micro-features". En J.Flowerdew [Ed.], pp. 159-177.

APÉNDICE

**CORPUS DE CLASES MAGISTRALES
DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

ÍNDICE TEMÁTICO DE CLASES MAGISTRALES
POR DISCIPLINA

E1	“International Organizational Structure”	1
E2	“European Monetary System”	7
E3	“Exchange Rates”	14
E4	“Multinationals”	18
E5	“Managing Change”	26
E6	“Democracy in the Workplace”	33
E7	“Leadership”	39
E8	“Labour Theory of Value and Productive Labour”	46
E9	“Balance of Payments”	54
E10	“Imperfect Competition”	61
S1	“Women and Poverty”	67
S2	“Sheltered Housing”	74
S3	“Doctor-Patient Relationship”	81
S4	“Ethics of Social Research”	90
S5	“Employment and Unemployment”	97
S6	“Democratic Socialism”	105
S7	“Nationality and Nationalism”	111
S8	“Ethnological Research”	118
S9	“1988 Education Reform Act”	126
S10	“Community Care Policy”	134
D1	“Charitable/Non-Charitable Purpose Trusts”	140
D2	“Potential Defect in the Contract”	147
D3	“Vicarious Liability”	154
D4	“False Confessions”	160
D5	“Definition of Property”	167
D6	“Intervening Acts”	174
D7	“Theft”	181
D8	“European Convention on Human Rights”	188
D9	“Registered Land”	194
D10	“Mistake”	200

* El código de transcripción del corpus, abreviaturas y símbolos, se detallan en las páginas 183 y 184 de la tesis (capítulo 4).

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *International Management Strategies*
 TEMA: "International Organizational Structure"
 PROFESOR: E1

FECHA: 1-5-1996
 HORA: 10 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 24

TRANSCRIPCIÓN
<p>Okay, [L turns on the OHP and shows a slide about the subject] what we're looking at this morning is <u>International Organizational Structure</u>; and we started to talk about <u>it</u> a <u>week</u> ago and I want to take <u>it</u> a lot further today, and to relate <u>structure</u> to some of the ways we consider the <u>development</u> of <u>strategy</u>. And what we are going to find is that some of that discussion about <u>strategy</u> stretching over to <u>multi domestic global transnational</u>, is mirrored in the <u>developments</u> of <u>organizational structure</u>, and these <u>diagrams</u> you've got .. ([S name]! Have you got the diagrams? They're on over there .. and they are*) .. These <u>diagrams</u> try to summarize some of the issues to do with <u>structure</u>, and the starting point was this <u>diagram</u> I circulated last <u>week</u>, .. which emphasizes the extent to which <u>North America, Europe and Asia</u> differed in the way they approached .. <u>their structuring</u> for <u>international markets</u>, and the contrast was the use of international <u>divisions</u> by <u>Americans</u>, the use of <u>daughter companies</u> by <u>European</u> firms like Nestlé and .. <u>Philips</u>, and by the <u>Japanese</u> in particular the use of these things called 'trading companies', .. and where we got to was the idea that .. there was enormous diversity and that the <u>structure</u> that we looked at .. a little bit greater length, was the use by the <u>Americans</u> of these <u>international division structures</u>. .. Just a .. further .. further comment on this: .. I'm putting this in a historical context, but I</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
	T			
3 week 1 strategy		T T		
2 development		T		
	1			
	2			1
4 diagrams		T		
	4			
		T		
16 North America	3 4			
17 Europe 18 Asia				T
5 international markets				
6 divisions		16 17		
49 daughter companies		18		
56 Philips				
		16 6		T

mentioned when we were looking at alliances, the study by .. the big study by Stockton and Wells, back in 1972, over 20 years ago. .. And they did a very significant study of multinational companies, and as late as the .. mid 1960s .. they found that 65% of their US sample .. as late as the mid 1960s 65% of the US sample, .. were still using international division structures. .. So, they had a sample of about 160 US companies, and as late as 1966, 65% were still using international division structures, despite the drawbacks that we talked about last week. .. And Taggart and McDermott, .. (The text that some of you have got, is actually quite good on this organizational question) .. And Taggart and McDermott explain this by suggesting that even in the 1960s, what were nominally .. US .. multinationals were still primarily dependent on their US home market. .. (There's handouts at the back.. pick them up in your way in) [S entering the class] .. So what were nominally US multinationals were still primarily reliant on their US domestic market, and overseas sales were relatively unimportant, and Taggart and McDermott .. (I'll read you this quote. .. I don't think it*. .. Just get the sense of it rather than take it down) Taggart and McDermott go on to say .. "European multinational companies by contrast, especially those from smaller countries such as the Netherlands, Sweden and Switzerland, did not have a large domestic market, and thus were more disposed to internationalization. .. For these European multinationals international sales often accounted for the bulk of their turnover, rather than a small proportion, as was the case in the 1960s for many US companies". So it's quite interesting what Taggart and McDermott are

8 study				8
57 Stockton & Wells		57		
9 multinationals				8
10 as late as		57		
11 sample		57		
		10		
		3		
12 Taggart & McD.				12
58 1960s	12			
13 nominally US m...		16		
				13
	12			
	12			
14 European m. ...				
		14		
	58			
	12			

setting up as one of the causes of the contrast between the Americans and the Europeans, but the Americans had this big continental market, and so foreign sales were a small proportion of their total, whereas particularly European multinationals from countries like the Netherlands, Sweden and Switzerland, really had quite small domestic markets, which helps to explain why they were forced to grow overseas in the first place, but it also helps to explain why they evolved a different structure. .. So what we've got at the outset is this idea that domestic market size may be one of the influence factors on the type of .. structure that you set up. .. Okay so, ... [L turns the OHP off and checks notes] what happens as a result of changes in the 1960s and 1970s? .. The organizational challenge as .. foreign sales increased as a percentage of total sales was to reconcile three dimensions. [L turns the OHP on again and starts writing key words on a slide while s/he goes on talking] .. The three dimensions that any international firm had to reconcile was how to organize itself geographically [L writes on slide] .. across the world, .. how to organize itself in terms of different products, [L writes on slide] and thirdly, how to organize itself in terms of different functions. [L writes on slide] So, the organizational challenge was to reconcile the need .. to organize itself along three organizational lines .. shall we call them. [L writes on slide] And the solution a lot of firms adopted in* .. from really I suppose about the mid 1960s .. the solution a lot of firms adopted over the last 25 years .. (you need the handouts at the back) .. was to prioritize one of those, .. to set up a global structure .. a worldwide structure .. in which

	16			
15 market	17 16			14
19 explain	19	T		
	15	T		
20 challenge				
21 sales				21
23 reconcile				
22 dimensions	22 23	9		
24 organize				
25 geographically	24	25		
26 in terms of	28 26			
27 products	20			
28 different 30 lines	23 24	24		
29 the solution a lot ...				29
31 prioritize		30		
		30 T T		

one of these elements was prioritized, and the other two were subordinated. So, the solution was to prioritize one, subordinate the other two. [S intervention] Well, this process of going for a global structure of some kind started really round about the mid 1960s so [S intervention] .. so, over the [S intervention] .. so, we can see for US corporations the international division structure still being pretty common in 1965-66; but after that, increasingly the use of these things called global structures. .. So, the key word is this idea of global structures becoming common after 1965-66 [L changes slide] and the single sheet diagram tries to illustrate what this means. .. So to make sense of this, .. let's take them one at a time. .. (Every one got that one? .. Yeah? Okay? .. Are you missing something? .. You're right, good) Okay, what we've got here* .. the first one we've got is something we call 'The Global Area Structure', .. Global Area Structure .. in which geography is being prioritized. [L points to the slide] .. And so you've got the headquarters .. and under the headquarters you've got the country managers, .. managers for the home country, .. a country manager for country one, country two and so on. .. And then further down the hierarchy you presumably have .. say that country manager one is for Germany .. it's a US corporation with a country manager for Germany .. under that country manager would be Marketing Germany, Finance Germany and so on. .. So, the primary divisions as we see in this diagram are based on geography. .. One advantage is that the structure is relatively decentralized. .. So, it's likely to be more responsive .. as a structure to differences across the world. .. So, in responsiveness .. efficiency terms .. it's

32 subordinated	31 31	30		29
		32		
		58		T
		16		
		6		
		58		58
33 global structure	33			
	4			58
59 Okay?		59		
			59	
34 global area struct.		25		
	31 34			
35 headquarters				36
36 country managers	35	40 40		36
40 country		16		
37 Germany	36			
	36 37			
	36 37 37			
	6 4 25			
38 responsive		T		
		24 38		

good on responsiveness; .. but on the other hand, economies of scale are really only going to be achieved within the country or region. [L points to the slide] The scope for worldwide economies of scale are low in this type of model, and .. there'll be little intra firm trading across the countries or regions. The country, or it might be a regional manager, .. is relatively self-contained, and relatively little activity occurs from one country to another. [L changes the slide and reads notes] One of the books on the reading list is that by Hodgetts and Luthans, and they suggest that [L writes on the slide] geographic structures tended to be particularly adopted by international firms in mature industries .. with relatively narrow product lines. .. You know, things like the automobile industry. .. So, .. it suited industries that were mature, and where the products weren't very diversified, .. where effectively if you were a car producer and you produced a range of cars. .. And, you know, certainly some car producers like Ford, .. very much followed an area structure, so that Ford of Europe for example was a, you know, a primary organizational division .. Ford US, Ford Europe and so on. .. And the other point to make, was that this geographic structure, was a fairly natural development for European multinationals. .. That we saw that European multinationals set up these daughter companies, and as they in the 60s and 70s .. started to try and globalize their structures: companies like Philips to a degree, Royal Dutch Shell tended to adopt global area structures. .. So, it seems to be characteristic of relatively undiversified multinationals .. in mature industries, .. and particularly of the .. Europeans. (Is that okay?) [L takes off the slide]

39 economies of scale		38		
		40		39
		36		
		40 40		
41 relatively	40 41			
	40			
43 Hodgetts&Luthans		43		
		25		
45 mature 46 industry				
44 product lines	41	46		46
	45	44		
47 car producer				47
48 Ford		34		
		6		48
		34		48 48
		17 17		
	49	34		
	50 58			
	34 56			
	45 46			
	9 41	17		

Okay, so let's have a look now at the middle one, [L puts on slide] which we referred to as 'The Global Product Structure', [L looks at the slide] where the international firm is organized in terms of a range of products, as the first division. .. And then under the product manager, you've got .. subordinated the region, the geographic dimension, you see, down there eventually the functional division. .. That particular structure is set out at greater length in the first one. .. So, the product structure priority to the product managers who are responsible say for, you know, if it was Philips, they'd be responsible for Lighting worldwide. [L pointint at the slide] So, for Philips that was Lighting, .. that manager would be responsible for Lighting worldwide, and under the manager would then be geographical managers for different countries and then eventually the functional. .. [L reading notes] (15:30 mins.)

		9		
51 global product..	25	23 6		
		29 40		44
52 product manager	6			40
53 eventually.....		T		
	52	51 27 4		
	50			
54 responsible for...		56		
61 Lighting	61	52		54
	61			
55 geograph. manager		53		

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *Economics of European Union*
 TEMA: "European Monetary System"
 PROFESOR: E2

FECHA: 29-4-1996
 HORA: 1 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 39

TRANSCRIPCIÓN
<p>What I want to do is to look at the <u>European Monetary System</u> .. <u>first</u> of all. .. The <u>first part</u> really of this <u>lecture</u> is to take you through <u>that</u>. .. We'll then, as quickly as possible, .. come right up to the point where the <u>ERM</u>, in its .. former version at least, <u>broke up</u> and <u>collapsed</u>, .. and we'll <u>look at</u> some of the reasons why <u>that</u> happened. And then, what I want to do in the last part of the <u>lecture</u> is talk about Maastricht .. and the <u>programme</u> for .. bringing about a <u>single currency</u>. .. We haven't really <u>dealt with that</u> yet, we've <u>dealt with</u> the theoretical arguments for and against a <u>single currency</u>; we haven't <u>dealt with</u> the actual <u>arrangements</u> that Europe has created for bringing <u>it</u> about. So, that's that's the kind of plan. Now, let me start with what we could do with the <u>background</u> to the creation of the <u>European Monetary System</u>. .. There is a kind of .. wide variety of different terms that gets used, and this creates confusion for everyone including those of us who are trying to teach the subject . There is the <u>EMS</u>, [L writes on the board] .. which is the <u>European Monetary System</u>, .. and there's also something called the <u>European Exchange Rate Mechanism</u>, as you've probably noticed, which is the <u>ERM</u>. [L writes on the board] .. We'll see in due course the <u>ERM</u> take part of the <u>EMS</u>. .. It's not the entire <u>European Monetary System</u>. It's possible to be a <u>member</u> of the <u>European Monetary System</u> but not a <u>member</u> of</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
38 first				
3 lecture	38	T		
1 ERM				
2 broke up	39			2
39 look at		2		
4 programme	3			
5 single currency		4 38 38		
		38		
		4 5		
8 background	T			
	T			
	T			
		1		
		1		
	1 T T			
6 member	T 6			

the ERM; as we'll see in the case of the UK. .. And then, of course, you've got other terms like EMU, now for Monetary Union, [L writes on the board] .. for European Monetary Union; so, there's a lot of terminology here to get to .. really get to grips with. But I also want to talk about the European Monetary System, which came into being in March 1979, [L writes on the board] and start out with to the background this. .. Now let's skip through this fairly quickly. For some of you will be starting to be familiar with, but for others it may be something not so familiar with. It's largely history, so I don't want to spend a great deal of time on it, but I think it's quite important to understand .. the background to this. .. Now for much of the post war period [L writes on the board] the world operated an exchange rate system which was known as the 'Bretton Woods System'. Most of you have been told all that. .. So, after the Second World War, .. and going through I suppose to 1971-1973, somewhere around there, it's difficult to be precise about when it broke up. .. But this was an international system of fixed exchange rates, .. that's .. what we need to grasp here § .. and exchange rates were expressed in terms of United States dollars. [L writes on the board] So, every currency had what was called 'A Dollar Parity': it's exchange rate against the dollar. .. And there was some scope within this system for currencies to fluctuate. .. The margins for most of the time were plus or minus one per cent. So, currencies could move upwards or downwards .. by one per cent around their dollar parity. And there were also provisions for these dollar parities to be adjusted, if countries experienced .. 'fundamental disequilibrium', in its balance

30 UK	1			
7 EMU		7		
	7			
	1			
8 background				
40 familiar with				
	40 49	8		
	8	8		
10 post war period				
9 ex. rate system.			9	
			10	
16 71-73				
			2	
41 exchange rates	41	9		9
22 US dollars				
11 currency			41	41
12 scope	11 22			48
42 fluctuate			12	
	11		42	
			41	
13 fundamental dise.				

of payments obviously, is the terminology that was actually used, 'fundamental disequilibrium'. .. Now, this system worked reasonably well for the first two or three decades after the Second War .. the Second World War, and of course it was in existence when the EC came into being. .. So when the European Community came into being in 1958, following the passing of the Treaty of Rome, the major currencies of the European Community were already practising fixed exchange rates, albeit fixed exchange rates against the US dollar. So, the problem of currency fluctuations was not at that particular time a major problem in terms of what the European Community was about. .. But by the time we get to the early 1970s, this system is coming under very considerable pressures. .. And pressures primarily took the form of currency speculation against the dollar parities of particular .. certain particular countries. .. Currency speculation. .. And without going into the background, the details behind all of this, what of course eventually happened is that the system collapsed. And most countries abandoned fixed exchange rates, and adopted some kind of floating exchange rate system, some kind of floating exchange rate system. .. What in fact happened, if you want the details, was that in August 1971 pretty well all of the major currencies of the world floated their currencies briefly, and then towards the end of that year, December 1971, there was a new international agreement called the 'Smithsonian Agreement', [L writes on the board] .. which temporarily restored fixed exchange rates with slightly wider margins of fluctuation. The margins of fluctuation were set at plus or minus two and a quarter per cent, instead of one per

	13		
		9	
		10 10	
14 European Comm.	14		
	14		11
15 fixed exchange rts.			15
			11
	14		
17 pressures		16 15	
	17	9	17
18 countries	42		17
42 particular	8		8
43 happened	18	9 2	
19 floating ERS			
	43		
		16	11
20 Smithsonian		16	20
21 margins fluctuation			21
	48		

cent. [L writes on the board] That was the Smithsonian Agreement of December 1971, but it didn't last very long. .. Shortly in 1972 currencies came under speculative pressure .. and a number of these went over to a system of permanently floating exchange rates. .. So, the old order of fixed exchange rates broke down. Now, this had major implications for the European Community, because it becomes very difficult to .. achieve the objectives of integration, economic integration in Europe. (There must be a better pen) [L writes on the board] .. The object of the Snake, as it was when it came in 1972, was to set margins of fluctuation for European currencies, of plus or minus two and a quarter per cent. All right? .. So between any pair of European currencies, for example, the Franc and the Deutschmark, .. or the Lira .. or the Belgian Franc or whatever it is, .. there were these limits of plus or minus two and a quarter per cent. .. At the same time, the European currencies were committed to keeping their currencies within .. a similar limit against the United States Dollar. So you had* .. (As usual there is no board cleaner here, is there? .. So, let me just ravel this piece of paper and perhaps illustrate this) [L wipes the board] You've got as situation where .. European currencies were moving within a kind of tunnel, .. which was .. given by the limits of fluctuation which were permissible against the US Dollar. So against the US Dollar, .. [L writes on the board] the French Franc, for example, could move by plus or minus two and a quarter per cent. (We'll put the dollar up here to make that clear) [L writes on the board] .. That old Smithsonian Agreement was still operating as far as fluctuations against the dollar

	20	16		
		16		
		17		19
		2		
	14			
44 integration			14 44	
26 Snake				21
23 Franc				
25 DM				23
48 +/- quarter%		21		
		11		
	22	11		
24 tunnel		11		
		21		
	222223			
		48		21
		22		
	20 22			

were concerned. Now, it meant of course that currencies could move by a maximum of four and a half per cent. The French Franc started off at the beginning, at the top of its* .. at the upper end of the tunnel, it could* .. and fell to the bottom end of the tunnel. .. It would have moved of course by four and a half per cent. .. But if at the same time the German Mark had started off at the bottom and moved to the top of the tunnel, it would also have moved by four and a half per cent. So, the Franc and the Mark could move against each other by a maximum of nine per cent under that arrangement, which is quite a large. .. considered at that time, .. it's quite a large margin of fluctuation. So, the Snake set additional limits whereby, within this tunnel, the European currencies, any pair of European currencies, could only move by plus, or or minus two and a quarter per cent four and a half per cent in total, as a maximum possible. So, you get this kind of effect which is where the term 'Snake in the tunnel' .. came into being. [L writes on the board] .. You've got a sort of snake formation inside the tunnel, with all the European currencies inside the Snake moving jointly together. And the limits again are plus or minus two and a quarter per cent between every pair of European currencies. You get this expression 'Snake in the tunnel'. Well, that's all history now, so we don't really want to spend too long I think on this. .. But .. it is interesting to look back to that .. the tunnel in actual fact .. came to an end in 1973, only a short while after the system was launched; precisely in March 1973, when the United States administration decided to float the American dollar. .. So, there was no longer any obligation to keep .. European currencies within

	11			
	23			
46 upper end	24 24			
47 bottom end		25		21
	24			
		47 46		21
		23 25		21
45 quite a large				
	45 26			
	24	11		11
				26
		11		26
	26			21
		11		
49 history	48			26
28 1973	24	49		
		28		26
		22		
	22	11		

any limits against the United States dollar, the United States dollar was now floating. So, the term the tunnel got dropped, and we tended to just refer to it as 'the Snake', or actually sometimes as 'the joint float'. [L writes on the board] 'The joint float' was the term that was also .. sometimes used to describe this arrangement: the European currencies floating together. Now, to cut a long story short, this system didn't work terribly well. .. Within a very short while, .. it took a*[X] .. as I say, it started off initially with the six original EC members, all part of it, plus to begin with United Kingdom, Ireland and Denmark, because these were at that time candidate members of the European Community. They were applying to join and their membership came into effect in fact in 1973, as you know, the first of January 1973. .. And also Norway; because at that time also Norway applied: it was their first application, but she also had a referendum on it and decided against joining. So, originally there were ten currencies which were part of this arrangement. Within a very short while of its being launched Britain dropped out. .. In fact it was in June, I think I'm right in saying, of 1972. The system was launched in April and Britain came out in June; so, we were only in it for about six weeks. .. And she was not even a member of the European Community at that stage. So, Britain came out very quickly. The Irish Republic followed suit, because of the very close relationship between the Irish punt and the UK pound meant that it was very difficult for Ireland to have stayed in it with Britain out. So Britain and Ireland left very early on. .. The following year 1973, Italy withdrew: the Italian Lira came out. .. The following year 1974, France left

	22 22			
49 term	26 24			26 26
	49			26
				21 26
				21
				14
31 Ireland	30			
	14			
50 applying	28	6		28
29 Norway				
	29	505020		
	11	26		
				16
51 dropped out		30 51		26
		30		
	14	30		
		303151		
		51		
	31	303051		
32 Italy	31 28	32 51		
33 France	26	515151		

the Snake, and she rejoined again in 1975 and then left again in 1976. .. So, by the time we get to the end of 1976, we've got Britain outside it, Ireland outside it, Italy outside and France outside. Four major European currencies were outside it, .. and the objective of trying to establish stable exchange rates in Europe had really effectively failed. .. The Snake was very*, was little more really than being what some people were calling the 'Deutchmark zone': a group of currencies that were very dependent on the Deutchmark and chose to keep stable against it. .. So this was the, this was the outcome of the first attempt to .. achieve .. stable exchange rates in Europe. .. Quite definite the reasons for why it broke down. Clearly the climate of the 1970s .. was not favourable to running a system of this kind. .. If you know what the .. world economic situation was in the 1970s, you would understand what I'm talking about. Inflation was very high in all countries, it was the time of the oil crisis, high unemployment, stagflation The whole situation was really not conducive to operating a system of this kind. However, in 1979, .. Europe made a second attempt, .. March 1979, .. to launch another system for stabilizing exchange rates; and this was the European Monetary System. (15 mins)

		51		
	31 32	305151		
	33	515151		11
		14		
	26			41
				26 26
36 first attempt ...				
52 attempt	2	36		
34 climate of the ...				26
		34		26
35 1979	51	14		35
37 EMU	T			37

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *Business Environment*
 TEMA: "Exchange Rates"
 PROFESOR: E3

FECHA: 8-5-1996
 HORA: 7:30 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 40

TRANSCRIPCIÓN
<p>Today, what I shall do in this lecture is just finish off on <u>Exchange Rates</u>. .. Oh, I have an announcement to make. Yes, [L makes the announcement to the students and then goes on] .. <u>exchange rates, equilibrium exchange rates</u> [L writes on board] .. fixed versus floating with <u>capital movements</u>. And then, we go on to with .. 'everything you wanted to know about the <u>European Community</u> but were afraid to ask': .. So, .. the origins of the <u>European Community</u>, [L writes on board] free trade areas, and Monetary Union. <u>Okay?</u> .. <u>Exchange rate</u>: an <u>exchange rate</u> is simply <u>the price of one currency in terms of another</u>, [L writes on board] <u>is the price of one currency in terms of another</u>. .. So, when for example, it's said that the .. <u>exchange rate</u> of the <u>Pound Sterling</u> is <u>a dollar fifty, one dollar fifty</u>, what <u>that</u> means is that if you want to buy a <u>pound</u> for <u>dollars</u>, you have to <u>pay one dollar fifty</u>, or if you want to <u>sell</u> a <u>pound</u> for <u>dollars</u>, you'll <u>sell</u> it for <u>one dollar fifty</u>. And usually, the, the way we introduce this subject is to make a very simple <u>assumption</u> of no <u>capital movements</u>. [L writes on board] If you remember last week, when we were talking about <u>the balance of payments</u>, I said that <u>the balance of payments</u> was divided up into <u>two parts</u>, .. <u>two essential parts</u>. .. Can anyone remember which <u>they</u> were? <u>Current account</u> and the <u>capital account</u>. .. So, what this pres[upposes]*, .. what we'll</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
5 capital movements	T			T
1 European Comm.	1			
35 Okay?	T			
	T	T		
		T		
3 Pound 2 \$1'50	T			
4 dollar 36 buy	3	2		T
37 sell	4 4	2 36		
	37	2		
28 assumption	5			
6 balance of payments				
7 two parts	6			
8 current account			7	7
9 capital account				

assume now, is that the capital account is forced to balance. In other words, all capital outflows equal capital inflows, and there's no net inflow either way. And this is done by capital controls. .. Historically, it's actually quite a good analysis; it's quite a reasonable assumption to make for the period up until 1979, when because of capital controls, in other words controls on the movement of*, .. on the taking of large sums of money out of the country, or bringing them into the country, the capital account was effectively forced to balance. .. Now, if you force the capital account to balance, then your inflow .. of foreign currency and your outflow is determined solely by your foreign trade. Okay? .. So, you have a source of foreign currency which is from exports, [L writes on board] .. you get foreign currency through your exports. .. And you have a demand for foreign currency, [L writes on board] and that is for imports. .. So, we can now look at the exchange rate as being a price within the foreign exchange market, [L writes on board] a foreign exchange market. And let's say for foreign exchange, as a proxy for foreign exchange, let's just call it dollars. [L draws on board] So, here is the price of dollars, foreign exchange .. in domestic currency. [L writes on board] .. Okay, so .. you might have [L writes on board] .. the price, .. fifty pence, .. one pound, .. one pound fifty, .. two pounds. .. Now, this is the price of one dollar. .. So, at fifty pence the exchange rate [L writes on board] .. is one pound equals two dollars. At one pound the exchange rate .. is one pound equals one dollar. .. At one fifty the exchange rate is What is the exchange rate? .. One over one fifty. .. [S intervention] .. Well, at fifty pence this

10 balance	9	28		10 10
11 capital controls	28			
	11			11
14 foreign currency	9 10			
12 inflow 13 outflow	9 10			
27 foreign trade	35			
15 exports	14			12
16 imports		13		12
				13
17 foreign ex. market	T			T
18 foreign exchange	17			
	4	18		4 18
20 price	4 18			
40 here ("board")	20			
21 50 pence	3	3	35	
19 1.50 pound	20 6 21			
22 2.00 pounds	T T 3			T
	19 T	34		
	21			T

is the price of what? .. Of foreign currency, of a dollar in terms of Sterling. So, when the dollar, when one dollar, costs one pound fifty, [L writes on board] .. the exchange rate is one pound equals 0.66. .. When at two pounds [L writes on board] the exchange rate is one pound 50. Yeah? .. Yeah. .. So that, as you go up here, [L points at diagram] as the price of the foreign currency rises, the pound is being devalued. So, devaluation goes up, .. because the pound is worth most down at the bottom here, isn't it? .. Where for a pound you can buy two dollars, that means that the pound is worth quite a lot. .. When for a pound you can only buy fifty cents, that means that the pound is worth considerably less. If you go down, you get this devaluation or depreciation. [L writes on board] Go down, and you get revaluation or appreciation of the currency. [L writes on board] Now, along here you have the demand and supply of foreign currency. Well, the demand and supply of foreign currency comes from foreign trade. Ok? Under this assumption we've made of .. the capital account being permanently in balance. So, what we have here, [L writes on board] are exports and imports and, according to the theory, you've got a supply curve .. of foreign currency, which depends on the price of foreign currency. And the higher is the price of foreign currency, in other words, the more you go up there, the greater is supposed to be the price, the greater is supposed to be the supply of foreign currency. So, [L writes on board] this is exports as a function of exchange rate. .. The higher is the price of foreign currency, the lower is the value of the Pound Sterling, .. the more you are supposed to export. That's the

	21 14			T
	4 19	4		
	T 3	3		T
	T 19	35	35	T
			40	38
38 devalue	3 3	38		
	3	4	40	T
	3 5			T
				38
		38 38		38
24 revaluation		24 38		
25 demand	14		40	
26 supply	252726			
	351428			28
	15		40	
30 theory 33 curve	16			
	14			T
		40		T
29 greater	292026			
	26 15			
	T			T
	30 15			30

theory; because your exports are becoming cheaper for people abroad. So, this is why it is considered that devaluation of the currency encourages exports, because it makes British goods cheaper, more competitive, and therefore more of them are bought. .. We have here [L draws and points at diagram] another curve which is the demand for foreign currency, and that is to pay for imports. .. And again it is supposed to vary according to the exchange rate. .. So, if sterling is devalued, foreign goods become more expensive, .. and if foreign goods become more expensive, then we are supposed to buy fewer of them. [L drinks from cup] (15:30 mins)

32 cheaper	15 30			
	15	27		
39 British goods	32			32
	33	39	40	
	25 14			
	16 T 3	33		
34 foreign goods...	27 34	34		

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *Business and Environment*
 TEMA: "Multinationals"
 PROFESOR: E4

FECHA: 14-5-1996
 HORA: 1 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 110

TRANSCRIPCIÓN
<p>Okay, [L looks at the OHT] we're talking about <u>Multinationals</u> this week. .. Let's say a few introductory words. In <u>looking at internat[ional]*</u>, in <u>looking at international trade</u>, we need to .. <u>look at multinationals</u> for a number of <u>reasons</u>. The most obvious <u>reason</u> is that <u>multinationals</u> are simply <u>big players</u>, and if we look at the <u>world trade in manufactures</u>, <u>multinationals</u> are by far the <u>biggest players</u>. Something like three quarters of all the <u>world's trade in manufactures</u> is dealt by <u>multinationals</u>, so .. they are <u>really important in that sense</u>. And secondly, another <u>reason</u> why we really need to give some thought to them, is because .. <u>multinationals</u>, as a percentage of the <u>world's trade</u>, are growing. So, what you find is that their <u>impact is important</u>. So, we need to say something about <u>their impact and how important that is</u>. And then, the final thing to say about <u>multinationals</u> is that they are <u>particularly important</u> in what are likely to be .. the <u>industries of the future</u>. So, if you <u>look at .. the chemical industry</u>, if you <u>look at aerospace</u>, if you <u>look at pharmaceuticals</u>, and if you <u>look at the car industry</u>, .. if you <u>look at the electronics industry</u>, if you <u>look at all of these sectors</u>, <u>multinationals</u> are <u>dominant in world trade</u>. <u>Multinationals</u> are <u>important</u> in .. <u>the new kind of developments</u>, and also they are <u>important in terms of scale</u>; so we need to <u>look at</u> all of those aspects. So, [L uncovers more of the OHT] for</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
	T			
1 international trade	64			
2 reasons		64		
3 big players	2 T			
64 looking at	T			1 3
				1
4 important	T			3
	2	T		
21 impact	T	1		
				4
				4
	T			4
5 industries of the fut.		64		5
		646464		5 5 5
		64 64		5
45 dominant	T T 4	5 1		
12 scale	4	5		5 3
		64		

that reason, we are going to spend a few minutes of time looking at it. Let's have a look at the size, growth and productivity. .. There's a lot in the text about the pervasiveness of multinationals, and that is really, I think, the important area that you want to look at. .. And there's simply a lot in the reading list. The reading* .. if you have a look at Dickens's book, it's on the reading list, Dick Dickens's book, that's probably .. as comprehensive a text as you can find, and it is particularly good on looking at multinational growth, and it is particularly good at looking at multinational developments, taking both from a historical perspective, and also looking at how they are operating in the modern world. .. So, there's rather a lot for you to look at there. What I am going to do today, is just to show a few overheads of development. [L changes the OHT] .. The easiest one, I suppose, to start with, is to have a look at scale, .. and we've done this when we were looking at international development, and you can see that .. this is a list of some of the world's most international manufacturers for 89. The list, the list page itself, changes slightly .. at various times: .. General Motors is the biggest .. and then sometimes it swaps with the others. But, it's a very sort of typical list of where big multinationals are. Now, .. there are a couple of points to notice about it. The first and most obvious point is just size. .. If you look at this column, which looks at .. sales in millions of dollars, what you can see is that multinationals are simply big. .. So, in terms of total size many of these companies, well almost all these companies, will be bigger than many countries. .. And, in fact, as I think we've said before, General Motors is bigger than

65 a lot	6 size	2 64	12		
11 growth	9 text		8		
16 pervasiveness		T	16		4
7 reading list		65	64		
8 Dickens		7	8 64		
		9	8 8		
10 particularly good...					10
66 developments		64			
		65	64		
67 overheads		6 66	67		
		12	64		
72 see		64	6		66
					T 7
14 GM			14		3
					7
15 point		T			
		6	671564		
19 dollars		72		64	
18 sales		T	6 3		
			T T 3		
		14			3

Greece, Cyprus and Finland put together; something like that. So, they are simply big and that bigness is important . Tony Benn always used to say that when the man from ESSO walked into his office, he just reeked and dripped power, .. and when you are the man from General Motors and you've got sales of 126 billion dollars, .. you cut a bit of a dash. So, .. size is really important. So, multinationals are big. They're also big in terms of employment, .. and if you look at global employment you'll see companies, for instance, like Philips, the Dutch multinational, employing nearly a third of a million people. .. So, they're big in terms of the impact they have on labour. We'll be looking at some of that impact again .. a little later on. And the other point about them is that, .. if you look at their foreign employment as a percentage of the total, now what you see here is that .. multinationals vary; .. they vary in, in, in different degrees. So, what you find is that some multinationals like, for instance, BAT, which is British American Tobacco Company: a British multinational, eighty six per cent of all its workers are foreign, and that gives you an idea of just how multinational it is; i.e., it puts its fingers in pies everywhere. So, it truly is a multinational. Whereas if you take a company like Matsushita here, the Japanese one, only three per cent of its employees are foreign. So, what you find is only a very small percentage of its workers are foreign, and that essentially means that it's dominated by its employment at home. It's essentially a multinational that stays at home. We'll look at it again later on, at how that company works\$. So, you can see different degrees of foreign employment. Fiat, for instance, 18% of its

		33		
17 man from ESSO		17		
57 power	18			14
	19 6	4		
20 employment	T	3		
69 for instance	72	T 64		20
		20		T
	21	20 3 T		
	15	T		
25 foreign	72	20 64		20
23 vary	T			25 23
22 BAT	22 T 69			
24 per cent				T
	25 T	202222		T T
68 Matsushita	24	T		T
36 Japanese	25	T 20 24		
71 essentially	25	206824		
26 at home	20 T	266868		
		686864		
28 Fiat	246972	20 28		20

employees are foreign, which would imply that over 80% of Fiat workers work in Italy, [xx]. If we look at, .. if we have a look at British multinationals, [L changes OHT] .. we can see that there* let's have a look at these. Britain, with the United States, is a big multinational host country, host country. And you can see that Shell at the top is the biggest, .. that's the UK side of it. .. But also there's companies you might not actually think of as multinationals in that sense. Where the scale is not what you think of; for instance, if you take Sainsbury's, Sainsbury's turnover is over ten billion pounds, which is really a large firm, and .. although it's not multinational in the sense that it does business abroad [xx]. So, British multinationals are some of, some of the biggest businesses. We* .. remember, we looked before at the diversity of multinationals; where multinationals operate. .. And I did show you, [L puts a new OHT] I think, this diagram of a multinational company, just to remind you this is a Ford Escort. And Ford see production as being a truly multinational operation. So, what you can see is that the car is actually produced by .. all these suppliers, .. from the windscreen washer pump, which comes from Japan, .. to some of the glass which comes from the United States. So, the whole operation is a truly multinational operation, and you can get down to .. the very fine differences between different products. The other thing you can see is the point I made last week, about .. double sourcing. Remember that we were looking at developments in international trade, and one of them was that firms increasingly supply themselves from two sources. So, what you can see here, is that a lot of the glass

	252824	20		
	24	T 26		
27 Britain 29 USA		64		
30 host country	T 72			30
68 Shell	72	27 T 68		3
70 sense	T			T
31 Sainsbury's	311269			
				T
	70			
	T	3		
	T	64		
	T	T		
33 Ford 34 Escort	T	67		
38 production	33		72	T
35 suppliers	72	34 38		
40 glass		36 35		
37 operation	29	35		T
		37		
	72 15	35	38	
73 double sourcing	64 66			1
		T 66		25
	29 40	34 73		

for this vehicle comes from the United States, but also it comes from Germany. .. So, what you can see is that the multinational is protecting itself against the cost advantage, or cost disadvantage, of only one supplier. It's also protecting itself against there being a strike in one country; protecting itself .. in terms of its continued throughput of supplies. Then now, if we have a look at where foreign direct investment is in different countries, .. this one is quite an interesting one, because it shows that multinationals themselves .. tend to, .. multinationals themselves tend also to be investing in each others' countries. This shows the position between the 80s and the 90s in the United States. It is total foreign direct investment in the United States position by country, and how much direct investment actually goes into that country. And what we can see here, is that the United Kingdom during 1990, was a major investor in the United States. .. And you can see too just how much that foreign investment has grown. You've got a seven or eightfold .. amount of growth between one country and another; but also just how dominant the British position was, and how countries like Germany, for instance, which you might have expected to be quite big .. investors, or countries like Japan, which actually are big investors, .. which were still at this period of time less than the UK. It also raises an interesting question: that .. 1990 was eleven years of the present Conservative government, a government that's been very conducive to business. For instance, if you look at the OECD you'll find that British corporate taxes are pretty well the lowest anywhere in the OECD, and what you see is that British firms are still though very prepared to invest abroad.

41 Germany	29	34 40		
39 protecting	T 72	T		
	35 39	T		
43 country	39	T		
42 foreign direct inv.		64		35
		67 67		
	T T	67		
	29 43	67		
	42 29	67		
	42 43	43		
44 1990	27 43 73			
	29 27	42		42
	11	11 11		
	43			43
	43 41 45	27		
	43 36			42 3
	27	36		42 3
50 business	44			
46 present govern.				46
47 OECD	69			
	47	27		42
75 very 76 prepared		27		42

British firms are very very keen to invest abroad, as much as in fact they're prepared to invest in the UK. And this shows just how dominant .. their position was. One other overhead to show pervasiveness really. [L puts a new OHT] This is an overhead to show British Telecom overseas interests. Now, British Telecom's business is primarily in Britain, but one of its strategies that it wants to develop, is to develop the idea of being a .. world player in telecommunications. British Telecom sees its future doesn't necessarily lie .. only in Britain; that if telecommunications is a global business, then it needs to be a global business, prodding, pushing, getting into foreign markets. And what you can see is that it has stakes. Some of these are a 100% stakes. It obviously has companies like BT North America, which are quite small companies which it owns, and which operate in the United States. But, some of them are quite big, like this one, which is MCI, which is a telecommunications company in the United States; and BT only has 8% of it, .. sorry, 20% of it. It has 18% of Intelsat, which is a satellite organization, and this kind of shows the thinking behind multinational companies, where they want to have their fingers in a whole series of pies; so that, if any development takes off in any particular market, .. they are ready there to develop into that market, particularly if some of these markets are quite rich. I mean something like Belize is obviously a small market, a developing country. Telecommunications market there isn't particularly big. The reason BT is there, is two reasons. One is historic, Britain's links with Belize; and the second one, .. is that there's nothing to say that in future telecommunications won't take off there.

	75 75	27 76		42
	76 27	45		
	48 67			
49 BT	495067			42
	27	49 49		
51 telecoms		3 66 66		
52 global business	49 72	27		
	52 51	49		
77 prodding		53 77		43
53 stakes		324977		53 49
78 companies		497849		32
	17 29	327878		54
54 MCI	49 29	24 51		
		492454	49	
		T 54		
		6		T
55 market	6			
	55			
56 Belize	55 43	55		
	55 51 2	49 3		
	2	275622		
	51	56		

and if you're already in the market, if you're already established in the market, it's a much better position to be than going in cold. So, it has a holding there. Similarly it has small holdings in some of these markets, where it believes there is a potential for development. So, in looking at multinationals, the thing that you want to familiarize yourselves with, is the concept of size of multinational, how big are multinationals, how* .. what kind of power they can command by way of their size. So, if anything, you want to get some idea of their growth, and what you find when you look at multinationals, is that typically a multinational will have a higher growth rate than the country it comes from. Most of the British multinationals have a growth rate much higher than the British economy in general. And that's a common feature. They typically as well have much higher levels of investment than the economy in general. So, most of the foreign multinationals operating in Britain will have investment levels much, much higher. One of the interesting developments with BMW taking over .. the Rover Group, is that they, when they looked at the books, and then saw what was going on, .. was that Rover was investing about 3% in investments, really quite a low level .. in external profitable investment\$. And BMW coming from an engineering background, coming from a German way of doing things, immediately raised that to 8%; which is why .. Rover's profits this year, and their shareholder payout, have been so low. Because they are now operating on a German accountancy system, and that accounting system puts much more emphasis on investment than on paying dividends to shareholders. So, so, the

80 you're already ...	55 55			80
	53 49	56 80		
	55	53 49		
	6 T 64			
	16 T		6	
	T 57	T 6		
	11 6			
	T T	64		
	43 27 T			11
58 economy		27		11
57 investment levels				
		58		
	27	57		T
59 BMW 60 Rover	6			
		59 59		
	572460			
	59			57
	24			41
61 payout	60			
62 accounting system		60		41
		62 57		
		61		

situation is rather different. There's a different character, a different way of approaching the problem. .. Okay, [L puts new OHT] let's have a look at the question of why would anyone want to go multinational. Why do companies go multinational? Well, the first thing we need to say, of course, is that you don't need to go multinational. And, as we've seen .. on the previous slide, some companies, .. some big multinational companies are multinational companies in the sense we understand them, but they essentially stay at home. (15:10 mins)

63 different				63 63
	64			T
		32		T
				T
		32 T 67		
	T	T		T
	26	T T		

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *Management Organization*
 TEMA: "Managing Change"
 PROFESOR: E5

FECHA: 29-4-19
 HORA: 11 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 32

TRANSCRIPCIÓN
<p>The topic is <u>Managing Change</u>. [L looks at OHT] which <u>considering</u> the kind of <u>environments</u> in which <u>companies</u> are currently operating, is clearly a major <u>issue</u> for many contemporary <u>businesses</u>. The <u>increase</u> of globalization, the <u>increase</u> in the degree of competition which <u>companies</u> face, has <u>meant</u> that for many of <u>them</u> being <u>able to change</u> rapidly, being <u>able to develop new structures, new markets, new products</u>, has become a way of life. <u>Managing change</u> is a <u>key management technique</u>, a <u>key management issue</u> that we <u>need to consider</u>. I'm going to <u>look at</u> it under those six <u>headings</u> in the acetate. And the first <u>issue</u> I'd like to <u>address</u> is identifying the <u>need for change</u>, and perhaps I should stress that here I'm not <u>talking about identifying need for change</u> when the <u>company</u> has reached .. quite a serious position. I'm not <u>talking about the need for change</u> when the <u>company</u> has suddenly started making <u>losses</u>, or has <u>lost major market share</u>. I'm <u>talking about trying to identify early warning signs</u> of the <u>need for change</u> within an <u>organization</u>. I'm trying to <u>identify</u> .. in the case of this section of the <u>lecture</u> those <u>indicators which provide a warning</u> that everything's <u>not going well</u> within a <u>company</u>. A <u>need</u> .. there's a <u>need</u> for something to be done, there's a <u>need</u> for the <u>company</u> to be turned round. And those five variables seem to me to be <u>early warning indicators</u> that somebody <u>needs</u> to take a good <u>look at the company</u>, and</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
6 considering	T			
59 environments				
1 companies 5 issue	2	1		
2 increase 61 meant	1	1		
3 change 32 structures	54 55			3 3 3
54 able to 55new	T 55			
4 key management	6 4	6		
22 headings 10 need	5	6 56		
56 look at				
7 need for change	7 1			
8 talking about	8 7 1			
57 losses	8	57		
47 market share	7			
9 identify 46 lecture	9	1		
11 early warning signs		11		
20 not going well	101010			
	1			
	1	11 10	56	

decide what kind of changes should be introduced within it. 'Excess Personnel': [L looks at OHT] it seems to me that if there is an obvious sign in the company that there is a lot of slack, where everybody does not have to work very hard, there're people sitting around without enough work to do. If there're clear indications of an excess of personnel, that in itself is an indication of something wrong, that there's a problem within the organization. There are very few companies in this competitive world that can afford to carry people who are not doing a full day's work, who are not .. faced with a full range of duties. So, an excess of personnel is a possible indication that the company has problems. Secondly, a 'Tolerance of Incompetence': [L looks at OHT] where people do not mind if somebody is performing below quality standards, where nobody criticizes individuals who do not achieve acceptable levels of performance. If customers complain and nobody is particularly concerned about it, corrects the reasons for complaints from customers. If there was an acceptance of getting by .. within the company, rather than a need, a recognition of a need, to deliver quality products, that tolerance of incompetence is another sign again related to the competitive situation in which the company is located, that everything is not going well. It's very few companies that can afford in a globalized environment not to deliver quality products. The first two, relatively obvious indications that something is not going well in the organization. The third one perhaps is less clear; I'm suggesting that if there's no 'Conflict' within the organization then there's probably something wrong. Relatively few organizations of any size do not have

12 excess personnel	3			
64 introduced	1	11		12 12
				12
	12	111120		
14 problem		1		
18 competitive	1			12
				12
	12 1 14	11		
15 toleration of inc.				15
58 nobody				15
17 customer				15
16 complain	58			
	17	16		15
21 quality products	10 1			10
	15 18	11		
	1 20			
	1			59
	21	11		
	20	1 11		
23 conflict		1		
62 suggesting		20		1

conflicts of interests arising from communications problems between people in issues about different departments, different levels of management; conflicts arising from the way in which resources are distributed. Conflict is a normal part of most organizations. The successful organization is the organization that is able to resolve the conflict relatively peacefully, without any undue disturbance. If there isn't any sign of conflict, I'm suggesting this doesn't mean that conflict doesn't exist, but means that people are hiding it, people are avoiding it. And usually if people are avoiding conflict that results in relatively low levels of morale and motivation. Because, if there're conflicts of interests which are not being resolved, that are being hidden, then those conflicts of interest will continue to .. eat away at the morale, at the job satisfaction of people in the organization. And the performance of people will gradually suffer. So, I'm suggesting it's far better to have an organization where conflict is articulated, is open and is resolved, than it is pushed away and people pretend it doesn't exist. If they pretend it doesn't exist and it does exist, it will gradually fester and become more difficult .. to maintain high levels of morale and job satisfaction within the company. 'Lack of Clear Goals', number four: [L looks at OHT] if people don't know what they are supposed to be doing, if they don't know what the organization is about, how they fit into the organization; if there's an ambiguity about what their role is within the company, that is again, it seems to me, another indication that the company has problems. And then finally, if the 'Structure of the Organization is Outdated': [L refers to the heading 'Outdated Organization

24 people		23		14
25 different	23 5			
	23			
68 successful		1 1 1		
60 relativ. peacefully	23	60		
63 resolve	232362	61		11
28 hiding	24 24	23 23		
	24 23			
27 morale	23	27		
	23	28 63		
	27	27 1		
	24 62			
29 pretend it ...	242963	242323		
		232323		
30 lack of clear goals	27 1	27		
	24			30
		24 24		30
		24		30 30
31 outdated structure	1 14	11		

Structure' on the OHT]; remember when we were talking about structure, were talking about issues like .. hierarchy, [L writes on board] specialization, .. span of control. .. So here, what I'm suggesting is that if there's evidence that aspects of the structure of the organization no longer meet the needs which the company has, that in itself is an indication that some kind of change needs to be introduced. .. To give you examples; .. if there's a very high level of management, if the management is very top heavy, and individual employees are not given any discretion or scope to use their initiative, [L writes on board] that would be an example of an inappropriate structure to the needs of the organization. If you're supervised too tightly, if you're given too tight a set of instructions which doesn't leave you any discretion, that is an example of structure being outdated in terms of the needs of the organization. So, those are early warning indicators that everything is not okay in the organization, before we reach problems with the profit and loss account .[L changes the OHT] If we are in a company where those kinds of indicators are evident, we now have to move through to the stage of management change, and the first step in that is Unfreezing the Existing Culture. [L refers to the heading 'Unfreezing Culture' on the OHT] .. And in recent lectures we've been emphasizing the importance of the concept of corporate culture for successful businesses. In other words, suggesting that the key ingredient for corporate success was that the company should have the right culture. Just to remind you I've got this with me. [L changes OHT] The kind of culture which writers like Tom Peters were suggesting that a company should

	8 32			
	8 5			
	62	11		31
	3 10 64	11 7		
33 high level of m...				
65 examples				33
				33
	65			31 33
				33
	65			31
		11		
		1 14		20
	1			
		11		
36 UnfreezingEx. Cul.		T		
71 step				
67 corporate culture	66	36		
72 in other words	68	1 4		
	1			
69 the kind of	36	67		
70 Tom Peters	1 36 62			

have, to be successful in their competitive globalized business environment, was this one: the new corporate culture, the market orientated culture, the one in fact we did a couple of weeks ago. [L points at OHT and drinks from cup] .. So, if we wish to introduce change in an organization and move, for example, towards building this kind of culture within our company; in other words, we identify the problems, identify that we have a company where there's too many people, where the quality is poor, where morale is low, where people don't know what they are doing, where the structure is too conservative, and we decide we want to move towards a Peter's type corporate culture with an emphasis on the market orientated flexible organization, the first step in doing that is to reduce the credibility of the preexisting culture, the preexisting way of doing things. [L changes OHT] .. (So, you don't need to take this down, you took it down a couple of weeks ago. You should have this in your notes) .. So, as a move towards this, we need to unfreeze or reduce the credibility of the preexisting culture, the preexisting way of doing things. [L drinks from cup] .. In other words, we've got to get people to accept within the company, you've got to get employees to accept that they can no longer continue doing things the way they've been doing things in the past, to accept the need for change. .. That's obviously not a very easy process to carry .. through quite quickly, particularly among* in relation to older employees, who may have spent ten, fifteen years doing the job, and working in a department the same way. These kinds of people are likely to be focuses of resistance to change, to efforts to move towards a new

	68			18
				676767
	3	1 64		
37 identify	37 69			67
	14	12		
	27	30		21
	32	31		
		70		67
39 reduce credibility		1 71		
38 preexisting culture		38		36
	39 38	38 36		
	72			36
40 accept	40 24			39 38
		3		
	7			3
74 in relation to	40	24		
73 older employees				73
	3			247373
				3 36

culture. What are some of the key mechanisms by which you get people to accept that there's a need for change to take place within the organization? How do you get people to accept that the old way of doing things is no longer adequate? One mechanism is to use an External Consultant. [L writes on board] .. That is quite often helpful, if you're seeking to get your existing staff to recognize that they can no longer continue in the old ways of doing things. It's quite often useful to get somebody from outside the organization who is seen as more independent. To use an English expression, [L writes on board] .. who's got 'less axe to grind'. Don't ask me to explain why that means what it means, but .. how if I* .. what's another way of saying who's got less axe to grind? .. Doesn't come in with any preconceived notions about what should be happening. The problem is that if you don't use an external consultant, but everything comes from your internal senior managers, they may be considered to be biased, to have their own biases about should be done. The senior managers may be seen .. be seem .. may be seen to be biased by employees; [L writes on board] but, if you get someone from outside who's more neutral, he may be seen as not biased more independent and therefore what they say would be given more credibility. So, using an external consultant in this way is one form of getting people to accept that .. things need to be changed. There may be other ways of also suggesting to employees that they can't continue in the old way, and that is to suggest to them that, because of some external triggers or external variables, there is no option but to go along with the change process. What do I mean? What kind of external triggers? Well, for

41 mechanisms	24	40		
		41		40
43 external consultant		43 41		
42 helpful		73		
				38
		43		
44 less axe to grind		616144		
	44	44 44		
	14 43			
46 senior managers				
45 biased		46		45
		43		
				45
	43	43 43		
		40	40	44
		41 40		
		41 40		
46 external triggers	3	46		
	46 69	61		

example, you can point out to employees that the company has lost market share so much, that unless they change, unless there's a radical change, the company is going to go under. So, you use an external threat like that. You can also use some kind of new technological change in the company to indicate again that they've no choice but to change; because the new technology's forcing a new kind of structure, a new method of working. The obvious technological innovation is IT: computers, information technology. Information technology is being used by a lot of companies to* as a reason why people have to change the way they 're working. So, using an external trigger, like technical change, is another way of showing to people that they have to change. There may be some changes in social values which again can be used. .. Obvious Change in Social Values in the UK has been the importance of equal opportunities in companies, [L writes on board] .. particularly in relation to members of ethnic minority groups, and also women within the business environment. So, I'm suggesting that the way women and ethnic minority groups should be treated in business, and in companies, and the values in relation to that have changed. (15 mins)

	1 47 65	24 62		
	3 1	3		46
48 techno.change	1	62		
	3	48		32
		48 49		32
49 IT	49 49			
	1 24			3
	46	48		40
	3			7
50 social values				50
	1			
51 equal opportunities	74			
52 ethnic minority ...	53			1
53 women	52 1 50			1
	74	3		

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *Business and Politics*
 TEMA: "Democracy in the Workplace"
 PROFESOR: E6

FECHA: 1-5-1996
 HORA: 6 p.m.
 Nº DE ESTUDIANTES: 20

TRANSCRIPCIÓN
<p>Now, [L looks at notes] we're going to <u>look at</u> the broad topic of <u>Employee Participation and Democracy in the Workplace</u>, and apart from <u>analysing</u> and getting some kind of <u>analytical framework</u>, whereby we can compare <u>different</u> forms of <u>participation</u>, and getting some criteria with which we can judge <u>them</u>, and I want to <u>look in detail at</u> four <u>examples</u>, as .. we can't cover all the whole international <u>scene</u>. So, we'll <u>look at</u> the most significant European <u>examples</u>: <u>Germany</u> and <u>France</u>; and we'll also <u>look at</u> the <u>United States</u>. And when we've <u>examined</u> .. those <u>examples</u>, we'll be in a better position to come to some kind of conclusion about what exactly we mean by <u>worker participation</u> or <u>employee participation and employee involvement</u>, and also we will be in possession of some criteria by which to judge the extent of <u>democracy</u>, which <u>different</u> forms of <u>participation and involvement form within the workplace</u>. So, and let's start by <u>looking at Germany</u>. Now, .. one of the key issues in the whole question of <u>worker participation</u>, is <u>how far</u> the State and the Government can provide the <u>framework</u>, within which <u>the rights of workers to participate in decision making by management</u> that affects the future of their working lives, <u>how far</u> that can be effected through legislation. Now, in <u>Great Britain</u>, as you know, because you've all done the <u>British HRN industrial nation scene</u>, we have <u>traditionally</u> relied upon</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
2 look at	T	T		
4 framework		2		
44 different		T T		
1 example		2		
11 scene	1 2			
3 Germany	2 38			
	1	2		
		T T		
		T		
	44	T		
	37	T		
	3 2			
35 how far		T		
	4			T
	35			
5 GB				
36 traditionally		5		

what is known as a voluntary system of industrial relations. That has taken the form traditionally in British management- worker relations of having recognized trade unions, which have no legal standing as such, no statutory provision for .. the recognition of trade unions in law in Britain. .. These trade unions have grown up and they have become an instrument for participation .. in a voluntary way, that is it has been to the advantage of both managers and work force to operate within this voluntary system. Now, Germany provides a complete contrast to that voluntary ethos, which has traditionally been a part of the British industrial relations scene\$. ..The point about German participation methods is that they are all enshrined in law. So, there's a very legalistic framework for ensuring that worker rights are protected in Germany. Now, we'll look at .. the two major ways in which .. this participation is ensured. First of all, at the union structure in Germany; and secondly, we will look at the .. company legislation, which sets up legally* .. sorry .. statutory bodies at the apex of companies, through which workers take part in key decisions about their work and the future of their firms. So, in other words, we'll look at the unions and we'll look at co-determination, and I want to spend some time in co-determination. And union structure in Germany is very simple and coherent, compared to this sort of multiunion, fragmented union structure, that we still have in Britain, though we've undergone a series of mergers and simplifications in Britain. And, and this is partly due to German labour history, because most of the labour institutions in Germany, although they have echos to prewar, were set up following the end of the Second

9 voluntary system ...				
6 industrial relations				6
7 trade unions				8
8 legal standing	7 7	5		
12 in law		T 9 7		
10 work force		10		
	9 3			
	36	9 5 44		
		6 T 3		
45 ensuring	4	8		
	3 2			T
13 union structure		T		
38 company	3			
37 statutory bodies	38	12		
		38		T
20 codetermination	2 2	7		
	20 13			
39 simple	3			
	13	5		
		5 39		
	3	3		7
		7		

World War with the assistance of the Allies, who went into Germany .. and insisted that forms of democracy were built into the German system, as a reaction against the way in which German industry, on the whole, had acted in a concerted way to support the Nazis. So, quite a lot of .. ironically enough .. the strong participation legislation measures were at the instigation of the Allies, including Great Britain, who made sure that it was built into the German constitution. At the same time, we can think of the extent to which we have that kind of* .. those kinds of worker rights in Britain, because, you know, it is an irony. So, the unions, the union structure then, .. is set up on the industrial base. We have a mixture, don't we?, in Britain, mixture of industry-based, craft-based, job-based, public sector based. They're all mixed; whereas they're all .. industrially based, and there are only 16 individual affiliates to the German trade union federation, which was set up in 1949. So, it's the equivalent, I suppose, of our TUC, the DGB, German Trade Union Federation. Now, that has worked, that simple coherent structure has worked very well up to the time of German reunification. We have to mention that to be up to date. .. What has happened as a result of the re[unification]* .. re[unification]* .. not just the reunification, but also changing technology and globalization, that are big .. forces which are very familiar on this course§, is that this .. simple industrial structure is becoming slightly outdated. So, .. you've the position now where unions are beginning to argue over the demarcation between the territory of these 16 clearcut industrial unions, and they're also arguing over who has what out of the East, or what was previously

14 Allies	3			
40 insisted		T		3
				3
		14		T 8
	5	40		3
		T 5		
15 base	13	7		
36 mixture	36	5		15 15
		36		15 15
16 GTUF				
41 16 individual affil.		16		16
	39	16 16		
17 reunification		13		
		17		
		17		
	39	13		
45 argue		7		
		7		41
18 East 47 what		7 46	47	

East Germany union territory and potential membership. So, there's some move by the DGB to work on structural reform. And union density in Germany has remained fairly constant. Now, the figures I've got here are between 1970 and 1990, and the density has remained between, with slight variations, between 33 and 39%. .. The German trade unions are more akin to British trade unions in their ideology, in the sense that they have broad social as well as work place objectives. And that's different from, as we will see, the unions in the United States, which are focusing on the workplace. Now, I've started off by talking on union structure, because that is in Britain what has been admitted as constituting .. or has constituted traditionally our, our form of industrial democracy. So, what we need to know about Germany is how do the unions fit in with the statutory forms of democracy at workplace level. And we will look at it now. Now, democracy at work place level .. is in the form of codetermination. (Now, is anyone here a German speaker? [S intervention] .. Well, can you*? .. [S laugh] .. because I could use the German word for this codetermination but my German's not quite good enough for this, but it's 'mitbestimmung'. I'll get it correct in a minute, .. but codetermination Now, there are three models of codetermination, which I wanted to look at. The first is the famous Montag model of codetermination, which only applies to key heavy industries, mainly in the Ruhr region of coal, iron and steel. Right? The second model .. is slightly different, and it's applied to the large and medium to small size industries, and that is codetermination as with the Montag model worker-directors on the board but in a

				18
19 density	3	16		13
	19			
	7 7	3 5		
41 ideology		7		42
37 workplace	7 44	42		
38 United States	37			
	13	5 13		
	36	T		
	3	7		
43 now	2		43	T
	20		43	T
				3
	20			3 3
		20		
22 model	20 20			
21 Mont. model	2 22 20			
23 industries				
	22	22		
24 worker-director	20			
29 board	21 22			

slightly different arrangement, as we shall see. Now, the third form of codetermination is the famous German works council, worker councils, and so .. we'll have* we'll look at these three models. Now, the Montagß model is the most interesting. And .. I find* .. this preoccupied us when .. Britain, in well the late 70s, (which most of you are too young to remember, but I remember well) when we had this move by a Labour Government to introduce some form of worker-directors on the board into British industry. (And I don't know whether you've covered this in your IR, British IR. Did you do the Bullock Report? Ring any bells? .. Very good) .. And in the Bullock Report, a lot of the research for the Bullock Report, was provided by British academics going to Germany and examining their codetermination worker representative models, including the Montagß model. Now, the reason why I think it's so fascinating is that it gives parity codetermination. That is to say, that you have workers and shareholders representatives on the board in equal proportion to shareholder representatives. It's half and half with equal voting rights. (I wish these people next door would shut up!) [Loud noises off] What I want just to briefly mention at this point is the kind of structure for worker-directors .. on German boards. [L writes on board] It's important that we understand the board structure. This also is an issue in the Bullock Report .. in Britain, and you have two levels of board. At the top is the Supervisory Board. [L writes on board] .. and the Supervisory Board is not executive, it does not initiate policies. What it does, what it has to do, is to approve major policies. .. So, it has a vetting effect on the next level down,

25 works council	29 20	3 25		
	22 21	5		
29 board	24			
26 IR	24			5
27 Bullock Report	27 27			
	3 20	5 2 3		
		21		T
28 parity codetermin.		21		28
				28
				13
	24	5 2 9		29
	27			13
30 level		5		
31 Supervisory Board	31			32
32 executive		31 31		
33 policies		33		30

which is the Executive Board or the Management Board. [L writes on board] ..
(15 mins)

34 Executive Board		34		
--------------------	--	----	--	--

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *Organizational Analysis*
 TEMA: "Leadership"
 PROFESOR: E7

FECHA: 3-5-1996
 HORA: 1:30 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 90

TRANSCRIPCIÓN
Ok, [L puts on OHT with the topic of the lecture Definition of 'Leadership'] first of all then a reasonably good <u>starting point</u> is a <u>Definition of Leadership</u> . This particular <u>definition</u> is <u>actually taken from</u> one of the <u>core texts</u> , which is the <u>Robert Vecchio book</u> , but it could equally be <u>taken from</u> either of the other two <u>core texts</u> , or indeed any textbook on <u>organization</u> where you have a chapter on <u>leadership</u> . And what <u>it actually</u> says is: [L reads from OHT] " <u>Leadership is a process through which a person tries to get organizational members to do something the person desires. The leader's influence extends beyond supervisory responsibility and formal authority</u> ". So, if <u>we look closely at that statement</u> , what does <u>it actually</u> mean? What <u>it's</u> getting at and what <u>actually</u> underlies <u>it</u> is that <u>leadership is</u> in fact <u>the exercise of power or influence</u> . It's about a relationship, <u>it's about a process</u> , <u>it's not necessarily a tangible thing</u> . .. <u>It also suggests</u> that this <u>exercise of power</u> can come, <u>for example</u> , through <u>legitimate authority</u> . If <u>somebody is in charge of you</u> , if <u>somebody is the manager or Managing Director of a firm</u> , we accept that <u>they have certain rights</u> : the <u>right to define what our job might be</u> , <u>what they expect in return for the salary they're paying you</u> . .. But where <u>he</u> says that the <u>leader's influence extends beyond supervisory responsibility and formal authority</u> , <u>which can be traced to the exercise of a</u>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 definition				
63 starting point	T			
2 core texts				
60 taken from	62			2
61 actually				2
64 organization	T T 61	1		
3 person 4 process				T
7 responsibility	10			
6 authority 10 leader		1		
11 influence	61 61	1 1 1		
5 exercise of power	T	T		T
18 thing 67 look at		T T 1		
62 suggests	5	6		
8 manager				6 6
17 firm 9 rights		8		9
49 for example				9
		2		T
				5

particular power, what he's actually suggesting is that there are other powers, there are other things, other ways of influencing, there're other things that the leader can offer. It might be more than simply telling you what to do, but also about how to do it, why you might be doing it, what you might want to be doing it for. And it might actually be a good plan§ to go through to extend as far as giving some kind of reason or aim or objective, rather than specifically supervise the task that you're actually doing now. It's broader than that. Okay? That's the definition of power, sorry, leadership. I'm jumping ahead of myself there. [L changes slide] .. We'll go through this and we'll start off by taking§ the traditional view. And we'll look at leadership and management as being interchangeable. And I'll suggest by the end* possibly, at theories suggesting that they are not interchangeable in the organization and they are distinctly different. But for now, .. let's actually look at what a manager does. What we can do here is pull out and pull together some of the things we talked about earlier in the course as well. So, traditionally if you took a classical view of management and see what managers do, .. they would probably line up things, and we'd suggest they would line up: planning, directing, coordinating, controlling and making decisions. And those pretty well match with the definition of what managers do or ought to do according to people like Fayo§ Webber§, Glober§, W. Taylor§ to describe management. .. And that view of traditional management functions sits very easily with that classical view of managers and leaders, .. but recent research, and this diagram is based on work by Fred Luthans [L points at

12 other powers	61	2 62	
	18	12	12
13 more than simply ...	10		13 13 13
	61		
14 reason			14 14
	61		
	1 T		
		63	
15 traditional view	T	T	
16 interchangeable	62	62	
19 management	16	T 19	
20 what a manager ..	61	T 19	
65 pull out		67 65	18
	19	15	
66 line up	20 18		20
	66		20
	1 20	18	20
		15	20
	19	15	
37 Fred Luthans	8 10	15	
21 recent research			21

OHT] suggests that, in fact, in modern organizations, in complex organizations, what managers do as well .. are three other functions: they communicate, so that they are exchanging information, they manage information, and they exchange information and they communicate both with people inside the organization, across the organization, and people outside the organization as well. So, when employers say they want graduates with communication skills the reason they need them is because management needs to be able to communicate in the broadest sense of the word. They also need something called 'networking', which is the polite term for organizational politics: fixing, getting things done, knowing people, knowing which rules must not be broken under any circumstances at all, and which rule is okay to bend a little, .. and knowing how to bend it without necessarily putting your neck on the line. And again, we come back to what is closely aligned with the politics and the power, that we'll talk about in the next part of the lecture. .. And the third of these functions is human resource management, which can be broken down into things like: motivating staff, developing staff, disciplining staff, managing conflicts, managing groups and encouraging team work. All of those things actually don't have any place in the classical view of organizations. .. Most of these three functions also depend on the interpersonal skills, on the level of interpersonal skills, which the individual leader or manager has. Now, those are in fact based on what Luthans did. He suggests a worrying thing. When he looked at, when he looked at what managers actually do, he looked at measuring managers of organizations, and he

22modern 33 function	62	64		64
24 communicate		20		20
23 information		19 68		23 23
68 exchanging		8		24
26 employers	25	8 8		
27 graduates	14	26		24
28 need 25 people	19 28	27		24
29 networking	28	19		
31 politics				29
30 rule				
32 bend	32			
		31	5 67	
		33		
34 human resource m.				
35 staff	35 35	8 8		34
	61			18 35
	33	15		
36 interpersonal skills		36		
	10 8 37	21		
	186767	20 37		
	626167	8 37 20		

used two comparisons. On the one hand, he had what he termed 'effective managers', and he defined effective managers as being those people who consistently fulfilled what were the criteria chosen, producing good quality work, they hit their objectives, they hit their targets, and they also got positive ratings from their peer groups, from their superiors, and from their subordinates. And they were all round, they were the good guys. Okay? They perform very well. And, on the other hand, he looked at what he termed 'successful managers'. And the way that he defined 'successful managers' was to say that those were the people that moved rapidly up the corporate ladder, who got very rapidly promoted. They didn't necessarily get particularly good ratings from their subordinates, for example, but they did get rewarded by the organization. What he actually found was that the effective managers spent approximately 25% of their time in each of the areas, 25% on traditional management, 25% on communicating, 25% on networking, 25% on human resource management. . . But the successful managers, the ones who got rapidly promoted, spend 75% of their time, guess where? Where do you think they spend 75% of their time? [S intervention] .. Yes, that's right, networking. They spend 75% of their time networking, and only 25% of their time doing all these other things, which bring us right back to*. . . Do you remember the first seminar exercise that you did about professional management ? It's not what you do, it's what other people see that counts. . . Yes?.. So, very sad .. it probably means that the people who are climbing up our corporate ladders probably aren't all round good guys, they are

38 effective managers	25	1		38
39 objectives		39		
42 subordinates				
45 good guys				45
40 successful manager	67			
	40 25	1		40
41 ratings	42	40		
52 rewarded	49			
43 25% of their time	61			
46 spent	252525	19 24		
	29 34			
44 75% of their time	40	40 46		
	44	46		
	292944	46		
	43			38
		19		
		20		25
69 probably				40
	69	45		

just very good at networking with other people. .. Right. So, what we actually see there, to summarize all that, is one traditional view of leadership and management which sits very comfortably with the classical view of organizations. It sits very comfortably with the views of people like Webber\$, Fayo\$; it sits comfortably with bureaucracy, etc. And what we actually find here is something which actually takes into account all of the other aspects of organization that are more, more heavily informed by human relations skills, yeah? .. Because in fact actually if you think about it .. if .. if you don't need to take on board individuals and organizations in terms of their social needs, you don't need to worry about any of these things, you only need to concentrate on these. So, we've actually seen that people have moved and taken on board different perspectives. Okay, [L changes OHT] .. so, Charles Handy suggests that the leader of the organization, the leader or manager of the organization, has two main roles. .. The first of these is a model, as a role model. Again, remember very near the beginning of the course, we talked about Role Theory. How do we know how they're supposed to behave? How do we know what's supposed to be an acceptable behaviour or appropriate behaviour? .. And we know how to manage our professions. We do it by looking round and seeing who's been rewarded, what kind of behaviours are being rewarded. .. And we make judgements about other people, and one of the judgements we might make about the leader of the organization .. is, do we want to emulate him? To what extent is this person presenting a role model that I could get* .. I* .. I* .. [xx] .. this person is behaving in a way I find acceptable?

	25 61	28		
		15		
45 sits comfortably	45	15 17		
		45		15
	61			
	61			
		34		38
48 take on board	61	25		
47 social needs		17 48		
55 terms of	61	48		38 40
	25 48			
		10 4		
49 role		49		
50 model		50		
				49 49
51 behave		51		49
		51		
52 rewarded	52	51		
53 judgements	25 52			
	53	10		
	3			50 50
	3 51			

.. I don't have any moral qualms about it. .. And also they're earning kinds of reward which I would like to earn: they're being promoted, they're getting a fat salary cheque, they're getting a company car, they're getting a status, they're getting recognition, they're getting a certain amount of power. .. And if I became like that, then I'd get those too; that's the implication. .. So, that is in terms of how the leaders themselves might be judged. In terms of another role form§, a very important role, a responsibility, if you like, of the manager of the group, is that very often the group is judged on the performance of the manager. How effective are they? Again, we come back to the idea of the manager or leader as a politician within the organization. .. So, if your manager is very political and very good at promoting the interests of your particular group, then he may well be able to get a whole set of resources; for example: you may be able to actually get extra posts allocated to you whereas there's a staff cut back. .. It's interesting*, there's an interesting bit of reseach on how subordinates actually judge their leaders, the quality of leadership. Looking at the cultural effect of that, seeking LTZ§ .. And in fact what they did was to have two distinct teams with a team leader in each; and they set them tasks, and they told one group they'd failed and one group they had passed. [xx]. And, in fact, the subordinates were quite happy to attribute their success or their failure actually to the qualities of the leadership. So, what they were actually doing was making an attribution, that it wasn't them who had failed, but they had had a wrong leader. Whereas when they succeeded rather than taking credit for success for themselves they said well he was a jolly good leader,

54 earn	54 52	54	52 52
		54 54	52 52
		54 54	52 52
	55	52	
	10 55	53 49	
56 group	7	49	8
	56 8	53	
	38	31	8
	4 8		8
	56	8	
	61 49	56	
		56	
	426110	21 53	
		56 10	10
58 failed	56 56	56	21
57 passed 59 attribute	42		21
	61	575810	
	61 58	425956	
	10	574242	
	10	595742	

he really gave strong leadership, he's directed us. So, there's a possible distortion there. The reality was that neither had succeeded or failed. It was an experiment [xx]. .. Okay. So, that's what managers do, and those are the sorts of functions that they perform, and those the sorts of roles and the ways they're seen within the organization. [L changes OHT] .. And what we are going to move on to now, is Leadership Theory Research. (15 mins.)

		42 10		10 10
	58	56 57		21
	20 33			20
		4		20
				T

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *Political Economy*
 TEMA: "Labour Theory of Value and Productive Labour"
 PROFESOR: E8

FECHA: 30-4-1996
 HORA: 1 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 21

TRANSCRIPCIÓN
<p>Right, my introduction is a <u>recap</u>, a quick <u>recap</u> it must be. <u>Labour Theory of Value and Productive Labour</u>, which is as you*, as I was saying last week, about <u>who produces the wealth</u>. <u>This</u> is obviously a very important <u>question</u>, it's really a <u>political question</u> as well. So.. and <u>it's</u> one that the <u>classical political economists</u>, like Smith, Ricardo and Marx all address, <u>this</u>. <u>This</u> is one of the <u>issues in classical political economy: who produces the wealth</u> exactly. And the <u>essential idea</u> of the <u>Labour Theory of Value</u> is that <u>productive work adds value</u>. It's <u>productive work</u> that <u>adds value</u> and thus <u>generates real wealth in the economy</u>. On the other hand, <u>unproductive work adds no value</u>. Now, we can take the <u>total value added in the economy</u> as being the equivalent to the <u>GDP</u>, what's more commonly known as the <u>GDP</u>. So, <u>in the course of the year, people working in the economy, productive workers in the economy whoever they may be, we haven't identified them yet, but whoever they may be, work, add value</u> and the sum total of that <u>value added in the economy, in the course of the year, is what is more commonly called 'Gross Domestic Product'</u>. <u>Right?</u> So, <u>work generates the GDP. Okay?</u> And that's <u>the essential idea: work generates the GDP</u>. And*.... (Can I take this one? .. Is it quite clear?) [L refers to the OHT] So, what we therefore need to do is to identify exactly what is <u>productive work</u>, what</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 recap	T 1			
2 question				
4 who produces ...		4 4		
3 classical political ec.		2		2
		2		3
37 essential 95 idea	4	3		
5 productive work	T			
6 adds value	5 6			6
14 unproductive		7		6
7 GDP				
10 course of the year	7			
8 productive workers		8		
96 work	6	6		8
	10	8		7
	7	24 5		
24 Okay?	7 37 95	6		
	5 14	24 5		

is unproductive work. Can you remember I said that Adam Smith had one definition? We looked at Bacon and Eltis who had a different definition, and then I looked at some of the definitions derived from Marx. So, we used those three different examples and they came to different conclusions. .. (Is that all right if I take this one now?) [L refers to the OHT] .. And one little point really, there's a distinction between 'Value Added' and 'Surplus Value', because classical economists used the idea of surplus value. Of the value added that has been created, part of it covers wages, and the other part is what we call the 'Surplus Value'. So, all that value of the value added is over and above the payment of wages, is the surplus value, is termed 'Surplus Value'. Now, surplus value is not the same as 'Profit', but for ease of thinking you can almost think of surplus value as profit, because in a way surplus value could produce rents, it could produce interest payments, it could produce other things, not just profit. But if we* a simplifying assumption is to think of surplus value as profit, okay? So, that divides into wages plus profit. It's not quite like that, surplus value is a broader concept than profit, okay? So, you know, on a simple level you can think of it that way but not .. not Okay, again if you look at the GDP, that's the total of GDP for the economy. If you look at the GDP, at the income base for the GDP, you'll see it's more or less divided into wages and profits, although there are rents as well. So, the fact that you look at the national interest is kind of a reflexion of that idea in terms of what's being produced, in terms of the national income. Okay, now, .. from the Labour Theory of Value is derived this other

65 remember 41 Smith		5 7		
42 Bacon & Eltis	111117			13
11 definition 29 Marx	11 13			
17 different	17			
13 looked at		17 3 3		
18 surplus value		6 3 17		
	18	6 9 5		
20 wages 19 part	18	19		
	20 18	6		18
	181818			
22 profit 34 thinking	22	34		
23 produce 26 rents	23			
25 way	23 22			
	18 22	34 18		
	24 20	18 22		
	22 24	34 18		24
	7 24 25	13		7
33 economy	7	13		7
	20 22	7		
80 kind of	26	13		7
27 in terms	T 27	7		7 24
	24	28		

term which I said, which is the 'Law of Value'. On the basis of understanding the evaluation process, Marx derives something called the 'Law of Value', which is essentially about the behaviour of the economy as a whole. What it says is that behaviour* that the economy doesn't just behave at random; it behaves according to certain laws. It's limited, if you like. There are limits, particularly there are limits to the expansion of the economy. What are the limits to the expansion of the economy? Well, they're not really resource limits, right? They are value limits. It's the production of value that limits what we can do. So, an economy is not so much limited by its resources, but by its ability to produce value, add value. So, the Labour Theory of Value leads to this idea of the 'Law of Value'. And in particular one of the elements of this Theory is what Marx called: "The tendency of the rate of profit to decline". Just a simple summary of this; this is essentially: in the long run, the profitability of the economy will decline, regardless of the resources you've got. And in a sense, what happens then of course, is that the economy and its wealth grinds to a halt. It comes to a slump, and is then restructured. Now, economies are affected, if you like, by market forces and the like, or by the Law of Averages, that's essentially what we are saying. And therefore to understand these market forces, we have to understand the Labour Theory of Value. The Labour Theory of Value is meant to explain to us how market forces work including how prices work. Okay? And that is just .. a bit of a recap over the whole thing: the Labour Theory of Value, Law of Value and so on. (Can I take this one now?) [L changes OHT] .. Okay? Productive Labour.

28 Law of Value	29		27	
	28			
30 behaviour of the ...		28		28
		30 30		28
31 limited	33	31 31		
32 expansion of econ.	33 32	313124		31
		24 31		31 6
		33		31
	6	6		
	T 28 29	T 95		
35 the tendency...				35
	33	353537		35
9 happens				35
38 market forces		33		
	37			
39 understand	38			
	T T 39			38
	24		96 96	T
	1 T	T	40	
	28 24 T	5		

This is meant to be about productive labour. (I've managed to make a bit of a mess of this one) [L refers to the OHT] Productive labour, again this is a recap, but we are going to add some things to it and try to clarify some things from it. . . Okay, remember last time I was talking about Smith and the modern version of the 1970s, the Bacon and Eltis thesis, for Britain's§, .. for Britain's§ crisis too few producers, Britain's economy§ too few producers.. and on Marx.. I want to concentrate really on Marx's Theory. Remember that Smith's Theory is basically a distinction between goods and services. If it was materials production, it was productive, if it was a service because it didn't last, it was unproductive. So, if Smith was right, then our* the tertiary sector of our economy would be unproductive. It would only be the manufacturing sector that would be productive in our economy. Bacon and Eltis had the Marketed and Non-Marketed .. Theory about whether something was marketed or non-marketed, saleable or not saleable. Marx's Theory was a bit more complicated. But the first thing is that* .. the first idea behind it, is that productive labour is hidden, it is not obvious what exactly it is, all right? And that is partly because of the role of money in the economy. And because we have a money economy what's happening isn't obvious. Marx said, sort of used the term that "money is like a veil": it sort of covers things up, it makes things distorted. You know, I gave the example, I gave you one example of robbing a bank and I said that while robbing a bank appears to be very productive, because you end up with a lot of money, in actual fact if you really think that what's happening there is a redistribution process, nothing is* no new

		5		
	1	5		
40 things	40	5 41		
	24	42		42
43 Britain	42 43			43
44 too few	29 44	29		
		41		
46 goods 47 services	5	46 17		
	14 47	41		
48 sector	33 14	47		48
		5 42 46		
49 marketed		42		
50 non-marketed	49 50	49 50		29
	40			29
	5 95	28		51
51 hidden	33	24		
52 money	52 29	51 9		33
53 sort of	52 53			51 51
54 example	54 95			
55 robbing a bank	55	5		
		9		
56 redistribution		525534		

wealth is being created robbing banks, it's only being redistributed. So, the problem essentially is that there's a simultaneous .. (There should be an 'o' there) [L refers to the OHT] .. a simultaneous .. production of surplus value and a redistribution of surplus value. ... ([xx] It looks much better right§) [L corrects the mistake on the OHT] So, the problem is simultaneous production of surplus value, redistribution of surplus value, okay? And, and, it's not that obvious what's happening, okay? (Ready?) [L changes the OHT] .. Now, let's just go over the Theory, Marx's Theory. Well, the first thing one might* .. to make it*, I think, the thing to understand about Marx's Theory is that Marx makes a distinction between Production, Circulation and Exchange. Circulation and exchange activities: things like advertising, or banking, or being an estate agent, or being a lawyer. What you are really concerned with is the buying and selling of something, the circulation of money, all right? And all those activities arise in a way because we're producing things based on private property. We're having to sell, we're having to make contracts. So, these are buying and selling kinds of activities. And essentially, Marx's view is that these kinds of activities are simply unproductive. Before, we could do without them, we need them now because of the way we are organized. But you could, you could potentially do without them in a different set of circumstances. So, in a way, he sees those as being costs on the economy, but not really contributing anything to the common interest§, but they are necessary, they are necessary activities in our economy, but they are not productive. You might remember, I don't know if you remember, one or two

57 problem	56 37			
	97			
97 simultaneous	561818	5		
	57 97			5
	18 56			51
	182424			
	40	9 29		40
	29 45	29 29 5		
58 circulation	40	58 59		
59 exchange				58 59
60 buying				
61 selling 62 activities		245859		58
67 advertising	25	61		40 59
		40		60
	37	29 14		62
		62 62		
	25	62		
	25			33
64 necessary				
		14		64
	65 65			

things I mentioned in the lecture on Friday. I mentioned advertising. Some people wondered whether advertising added value or not, and I would say, well actually, that's where you need a theory of productivity and the cost of labour to think about it. .. What about bus drivers and conductors as a different example? .. Okay? If you think about the distinction between the bus driver and the bus conductor, the bus driver is really doing a productive activity, but the bus conductor is merely there because a price* something is being sold, the conductor is there to collect the tickets. Even if both those functions are done by one person, in theory you could do without bus conductors if you had a free transport system, you wouldn't need bus conductors, would you? You just get on the bus and get off again, but you'd still need a driver, all right? So, again a bus conductor you might say, or even a bus conductor, that function is purely a function of buying and selling, whereas bus driving is the basic activity you need to get the bus from A to B. So, the conducting is there because you're selling tickets, and you could in theory have a free transport system and do away with bus conductors. But you couldn't do away with bus drivers, [xx]. So, the point about this is that are certain activities in the economy which are there like that because of the way things are organized. And these are circulation exchanges. All these activities are the result of the institution of private property and money, and according to Marx, they're all unproductive. So, that is, if you like, the sphere of circulation and exchange. So, the range of activities* .. (Can I take this one? .. Okay? .. Yeah?) [L changes the OHT] .. But what about the production of goods and services?

	67 40			
	67 6			
68 bus drivers	175424	67		T
69 conductors	686945			
	68 69	5		
72 ticket		69		61
71 function				
74 free transport	69 69			
73 in theory				74
	69 69	68 24		
	71 71	60 61		
78 basic		71 68		
	73	69		71
75 do away with				
	75 68			
	623362		25	
	62	59		
	52 29			
		14		59
	62			
	234647			

Right? What do we have to do about the actual production of goods and services?
 Not the circulation and exchange of them, but the actual production of those goods and services which are necessary for the economy. Well, one way to look at this, a different way to look at it, is to use the* When we talked about the strategies§ of basics and non basics, do you remember that I mentioned that, that .. certain activities went into the production of other activities and others kind of went off into a kind of black hole, they didn't go back into the economy, in a sense. And, .. you can use another way of thinking about it, talking about what is productive consumption and what is unproductive consumption all right? If you make machine tools, those machine tools, when you produce them, they go back into the economy to produce food, or whatever they are doing, or more machines. In that sense, when you consume a machine, you're producing something else. So, the consumption of the machine is productive, to produce something else, all right? And the classic example: if you consume a tank -right?- the tank isn't going into the production of anything else. So, the production, so the consumption of a tank is unproductive, all right? So, there're certain activities, basics, where those useful products go back into the economy and help to generate other things and other activities that don't, okay? So, for example, according to the Bacon and Eltis' Theory, education is unproductive if we're not selling goods to* if we're not selling our service to students, all right? But according to this Theory, education will be productive if we are, as far as we are, educating and training the future labour force. Because in education and training the future labour force, we

77 actual	234647	24		
	585923	46 47		
	25 77	13	25	46 47
	251725	13	25	
78 basics 79 nonbasics	65			
80 kind of	622362	62		
98 go back into	80	80		
99 in a sense	34	5 62 34	25	
81 consumption	80	14 24		
82 machine tools	82 98	23 82		
83 machine	33	23		
	83	812399		
	81 83	14 23		
85 tank	54	812424		
	81	23 23		
	856278	14 24		
	983340	14		
	622454			
86 education	426114			
92 students	61	24 42		
	86 5			86
87 future labour force	87			86

are creating again a productive resource for the economy. So, you've got a distinction there .. between what is productive and unproductive consumption. Now, that's the first distinction but that's not sufficient by the way, that is not a sufficient condition. The second condition really is that these goods and services have to be not only productively consumed, which is one condition, but they also have to be valued through money exchange. So, if I taught children, say, at home for free -all right?- it would be a productive consumption item in the sense that I'm educating the generation, the generation of children, students, or whatever. But if nobody was paying me for it, it wouldn't be valued, it wouldn't be being, as it were, incorporated in the market economy; it would be like a hobby -okay?- equivalent to a hobby. (15:25 mins)

	33			5
		17		81
88 sufficient		17	25	
89 condition	888977			
	89			81
93 valued 91 children		86		52
	99	24		81
	92	86		91
	93	60		
94 hobby	24	80		93
	94			

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *International Business in the Modern World*
 TEMA: "Balance of Payments"
 PROFESOR: E9

FECHA: 30-4-1996
 HORA: 2 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 30

TRANSCRIPCIÓN
<p><u>Balance of Payments</u> is a way of <u>measuring</u> the competitiveness of an <u>economy</u>. [L refers to OHT] Essentially what the <u>Balance of Payments</u> is, is a <u>measure of all the currency flows into and out of a country over one year</u>. .. And <u>this is interesting to a government</u> because if, <u>for example</u>, there's more <u>flows out of a country than there are into a country</u>, then <u>that</u> says something about the <u>economic condition of your country</u>. So, all <u>governments</u> issue <u>balance of payments figures</u> to get some idea of what is <u>actually happening to their economy</u>, what the <u>state of their economy actually is</u>. .. So, what I want to do now, is just to go through some <u>elements of the balance of payments</u>, and <u>see what they actually are</u>. I've given you an <u>example</u> in your handout here. [L changes OHT] .. And this is an <u>example of what the balance of payments actually is and it's divided into two accounts</u>. There's the '<u>Capital Account</u>', sorry, there's the '<u>Current Account</u>', and there's the '<u>Capital Account</u>'. .. Starting with the <u>Current Account here</u>, at the top, the <u>fundamental elements of the Current Account</u> are the '<u>Visible Balance</u>', which is <u>here</u> [L points at OHT] and the '<u>Invisible Balance</u>'. .. So, it's the <u>Visible Balance and the Invisible Balance</u> that we are looking at which make up the whole of the <u>Current Account Balance</u>. .. And the <u>Visible Balance</u>, (I'll come over this side) [L moves to the other side of the screen] is the <u>export of goods</u> and the</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
2 economy	T			
1 measure 7 for exam.	1			T
59 country 3 flows		T		
14 interesting	3			
5 government	59 59			3 3
4 economic condition	59 5			59
60 actually		4 4		
	60			
6 elements	60 T	6		
		7		
8 current account	60	T 8 9 7		T
9 capital account				
63 here	9 8			
10 visible balance	8	6		
11 invisible balance	10 63			
	11			
22 current acc. balance	10			
12 export				

import of goods 'into' and 'out of' the country. And the Visible Balance is interesting because it shows you whether you are importing more than you are exporting. And this is obviously important because you've got a problem if you are importing more goods than you're exporting. .. So, when you see in this example, this example is actually of the UK balance of payments in 1991, and we can see that the visible balance of exports over imports is actually negative. So, what this tells us is that the UK, in 1991, was importing more goods than it was exporting. So, it had a deficit in terms of its imports and exports, and this is obviously interesting to the government, because they, they need to know what is going to cause their balance of payments deficit, if they're importing more than they're exporting. The other component of the Balance of Payments in the Current Account is the Invisible Balance, which is 4, 5 and 6, [L points at OHT] and the Invisible Balance is made up of 'services'. So, the point is the Visible Balance is the export of goods, and the Invisible Balance is the export and import of services. And when I am talking about 'services', I mean services like banking, shipping, insurance, tourism, for example. .. So, everything that's in the Services Sector: Financial Services, Tourist Services, that kind of thing, okay? So, the Invisible Balance is export of services over import of services. So, what it measures is services provided by British companies to those abroad, and services which are bought by British people from abroad. So, it's the net effect of the services sector, and you can see that in this case, [L points at the OHT] the invisible balance is positive for the UK and historically this has always

13 import	10			12 13
44 more 67 shows	14	13		
26 problem		12		
	68	131264		
15 UK 16 1991	60	7 7		T
23 negative	101312			
17 goods	681564			23
18 deficit				23
	5 14			
53 cause	18 64	18		T
	8 T			
	11			11
19 services	10			
	11			10 11
24 banking	19			19
	7			19
66 okay?	11	11		11
33 abroad	1	15		19
	33	15		11
21 case	68			
65 historically	11 15			

been the case, because the UK has a competitive advantage in the banking sector. For example, the City of London has always historically been very strong and provides a lot of services. Therefore, in the balance of payments usually the UK has a surplus on its invisible balance, but it has a .. deficit on its visible balance; because it doesn't tend to export much goods. So, overall we can see here [L points at OHT] the current account balance is actually negative for the UK because it is importing more goods and services than is actually exporting. (Is that clear to everyone what this point is all about?) [L checks notes] .. So, its quite simple, it's just a measure of, in this case, okay, what's the British economy doing, how healthy it is, and we can say from them [L refers to the figures] that obviously the British economy has got a problem in terms of export of goods, because it's importing more goods than it's exporting, but it's relatively healthy in terms of export of services. The only problem is that the deficit in the visible balance outweighs the surplus in the invisible balance. So, if you were the British Government you'd know that something needs to be done about the manufacturing sector, because it's obviously not very healthy, it's obviously not exporting enough. Either that, or British people are actually importing too much and the Government knows it should do something about it. So, that's what these kinds of figures are used for, for the Government just to get a snapshot of the economy, to see whether things are getting better or whether they are getting worse, and in what sectors of the economy they actually are. So, that's the Current Account which deals with exports and imports of goods and services.

	15	24		
	7 65			
73 a lot	19 T 15			
27 surplus	111810			
	63 68	12 15		
	601522			
	23 60			23
	1 2 21	T	66	T
25 healthy				T
30 obviously	26	15 12		
20 in terms of	25			26
	201219			
	182711			
69 know		5 15		
29 manufacturing sec.	30 25	29 29		25
	60	15		13
	5 69	T 5 13		29 29
	5			T
	68			T
31 sectors	2 60			
	8			8

The Capital Account deals in transactions in assets and liabilities, because these are financial flows into and out of the country. .. And we can see here [L points at OHT] that number 8, for example, the first item, measures UK investment overseas, and this measures direct investment and portfolio investment. Therefore, this is investment by either individuals or companies in other companies overseas. And this is, this is a measure of flows out of the country. [L points at OHT] Remember, portfolio investments are where you buy shares, direct investment is where you are directly investing in a company. So, this measures how much money is being invested outside the UK. And again, this is important because the government would rather that people invested their money within the UK than actually outside it, because it's a useful method to find out what is going on. [xx][Technical problem: the tape jumped 20 seconds] Then, if we move down to 14, you can see we have overseas investment in the UK, [L points at OHT] and this is people from abroad who are actually investing within the UK. So, that's why it's positive, because of the inflow of funds coming in and being invested in this country. So, it's a mirror image of this section up here. [L points at OHT] So, again we've got borrowing abroad by UK banks, borrowing abroad, liabilities of the Government, and this is a figure for the total transactions and liabilities. So, [L points at OHT] this is money that's being invested from abroad into the UK, whereas this figure is money which actually is going out of the UK. So, in order to get the balance of the capital account, you can see that you're taking the transactions and assets away from the

42 transactions				9
43 assets 40 liabilities	63			3
32 investment	7 15 1			
62 direct investment	1			
61 portfolio investm.		32		61 62
	1	33		3
	61			61
	62			62
	1	32 33		
36 people		32 14		
37 within the UK	60	33		
		32		333237
	60 33	32	36	
44 positive	37			3 32
		37		
39 borrowing abroad	63			24
41 figure	39			39
	40	41		
	41 42	37		32 33
	60	22		3 33
	684243			22 9

total transactions and liabilities. And here we can see that we get our current account balance, which is .. 8.820 .. million. So, that gives us our capital account balance. [S intervention] I don't think they're all UK banks. [S intervention] Foreign and abroad based UK banks is negative there and positive there. .. Sorry? [S goes on] .. Point 9 or point 10. So, what it is is assets; their lending abroad, that's going to be positive. It's going to be positive because that's money, that's going to*.. that's flows of money coming back from lending abroad by UK banks, okay? So, other lending abroad is obviously money that's being lent out. It depends whether it's the net effect of pounds coming in, pounds coming out within that year. .. Then, so, then we get our .. (Where are we now?) our capital account balance, .. which you can see here is positive, but we then get* we then look at what our capital account balance is, compared to our current account balance, and we can see that in this case, actually our capital account balance will outweigh our current account balance. .. And again a surplus figure here. What you have, of course, is always a balancing item; and the reason you have a 'balancing item', is because this is an accounting thing; that the Balance of Payments always has to equal zero, because your inflows and outflows in one year should theoretically equal zero. So, there's always this balancing item, which either shows that you've got, you've got a surplus or how much has to equal the current account balance to make the current account and the capital, capital account balance in the UK. So, that essentially gives us an overview of what the balance of payments was in 1991, and this is how the Balance of

	63 68	41		42 40
				9
				24
70 there	234470			33 24
	43			43
	44 44	9		
71 money	71	35		3 24
45 lending abroad	71			45
46 pounds				46 3
	44			22 9
	22			22 9
	60 21			22 9
	22 27			
48 balancing item	63			
47 reason 72 always				
49 equal zero				3
52 accounting thing	49 72	49		
	27 67			49
				T
	T 16			

Payments is always structured and, as I've said, it is important because it gives us an indication of what's happening in the British economy within one year, how much is flowing out of the economy and how much is actually flowing into, into the economy. So, these are the main items that are usually looked at .. in terms of transfers, transfers and flows from abroad, and transfers out of the UK. [S intervention] .. The balancing item because, as I said before, has got to equal zero. So, if that's got to equal zero, you've got to take away another minus 441 away from it. .. It's just an accounting thing§, as I said, it's just to make those two balance out, so you don't get a surplus on that. [L changes OHT] .. Now, I want to go on to consider some of the recent changes in UK current account, because usually it's the current account that's seen as the most important indicator of what actually goes on. .. As I mentioned previously, for most of the 20th century historically there's always been a deficit on the visible balance, and a surplus on the invisible balance. So, there's nearly always been a deficit on the visible balance and a surplus on the invisible balance. .. And the reason for this, as I've said, is because historically the UK has always been very strong in the service sector, and specially in its banking sector; .. and these services have always been trading overseas. So, it's always been the invisible sector that's been so strong, whereas historically the UK has always been quite a large importer of goods, which is why there's often been a deficit on the visible balance. .. [S intervention] .. Yeah, the UK has always imported a lot from abroad. .. But there have been other changes, for example, when North Sea oil was discovered in the

	72			T
	20			T
51 transfers	48			3
				51 51
	48 49			
	52			48
	27			
	15	9		
50 indicator	9 60			50
	27 11			
	721810			
	651810	72		
	271147			
55 strong	65			19
	19	33		
	55 72	19		
	15 55			18 10
	18 10			
	157273	18 10		
56 North Sea oil	7			

late 1960s, this caused current account surpluses .. for most of the 70s and the 80s, because this discovery of North Sea oil .. meant that this went on to the visible balance, because it was a good that was being exported. And this caused current account surpluses for most of the 70s and the 80s, but this has declined a lot more as oil prices have decreased, and the level of oil that's exported declined. So, North Sea oil had a quite large impact on, on the current account in the 70s and the 80s. (15 mins)

57 70s & 80s	8 27	53		
	10	56 56		
	8 27	12 53		
58 declined	57			
	58 73	58		
	8 56 57			

ÁREA: CC. Empresariales
 ASIGNATURA: *Consumer Market*
 TEMA: "Imperfect Competition"
 PROFESOR: E10

FECHA: 30-4-1996
 HORA: 6 p.m.
 Nº DE ESTUDIANTES: 45

TRANSCRIPCIÓN
<p>Now, we come to <u>lecture</u> Unit 7, which is on '<u>Imperfect Competition</u>'. [L puts on an OHT which L uncovers while speaking] .. We've <u>dealt</u> so far <u>with the idea</u> of '<u>Perfect Competition</u>': many <u>firms</u> have no control over the <u>price</u> at which they <u>sell products</u>. <u>Anyone who is attracted by that industry can enter and anyone who is not making profits can leave</u>. So, a totally <u>free environment</u>, as far as the <u>environment</u> goes. We've also <u>dealt with</u>, today in the seminar and last week in the <u>lecture</u>, <u>the idea</u> of <u>the other extreme on the market structure's scale</u>, of <u>monopoly</u>. <u>One firm, barriers to entry, price maker, not price taker, which leads to some element of abuse in terms of, in terms of the consumer market</u> Now, just because we're making many <u>firms</u> in the <u>market structure</u>, doesn't mean to say that it's necessarily <u>totally competitive</u>. You can have a form of <u>competition</u> where there are a large amount of <u>firms</u> who are <u>selling slightly different products</u>. What's a good <u>example</u> of this? .. The <u>car industry</u>: .. <u>many sellers of different types of cars, different ranges in terms of quality, in terms of price, but each of these products are slightly differentiated</u>. Volvo <u>advertises</u> for its safety aspects. Saab <u>advertises</u>* Well, I'm not sure what that <u>advert's</u> all about to be honest, [S laugh] .. but it seems that you can drive through <u>any kind</u> of fire and <u>any kind</u> of danger or <u>environment</u> that you're in. And each of these <u>products</u></p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
68 lecture 67dealt with	T			
70idea 4 firms 31price				
1 perfect competition				
7products 2anyone	2	24 25		1 T
86attracted 28 industry				
78 free 3 environment	3 67			
5 market structure	68 70			33
33monopoly 73sell	4 34 34			33
63abuse 11 in terms of				
72 consumer market	4	5		
6 competition				1
10 different	4	73		
49 example	7 15 16			9 73
9 car industry	101011			
12 advertises	7			10
	12	12		
13any kind				
	3 7			

however are differentiated, but more or less the same, just the same thing. They're taking you from A to B. The differentiation tends to come from the brand name, no? .. Generally they do the same thing. So, therefore, we can talk about a market where there is competition amongst the many, but it's not perfect competition. There was some form of power here coming from the brand status, yeah? And for sure we know that. I know for a fact myself that when I lived at my mother's house and I went to the supermarket to buy my household cleaner, I bought Ajax. Why? .. Because my mother bought Ajax. Why did she buy that? .. Because she watched the adverts, and it kind of goes on like this, because brand loyalty carries on for generations. So, it's very important, it's a form of power, you know? So, not only are there a large amount of firms, like I've said earlier, the most important thing has to be that they sell products which are slightly differentiated. [L uncovers another line of the OHT] Which is different though from perfect competition. In our example of perfect competition of the market for cassettes, more or less, and this is really the same thing, I mean brand name, I'm not that brand loyal when it comes to cassettes, I'm more interested in the price. And this, this is the effect of having such intense competition. So, there the products were very much the same. [L checks notes] But if the industry had high barriers to entry and exit, then we could more or less class it as being of more of a duopoly situation, more of a oligopoly situation, something we're going to talk about today, something which is even less competitive than this, what we are talking about now. So, in this particular industry there are a large

74 more or less		14		10 7
14 same				10
16 brand name		14 18		
16 many 84 talk about	5 6 1	6		
22 power 82 here				22
18 yeah? 17 know		17		
20 mother 21 buy				
19 household cleaner	20 21	21 20		
53 Why?	53	20		22
65 important		19 19		22
	4	18 16	17	19
	65 7	8		161616
	10			
	1 49			10 1
23 cassettes		22		22
31 price 75 more				
	6			
28 industry	7			
34 barriers	74			
24 entry 25 exit	75 75			
26 more of duopoly ...	77 84	6 26		T
77 something		9 84		

amount of firms selling different things, and anyone who wants to enter is free to do so, provided they have the capital and the brand power to do so. And anyone who is not making any money at all should leave. .. Now, what does that mean in terms of a kind of model structure, for you to understand how such firms will react in terms of price and the amount of goods they supply to the market. Well, obviously due to the fact that each firm has that kind of local power, has that brand power, over which it can attract a constant demand for its product, it means that abnormal profits are enjoyed, not break-even profits, over and above break-even. But the question here very much must be: well, is this something that can be maintained into the long run by an average monopolistic firm? In the long run, will they always enjoy superprofits? [S intervention] Why? .. No barriers to entry or exit, or lesser barriers compared to monopolies, and therefore you might argue that as long as an entrepreneur has the will power to enter such an industry, the capital, the ability to advertise and to gain brand loyalty, why not? .. So, as a result of that, you have to differentiate between our idea of what happens in the short run and what happens in the long run. In the short run, imagine all the existing firms in this car industry .. making an awful lot of profits; but in the long run, as entrepreneurs are attracted by this, profits go back to break-even point. So, we can come to that conclusion therefore that profits that are made in any short run period will be eliminated in the long run. Why? Because entrepreneurs will certainly be attracted by these, enter into the market, and therefore, the, the kind of super-incentive would be eliminated. .. Now, if you turn to your page

	4 2 78	151024		
	22 2	29		
29 profit		25		29
41 model	4 11	41		
	11 31			7
	4	22		
42 demand	22 7			
66 abnormal profits				66 66
		66	82	
37 long run	37	33		
53 why?	34	66		
	242534			
	33 4 28	24	22	
35 happens		532912		22
36 short run		10		
	353637			
	4 9	66 37		
32 breakeven	47	66 29		
		29		
39 eliminated	373853	36		
	86	66 24		
	39	66		

two in your handouts, you will be able to see this model that I was talking about, [L changes OHT] about monopolistic firms. .. Now, something that you should notice straight away is that the structure of these graphs are very very similar to monopoly. Let's have a look. [L points at OHT] A monopolistic firm faces a downward sloping demand curve. Why is that? Well, because as they change their price, the demand for the product changes. Yeah? That explains that. They also have a separate marginal revenue curve; i.e. a separate curve of extra revenue from selling another product. Why is that? Well, because as you change your price, the amount demanded changes; and therefore, the revenue gained from last units sold always changes with price. Yeah? And this all makes sense. So, therefore these two curves are separate and distinct, and everything else is more or less .. the same as we what we derived before. Now, if the monopolistic firm sets its output, at the point where, at the point where [L points at OHT] .. where is the F.C. § likely to be? M.I. equals F.C. [S echo L] Yes, good, good. Which is here then, and then again remember what it has to do is, in order to maximize the profits, read up to the demand curve to that point there, and set the price. .. Yeah? And we can see that, if we compare where output is set, the cost, and this is the average cost curve and this is what we are looking at, and if we compare the cost with the price, there's a little profit margin going on there then. Okay, this is a short run situation, this is before, in effect, the entrepreneurs decide to attack the industry. In the long run, .. as firms enter the industry, what happens to the demand per firm? [S intervention] Falls. Yeah? Why? Because you're sharing it

80 see				41
	77	33		
69 very	69			41
	33	33		
42 demand 43curve		53		
44 change	31 18	44 42		43 44
45 separate	43			46 43
46 marginal revenue	44	53		
	31	42 44		
	18			464431
	43 74	45		
61 sets		33		14
49 output	47			
47at the point			18 82	
81 remember	18			66
	424331	47 61		
52 cost 51compare	80	61		49
79 average cost curve	52	524379		
82 Okay		74		29
	382835	36		36
	37 4 28	24		
	35 42 4	53	18	

now amongst more, more firms, yeah? So, look at the demand curve now, as more firms enter the industry, the demand curve shifts inwards, yeah? And we can see that, as it does that, it becomes* .. it starts to lie on the average cost curve. The point where it sets M.R. equals to M.C. here .. sets its output, and it reads up to the demand curve, and sets the price as exactly equal to cost. This way we can illustrate how in the long run profits are eliminated by new firms entering into the industry, attracted by original abnormal profits being made. [L switches off OHP] .. Okay, think about this in terms, in terms of yourselves. If there was* if all goods you bought were being sold .. by a firm in this kind of environment, do you think you would be affected? .. In the long run, yes. If say, if all the things you bought were, all the products you bought were being sold by firms in this kind of environment, monopolistic environment, is that a bad thing? Why? You've got competition, choice, .. greater information than possibly in a monopoly, in a monopoly situation. .. [S intervention] .. Well, we know that doesn't happen, don't we? That's certainly not, not the case. [xx]. Are we getting the point? Monopolistic competition is not all that bad actually; why? As, you've all mentioned, there're many firms in the industry who are more or less acting competitively, and as a result of the fact that there's a wide choice, that this is a form of consumer welfare. .. But there's one point of inefficiency that applies to a monopolistic type of firm. (Let's have a look at this graph again) [L puts on OHT] .. What are the measures of efficiency we use? The specific measures. Name them. One is? [S intervention] Allocative. .. Let's have allocative to start with.

	4 18 43	80		
	4 28 18	24		424344
	80			52 43
	61 61	47 49	82	47 49
	42 43			315452
	363139	4 24		
	28			66
	111182			
	4	72 18		3
	27		18	
				7 3
54 choice	53			
		T		
	33			33
	35			
	53 47	33		T
	4 18			
		6		54
89 inefficiency	87		47	54
55 measures		4 33		
56 allocative				55
90 efficiency	56			

What does allocative efficiency imply? Make it simple for us. [S intervention] Excellent. So, if resources have been allocated properly, ideally that if there's going to be a fair exchange between consumers and producers, we don't pay any more than the value of the product. No? This is what we mean by resources being allocated socially fair manner, in a socially fair manner. So, if P. equal M.C., if the prices equals to the cost of the product, then we say it's allocatively efficient, yeah? Okay. Even in the monopolistic industry in the long run, is P. equal to M.C.? No. Why is that the case? What allows price still to be above cost here? .. So, we know this, this is not held up. No? Price is actually greater than marginal cost. Let's just show you why. [L points at OHT] Well, because here is marginal cost. No? And here is price. That's the gap that is going on. Okay? Why? What allows? [S intervention] The brand power, the brand loyalty, this local differentiate, the idea that local products are slightly differentiated on the basis of the brand image. Yeah. It gives them some slight power. When you have power, you can have an element of abuse, and the abuse here is that the price is greater than the value of the product. Yeah? So, it's allocatively .. inefficient. [L writes on board] I'll just write 'allocative inefficient'. Can someone remember what that one is? 'Productive' .. 'efficiency'. .. [S intervention] Producing at lowest cost. Producing, making the best use of your resources, getting the most out of your resources, ensuring that you can .. use all your machinery, your labour and that you have the lowest possible rent, lowest costs. (15:12 mins)

	90	56		
				56 56
				56
60 P. equal M.C.		18		56
		605690		
	18	33 37		
62 allows	31	53	60	60
		18	82	60
			53	60
		18 18	8282	
	53 22	22		22
		22		22
	63	222263		
	18		82	63
	56	56 89		
91 productive	81	895689		91
88 lowest	90	91		91
85 resources	85	92		91
92 making the best	88			918585
	88			85 85

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Women and Society*
 TEMA: "Women and Poverty"
 PROFESOR: S1

FECHA: 21-3-1997
 HORA: 9:30 a.m.
 Nº DE ESTUDIANTES: 24

TRANSCRIPCIÓN
<p>Okay, now the <u>feminization of poverty thesis</u> that again you may have <u>looked at</u> briefly last year, was an <u>idea</u> that was put forward by <u>Hilda Scott</u> in 1984, in a <u>book</u> called "<u>Working your way to the bottom</u>". [L speaks at dictation speed] .. And basically what <u>Hilda Scott argued</u> was that if you <u>look worldwide at women's living conditions</u>, you can <u>see that worldwide, women are a growing proportion of the poor</u>. .. And the <u>reason that women are a growing proportion of the poor</u> is that <u>they are in the groups in society</u> who are most <u>vulnerable to poverty</u>. And the <u>two groups in society</u> who are most <u>vulnerable to poverty</u> are <u>single parent families, women who mother alone, and people who are elderly</u>. .. Now, what <u>Hilda Scott argued</u> is, that if you want to have an <u>effective antipoverty strategy</u>, that in order to <u>tackle poverty of women</u>, what you <u>need to do</u> is you <u>need to target</u>, you <u>need to target resources</u> at women. .. And indeed, if you've been .. monitoring some of the <u>debates on development and development problems</u>, you will <u>see that</u>, increasingly, .. organizations like the UN and Oxfam are saying that the most <u>effective antipoverty policies</u> are the <u>policies that target women</u>, and <u>provide resources for women</u>. So, there's a fundamental change in the approach .. <u>in relation to aid strategies in developing societies</u>, and <u>in relation to our thinking about poverty</u> in recent years. .. So, hopefully during the class,</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
43 thesis 71 looked at	43	T		
51 idea 1 Hilda Scott				
76 argued		1		1
2 worldwide 72 see	1	71		
3 women 78 poor	2			3
4 growing proportion	3 4 15			
6 the groups 15 reason	78			
7vulnerable 77 people	7 T	12		6
8 single parent families		8		3 6
13 effect. ant. strategy	1 76			
16 tackle 9 need to		T		
10 target	3	10		
73 resources				11
11 development	72			
14 problems	10	13 13		
90 debates	3 73			10
74 in relation to		13		11
12 poverty	74			

what we'll do is we'll unpick some of the reasons why women should be more vulnerable to poverty, and why it's thought that it would be more effective to target resources at women in order to tackle the problem. .. Okay, this is the .. slightly boring bit. [L puts on OHT] .. I thought that perhaps it would be useful just to have some .. broad information on poverty, but this is, .. this is a summary of the information, taken mostly from .. a booklet, produced by Cary Oppenheim§ for the Child Poverty Action Group called "Poverty -The Facts", which has recently been updated. And also some information taken from the government's income support statistics, .. so we can just rattle through this. .. If you look at the information on poverty, .. you're looking at 25% of the UK population in 1993 are defined as living in poverty, according to the Child Poverty Action Group. That's 14.1 million people, and they are defining poverty here on the basis of households who are below average income. So, 50% of the average income or below, are the families that they define as being living in poverty. So, using that as their baseline, 25% of the population are poor. And it's argued that poverty has increased dramatically in the past few years in the UK. .. Since, in 1979, 9% of the UK population were living in poverty, so there's a huge increase. .. If you took perhaps a more stringent measure, measure and looked at the income support level, which as anybody who's lived on it must know, is hardly a .. generous living standard, in 1992, 24% of the population had an income at or below that level. .. For children, I think the statistics are quite shocking really, one in three children in 1992 were defined as being poor. And

87 thinking	3 15			
	3 7			
	16 14	10		
75 taken from				
17 information	12			T
16 booklet		17		
18 C.P.A.G.				16
59 government	17 75			
27 income support st.		17		
22 UK 68 defined	17 12			
5 living in poverty	18			
19 population 26 25%	77	18 68		2612
20 below aver. income		20 21		12
21 families	5	5 68		
	261978			
23 increase	122276			
79 dramatically		19 5		
64 1979				23 27
				2727
28 1992		19		19
24 children		17 87		20
	24 5			

again, you can see a dramatic increase there; in 1979 only one in ten children were defined as being poor. .. People who are particularly vulnerable to poverty in the UK are low income couples with children. So, 37% of people who are living in poverty are couples with children. 17% of people who are living in poverty are single parent families. .. Women are again, if we look at the, the raw data, women are more likely to be poor than are men. In 1992 we have 5.4 million women who were poor, and 4.2 million men. So, women outnumber men amongst those living in poverty by about 1.2 million. Again, if you look at women's earning potential, .. women earn much lower wages. Despite the equality legislation in the early 1970s, women's wages are still only 70% of the male average full-time wage. And for part-time work the discrepancy is even higher. I should have thought it'd be the other way. .. In* Lone parent families are particularly likely to be poor. In 1993, 58% of lone parent families are poor, and 92% of lone parent families are headed by women. I haven't actually got it on this chart, but if you look at the income support statistics, and .. the reliance upon income support amongst lone parent families, you will again see a very clear gender difference here. Women who mother alone are much more likely to be living on income support than are fathers who father alone. Fathers are, .. lone fathers, .. only 3% of lone fathers .. claim income support as their main source of income. And it's about 78% of lone mothers who claim income support as their main income. .. Again, you can see discrepancies in terms of just the bald figures on income support claims. .. And here you see women outnumbering male

	232464	79		
	77 7 68			5
25 couples with child.	78 22 5	20		
	772577			
	5 8 371	17		
29 men	3 78 28			
	3 78 3			29
	29 5 71			
30 earn 31 wages	3 3			30
	3 31			
42 discrepancy		29		31
		42 8		
	5 78	7 8		
80 actually	3	8		
	27	17		
	27			
	3			42 8
32 fathers	32			27
33 claim	27			8
66 income	33 27	3 8		66
	42	17		66
	3 33	29		33

claims. And it's interesting to look at the information across Europe, [L changes OHT] .. I just thought I'd throw in some figures on Sweden, for instance, because the constrast is quite stark, if you compare the UK situation with Sweden. Lone mothers in Sweden, only 3% of them have incomes below half the average; whereas in the UK, it's 56%. In Sweden* [S puts up hand] Sorry? [S intervention] There has actually, yes, in all the Scandinavian countries. [S intervention] Yes, I mean, this general attack on the Welfare State is a feature of, of most European countries, and even in what we've come to regard as being the generous welfare states in Scandinavia, there's been this general, you know, trend to attack, .. attack the notion of the Welfare State as being there always to provide, you know, .. to pick up the pieces for people. And people have been moving away from this general feeling that, .. that they will pay high taxes on an ever increasing basis in order to fund welfare benefits. And if you look across the Scandinavian countries, .. Denmark has done quite a lot of work recently. You can see that there has been the gradual introduction of charging principles, .. in relation to some of the welfare services that previously people in the Scandinavian countries regarded as being .. services that should be made available to people as a citizenship right. So, yeah, I mean, this general trend definitely is a Europe-wide trend; but nevertheless, the situation is totally different; if you compare the poverty and the family politics across Europe, you see some very marked discrepancies in relation to women's living standards, in the way in which women are treated when they are not married. 10% of unemployed lone mothers in

35 Europe	33 17		
34 Sweden		17	
84 situation		22	42
	34 34		20 8 8
81 yes 82 I mean	34		
38 Scandinavian	80		
37 Welfare State	81		
39 general attack			35
			37 38
	37	37 39	
40 provide	19 77		40
			39
41 welfare benefits		38	
		41 38	
	81 82	39	41
	84		35
	12 35		39
	3 74		42
		8	T
			3 8

Sweden have incomes below half the national average, compared with 80% in the UK. It's quite startling, isn't it? Okay. So, that's just the bald statistics. .. If you look at access to resources, then obviously because women earn less money then they have* .. it's more difficult for them to get out of poverty. [L takes off OHT] The recent work from women in this area has started to look quite critically at how we define poverty. And part of the arguments underline this, this thesis that there's been a feminization of poverty, and have been based upon this critique of the conventional approach to our understanding of poverty; that conventional approaches are basically quite limited in the way in which they understand and measure poverty, because they're based upon a measurement of income levels and household incomes. And the problem with taking that as a measure of poverty, is that you're basically looking at the symptoms, rather than the causes. [S enter the class] Hi there! [S intervention] Does anybody want to go over the basic definitions of poverty? Or is that just too tedious? Can you remember all that stuff about relatives and absolutes? [S intervention] Does everybody feel confident? Right. [L puts on OHT] Basic measures of* There's lots of debate about whether or not poverty status, if you're thinking about social policy, one of the dominant approaches to the measurement of poverty in women's social policy in recent years has been this idea of relative poverty. This idea that poverty is not necessarily .. measured on the basis of absolute subsistence levels, what we need to feed and clothe ourselves, but measured on the basis of what people in society regard as being an acceptable standard of living, in order for you to feel that you

	34			20
	22	17		
	3 71 73			30
	12	3		
44 critically	71		3	T
	43 12	68 76		
88 based upon		44		T
45 conventional appro.	12			
46 measure	88	47 46		
47 income	14 12 46			47
48 basically				48
		48		68
				12
50 relative 52 absolute				
	90	48 46		
			87	12
85 social policy	3 85	46 12		
	12 51 51	50		
53 subsistence levels	12	48 46		50
58 clothe		53 48		77
55 standard of living		19		

can participate fully in society. So, for instance, .. whereas in the 19th Century you may have been regarded as being poor if you had insufficient food to eat, or very poor living standards, .. overcrowded housing. In our day, nowadays* .. and you would not have been regarded as poor, if for instance, you had enough to eat .. and you had enough to clothe yourselves, and you had central heating in your house, and a bathroom or whatever. Nowadays, you'll be regarded as being poor, if you don't, for instance, have a TV, or a video player, or a fridge-freezer. .. What matters is what are the accepted standards of living for a society. So that people who go without prove that they are unable to be full members of society. So, this definition of relative poverty has created quite a lot of controversy. Government social security ministers have argued that if you look at the statistics from the Child Poverty Action Group, that what they're doing is that they're grossly overinflating the problem of poverty. They're saying that they're using a measure of poverty which is based upon assumptions about inequality; that you will never have equality in society. Inequality will persist for many years, but .. poverty might not necessarily be there. .. So, it's argued that we haven't got a situation of increasing poverty, but what we've got are rising expectations, and relative prosperity, and it's relative prosperity that people are feeling .. unsatisfied about. So, there's a great deal of debate about what we mean by this term 'relative poverty', and a great deal of controversy over the definition of relative poverty. And this is complicated even further if you think about how you measure women's poverty. The traditional measure of poverty is based upon the

67society				55
86 for instance		59		
59 regarded		56		55
57 food to eat	77	57 59		
56 nowadays				57 58
		59		
	77 86			
		67		55
	19	5		7
	12	68 90		52
	76	17		50 59
	18	18 18		
	14 12	597659		
70 inequality	468812			
	70 67	70		
	12 76	69		
	19			12
61 prosperity	505061			
89 great deal of	506190			
	895012	90		
	46	87		
	312 12	48		46

measurement of household income. What's wrong with that as a measurement of poverty? [S intervention] .. Right, right, so, okay, so, you're saying that there's problems with the averages, with the average. That's a good point, definitely.
(15:02 mins)

	88 47	462121		
	12	818181		
63 average	63 14			

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Aging and Society*
 TEMA: "Sheltered Housing"
 PROFESOR: S2

FECHA: 15-5-1997
 HORA: 11 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 18

TRANSCRIPCIÓN
<p>This is the research I've done myself. .. We'll just begin with some <u>defining characteristics</u> of what we understand by '<u>Sheltered Housing</u>'. [L writes on board keywords] <u>It's</u> .. specifically reserved for <u>old people</u>, .. <u>it's purpose-built</u>, and <u>it's</u> .. <u>built to mobility standards</u>; .. that's to say, <u>that it should be accessible to people in wheelchairs, that is without any steps or stairs and any upper floor accomodation should be accessible by lift</u>. .. Furthermore, there'll be a <u>warden service</u>, .. there'll be an <u>alarm system</u> for use in emergencies, .. and a two-way <u>intercom</u>. These are the main <u>defining characteristics</u> of <u>sheltered housing</u>. .. <u>Sheltered housing in this country</u> began to be <u>built</u> in the 1960s, and that was largely in the wake of <u>Peter Townsend's famous 1962 study "The Last Refuge"</u>, which was an <u>attack</u> on .. <u>residential care</u>. So, [L writes on board] .. the main <u>argument</u> in <u>Townsend's "The Last refuge"</u> was, if you remember, <u>that many people came into residential care through what he called "precipitating factors" that .. bore no relationship with their need for long term care</u>. And <u>he suggested</u> that, if there were alternative forms of housing <u>provision</u> in the community, <u>people</u> might have a <u>supported independence</u> that didn't necessitate <u>full residential care</u>. Okay, so, I'll just skip 20 years up to the <u>1980s</u>, by which time a lot of <u>sheltered housing has been built</u> and, because you get pendulum swings in <u>opinion</u>, <u>it</u></p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 research				
2 def. characteristics				
5 old people		T T		12 T
3 mobility standards		T		3
34 stairs 12 built		34		
38 warden service				
39 alarm system				
67 intercom	2 T			
13 this country	T 12			
4 Peter Townsend...				
6 residential care				
21 attack		21 4		21
	6			
19 suggested		4		
82 provision		5		
83 independence		6		
20 1980s	T			
11 opinion	12	T		

began to come under attack, and there were a whole number of criticisms of it. For a time, it was .. considered highly successful by commentators: for instance, [L puts on OHT] this is a favourable statement by Heumann and Boldy describing sheltered housing as "The most humane and successful formula for long-term assisted independent living in use today in Western society". That's high praise. (I put most of the quotations on the handout, so you don't have them to look up) So, that's a very general statement. But [L changes OHT] .. another of the sheltered housing commentators words spelt out the perceived advantages in more detail: you've got the tenants housing is better than the house they were in before, their health can be maintained more satisfactorily, there's a sense of security and reassurance, and a sense of companionship from the other people in the scheme, and that is more easy for them to maintain contact with relatives. Now, this was the general trend in academic and professional opinion throughout the 1970s and the 1980s, really .. the early 1980s, and sheltered housing was being built very extensively all round the land by local authorities and housing associations; although there wasn't much private provision of that kind. [L takes off OHT] And then, there was a change of government: Mrs Thatcher came into power. There were new waves of opinion about the overpowerful central state. The suggestion that there was too much public expenditure, that people were being welfarised and made dependent, and almost everything that had previously been done under the Welfare State, came under critical attack, including sheltered housing. [L puts on OHT] And this is a secondary analysis by Rose Wheeler, writing a commentary

	21	T		21
59 commentators		T		
69 favourable statem.				
	T		69	T
				83
27 general			69	
8 perceived advantages	59			
24 house			24	8
74 a sense of	10			
				11
	T 12			70
28 local authorities			13	
47 housing association	82	T		
41 change of govern.				41
			19	11
20 public expenditure				20
7 people 84 welfare				
43dependent	21 T			
45analysis 15Wheeler			45	

about some of the research, and she was referring to one of the major studies of sheltered housing known as the "Leeds Study". And she says that the central conclusion of the "Leeds Study" was that sheltered housing had created an elite among elderly people; an elite group who received this extra government dubious investment, although they themselves didn't differ very much from lots of other elderly people who didn't receive this investment. So, the suggestion began to develop that it was a condition of privilege, and an unnecessary expenditure. [L changes OHT] Elaborating this critique, the authors of the "Leeds Study", Sir Alan Butler and his companions, first of all, they said that the elderly people there didn't want it, they didn't actually apply for sheltered housing, they applied for rehousing, perhaps because their own house was too much, unmanageable, or whatever; .. but they wanted a choice. If they were applying for rehousing, all they were offered was sheltered housing, because it was a kind of panacea: the only thing that local authorities were building and offering. So, if you were an old person who went to the housing authority and said: "Look, I want a smaller house. My children have left. I don't need this big .. house I'm rattling around in"; then, the local authority couldn't offer you a smaller house. They could only offer you something in sheltered housing, where you were grouped together with other elderly people which maybe you didn't want. [L changes OHT] And they also developed a line of argument that I call 'the incredible superfit survivor' idea. This was quite a plausible idea, although I think it has no foundation in fact. But what Alan Butler and co. suggested, if you try to

58 commentary	1	15		16
16 Leeds Study	T	15		
17 elite	16 T			
49 conclusion		5		17
18 investment		17		
	18	5 19		
		17 18		18
	16	21		22
22 Butler & Co.		22 5		
23 apply 82 actually	T	T 5 5		
26 rehousing	24	23		
25 too much 29 offer	35	23 5 5		25
35 or whatever	26 T			T
	28	12		T
		5 28		
	24			24
	28			24
		T 28		T
		5		
		22 21		
30 the incredible ...		30		30
		302266		60

think why do old people think about moving house, what prompts the initiation of the process, it might be because one of the spouses is getting unwell, and the doctor says: "You've got to get off the stairs", or .. "The house is too damp", or whatever. And so it's, says Butler, perhaps the collapse of the health of one spouse that prompts the couple to seek new housing, so initiating housing to go on the waiting list; but then, the frail person dies. Progressively, the claim goes up to the top of the list, and the local authority writes to the widow saying, you know: "We can offer you a place". And people don't like to turn down the offer of a place, so they go into sheltered housing; but it wasn't the widow who needed it in the first place. So, say Butler and co., what you do is .. you end up with a fairly active group of people, who're being overprovided for and offered a more complete housing service, with all these facilities like the resident warden, and the alarm system, etc. that they don't really need. [L changes OHT] And I think this was what probably got Butler and co. carried away once they got on this sort of slide; and they also had a go at Wallace's§ claim that loneliness is reduced when there is sufficient companionship. They said that they didn't think there was much difference in the levels of loneliness encountered in sheltered housing, compared to elderly people living in the community at large. And also, and this was a very surprising claim, that there were no real emergencies, and that if the alarm bells went off it was simply because they were pulling the cord mistaking it for the lightswitch. .. Now, they didn't have a lot of evidence actually, these are just opinions that .. they are throwing out, as the result of their visits to sheltered

31 think	31 5	26		
33 spouse		26		
	353424			
		22		
	33 26			5 24
36 waiting list		33		
61 widow	28	36		
65 place		5 26		
	T 6165			
	22	T	65	
72 overprovided for		29		5 72
	38	26		
	39 31	5		
	22			
40 loneliness		21		
	22 31			
	40 T			
		5		
		39		
	82	22		
44 visits	11	T 22		

housing schemes. Tours§ were provided, but they also were clearly influenced by political factors and the hostility of the government of the time to .. extensive public expenditure on this type of facility. [L changes OHT] So, what tended to happen, and I'm now going to be quoting from an author called Middleton, who wrote a book called "So Much For So Few", .. the findings or suggestions of one lot of researchers tend to get picked up and amplified by others, as if they were true. And we find Middleton writing, and Middleton herself only visited four sheltered housing schemes, so she came to very dramatic conclusions on the basis of a very limited bit of evidence, but she said that: "The provision of a full-time warden, alarm system, and communal facilities, .. is unnecessary at best, and artificially creates premature dependency at worst". .. And this, of course, is, is classic Thatcherite rhetoric, really, the creation of dependency by the provision of decent standards, you know, it softens them up. A lot of welfare analyses gave rise to misgiving, I think§. Middleton argued that the extra facilities, the alarm, the communal lounge, the warden were not needed, were largely redundant, and she and Lupa§, who were researching in the initial phase, wouldn't recommend the building of any more sheltered housing schemes. [L changes OHT] Elaborating this, she went on to say that she was saddened that these schemes were still being built; a waste of money, particularly these big showpiece lounges, .. (I don't know if any of you have ever been to any of these sheltering housing schemes, private or local authority) .. but it is true particularly of a private scheme that the showpiece lounge is a feature, and it's probably used to sell the idea to

		22 44		T
		21 41		
	20	T		
42 Middleton		19		42
		14 14		
		44 42		42
	49	T 42		
		42	82	1 75
46 communal facilities	39	38		
76 premature depend.		76		43
		43	82	41 21
	84	1		76 1
	31 42	46		46
77 not needed	39 38	37 77		37
		1		42
		12 T		
		42 42 T		
48 money	12	77		46
				1
66 true				1
				46 46

relatives rather than to the old people, because the lounges are not much used. This is perfectly true. So, anyway the notion is, supposing you've got a certain fixed volume of cash to spend, wouldn't it be better spreading it round the whole population of elderly people, perhaps with roofing grants, and dispersed alarm systems, or helping people with insulation grants, or central heating, rather than concentrating it into a few .. very visible high prestige .. schemes? [L changes OHT] The notion of the amplification continues: an additional theme begins to come in because of the concern for excessive consumption of services. As Butler and co. said, this was quite a plausible argument because the tenants are grouped together, they can compare the services one with another: Mrs X has got home help, why shouldn't I? Why should she have meals on wheels? Why can't I have meals on wheels? She's getting tenants allowance, why shouldn't I? You know. .. And this will bid up the level of demand because obviously it makes people in a certain sense more visible or transparent one to another, and they say: "You get into a situation where demand becomes infinite: the more you provide, the more people want"; they just add a few§ speculations about the Health Service in this period. .. Looking at Western economies, demand was simply running away with resources, because there was no limit to what people might want and demand, .. if you give them the impression that you can provide it. [L changes OHT] .. What I think is very interesting, is if you move then to another source, .. this is another secondary set of commentators, Goldberg and Connelly, and Arturo Goldberg was Director of Research at National Social Work, a very important

	5			46 77
78 notion		66		48 48
		5 48		39
		5 71 48		
		48		T
	78	78		
50 services	22			
51 tenants 52 Mrs X		78 11		
81 one with another	50			
53 meals on wheels	545454	515251		
54 why	54	52		
55 demand	71			
61 visible		61 22		81
56 the more	55 56			57
70 provide 57 infinite	71	55 22		
	71	57 55		
	70	8 71		
			59	595959
				59

Government Adviser on elderly people. .. And they were simply writing an academic commentary for students, interpreting other people's research. And they begin to quote as fact what hitherto was simply opinion. So, the suggestion maybe that tenants of sheltered housing compare the services one with another then this puts up the demand, .. given this type of visibility, Goldberg and Connelly begin to treat as received truth, and they begin to replicate it, and transmit it to students. (15 mins)

		59		
	58	59		58
80 students	11 19	66		
	51 T 50			
	5955	61		
	81	66 11		
	80	11		

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Communication and Society*
 TEMA: "Doctor-Patient Relationship"
 PROFESOR: S3

FECHA: 20-3-1997
 HORA: 7:30 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 40

TRANSCRIPCIÓN
<p>So, how do <u>sociologists</u> try to <u>characterize</u> this <u>Doctor-Patient Relationship</u>? Well, the first thing we want to <u>look at</u> is the <u>model</u> that comes from <u>Talbot-Parsons</u>. [L uncovers OHT while speaking] What do you expect? Will Talbot-Parsons be <u>positive</u> about the <u>relationship between the doctor</u> or <u>negative</u>? The <u>doctor-patient relationship</u>, is it seen as <u>positive or negative</u>? [S intervention] .. <u>Positive</u>, because <u>he's a structural functionalist</u>, so <u>he</u> sees all <u>roles as reciprocal, working together, functional, doesn't he?</u> <u>Talbot-Parsons</u> comes from a <u>structural-functionalist tradition</u>. And <u>actually Talbot-Parson</u> in his piece of work has a whole chapter called the "<u>The sick role</u>". If you're going to read <u>it</u>, and I strongly recommend that you do, <u>he</u> talks about <u>the relationship between the doctor and the patient being characterized by consensus</u>. <u>This is the word of Parsons, okay?</u> .. <u>The relationship between the doctor and the patient works well</u>. It's <u>important</u> that the <u>doctor</u> has more <u>power</u> than the <u>patient</u>; <u>that's just the division of medical labour, it's just a fact of life</u>, and it <u>works well</u> for our <u>society</u>, <u>he</u> <u>argues</u>. The <u>doctor</u> and the <u>patient</u> have <u>different</u> expectations, and <u>different</u> roles. <u>They</u> require <u>differential power</u> because that's the way <u>society works</u>. <u>Some people have power, some people don't</u>. If we all had <u>power</u>, it would be chaos, <u>okay?</u> This is what <u>Parsons</u> <u>argues</u>, so he <u>characterized, characterizes, the relationship</u></p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
37 sociologists	T			
11 characterize		1		
1 Parsons 16 model		1		
2 positive 3 negative	T	T		
75 look at	2 3 2			
4structuralfunctionalist		1 1		
5 role 18 reciprocal		18 18 1		
53 actually		4 1		1
		1 T 11		
44 consensus 17 Okay?				1
7 doctor 8patient				T
19 important 13 power				13
10 just 9 works	10 45	1		13
12 different	12 7 8	7 8		
14 society	14 9			13
15 people	13 13 17	13		15
45 argues	1 11	11 T		

between the patient and the doctor as reciprocal, okay? The notion of reciprocity, it is important that one has more power than the other; and therefore, it allows the relationship to work well. The patient gives the doctor information, the doctor uses that information, interprets it, and provides back a diagnosis. That's Parsons' view of the relationship between the doctor and the patient. Each of the doctors and the patients have different roles, different expectations, and obviously different privileges and different levels of power. The doctor, on the one hand, is the professional and the expert. He, I'll say 'he', because they usually are, though increasingly there are more women going in, as we know; but he has more knowledge and more expertise, he's had seven years of training, he is the professional or the expert. On the other hand, we have the patient, who as far as the doctor is concerned has very little knowledge about how the body works. They haven't cut up a body, have they, for three years? They don't really know the mechanisms, what's going on mechanistically. So therefore, they have less understanding of the technical side of medicine; and therefore, of course, they require* they do not require to have the same amount of knowledge; and therefore, they are naturally disempowered. And it's all right, says Parsons, that's an okay situation, because that's the way society works, and it all works very well. [L changes OHT] And here is Parsons' analysis of the role between patient and doctor. And just talking you through that, so on the left hand side you've got the patient, [L points at OHT] and he argues that all patients should adopt what he calls: "the sick role", yeah? The sick role has a number of obligations and

	18 17			18
	19 13	T		
20 information	778	9		
	20	20		
	1	16 T		
	7 8512			
	121212			13
22 expert		7 7 7		
30 women	7	23		
23 knowledge	7 7	22		
	22 8			
24 body	7 9			23
	24	8 8 823		
25 mechanisms		25 8		
		23 25		
		8		23
		8		
	14 9		17	9
	1	T		
	45 8 8			
32 sick role	32			

privileges, he argues. One, the doctor must, sorry, 'the patient' must want to get well as quickly as possible. So, all patients don't* aren't malingerers, they want to get better as quickly as possible, and they also seek medical care when it's appropriate and cooperate with that advice. They know when it's time to go and see the doctor, and whatever the doctor tells them to do, they cooperate. You might already in your minds be starting to question Parsons's characterization between doctor and patient. As a result of this kind of responsibilities or requirements, the patient is allowed to shed some normal activities. So, you're allowed some time off work, okay? Of course, that woman patient wasn't -was she?- when she was pregnant? And finally, you're regarded as being in need of care, and unable to get better by your own decision and will. So, in other words you need the intervention of the professional, yeah? On the other side of this reciprocal equation is the doctor, who has the skill and knowledge, acts with the doc[tor]* patient's welfare at heart. In other words, they are what's called altruistic, remember we talked about that last week, is the doctor altruistic or not? You may want to push that a bit further in the seminar. They are objective and emotionally detached, so they don't kind of use their own value systems. They don't think "I don't like that patient", because they're working class, or black, or a woman. They treat us all equally, Parsons would argue, and they're guided by the rules of their professional practice. And as a result of these kind of characteristics, Parsons argues, the doctor is allowed to examine you physically, he'll ensure that you take your clothes off, and all those sorts of things that you

	45 8			
26 get well	8 56	8		
38 medical care		26 8		
27 cooperate		8 23		
	7 7	8		
39 question	1	11		
28 responsibilities				
29 allowed	8			
	29 17			30
		30		38
		22 17		
	7 23	22		18 33
33 altruistic	7 33			
31 objective		31		
34 kind of				31
				31
35 practice	1	45 8		
75 examine	1 45 29	11	34	35
	7 7			75 75

wouldn't do with anybody else, like you give them access to your body. They're given autonomy over their own practice, so they have no one else telling them how to behave. So, they also obviously have a lot of power and they occupy, and this is a very important point, they occupy a position of authority in relationship to the patient. So, what Parsons is suggesting is that this characterization of the doctor-patient relationship means that the doctor should be powerful, and the patient should be deferent, yeah? It's a happy, happy, cosy picture of everybody happy, yeah? As sociologists who've moved on from Parsons' structural-functional position, we might start to be questioning that approach, mightn't we? Yes, nods, good, all right. But before we start questioning that approach, let's just quickly look at how it's been developed. [L changes OHT] It's been developed by .. two people in particular called Szasz and Hollender, and they're saying: "Oh, well, it's a nice idea, Parsons. .. It's a bit too simplistic though". .. So, what they try to do essentially was to elaborate Parsons' schema. They made it a little bit more complicated, and the way they did that was to say: "Parsons idea is okay, but only for certain types of illness". You see the relationship between doctor and patient changes slightly if it's a different kind of illness, okay? So, in some cases that characterization that Parsons provided is appropriate, but in others it will not be. So, it is consensual and harmonious, as Parsons argued, but it varies according to the type of sickness that the patient presents with, and the type of therapy that is required. And what they argue is that if it's an acute problem, you, you arrive with influenza or bronchitis, the doctor will say: "Bronchitis.

				75 75
76 autonomy			35	76
77 occupy		7 7		13
	77	13		
	1	45 11		
	T			T
36 happy	36	17 36		
	37 1 4			
40 approach	36	39		
51 nods	40	39		
78 developed	75	40 40		
41 Szasz&Hollender	78	41		41
	1	40 40 1		
		417878		
		1 41 1		
42 illness		T	17	
	17	42		
	1	11		
44 consensual	1 45	44		
43 type of	43 8	42		
48 therapy		41 45		42
46 bronchitis	46			

Antibiotic. End of story". That's, that's .. a typical Parsonian characterization. If however you go in with a long term chronic illness, and you go in week in and week out, it's possible that your relationship, Szasz and Hollender suggest, will become more .. equal. The patient may start to provide the doctor with information about how they felt the week before, whether the therapy was working, etc. So, the relationship can shift slightly according to the type of sickness that you have. The important point is that Szasz and Hollender are still structural-functionalists; so they're still happy, happy people, doctor-patient relationship is generally well constructed, everybody is happy, everyone agrees with the expectations, okay? So, there's no room there for conflict between patient and the doctor. Is everyone happy so far with that idea? [L changes OHT] Can anybody think of any problems with that characterization? Parsons' characterization, what does that* how does that make you feel? Do you think* instinctively agree with it? [S shake head] No, why not? [S intervention] Could be seen as a form of control, rather than just the happy, happy, harmonious, reciprocal relationship, okay? So, it could be argued from a Fuchonian\$ perspective, couldn't we? That in fact, it's a means of surveillance and keeping the patient docile, couldn't we [S name]? Yes, nodding away, okay. How else* why else might you just feel uncomfortable with Parsons representation? .. [S intervention] Yeah, it kind of portrays the patient as someone who knows nothing, yeah? Who comes as an empty vessel to the doctor's surgery, and then just takes all knowledge that is bestowed to him, doesn't he? It doesn't kind of

47 week 77 go in			47	11 42 T
	41 8 7	45		
	43	T		
	19 41	42		
	4 T	36		
49 everybody	36	49		
	17	19		
	36	41	49	T
54 problem		11		1
79 control		361944		
	17	45		T
		1117		79
		51	17	
		1		
	8 34	23	17	
		17		7
	23 34	8		

have any recognition that the patient comes with their own bundle of ideas and views. And, in fact, what .. critics have.. argued is that it's based on the doctor's image of what a patient should be like, not on what a patient actually is like. Does that make sense to you? .. [L checks notes] Some nods there. So, it's based on a medical image of what the relationship is like, a medical image of what the relationship is like, and it reflects the doctors idea of a good patient, you know? The doctor, doctor would like a patient to take all their advice and, you know, stop work, and look after themselves, and do all those sorts of things that Parsons suggested. That's what doctors, if you asked doctors what's the patient like, and what would you like the patient to be like, that would be their description. That's the first problem. It seems to many critics that this, this portrayal of the doctor-patient relationship is actually more useful for the understanding of a physical illness, where you go and you've got physical symptoms that the doctor can look at, and apply some sort of therapy. It doesn't kind of .. help us particularly with people's mental health problems. That characterization may not work, because for start the patient may not be as cooperative, yeah? .. So, it seems to be a rather specific characterization, not very useful for the understanding of all types of medical problem that clearly you have. .. [L uncovers OHT] Thirdly, it does not account, does not account for non-compliance or non-attendance. In other words, Parsons characterization is that: little patient pops along, sits down, tells the doctor what's wrong, gets given some medication, let's say, goes away, and takes that medication, and gets better. What that does not account for is the

	8			40
60 critics	7 52	45 41		
50 like	8 8 50			17
	53 51 59			
52 medical image ...	52			
		17	23	52
	7 8	17	23	
	1			52
	50 50			52
	60			T
55 physical	53			
	42 7			42
	48 34			
	54 15	11		
	8	17 27 11		
56 does not account			54	
58 non-compliance	56			
		1 11	8	1 11
		38		
	56	38 1 11		

evidence, massive evidence of, in the first place, non-compliance. 30% of patients do not take their medication. .. How can Parsons make sense of that, if he sees all parties working harmoniously? [S intervention] Yeah. So, he sees that as deviant, and therefore not interesting particularly, or not* the schema still works, rather than thinking perhaps the schema is wrong. Why is it? Just ask the question, why is it that patients don't comply? Yeah? Are they actually more normal by not complying? Is it, is it giving us some kind of insight into what's going wrong with the doctor-patient relationship, rather than what's right with it? It also gives us a look at another tendency, a lot of people decide never to go to the doctor for whatever reason, and would prefer to go and see a homeopath, or ask their mum or whatever what to do, when they feel ill. So, the doctor-patient relationship, as characterized by Parsons, suggests that everybody behaves in the same way, and clearly we don't, yeah? And finally, and perhaps most worryingly, that the doctor-patient relationship, as characterized by Parsons, suggests that the doctor is all knowing, the doctor knows everything, never has any level of what I previously called 'uncertainty', okay? And it makes no account of the fact that patients perhaps can come to that relationship with a set of knowledge about themselves, yeah? Anecdotal example: when I was pregnant last year, I was supposed to be going to the doctor every week, and it was very dull and boring to have to keep going towards the end of the pregnancy. And they spent just ages feeling your tummy and saying: "Well, the baby is* the feet are here", and I tell you, as a woman, you know exactly where those feet are, they've been kicking

57 evidence	58 8			57
	1			58 T
		44 1	17	
		40		
61 wrong	10	40		
80 why is it?	53	80 58		
	61	58		
	T	T		
62 go to	15 7			
80 whatever		62		
	T			42
63 suggests	1 49	11		
		49 17		
	T 1 63	11		
64 doctor knows	64	23 23		
	8	T		64
				23
70 example 65 I	65			
66 pregnant	7	47 62		
		62 66		7
67 baby 68 feet	65			
	68	68 23		65

you for the last, you know, however long. But this kind of attitude: they don't say to you: "Where do you* what kind of position you think the baby is in?" Yeah? The doctor kind of does this always and begins some examination, and then brings the nurses in and says to them: "Where do you think it is?" and 'da, da, da'. [meaning other similar questions] And then, they get a third opinion: "Is that a foot, or is it a hand?" You know very well that it's a heel, -okay?- but there's an idea that the patient isn't able to provide any information to the doctor, yeah? And you can keep on saying: "Well, yeah, actually, it is a heel, it is a heel"; and they say: "Um, yes, my dear, we'll just get someone else to check". Okay, this idea a classic example. But patients do know things about their bodies, yeah? They do know things about their health and their illness, but are often not allowed to portray that information, or to give that information in the consultation, yeah? So, there's two issues; maybe the doctor doesn't always know, and also sometimes the patient does know, yeah? Okay? [L takes off OHT] This has led, if you like, to a critique of this rather hunky-dory, happy, happy picture of what the doctor-patient relationship is like. And it was a picture that dominated until certainly the late 1970s. But then, you get people coming up, sociologists deciding that this is too happy a picture, sociologists wanting to be a bit more negative: "Let's come up with a different portrayal"; and it's one based on conflict. Maybe the relationship is not consensual at all, maybe doctor and patients are diametrically opposed, you know, they are about to go into battle in that doctor-patient* in surgery, in that relationship. [L puts on OHT] This work

			23	7
	67			
	7 34			
69 nurses		69 67		
		7		
	68 17	68 23		
	8 7			20
	53	176868		
		7 7	17	
	8 24	23		70
	29	23		42
	20	17		20
	7	23		
	8 17	23 17		
71 picture	60	343636	50	
	T 50 70			
	37	37		
	71 37	36		
	3	71 71		
73 conflict	7 8	T 44		
			23	73 73
		T 40		

primarily comes from .. Freidson§ and he suggests that there are two problems with the doctor-patient relationship, as characterized by Parsons. The first problem is that the doctor does not treat all patients equally, okay? (15:10 mins)

74 Freidson	54	74 45		
	T 1 11			
	54 7			
	8 17			

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Sociology and Ethics*
 TEMA: "Ethics of Social Research"
 PROFESOR: S4

FECHA: 20-3-1997
 HORA: 11 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 60

TRANSCRIPCIÓN
<p>It's called the <u>Ethics of Social Research</u>. [L writes topic and keywords on board and also L puts on OHT] Now, <u>Homan</u> is quoting from .. some <u>guidelines</u>, <u>ethical guidelines</u>, .. of an <u>institution</u>, or rather an <u>organization</u> called the <u>SRA</u>, the <u>Social Research Association</u>. I'll come back to <u>that</u> in a moment. What <u>Homan</u> said, quoting here, [L refers to OHT] is that: "<u>Social researchers should be aware of the intrusive potential of some of their work. They have no special entitlement to study all phenomena. The advancement of knowledge and the pursuit of information are not sufficient in themselves, are not sufficient justification in themselves, for overriding other social and cultural values</u>". It's an <u>important statement</u>, and there are at least three <u>significant points</u> in <u>this</u>. The first <u>one</u> is this, this area of <u>intrusive potential</u>. In other words, <u>research</u> has always got the <u>power to intrude</u>, and <u>you</u> should be aware of <u>that</u>. And, I say, <u>social researchers</u> are including <u>you</u>, <u>students</u> are <u>social researchers</u> often, specially if they are going to be doing a special <u>study</u>. Most of <u>you</u>, at some stage in your career as <u>undergraduates</u>, and possibly as <u>postgraduates</u> if that's what <u>you</u> intend to go on to do, <u>you'll</u> be doing <u>small scale research projects in the social field</u>. <u>You</u> are therefore <u>social researchers</u>, so include <u>yourselves</u> in all this. I'm not just <u>talking</u> about <u>professional social researchers</u> or <u>academics</u>, I'm <u>talking about anyone</u></p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
	T			
1 guidelines 24 Homan				
2 institution 3 SRA		1 2		
	3 24	3		
4 Social researchers...				
5 important statement		4		
6 points		6 4		
7 research				
70 intrusive potential	4 8	70 70		
8 you 71 students	4	8		
9 study	8			
	8	71 71		
	8 8			9
72 talking about	4	8		
27 academics	72	4		4

doing any kind of social research. Social researchers, including you, should be aware of the intrusive potential of some of their work. It's an important point. They have no special entitlement to study all phenomena. The advancement of knowledge and the pursuit of information are not in themselves sufficient reasons to embark on social research. In other words, just because you say you want to find out about something, to advance knowledge or to seek information, does not mean in itself that that is justification for overriding other ethical considerations. There're at least three significant points there. .. The next point I want to make is that these are guidelines. Well, we'll be talking about guidelines in a moment. This is, this is an excerpt from the ethical guidelines of the Social Research Association. These are guidelines, they are not laws. Laws have sanctions and punishments and so on, guidelines don't. So, they are, if you like, a kind of moral expectation that social researchers take on board these guidelines. But if you don't, there are no obvious sanctions, there are no punishments, there's no exclusion from the profession. If a doctor breaks a rule he is* what happens to a doctor if he breaks a rule? [S intervention] Struck off a register, cannot practise, struck off the BMA register. If a social researcher breaks a rule there is no such thing as a register to be struck off, okay? So, it's much more fluid, it's much more flexible, and from that, we have a whole series of ethical dilemmas. [L writes on board] .. That is, that will be the main thrust of today's lecture: the issue that the, the problem for you that there are in many cases not clear cut answers, there are just dilemmas which need a lot of thought. We can be guided, however,

	8			4
	4 70	5		
		4		
		7		4
	6	6		
	11 72	4		
	3	4 11		
15 laws 16 sanctions	10 15	4		
17 punishments	10	4		10
11 there are no...	11 11			
18doctor 20 exclusion	16 17			
19 breaks a rule	18 19	20 20		
14 okay	4 19	20		
13 it's much m. fluid		13		20
21 ethical dilemmas		13		
32 lecture 22 issue		22		
	21	11		

by a series of guidelines, ethical guidelines, and here we've got the Social Research Association, we also have the British Sociological Association, and I'm going to be giving you a handout from the British Sociological Association; the statement, the ethical statement, at the end of section. I'm going to be suggesting you do some revision based on that, but you need for the moment to note that . . . [L writes on board] the SRA, which I've just referred to, also the BSA, British Sociological Association, also has a statement of ethical practice. Now, if you are wondering, .. if you are wondering where social policy analysts come into that, some of you, most of you are social policy analysts, and some of you are sociologists. The Social Policy Association is quite happy with the statement of ethical practice, which the BSA has brought out. So, we can assume, as social policy, as social policy analysts, that this statement, the statement of ethical practice which I'm going to give you, is what we should be referring to as well. The SRA, just for a matter, for a matter of interest, is the Social Research Association, which deals much more with the kind of .. market end of things. Some academics do belong to it, but it has a lot of market researchers, people .. in .. sort of market research, social research .. bodies. You often hear about .. opinion polls, these sorts of people. .. An important point here then is that as social researchers that we have obligations. [L wipes board and starts writing] So, researchers* (Can you all see? I'm sorry, this board is really poor. Can you see all right? Okay?) That researchers have obligations or, if you like, if you want to make that a bit less strong, responsibilities; .. whilst people who are being

	1 3	1		
23 BSA	23			
	5	5		
		5		
74 just 73 referred to	2 2323			1
26 social policy anal.	26			
		26		1
	23			
	26	5		1
		73		
	3 3		74	
28 market researchers	27	28 3 3		
75 sort of				
	75	5		28
29 obligations	4			
		4		
33 if you like	29	4		
30 research subjects		30		29

researched, whom we might call 'research subjects' .. have rights, .. okay? It's an important distinction which I shall be referring to throughout this lecture; and I expect you to know and have absorbed this distinction. Researchers have obligations or responsibilities, if you like, and research subjects have rights. .. Now, the basic principle here [L changes OHT] .. is one of .. 'informed consent'. This is a .. term which I expect you to become familiar with. The basic principle is one of informed consent. So, remember here, as I am talking about responsibilities and rights, the social researcher, you, should explain fully and meaningfully to research participants or research subjects, .. first of all, some very basic things, which you may think are completely common sense, but which are very often omitted. You have a responsibility and the research subject has the right to know what the research is about. And do you remember when we talked* when we looked at that .. questionnaire last time which tried to .. assess the issue of the quality of care. We looked at the way in which that questionnaire was introduced to people, and we decided that it was quite deficient -didn't we?- in terms of explaining what it was about. And I'm linking that then, what I just then said this was a deficient introduction, I'm linking that to the issue of rights and responsibilities now. So, you have the responsibility to explain to participants what the research is about. Who is undertaking it? Who is it? Is it a local authority? Is it a commercial company? Is it an individual? The research subject has the right to know who is undertaking it, and you have the responsibility to tell them who is financing it. .. Whose money is behind this? Is it public money? Is it

34 rights				
31 distinction	15 32			
	31	4		
	293330			
35 basic principle				
36 informed consent	36 35	36		
	36 72			
	34 9			29
	30	30		36
	9 30			29
39 is about	10			36
37 looked at				
38 questionnaire	37			
63 deficient		30		
64 linking		39		63
	64 34	6 29		63 63
				36
40 who? 51 is it?	40 51	38		
	515130			
76 right to know				34 29
41 whose money	51 51	40 41		41

private money? Is someone making a profit out of it? You have the right to know that, or the participant has the right to know that. The social researcher has the responsibility to tell them. Why is it being undertaken. What's the purpose? What's the purpose of the research? The research subject has the right to know that. Now, may be you're thinking that the last time you were a research subject was in the middle of the high street, and you were being asked how you were going to vote in the last election or, sorry, in the next election, or else you were being asked what you felt about a particular product. Now, I hope that the next time that happens to you, it might well happen quite a lot in the run up to the general election, because these sort of surveys, this sort .. of market research, becomes much more common. I hope you'll say to somebody who approaches you, okay? I always do this, they don't like it at all, but I always do it, I ask them what's it about, who is undertaking it, who is financing it, why is it being undertaken. And you'd be amazed how much that puts out researchers. No doubt it means that you're taking up their time, but the fact is that, if they are asking you for information, you have the right to ask them back a series of very basic questions about .. the, the research. And lastly, how and where the findings are to be disseminated. This is extremely important, you're giving information freely out of goodwill, not being paid for it. You have the right to know, as a research subject, .. whether the findings are going to be disseminated. Is it going to appear in a newspaper? Is it going to appear in a report to the local authority? Is the information to be sold? That may well happen if it's market research. So, is

	76			41 34
	4 76			34
42why? 77 purpose		42		29
	30 76	42 77		34
	9 9 30	77		
43 asked	9 9			
44 election	44 9			
	43 9			
45 happens		43 45		
	43 28	28		
	9			28
	14	28 28		
		43		404042
		28		
		43		
	34		35	43
49findings are to be ...		9		
47 information	12	5		
48 freely	76 30	48 34		
	49 51			49
	51	51		49
60 sold	47	60 28		

somebody making money out of the information you're giving freely? You have the right to know how and where the findings are to be disseminated. .. Informed consent. .. Now, these are some general principles about informed consent. .. [L changes OHT] Here are some more particular ones; we are carrying on with informed consent. These are general principles, and these are more particular ones. .. Informed consent also means .. that the research subjects or participants also know that they have the right to refuse. They should know that they have the right to refuse, .. using specifically this word 'the right'. .. They should also know how far it will achieve anonymity and confidentiality. Now, in my other group on Tuesday we had a very interesting discussion from a student who said: "Can we really ever ensure that all material is kept confidential, and also that all participants will be anonymous? Can we really ever 100% ensure that that is the case?". Let's stop for a moment and think about that. Do you think* you know, when we say* when we looked at that questionnaire the other week, I said you should always tell people that the information will be kept in a confidential* will be kept confidentially or it will be regarded as confidential, and the person's name or the person's identity .. will not be revealed; in other words, they will be anonymous. And I said you must always say this, but what I'm saying to you now is, we've advanced a little bit in our thinking, is that really ever 100% possible? [S intervention] That would ensure* that would be much more concrete, wouldn't it? It would go beyond mere words, wouldn't it? .. You were going to say something, yes? [S intervention] That's a very important point and that's

	47 48			60
	493676	34		
52 general principles	36			
53 particular ones	365253			
	36 30	30		
54 right to refuse	55	30		
55 know	54 34	30		
51 anonymity	55			
52 confidentiality				
57 ensure		52 47		
78 Can we really ...	57 78	30 51		51 52
58 think	56 58			
	38 37			
	47	30 52		
		52 52		
		303051		
59 say	9	305159		
		58 51		57
	57			
61 wouldn't it?	61			57
66 that	59 66	5		

something that we, as individuals, research subjects, can almost never know. Do you know, for example, that when you use your discount card at Tesco's, or Sainsbury's, or whatever, that information, you know, you just think you're getting back your one p [penny] in the pound, yes? But actually the information about what you have bought is being put in a computer somewhere. So that a whole, a whole picture is built up about very personal information, really, about yourself. Okay. So, that information is not at all confidential, is it? And it is often sold. [S name]? [S intervention] Who's they? [S intervention] Oh, well, let's make a distinction between those two; because* [S intervention] Yes. Okay. Market research has very few, what's the word, 'restrictions', if you like. There is something called the Data Protection Act, which you should be aware of, and this says that if you give information to any sort of organization, then that information should be kept completely anonymous. (15:23 mins)

	30 55	30		
	55			
	47		55 58	
	47			
				47
	47 60	47		52
	31	28		
	33			
69 Data Protection Act		69		
	47 47		59	
		51		

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Sociology of Employment*
 TEMA: "Employment and Unemployment"
 PROFESOR: S5

FECHA: 12-3-1997
 HORA: 11 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 27

TRANSCRIPCIÓN
<p>[L puts up OHT] Really why I wanted to put up this <u>overhead transparency</u> first of all was because it <u>represents, I think</u>, fairly evenly the <u>attitude</u> of very large numbers of <u>people</u> and of manual workers, in <u>the interwar years</u>, that is to say, <u>between 1919 and 1939</u>, .. on the subject of <u>Employment and of Unemployment</u>. And it <u>represents a view</u>, which was burnt into the memories of those who were active and militant in <u>trade unions</u>, and also into the minds of <u>the Labour Party</u>, and <u>the two</u> had a great deal of overlap, more than <u>they</u> have today, that what was to be <u>avoided above all after the war</u>, was <u>insecurity of employment or high unemployment</u>, which you were going to get in the 1930s when the <u>unemployed</u> made up over 30% of the working population. And so <u>V.L. Coombs</u>§ was <u>representing in fact</u>, the <u>views</u> of the South Wales <u>miners</u>, who were determined <u>that whatever happened</u> .. (I'm sorry, I move this out of the way) [L moves bag from S desk] .. when <u>the end of the war</u> came, and great reforms were hoped for, the one thing that was to <u>be avoided at all costs</u> was <u>unemployment</u>. And what was also to <u>be ensured at all costs</u> was, as they put it in their <u>manifesto</u>, a <u>decent retirement on a decent pension</u>. Those were the great words of a good deal of the <u>trade union and the Labour Party manifestos at the end of the Second World War</u>. So, <u>this came in, I think</u>, this <u>kind of view</u> of what was to happen after <u>the War</u></p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
16 OHT				
2 represents 10 I think				
11 attitude 18 people				
1 interwar years	T	1		
8 trade unions	2	11		
9 Labour				
3 after the war		8 9 8 9		
4 avoided 5 above all				T
				T
14 V.L.Coombs				
15 miners		2 11		
		5		
				3
78 ensured	4	5		T
7 manifesto 6 decent	5			
26 pension	6			
12 retirement	8 9 7			3
	10 3	11 11		

was very representative of that way of thinking. Now, that is rather different from what we are going to, I think, have as our main focus today, which is: how do you fit into employment people who may well have reached the statutory age of retirement, and whose primary thinking may not be that they now want to retire, but how long and in what conditions can they remain in the employment market? So, this is a big change in the way we've come to look at things in the last 50 years; a very big change, quite different from that total preoccupation represented by V.L. Coombs, and by the miners, and by many people in the Labour Party, and by left-wing writers, and indeed, by the legislation immediately after the War, .. that at all costs what was to be avoided was unemployment, and the assurance of a good pension when the time to retire came along. [L changes OHT] And just one last slide on the theme, just four words, five words, which you'll learn to recognize perfectly well. They are, of course, Beveridge's five giants to be slain immediately at the end of the War. It contains these five giants that the Beveridge plan was determined to stamp out: Want, Disease, Ignorance, Squalor and Idleness. And Beveridge, you may remember, wrote a second long report, often neglected, on full employment in a free society. And he stated in that second report of his, not the famous Beveridge Report on social insurance, but the second Beveridge Report two years after he wrote in that, that Idleness was the giant to be slain before all others, and was at the basis of all the difficulties about employment, and the rest of Squalor, Ignorance, Disease, and Want, being eliminated from society as he hoped they would be. And he said that Idleness was

		11 211		
80 people who may ...	10		18	T
57 employment mkt.	12	12 80		
13 big change		80		
22 last 50 years		13 2		11
	14 15		18	9
		3		
	5 4	T 78		
	26	6 12		
17 words 20 Beveridge		16		
21 five giants 22 slain		17		
	21	3		22
24 Idleness		20		21
64 remember	20			
23 second report	23	20		T
		20		
	24	23		
	22			21 T
		21		
58 society	24	222020		

a far more complicated question than any of the others to resolve. Whether you agree with that or not, it does represent the views of the most influential of the post-war reformers, .. most of whose ideas were translated into practice. So, we started off the last 50 years since the end of the Second World War with major assumptions that there was no question about finding employment for people. There was going to be plenty of employment for everybody, and the problem was to ensure that that employment remained steady and available to all, and that people when it came to the age of the, of the retirement were assured of being able to retire when they wanted, on what was called a 'decent pension'. [L takes off OHT] So, those are the assumptions which I started* .. the view of where we were 50 years ago. I think we will see that population, population projections, had played a part, but only one part, in altering that view very much. So we've come round to age and employment now interacting in a very different way. May I just remind you of the population projections. [L puts on OHT] We've been through all this together before in our first session, when we were talking about demography, but just to remind you about some of the basic facts about population projections up to the year 2031. .. The pensionable age population will rise by 2% over the next ten years, that's from 1996, all this is from 1996. By the year 2031 about almost a quarter of the population will be over pensionable age, and don't forget that the retirement age, which at present stands at 60 for women and 65 for men will in fact be equalled at 65, phased in between the year 2010 and 2020. I don't think I shall personally be affected around then by that, but I expect

				24
		11		20
		25		
81 assumptions	18			T
				T
	18	78 80		12
	12 6 26			
	81			11
27 population	10	27		
28 a part		11		28
35 age & employment				
29 remind		27		
	29			
19 pen. age pop.		27		
30 1996	30			
83 retirement age				19
31 60				
32 65		65		

everybody else in the room will be. And the over seventy five age people will double in number and in proportion of the total population. (We've been through all these figures together already and I can supply you with them more fully later on§, but I just put these bald reminders up of the facts of population) [Voices from outside almost drown L's aside] So, we are facing -aren't we?- demographic change, and we're also facing alterations in the retirement age, to bring them into line with one another at 65. And that does make a great deal of difference to the assumptions we can make about the interaction of age and employment. .. [L takes off OHT] It's also important, I think, in fact, to have a look at what is called the 'activity rate'. That's to say, how many people in fact over the official pension age, or at an age just about .. the official pension age, continue in fact to be engaged in remunerated activity. I use that rather longer term, instead of job, because it's the official one used in the International Robbins§ Report. How many people, at what rate, in say several neighbouring European countries, are actually engaged in activities, .. that's to say paid, paid work, if you like? And in 1994, the people between the ages of 50 and 64, which is getting towards the retirement age. [L puts on OHT] in Belgium, Germany, France, Ireland and the United Kingdom had those activity rates; which is .. variable according to male and female, strikingly variable according to male and female, but I think also strikingly variable between the different countries. .. The only factors, I think, the only conclusions one can draw from that kind of projection, is that Belgium has an extraordinarily low activity rate among females; anybody looking at material

				27
34 facing dem. change		29 27		
	83	34 83		12
	32	34		34
	81			35
79 in fact 85 look at		10		
38 activity rate	79	83		38
	79	83		
37 job		37		37
		38		37
40 countries				
			18	
41 Belgium	81 82			
39 variable	38			
42 male and female	42 10	39		
44 factors	10	40		39
	41	44 27		
				38

from Belgium will note that, I think. There may well be cultural and economic and organizational factors leading to these remarkable differences, both between male and female, and between countries. So, it would be quite wrong of us to assume that what we are saying as valid for the United Kingdom at the present moment and projecting up to 2010-2020, is necessarily true for all political states, even in a very similar conditions of economic development. And the countries up there are in a fairly similar conditions of economic development. Ireland being perhaps the exception, in as much as that it relies very heavily on subsidies from the European Union at the present moment, and has other factors which are oddities§. But even so the percentage of activity in remunerated jobs is strikingly different even in countries of similar background. I'll just leave you to think about that one. So, if you're making general comments in your essays or exam papers about activity rates, do bear in mind that they may not be valid for other situations, other political systems, other cultural settings. .. I think we also have to look, if we are talking about activity rates, at or about the time of the retirement age, that would be at 65 in most of these cases, though it's 60 in one case, in Belgium. Then, we have to consider something that looks very complex when I put it up now, (and I apologize because it will take a bit of time to absorb. But just to remind you of it .. I'll talk you through it to save you*) [L puts on OHT] .. and that is that, .. what we need to know also is to what extent those of us who are at or over retirement age, rely upon different sources of income for the total of our income. Now, if it were the case for example, that people over retirement age relied very heavily,

	41			38
	42	44 39		
	40	81		
81 UK 47 valid				
45 present moment		274047		
43 similar conditions	40			
82 Ireland	43			
	44 45			
		38 39		
		40 43	10	16
	38			
46 other	47 46	38		40
	46 10			40
	38	12		40
48 case	323141	48		83
		19		
49 income 83 rely				
86 for example	48	19		84

disproportionately almost, upon paid work for their income, that would be a very different scenario from the one we actually know to be the case, which is that benefits -and by benefits here, we mean here basic pension and any other kind of social security state paid benefits, as distinct from occupational pensions- benefits pay for about half the average income of most people over pensionable age at the present moment, that's gross income. .. It is a proportion that has gone down, but only gone down in relation to occupational pensions, which have begun over the last 10 to 15 years to occupy a much more significant proportion of pensioners income, about a quarter on average. Investments, which sounds very grand but could of course be simply savings accounts at the Post Office, anything, any kind of investment no matter how modest which people put aside, have gone about equally up and down slightly at about 16% on the latest figures we have. And earnings only represent 6% in 1993. They are very slightly more this year, but nothing very much, so they don't represent a very large part of most pensioners incomes. So, we are not talking therefore either about a very large proportion of the market when we talk about people past pension age being engaged in paid jobs, nor we are talking about a very large proportion of the income of pensioners as pensions. We are talking about a fairly marginal amount. The question, I think, really before us is, can we increase that amount both for the sake of pensioners and for the rest of society? Should we leave it where it is or should we be concerned to increase it? It's in your interest to increase it, unless you want all of us pensioners to starve to death. We should be increasing the amounts up here [L

55 paid work	49			
	48	48		48
50 benefits	50	26		50
	50			26
		19		49
51 proportion	45			49
52 gone down				26
		49		51
53 investments				
				53
				52
		55	55	
		55	51	
56 talk about		49		
57 market	56	19	55	
	49	56	19	51
60 amount	10	56		
	60	19		
58 society		60		
59 increase		60		
		195960		

points at chart] which is a drain on other people, whereas money earned from market earnings, not only serves to help the people who earn it, but also stimulates the economy. It also relieves other people from paying the benefits and pensions for them. It's in fact a dynamic work performance or activity. So, there I think are some of the fundamental questions that you have to ask yourself when you're looking at the whole question of the coincidence, the overlapping between [L takes off OHT] .. the aging process and the engagement in economic activity. We also have to remember that there has been very recently a marked tendency toward earlier retirement. And this is not a British phenomenon by any means, it's a universal phenomenon carried much further in some of the other countries you looked at. Belgium is a notable example as being one of the, one of the countries having the earliest rate of retirement from paid work. And this has become a well known phenomenon increasing in most of the .. most of the countries of Western Europe and North America as well. So, the activity rates have been altered by this tendency everywhere to earlier retirement. Now, this tendency to early retirement will affect some people far more than others. Obviously those who retire from a fairly routine, perhaps mainly manual job, well, there're not very many manual jobs left now, as you all know. Even so, people who retire mainly from that kind of job will very rarely have the capacity to sell their labour on the labour market past retirement age, except in some very underpaid jobs. For example cellarmen, or barmen, or cleaners, or whatever. So, it is therefore an unequal incidence upon people to look at the possibility they have to engage in a paid job after retirement.

		58		55
				18
	50 26	58 55		
	58	19		58
62 question				
63 coincidence	62	605663		
		5565		
68 tendency				
65 earlier retirement		65 65		
66 phenomenon		40		66
	41 86	67 41		
		48		65
	66			40
	38			
	686568	65		
	18 12	18 18		
69 manual job	69			
	18 12			
77 labour		57		
	86			12
		37 12		

This is illustrated by another hopelessly complex bar chart we are going to put up now [L puts on OHT] and I'll just talk you through it, if I may, which is the income composition .. by decile of the population, from the poorest on the extreme left to the richest on the extreme right. Now, very obviously the income per week, which is the vertical column on the left hand side, becomes much more as you go from the poor to the richest, as you go from the left to the right. That's very obvious. What I think is interesting, (and you can't see it very clearly here, and I've tried to make it clearer, and I apologise if it isn't) is that the actual composition of the total income of the richest* of the poorest to the richest also varies, not only in the total figure, which is obvious, but the .. component elements of it are, are different. So that the bottom one, the hatched area, is social security, and the next one up .. is income from investments. And the one above that is private pensions, and the one on top is earnings, no, sorry, the one lower is earnings, the one above that is investments, and the one on top is private pensions. (15:15 mins)

				16
76 composition		49		
70 extreme 71 left				49
74 right 72poorest		71		
73 richest	73	72		
75 obvious				
	767273	49		
	75	76		33
		33 50		33
	49 53	33 33		
		263333		
		555553		
		33 26		

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Social Policy*
 TEMA: "Democratic Socialism"
 PROFESOR: S6

FECHA: 13-3-1996
 HORA: 9 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 70

TRANSCRIPCIÓN
<p>[L refers to OHT] What we're going to look at firstly is <u>Democratic Socialism</u>, also known as <u>Fabian Socialism</u>, we'll see both <u>those terms</u> in the <u>literature</u>. <u>They</u> are really referring to <u>the same group of writers and thinkers</u>. .. We are going to <u>look at</u>, as we have done with <u>other ideologies</u>, the <u>other theories</u>, we'll <u>look at</u> the <u>explanatory principles</u> and the <u>normative principles</u>. The way in which <u>they</u> <u>see</u> the <u>Welfare State</u> has developed, how <u>they assess</u>, how <u>they understand</u> the <u>Welfare State</u> as <u>it currently is</u>, and what <u>they argue</u>, what is <u>their prescription for welfare</u>. And then, after assessing that, we'll go on to <u>look at the radical socialists administrators</u>, and in the <u>literature</u> you'll also see them called '<u>market socialists</u>'. And we are going to <u>look at ways</u> in which <u>they</u> are similar to the <u>democratic socialists</u>, and then also the <u>ways</u> in which <u>they're</u> different to <u>them</u>, <u>okay?</u> [L drinks water] Like the <u>non-socialist welfare collectivists</u>, <u>this group of thinkers</u> also have an <u>eclectic</u> .. history; i.e. <u>from a number of different sources</u>. .. We can <u>see them</u> in the <u>Labour Party</u>, and we can <u>see them</u> in the Liberal Democrat <u>Party</u>. And really .. a <u>key</u> new point is an explicit rejection of the <u>anti-collectivist free market individualism</u> of the New Right. And <u>this is*</u> .. and they also* .. so that's their <u>kind of</u>, their <u>kind of key unifying point</u>. The, the more <u>kind of</u> different <u>principles they</u> have, there's the integration of the <u>Marxist ideas</u> of the</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
	T			
2 literature		T T T		
3 to look at		T		
4 other ideologies	1 3	4		
5 nor. principle 6 see		T		
7 Welfare State		T T		6 6
8 argue 71 presc.wel	7	7 T		8
9 radical soc. admin.	3			
43 exp. principle	2			9
10 ways	3	1 9		
16 okay?	10	T 9 T		
62 non-soc. wel. coll.		62		
11 eclectic				11
13 Labour Party	6 6	62 62		
14 key				
12 anti-coll.mark. ind.		12		
15 kind of	151415			12
53 Marxist ideas		T		5 43

International Organization of Labour to challenge Capitalism. And there was also the Utopian Socialism of the 1820s and 1840s, .. which really emph[asize]* and that was quite .. Western European based, and there's the emphasis .. on the need to build alternative or cooperative societies, okay? So, and that's really this kind of notion of transformation of societies. That's, that's a variation on the Marxist challenge to Capitalism. Specific people: well, I think there's been* .. Beatrice and Sidney Webb? Anybody heard of them? You know, set up the LSE? Early social .. researchers. George Bernard Shaw, Tawney? .. Some of you are doing the Green\$ Social Policy, aren't you? Yeah? Tawney's equality. Tony Crosland, people within the Labour Party now; for example, Michael Meacher. And also Christianity has been an important .. dimension in this ideological perspective, okay? [L refers to OHT] (Has everybody got this down that wants it?) [S intervention] Not yet. Okay. [L drinks water] Okay? [S intervention] No? .. We are going to go through all these headings, so just note down\$ the structure. Sorry, a question? [S intervention] Yes. Yeah. Okay [L takes off OHT] All right then: Explanatory Principles of Democratic Socialism then [L puts on OHT and S shuffle about] .. based upon\$ that idealism, .. okay? There. [L refers to OHT] What I mean by this is they argue that social problems arise out of the disfunctions of Capitalism. However, social problems can be solved by the promotion of the moral values of Socialism. .. So, they argue .. that behaviour and social circumstances can change through the implementation, through the use of ideas, okay? So, you can have good* .. you can challenge the dysfunctions of

37 Capitalism				
96 Utopian Social.		96		
		96		
17 societies	16 15			17 96
	37	96 96		17 53
18 Beatrice & S.Webb		18		
42 anybody				18
19 Tawney				
27 equality		16		19 19
45 early soc. research	1346			
		T		
	16			
	16		16	46
46 Yes	46		16	
				T 43
26 idealism	16			
20 social problems	8	T 2		
21 disfunctions	37 20			
24 promotion	8	T 2		
25 change				20
23 use of ideas	162221			

Capitalism through reasoned .. debate and gradual reform of society towards Socialism. You can actually, through .. the use of ideas can actually promote change, and effect change in the material circumstances of people's lives. [L drinks water] And this principle of idealism, we'll see, runs through the normative principles. .. (Has everybody got that? No? Yeah?) [L changes OHT] In the normative principles then, the key point is equality. (Can everybody read that at the back? Is that okay?) The key point is equality. Equality promotes social harmony, social efficiency, natural justice, and the realization of collective projects, okay? So, it's through equality that we can actually try collectivism and actually be social, okay? Which is what I mean by the, the social activity is a collective activity. And equality enables that. Secondly: humanitarianism. What they mean by this is specifically the alleviation of misery. So, a key normative principle is actually to alleviate the problems that derive from the capitalist system, the disfunctions of Capitalism; .. so, that's a raison d'être. .. Secondly, I'm sorry, 'thirdly': Cooperation and Democracy. And through these key features, cooperation with individuals, and the functioning of democracy, the contract of democracy, through those, the individual is empowered. The individual is empowered to reach their own personal potential. And, as we'll see in terms of the prescriptions for welfare, reaching potential, individual potential, is crucial, okay? Those are the moral critique of Capitalism, so their critique of Capitalism is not, .. it's not necessarily though it is as well, but the key criticism is not necessarily an economic critique, it's an argument that it's unethical, unjust,

	37	17		
	222324			T
	25 25			
	26 6			
	16 16 5	5		
	27 5			14
	162727			14
70 social harmony	24			707017
29 collectivism	162731			
31 actually 28 social	1628			
30 activity	27 30	29		
65 humanitarianism	14 5	2 65		65
	312137	37		65
				21
32 cooperation				14
33 democracy	32 33			
34 individuals	333434			
35 empowered	35 1 6			34
36 potential	71 34	36		
38 critique 74 crucial	361637			
39 necessarily	383714	383838		
71 unethical	3938	8 75		71

undemocratic. But they argue it can be transformed. That's the key feature of these theories, that you can transform Capitalism, .. and you can do that through the Welfare State. And so the Welfare State is actually central to the parliamentary road to Socialism, .. and you can also transform Capitalism through Empiricism and what* .. anybody come across that word before? .. Anybody know what we mean? .. Anybody want to hazard a guess? .. Okay! It's a nice one, I accept that. .. It's the principle* .. this leads into .. the idealist principle .. so, the explanatory principle of idealism. Empiricism is about reasoned argument .. using evidence to back up your case, okay? So, you can transform Capitalism by giving evidence of the problems of Capitalism, you can* .. and the, the production of that evidence is scientifically produced. This is a key thing, as Seal§ and Richards§ say§, very early social researchers; and Charles Booth was another, for example. They were systematic collectors of evidence, of data about the dysfunctions of Capitalism; for example, health, poverty and so on, okay? [S intervention] Sorry? [S intervention] No, that's* it's .. so it's empirical evidence, yeah? So, you derive empirical evidence, so it's evidence you've gathered from the social world. That's exactly* so it doesn't* .. it's .. so empiricism is the application of empirical evidence, yeah? Empirical data, and so by presenting this evidence, this empirical data, they've taken from the social world evidence of the disfunctions of capitalism. You can actually persuade people to change behaviour. You can actually persuade people to choose Socialism, okay? The key point, okay? And so then that choice of Socialism is both gradual and democratic. [L

40 transformed	8	2 37		71 14
	37	4 40		
55 parliamentary	7 7 31			
41 Empiricism	37	T 40		
	42 42	41		
	42		16	
		43		26
	432641	8		
44 evidence	162237	40		
42 production	44 37	21		
	44	42		14 45
	45	45		45
46 example	44	45 44		
	213746			
	16 44	41		
	224444	16 41		
	41	28		
	44 16	41 44		41
	44 44	45 28		41
48 people	21 37			
49 persuade	31 25	T		
50 choose	314849	50 T33		14

drinks water] Is that clear so far? Okay? Has everybody got this? Yeah? [L changes OHT] .. So, the way in which they understand the development of the Welfare State .. is that basically it's the outcome of a working class struggle to achieve democratically .. political and social rights for the individual and for society. And in so doing actually overcoming, challenging the power of the capitalist class, the powerful economic classes. .. So, this brings together notions of parliamentary process and pressure group politics. So, this notion we talked about last week the democratic interchange between the State and the existent powerful and less powerful groups, okay? And it also emphasizes the importance of the individual to effect change. .. It also brings in this, [L points at OHT] the 'outcome of working class struggle'; this brings in the Marxist notion of the organization of labour, .. and that it's through the organization of working classes that you can actually provide .. powerful opposition to powerful groups. .. I think also .. their understanding of the Welfare State is as well a doubly§ Marxist .. doubly§ .. a, a Marxist .. and .. an understanding of non socialist welfare collectivist was generated§, and that was that the Welfare State was also about .. avoiding social unrest. So, while the social* non socialist welfare collectivists would see that as a valuable aspect of the Welfare State, that's actually Marxist critique of the Welfare State. And it's actually part, you know, part of the [xx] notion and we'll talk about that, that more next week. [L changes OHT] .. So, their understanding of the Welfare State, their assessment, their attitude to the Welfare State was essentially uncritically supportive. .. Unreserved support for

	16	16		
	10	45		
	7			T
	28			33
52 power	17 31			
54 class 58 notions	54	37 52		
56 pressure group	58 55			
		33		7
	56 16			52 52
	25 34			
	53			T T
59 organization of ...	54	59		
	31 56	52 52		
61 understanding	7 53			
	53 61 62			
	7			
76 social unrest	28 62			
	6 7 31	76		74
72 part	53 38 7			
	31 71 58			
	61 7	61 61		
63 support	7			63

state intervention, collective state intervention, to alleviate misery and to .. be a part of empirical projects to encourage people to choose Socialism, okay? So, the first thing: The Elimination of Want and Suffering. That's the ultimate goal, even though in the '90s we can see that the Welfare State, in all its myriad forms and institutions, may not have delivered all that it promised; .. both when it was an idea and also when it was established in the 1940s, it was still a crucial and important argument for these thinkers. .. Secondly, the idea that .. the Welfare State stimulates the economy, for two reasons. Firstly, .. it's an investment in posterity, an investment in the economic future of, of the nation, if you like. A classic example would be education, so you're actually .. investing in human capital, and that can only benefit society in the longer term. In addition, a Health Service, we're investing in the health of the nation, okay? (15:08 mins)

64 state intervention	64	29		65
	5016	4165T		
		65		65
	1 6 7			
		7 7		
66 idea	74	7 7		
75 economy	66	8		4
67 investment	7			
68 nation	67	75		
	4631	67		
	17			37
	6716	67		

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Nations and Politics*
 TEMA: "Nationality and Nationalism"
 PROFESOR: S7

FECHA: 24-5-1997
 HORA: 2 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 30

TRANSCRIPCIÓN
[L has introduced the topic by questioning the S about the concepts of "nationality" and "nationalism", and after some responses about their own nationalities L starts] Okay, so the central question, what is the full name of <u>this country</u> ? [S intervention] <u>The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, is he right or is he wrong?</u> [S intervention] But I think you called yourself <u>British</u> . [S intervention] Does <u>England exist separately from the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland?</u> Does <u>England have a constitutional status separate from the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland?</u> [S intervention] <u>It is slightly, Scotland is weird, I agree with you, as is Northern Ireland. But England doesn't have a constitutional existence separate from the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. The guy is right. Our official title is The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, so even though you might think of yourselves as English, you're part of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. That is our country. .. What is the full title of .. Holland?</u> [S intervention] <u>United Kingdom of Netherlands</u> [S intervention] And <u>Dutch Antilles</u> . [S intervention] <u>All right</u> . [S intervention] <u>All right</u> . And what's the .. <u>official name of Spain?</u> [S intervention] Is it a <u>republic</u> ? No, <u>it can't be a republic. It's a monarchy, isn't it?</u> [S intervention] So, maybe

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 UK		1		
2 he (S)	2			2
3 England 70 exist	1	16		
4 exist separately	3	4		
	1			
26 Scotland		26		1 1
	3	70		
7 right 61 guy	1			
10 official title	1			
	1	3		3
		1 1		
8 Holland		10		
9 All right				8
12 Spain 11 republic	9	10		
	11	12 12		

it's just actually 'Spain' [S intervention] When was Holland, when was the Netherlands made? [S intervention] (At this point I get my piece of paper so that when I'm asked about England I'm not caught out of the blue§) when was Holland made? [S intervention] So, the early 19th Century [S intervention] Spain? [S intervention] And originally Portugal was a part of Spain, was it not? [S intervention] Was Portugal ever a colony of Spain? [S intervention] All right, through the royal family. So, Spain was formed in the early 15th Century. When was Britain made? When was Britain made? Anybody like to hazard a guess with a few dates? [S intervention] 17...? [S intervention] What happened* What do you think happened in 1760? [S intervention] What, what had to happen for the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland to be created? What had to happen? [S intervention] A union of what? [S intervention] Of the four nations. So, at some point the four nations which make up the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland had to be created, had to become united. So, what else had to become united with .. with England to start with? Does anyone know when that happened? [S intervention] Yes. No. The 16th Century, in 1536, 1536, Wales and England effectively become one nation. .. It's all a bit confusing because a guy, Owen Glendower, decided to rebel against the English so, the exact date of Wales becoming part of England is slightly shrouded in mistery. It was the 16th Century. When did Scotland and England and Wales become one? .. [S intervention] When they finished fighting? No, no, it had very little to do with fighting. We had thought out the answers§. [S intervention] .. What happened in

	12 8			
14 made		8		
	3			
15 century	8 14			63
13 Portugal	12			
5 was a part of	13 12 9			5
	12 15	14		
16 Britain	14 16 14			
17 happened				
	17 17			15 62
	1	14		
18 union 19 nations	17			
	19 1	14		
20 become united				
	3 20			
6 16th	17 15			6 6
21 Wales	3 18	20		
		3	61	
	21 3			15
	6 15 26	20		
22 fighting	3 21 4			18
	22 17			

the 17th Century in this country? [S intervention] Who became King of England? [S intervention] James the First, and James the First before he was James the First, was King of Scotland. So, the first major development in the development of Britain as a nation is that the King of Scotland unites Scotland and England and Wales. But the Act of Union, they don't formally become a nation until 1707 and the Act of Union. And in 1707 Britain, in a sense, developed as a distinct entity comprising Scotland, England and, of course, Wales. The guy who said that he was Irish at the back: when did* what happened .. next? Do you know? [S intervention] Well, what happened in 1916? [S intervention] Right, so what had to happen a long time before that? [S intervention] Well, England had always .. England had always claimed in the 17th and 18th centuries, had always claimed entitlement in Ireland, and had always tried to wage war in Ireland on behalf of its interests. But in 1800, Ireland officially becomes part of Britain, of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. .. So, in the next stage of the story is that .. 93 years after Scotland becomes part of Great Britain, so does Ireland. .. There has been another Act of Union. And the event you're referring to, 1916 to 1922, is the breakup of Ireland into two separate states, Southern Ireland, Eire, who become. . which becomes an independent republic, and the Six Counties of Northern Ireland, which remain part of the British Union. So, we have today United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, not the United Kingdom of Great Britain and Ireland. We have the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. So, there's a distinct historical development dating

24 king	15 3		20	62
25 James I	25 25	25		
59 development	242659			
	161924			
27 Act of Union	2626 3	20		62
60 1707	21 19			19 62
32 in a sense	276016	71	61	
	26 3 21	28		
	1717 7			64
	3			15
61 had claimed	3 61 62			61
28 Ireland	28 28			
	16 28			63
	1			
	26 16			20
	28		27	
	28			64 64
29 Eire		29	20 20	29
30 Northern Ireland		1		
67 remain	73 1			
73 we have		1		1
69 historical	1 59 36			

back from the 16th Century, when Wales becomes part of England, to the 18th, the 17th and 18th centuries, when Scotland, England and Wales combined. And then formally, at the beginning of the 19th Century, when Ireland becomes part of the nation, and in the early 20th Century Southern Ireland breaks away and forms an independent state. And Northern Ireland remains within the Union. Now, .. what does this tell us? Well, one of the problems in a sense with trying to talk about nations, is that they are a relatively new phenomenon. They're not something which date back, you know, a thousand years or more. They are a relatively new phenomenon, and they are a phenomenon fundamentally of the last 3 or 4 hundred years. The idea of a Nation State is something which grew up in Europe from the 17th Century onwards. Now, the problem is, where do you draw boundaries? Where do you draw boundaries between different nations? When does a nation stop becoming a nation and becomes another nation? It becomes immensely difficult to try to work out and to try to understand why in 17 .. 1700 there was Scotland and Wales, Scotland and England, and 8 years later there was something called Great Britain, which included Scotland. So, some of the, the boundaries were redrawn to include Scotland; which as the guy at the back, at the back, said was a distinct country, with a distinct culture; and as the.. , as the .. woman at the front says, quite rightly, Scotland remains .. to this day as a, .. as a country which has a separate legal system and a separate educational system. So, we have great problems in terms of drawing boundaries. And to illustrate this, I've given you a handout .. [L puts on OHT] which just is a series

	6 1521			
62 17th and 18th	20 315			
63 19th	26 3 21			20
64 20th	281519			
	153067	1 19		
	32 39			
33 relat. new phenom.	19	19 19		
	47	19		15
	33			33
		19		626364
43 Europe 39 problem				626364
34 draw boundaries	34 19			
	19 19	20	20 19	
72 to try to work out		72		
	262126			62
	3 26	16	61	
	26			34
36 distinct	36	71		7
71 says	26 67			
37 separate 38system	37			
	383439			
41 illustrate 42handout	73	39		

of maps .. (Can somebody turn ...? [xx]) [L refers to the lights. L goes to the window and lets down the blind] .. and these maps are essentially there to* .. [S intervention] Sorry? [S intervention] (No, we've run out) [L refers to the handouts] .. Now, what these maps are there in a sense to illustrate is the fact that over the course of three or four hundred years the boundaries between countries have changed enormously. And here we have a map of England, which is the first map of the handout, from the 17th Century. And here we have a map which says that England and Wales are one country, but Scotland is a distinct entity. .. [L changes OHT] Here's a map of Europe, which is again is a very small scale, I doubt you can see it on the overhead but it is included in the map in the handout. Well, we can actually see that some parts of Europe are actually quite familiar: Spain and Portugal, .. and France, to some extent, France certainly doesn't take up the space that it does in modern times. We have something called the Ottoman Empire in the .. South East corner of the map. We have a huge Poland which seems to stretch for eternity over .. into the East. .. We have Sweden. We have Norway. We have Denmark; they all look quite familiar as well as Finland. Then, we have a thing called 'The German States of the Empire', and we have something also called 'Bavaria' as a separate nation state, and we also have something called: 'the Hapsburg Empire'. And then if you look further .. further down you don't see anything called 'Italy', you see something called 'Naples', 'the Papal States', 'Tuscany', and so on. So here we have, in a sense, in the 1600s, a very different Europe. Now, jump on 200 years: .. again, Spain and

40 maps	40			
	403241			
	347173			15
66 changed	40 3 68			
68 here ("OHT")	404240			62
	3 21 26			19
	364043			
	404268	68		
44 actually 46 familiar	43 44			5
45 France 31Ottoman	124513			
47 something	73 73	45		64
48 empire 56 corner	40 73			
57 Poland 50 Sweden	73 73			
51 Norway	73	505152		
52 Denmark	46 48	47		
49 Bavaria	47			
	47 48			
57 Italy	47			57
	327368			57 57
	43 12			6215

Portugal look very familiar; .. France, now a republic after the Revolution .. in 1789, is except in the South East corner largely recognizable; .. England, Scotland, Wales and Ireland, now united into the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. .. We still have the Ottoman Empire, getting down, you know, through Turkey .. into Asia. We still have these German States, and we have Bavaria, and we have Prussia, and we have Sweden, Norway, and Denmark, .. exist as they do today. And then, we have .. where Holland and Belgium are, we have* I can't read the thing, is the Batavian .. Empire. .. I don't really know much, I tell you, about your .. the history of Belgium and Holland. [S intervention] What does it mean? [S intervention] Right [S intervention] Well, this was a republic as it existed in 1800. So, we have a .. Europe which has changed since the 1600s, but it still remains quite different in certain respects from the Europe we see today. [L changes OHT] Here's Britain in 1831. And this one simply reinforces the idea that between [L drinks from can] .. the 17th Century and the 19th Century we have developed into the United Kingdom of Great Britain and Ireland, that Britain becomes a united country, and .. we've talked about this already. [L changes OHT] .. Let's move on .. quickly to a much more recent map. .. We can contrast it very quickly with this map of 1815. [L changes OHT] Europe in 1815: .. again, the Western corner of the map is very familiar, but we see changes taking place in the centre of Europe, and in the South Eastern corner. But Italy, as you can [see]*, still remains divided, as do the German States. Now, let's take this up to the modern day. [L changes OHT] .. Here's a

	134546			
	11 3			62 56
	262128	18		
	1 31 48	73		
	73 73	73		31
	495051			
54 today	52 70 8			
53 Belgium	737373			49
	53 8	69		
	114373	70		62
	66 67			62
	434416			63
	626368			
	1 73			
	16 20	71		
65 quickly				
55 1815	406540			
	435546			
	564043			
	565767			
	68			

map of modern Europe, in 18 ..., 18 ..., 1989. Portugal, Spain, France, as they have done for the last 2 or 300 years, remain largely the same. .. Poland has now shifted westwards enormously. (15:20 mins)

	404313			54
	124567			626364
	57			

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Social Anthropology*
 TEMA: "Ethnological Research"
 PROFESOR: S8

FECHA: 12-3-1996
 HORA: 10 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 80

TRANSCRIPCIÓN

What I want to come onto today are some of the issues involved in making an approach to the area of social life you're interested in, because as we've seen, ethnography doesn't come about from simply saying: "I think this element of social life is about X, Y and Z". So, it's not just the ethnographers analytic account from the beginning, you have to consider what the people living it have to say about it. A huge amount of what you're doing has to come from them however* whoever the 'them' is who is being studied. Now, of course, this notion of 'them' implies otherness .. In some sense, people for whatever reason separated out from 'us' or 'me', and this is highly problematic. How do we actually define 'them' as opposed to 'us'? For some of you there is actually an immediate problem .. if you're making use of friends or family in the studies, because in 'normal life', in inverted commas, they are just that, they are just friends and relatives, they are not 'thems' or 'others'. So, how do you establish some sort of distance, so that something sociological can be said? How do you establish distance such that questions, which you would never normally think about asking, can be asked? And again, we'll come on to questions a bit later on. So, ethnographers build up their interpretations and descriptions based on interpretations and constructions of life which others make. .. What is obvious,

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
2 social life		T		
8 just	2			T
4 people 3 you		2		
	3	2 4		
	4		4	
			4	3
	3		4 3	
6 friends 7 family	3	T		
49 problem	8 8	6 6		
	6 3	7 6 7	6 7	
9 distance		T		
11 questions 31 think	9			
10 asking	11	10		
12 interpretations		16 12		
	12			12

but also extremely significant is that when you go out to do a field project, a field research, you don't see or experience social life laid out as it is in a sociology or anthropology book, where all the significances are already worked out for you, .. and you can, you can see it all laid out .. from which you can read off analytic* .. you cannot read off analytic context directly from the experience you have of people's lives. And anthropologists and sociologists, I mean, even ones who've been doing it for a long time, quite often panic in field work. When you're faced with this enormous complexity of something you're trying to understand, complexity which very often just doesn't make sense. .. And the complexity doesn't make sense to start with, because it's the ethnographer who has to make sense of it. It makes perfect sense to the people who are doing it, but might not make sense to the outside observer. And they panic because their observations don't neatly fit with the sorts of categories suggested by the received wisdom that you get from sociology and anthropology books. .. But don't worry about the panic, we'll help you make sense of it, I hope. So, how do we begin to move towards ethnographic study and understanding? Once again we're not going to be able to give you an actual recipe for it. There's no step by step guide .. to what's necessary for your particular projects. What we can try and do is to give you general orientation and discuss issues which have been put forward§ by other ethnographers. And at this point, of course, we are coming down from this sort of rarified area of ethnographic imagination, from some of the philosophical implications, to much more, much more nuts and bolts stuff. Now, one of the key

13 field project	3	13		
14 laid out	3 2	1		
	3 3	T		
15 read off	14			
1 experience	15 3			
16 sociologists& anth		4 16		
19 panic 50 I mean	3	13		
17 complexity	3			
18 make sense	17 8 17			
	18 18	16		
	4	18 4		
	18 19	16 16		
	3			
		T		
	19 18			
		T		
20 recipe	3			20
		13		
24 issues		24		
		16		
				T

things here links back to the image we have often used before about everyone being sociologists in their own society. .. As I've said before, everyone has to be as it were a sociologist in their own society to make sense of life, to construct a social life for themselves. So, we all have to convert interpersonal strategies, draw on interpersonal resources, in order to deal with everyday life. And that's exactly, it's that series of processes that the ethnographer has to draw on. .. Perhaps the major difference is that the ethnographer has to be aware of them, and has to deal with them in a highly contrived way. So, the ethnographer has to be self-conscious about what it means to develop these social strategies. .. And we'll look later at who can guide you, who can explain what sorts of relationships should an ethnographer have. Researchers have to think very hard about how they are going to be perceived by the host community, and how they are likely to be responded to in terms of that perception. And I'm very much talking now about things that point right§ to the sorts of studies we are doing for this course. But this is very much concerned with long term .. research projects, long term field work. But again a lot of the issues are important for you. So, in terms of the classic anthropology then, studies of the early period, there was certainly a whole problematic area because .. for the ethnographers .. because they were, as it were, studying down. They were usually white middle class or upper class men, often working in colonial, white colonial settings. They had a lot more wealth and status than those being studied. They were well educated .. in comparison to those they studied, they came from the developed world, whereas those being

		4 24		
		4		16
		2		16 18
22 interpersonal	2	4		
23 strategies	22 5	2		
		23 16		
		16 23		
5 deal with		23 16		
	23	18 22		
				4 4
	31	161616		
21 perceived		T		
30 host community		21		
26 in terms of		24		13
65 long term	65	13 13		
	24 3 26			
25 classic		13 T		25
		492416		
27 class 66 white	27	16 4		
28 colonial 68 middle	66 28	16 27		
		16		4
29 developed world		16		4 4

studied usually came from the less developed world. And you have to think, when looking at those studies, how they were produced, what sort of interactions with the people and the host community did this imply? Was it, in fact, born out off a colonial .. sort of experience? .. And it took a long while for changes to occur, and anthropologists and sociologists are now much more aware .. of who they are in relation to people being studied. I think with the early studies, anthropologists didn't really concern themselves with 'I', what* who was the 'I' who was doing the study. All the studies were written in a neutral way. Now, there is a movement between the anthropologists and the sociologists back into, into the frame. And I think being aware of who you are, and how your presence affects research, is particularly true for those doing studies outside their own country and culture, .. because it's so much more obvious. But those researching in their own country have to be aware of this, because .. because where they choose to study can be just as alien for them. So, for example, in the early classical studies done out of the Chicago School, .. I mean, it's white middle class sociologists who were working with street gangs, all sorts of marginal people, so they were just as alien in their own, apparently their own culture. .. And today, sociologists might work with a whole variety of communities to which they are alien, .. alien in the sense of it not being their ordinary everyday life. So, the researcher has to be, in ethnographic research, has to think about how he or she is going to be perceived. .. And going back to what I said about classic or traditional anthropology researchers there, have often been thought of as

	3 31		29	
		13 13		
	4 30			
	28	65		
33 aware		16 16		
	4		31	25
67 I ("the self")		16 16		
		13 13		
		16		
	33	67 67	31	
32 own country		T 13 16		
34 culture		16		
	3233	16		
35 alien	8	16		13
	666850	25		
40 working	27	16		
	35 34	1634		4
	40	16 30		
	35 35	16 30		
	T 31	2 16		
	21	16		
	50 4	251631		

being* I mean you see this all the time in the literature, they say that people thought they were spies, they were missionaries, .. that they were government officials, or tax inspectors in disguise. And this is not surprising, these were the sorts of white middle class men that they dealt with most of the time; people who were coming along to get information from them usually to use against them. .. So, those sorts of perceptions are going to affect the type of information .. that one's going to get, or whether one's going to get any information at all. Because, and this is something you might find out, there's actually usually no very good reason for a person collaborating with an, with an ethnographer. Again, there's no particular guidance about how the ethnographer ought to present himself or herself as a way of getting into a field, except the obvious one of creating the best impression. .. Clifford Geertz, .. American anthropologist I've quoted before, has written a wonderful account of how he got accepted by the people he wanted to study. He and his wife had gone off to a village in Bali. He'd worked previously in Indonesia, so he knew roughly what was going on, but everyone in the village was extremely polite to him. They would speak to him when he spoke to them, but they weren't very welcoming, and he certainly felt he couldn't ask them any questions. And he said he felt that he and his wife sort of walked through as though they were ghosts through this village, until one day he went to a cockfight. .. And he went to the cockfight, and it was going on very nicely and then suddenly the police raided it. And there was Land-Rovers all over the place, and police jumping out and everyone legged it, I mean, they all run and Geertz,

		16		16
		311616		35 35
48 in disguise		16		35 35
	666827	4		
37 information	4	4 4		
51 use against	37	21		
	37	16 16		
47 actually		24		
		4 16		
		16 16		20
		16		30
39 Clifford Geertz		16		39
		30 13		
41 village		39 40		13 39
		39 30		
45 speak	41 45	393039		
		303039		
	11	393939		39
	41	3939		
42 cockfight	42	39 42		
43 police		43 42		
69 run	435039	4 4		69

like everyone else, just runs, runs away. And he runs down an alleyway and someone drags him into their compound, and says: "Come on in, hide\$. It's all right". And from then on, people would talk to him because this was about impression management. As a white middle class American male, he could have stayed there and the police wouldn't have touched him; but because he reacted as they reacted, they thought: "Oh, hang on, normally white people who come through here don't react like that, so he's totally different". So, that was actually his way into the community. .. I mean, in my own case with bullfights and foxhunting there were obvious problems of presentation. I had to convince people, and it's very difficult to do, that I wasn't some sort of anti in disguise. .. posing as a researcher to get information which would then be used against him. .. what I had to do in Spain, because I didn't have a sponsor, and I'll come on to sponsorship, is I simply had to be as un-English and un-touristy as possible. .. But in the hunt world because I was in my own country, even if I wasn't quite in my own culture. .. I really did need sponsors, and they kept running all sorts of checks on me, and at every step I had to prove that I was not what they feared I was, and they still feared that I might be. .. So, I had to give them .. some sense of what I was interested in, and how that was very different from what the journalists would be interested in, and this was very difficult because at the beginning I didn't know what I was interested in. I just knew that it wasn't journalistic. So, the ethnographer particularly working in a foreign country, has certainly got to be seen as some sort of strange beast. I mean, they've come from

	8 69	4 39		69 69
		39		4
	4	39		
	666827	39		39
46 reacted	45	39 39		
	46 66 4	303031		
55 different	4647	39		
	50	30		
70 I (L)	49			
53 foxhunting	4 70 48			53
	37 51	1616		
52 sponsor	707070	52		
	70			
	707032	53		
	347052	52	69	
54 feared	707070	70		
	547070	30 30		18
56 interested in	70 55	1313		
57 journalists	56			
	707056			
	40	57 16		
	50	16		16

half way round the world, make believe they've come to study, have no idea where they've really come from. They apparently do no work, yet they've got enough money to live on, of course, they've got more money than the people they're studying. They don't do anything all day, except wander round asking about family structures, or religion, or agriculture, or traditions, and forms of belief, .. so no wonder they're puzzled over. And people have to decide on what level to engage with the researcher who asks questions that have probably never been asked before. So, they are they don't fit into the categories often that people have of what foreigners should be doing. So, the ethnographer has to be aware of how others locate them in terms of their experience, .. and the people .. they've come to study are often much more concerned about what sort of person the researcher is, than actually in the research itself. .. They may have very little idea of what research is anyway, but they have a very strong grasp, very strong ideas about what people ought to be like. So, a lot of the time, .. securing access to fields of study is all about personality. And the people are actually, half the time, not particularly bothered about the research but they are very concerned about locating you, the researcher, in terms of some sort of category they have .. they have about what people should be. And I think the ethnographer has to keep an eye on all this all the time, because there's so .. so many problems arise because there's a mismatch between what the people you are studying expect, and what the researcher's intentions are. .. So, let's start by looking at a term which many of you are already using, .. and which is a term, a key term in ethnographic

		16		13
		161640		
58 money	58 4	1616		
		131611		
	4	16		7 34
		16		11 61
	4	16		59
	33	16		
	26 1 4	4 16		
61 concerned		13 4 16		
	47 T	T 16		
59 ideas		T16 59		
64 access	4	13		
	4 47	61		
	61	4 T		
	26	16 4 4		59
	4 3 1	16		33
	49			
	4	13		
71 term		165971		
	71 T	71		71

research, and that is 'Gatekeeper'. Now, at a fairly obvious level, a 'Gatekeeper' is someone that the ethnographer identifies, or who is identified to the ethnographer, as a person who controls access to the area the ethnographer wants to get at, the research setting. (15: 12 mins)

62 gatekeeper	62			
63 identify		4 16 4		
	64	63 16 4		
		16 13		

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Issues in Contemporary British Society*
 TEMA: "1988 Education Reform Act"
 PROFESOR: S9

FECHA: 21-5-1997
 HORA: 9 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 25

TRANSCRIPCIÓN
<p>So, what I want to do <u>today</u> is <u>to try</u> and cover quite a lot, but I'll <u>try</u> and break it up with one or <u>two things</u> for you to do. [L puts on OHT] But my intention is to start off by <u>looking at certain key points of the 1988 Education Reform Act</u>. .. These <u>things</u> are going to go up again later, so you don't have to take it down now. In the course of <u>looking at them</u>, now, I am going to <u>focus</u> mainly on the <u>question of the National Curriculum</u>, which is the <u>key element</u> within the <u>1988 Act proposals</u>. And from that <u>key element</u> we can then <u>look at</u> other aspects which are <u>associated</u> with the <u>National Curriculum</u>: basically, the <u>SATs</u>, the <u>Standard Assessment Tasks</u>, [L indicates each point on the OHT] I'll talk a bit about <u>those</u>; the construction of <u>league tables</u>, which enabled comparison between <u>schools</u>; and, what is <u>associated</u> with <u>the league tables</u>, <u>the notion of parental choice</u>; and with that, <u>open enrolment to secondary schools in particular</u>. Now, having done a quick scan through <u>those</u>, showing <u>they</u> are linked together in the <u>proposals</u> for the <u>Act</u>, I then want to ask various <u>sociological questions</u> about the nature of any <u>school curriculum</u>. What might be some of the <u>sociological questions</u> that could be <u>asked</u> about any attempt by a <u>central government</u> to determine from the political centre what should be <u>taught</u> in local <u>schools</u> by <u>people</u>, by <u>teachers</u>, in interaction with <u>pupils</u> in real <u>classrooms</u>? .. So, in the first <u>part of the session</u>, we'll <u>look at</u></p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 try 9 today	1			
2 things				
3 looking at	T			
5 key points			2	
4 National Curriculum	3	3		
10 proposals		5 5		
6 SATs	3	5 T		
93 associated	4 6			
7 league tables		6		
27 schools 36 notion				7
	93 7			7
	33	27		
	10	36 36		
12 soc. questions	T			
85 school curriculum	12			
13 asked 14 taught				
34 central government	27	29		
29 teachers 26 pupils	3	27		

the proposals of the 1988 Act, and in the second part we'll look at various sociological questions that could be asked about that. .. [L changes OHT] Right, let's look at the Act of '88, in particular the National Curriculum. Now, it seems absolutely extraordinary that before 1988 there was no centralized definition of what should be taught in schools. None of the major education acts of 1870, 1905, 1918, 1944, right up until 1988, none of those specified what had to be taught in schools, except for the 1944 Act which specified one subject which was compulsory, and that subject was religious education. No other single subject was specified in any previous education act, as having to be taught in schools. We in this country did not have a centralized defined educational system. Our tradition here has been a decentralized localized system of education. We had a Ministry of Education certainly, but that Ministry of Education had largely devolved its powers out to Local Education Authorities, and local education authorities have allowed generally their schools to have a degree of autonomy. And that autonomy was possible because there was a general consensus within the teaching profession, within the whole educational world, about the kind of things that children ought to be taught in schools. That basic consensus provided the foundation for decision making at local level, which essentially meant that you didn't have to have a centralized definition of what had to be taught. Now, this is very different from many of the systems operating on the Continent, particularly that of France, where there is a highly centralized system, where it's often said, though I'm sure falsely, but it's often said in caricature that the French Minister of

98 part of	T 10	98		
	12 13 T			
	T 4 33			
19 central. definition		T		
16 major edu. acts	14 27			
17 specified		16		
18 subject 56 1944 act	142717			
60 compulsory	181855			18
31 tradition	171427	16 60		
11 educational system		19		
20 decentralized		11		
21 Minis. of Education	21			
22 Loc. Edu. Authorit.	22			
23 autonomy	27 23			
24 consensus		29		
				11
99 decision making	142724	26		
42 foundation		22		
	19 14			
30 Continent		11 33		
25 said 28 France		19		
	25	28		

Education can point to a chart on his or her wall at any time and tell you precisely what a child of any particular age is doing at that moment in any school in France. A highly centralized control model. I'm sure that's not actually true, but that notion of gathering the control to the centre, to determine from the political centre, what children ought to be learning in school was a very strong tradition on the Continent, and was precisely opposed within our own particular system here. We did not have a centralized system until 1988, and it came in in 1988 largely because the then government felt that the consensus was breaking down. That in a sense what was happening in schools was too autonomous, that you could no longer rely on a group of people called the teaching profession to make correct, sensible judgements about what they should be teaching in school. And also the idea of an autonomous teaching profession based in local schools, making decisions locally, was really not accountable. If money was coming from central government, it was argued, that system had to be accountable, and it wasn't really accountable in that kind of way before 1988. So, what actually was proposed in the National Curriculum? The notion that every child should be taught this basic element of education. Well, I've got a list of the subjects here. [L changes OHT] Here we have the National Curriculum. Just look at that for a moment. .. The whole list of subjects. And you'll notice that most subjects are divided into two groups: one group called the "Core", and the other group called the "Foundation". I don't quite know why those two terms were used, but they are the ones that are used. They seem to me to come from slightly different sorts of discourses; 'core'

96 precisely				25
64 age 33 particular	27 28	26		
31 actually				19 11
	36	34		19
77 learning	262731			
	303396	11		
		T 19T		19
93 in a sense	34 24			
	27	23		
		29		29
	27	14		
	27 31	312329		
35 accountable	34	369922		
	35	31 31		11
	35 31	T		
	4 36 14	26		4
	18			
	4 3			
38 groups	4 4			
40 Core	38 38		42	
39 terms		404239		
78 used	40	39 39		

is something to do with something in the centre, but a 'foundation' is something to do with something at the base. I'm not quite sure why those two terms were used. But basically the centre of the National Curriculum consists of three subjects: English, Maths, and Science. .. Now, there is more than a rumour that debates in Cabinet when these original proposals came before 1988. These proposals were discussed in Cabinet, obviously: there was a debate about really what those subjects should be. Mrs Thatcher, then Prime Minister, who was a Chemistry graduate, argued strongly that Science and Maths should be the two core subjects, only Science and Maths. Apparently it was Kenneth Baker, who is himself an Arts graduate, who argued that English should also be included there as a third core subject. Now, already you have the notion of the possibility of debate about what constitutes certain central areas of knowledge which all children should learn in late 20th Century Britain. .. But here we have list of other subjects, here, which constitute the foundation: History, Geography, Technology, (what I used to call 'Woodwork' now is or has things like Thermoplastics and stuff) Technology, Music, Art, Physical Education and a Foreign Language. And if you're in school in Wales, you have to learn Welsh as well. But I've got down here this little cryptic phrase: 'the problem of RE'. Now, I mentioned to you earlier that the only subject that was specified as having to be taught in the school curriculum before 1988, was Religious Education. And that was specified in the 1944 Education Act, the Butler Act. Now, you'll see from this list that RE is nowhere included. Now, when those proposals first came out

41 something	414241			40 42
37 centre	41 39			
	78 37 4			
	184748			
45 Cabinet	51	T	10	
51 debate	10 45	31 51		
52 Prime Minister	18	52		
46 English 47 Science				52
48 Maths 49 graduate	47 48	40		
44 Kenneth Baker	49	44		44
50 argued	46 36	40		
	51	374026		
		77		
79 History	42	18		
53 Technology				53 53
	53			
54 Wales	27			54
55 Religious Edu.				
	1817			
	148555	T		
	17 56	56		
	55 10	18		

at discussion stage, there was quite a furore about that. The churches are an organized political force. They're represented very highly in the House of Lords, and they've got a number of representatives in the House of Commons. So, what then was to be done about religious education? It wasn't part of the National Curriculum, and yet it had previously been the only subject that had been clearly specified as compulsory in the 1944 Act. Well, Baker, who's really a rather shrewd diplomat, argued that he didn't actually have to include it in the National Curriculum, because it was already specified in the 1944 Act. And therefore he didn't actually have to write it in, because it was already there. So, the 1988 Act in a sense, although it came after the 44 Act, did not replace it, it built on it. So, RE was still a compulsory element of the Curriculum. So, it is still there. So, here we have the National Curriculum: English, Maths and Science are the Core; and the others, History, Geography, Technology, Music, Art, PE, a Foreign Language, and RE as a Foundation. Now, how much of school time is supposed to be taken up by the National Curriculum? Was it 100%? Well. No. There are no clear percentages of time to be spent on this, but there are certain standards to be reached at the ages of seven, eleven, fourteen and sixteen. And if the school reckons they can reach those standards by those ages for children, then they can teach other things outside the National Curriculum. The National Curriculum has to be done, but it is generally reckoned that about 75 per cent to 80 per cent of the school's time will be spent on the National Curriculum. There's no reason, for example, why a child shouldn't do Drama. It's not part of the National

57 churches		55 10	
58 represented		57	34
		57 58	34
	55 4 98		
	18		
	176056	44	44
	50 31 4	44	
	17 56	44 60	
97 write	31 T	60 60	
	93 56	T56T5	
	55 60	18 4 55	
	4 46 48	4	
	474053	42	42
63 school time	55 42		
	4		
65 standards reached		63	63
	64 27		
66 reckons	64	276526	
	4 4	291418	
	66	4	
62 for example	63 4		
67 Drama	98	26 67	

Curriculum, it's not specified down here, but if the school has time to do it, they can do it. There's no reason why a child shouldn't do Health Education or Sex Education or Dietary Needs or something. It's not part of the National Curriculum, but if they've got time, they can do it. If they haven't got time though, they would really be well advised to leave it on one side, and concentrate on these things; for various reasons I'll go into in a moment. Well, that's the basis of the National Curriculum, but note that these are just the titles of the subjects, they don't tell you what should go into those subjects. It's all very well putting English up there, or Science up there, or even Maths up there, [L points at OHT] but it's not a lot of help unless you can specify what you mean by English, or what you mean by Science or Mathematics. Now, English at [name of the university] is divided into two degree courses here, one English Literature, and the other one English Language. In other words, you can do English Language as a kind of exercise in grammar and structure, or you can do the study of novels, plays, poetry, English Language or English Literature. So, what is meant here by English? It wasn't at all clear, so what the Secretary of State had to do, as part of the 1988 Act, was set up committees to define the syllabuses for these various subjects: what was actually going to constitute English, what was actually going to be included in any study of Science, what was going to be included in any study of History. And those committees are actually of crucial importance, they're much more important than anybody who specifies subject headings, because those committees will tell you precisely what is to be done in schools, and what

	4 17 27	4 63 67		
68 reason		272667		
69 something	4	276327		18
		692763		
		2769		
	68	4042		
95 titles	4 18			
	18			
	464748			
71 mean	46	17		
	714748			
72 Eng. Literature	46 T			
73 Eng. Language	73			73
				72
	7273	17		
77 Secretary of State			46	
75 committee	T	19		
74 constitute	183146			
86 syllabuses	3147	7474		18
94 importance	797531	75		18
	18	941795		
	752796	25		

sort of things children have to learn. Just saying 'History' is not a lot of help, and the thing about the '88 Act is it gives enormous power to the Secretary of State for Education, because he or she can appoint the members of the committees, which determine the syllabuses for these subject areas. So, the Minister of Education will appoint the people who are serving on the History Committee, will appoint the people who are serving on the Science Committee, the Maths Committee, and so on. And when they write their report, come up with their syllabus proposals, who looks at it? The Minister of Education. And he or she will decide whether she likes it or not. And the Minister of Education has enormous powers, and the power to veto, in fact, the proposals from those subject committees. And in the case of History, Kenneth Baker didn't like what the History Committee were proposing. The History Committee were proposing a somewhat modern kind of view of history, the notion that history is part of our awareness of our place in contemporary society, in the light of our understanding of where we've come from and where we are likely to go. In other words, the notion of historical process aiding our interpretation of us in our present situation. Kenneth Baker wanted history to be much more formal and traditional, consisting of dates about kings and queens, dates of acts of Parliament, dates of famous battles, and so on. So, he actually sent that syllabus back, he said: "I don't like that one", you know, "sent it back, re-devise it, produce some alternative form of history". So, all the various professors and people sitting on that History Committee, who he had appointed to that Committee, rewrote it, and produced a different history syllabus.

		182677	79	
82 power	2 T 77 77	T 75 80		
	86 21	18		
80 appoint people	797580 477548			
81 report	759786 1021	21 21		
	2182			
89 veto	8210 794479	75		
	757975	1010		
84 our place ...	36 98		79 79	
	36	84 84		79
	44			
85 dates	79 85 85	31		
	3186	444486		86
	797580 757986	75 44		

And the same goes for all of these subjects. It is possible for the Secretary of State to veto the proposals of those subject committees who are looking at the actual syllabus details of the National Curriculum. That's more centralized power in one education act than we have ever, ever had in education in England and Wales in particular, because Scotland has its own slightly separate system. But it's far more than they have in Scotland, I think. It's very much a Continental European notion, rather than a traditional English or Welsh notion, which has been always geared, as I said, to decentralization, spreading out into the locality, with the notion of an autonomous teaching profession making 'sensible', in quotes, decisions about goods and services. So, here we have the specification of the National Curriculum [L points at OHT]: three subjects that are Core, and these other subjects forming the Foundation. Now, what then happens as a result of that proposal? Well, the next stage in the Reform Act was the devising of what teachers all call 'SATs'. (15:21 mins)

	18 77			
	891018			
90 ever	75 3 86			
92 England & Wales	4 82 90			16 11
91 Scotland	33	11		
	91	30		
	36 36	92 31		
		20		22
	36	23 29		
		99 17		
	4 18 40			
	18 42			
	10T			
	29 6			

ÁREA: Sociología
 ASIGNATURA: *Social Policy*
 TEMA: "Community Care Policy"
 PROFESOR: S10

FECHA: 10-5-1996
 HORA: 9 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 21

TRANSCRIPCIÓN

[L puts on OHT] I'm going to talk about the Policy of Community Care, .. and this is, .. as I think you will appreciate, .. a huge area of study, and it encompasses, you know, it encompasses health, mental health, and, and not least the range of social services. But what I'm going to focus on this morning is the way in which the market has been used as a mechanism for developing .. you know, community care policy. Now, the way I am going to structure it is as follows: I am going to talk about the aims of community care; .. I'm going secondly to talk a little bit about some precautionary observations when we are looking at the research into, current research that is available into community care; thirdly I'm going to be giving you a summary of the research to date on community care; and lastly, I'm going to say something about some implications of the research for future policy practices and research issues. Community care does have a long history, actually going back to the 1930s, and it first emerged in the area of mental health, mental health, psychiatric .. and social work, way back in the '30s. The .. important thing to bear in mind about community care, as it's being practised at the moment, is that the concentration on the market, market mechanisms, marks a very important break with the principles that, that were enshrined within the Beveridge Report. Remember that Beveridge was about

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
	T			
3 encompasses		T		T
72 you know	3 8	T		
8 m. health 9 market				
15 social services	72	34		
10 mechanism	T	T		
1 way 5 talk about	1	T		
	5			
6 research		6 T 35		
				6
4 implications		T 5		
34 something	6 6	T T		
7 1930s				
46 actually	8 8			8
2 important	7	T		
69 principles	9 9			
13 marks a break	10 2			
11 Beveridge Report		11		

universality, it was about services being free and universal at the point of delivery. And the use of the market and the market mechanisms marks a break with that tradition, that you're all by now, I hope, familiar with. The point I really want to start looking in detail at is the mid 80s. By the mid 80s there was a crisis developing in the personal social services, as you, as I assume, you know, from this course or one of the other courses, there was .. a demographic time-bomb emerging in that older people were living a lot longer, and that, I'm really talking about people over the age of 75. And people over the age of 75 are projected to live longer over the next 20 years, and probably triplicate themselves. Basically, we were in a situation in which the supply of services was not in anyway meeting the increasing demand. This was most noticeable in .. the social security budget, which was used, .. which had been used, since the mid, late 70s to subsidize private residential establishments, private residential care. That social security budget was increasing exponentially, and it was clear that something had to be done. And in 1986, under the chairmanship of Sir Roy Griffiths, a committee was set up by the Government to look at the whole notion of community care, and where community care was going. There was and had been a growing realization that community care was the future of personal social services. In the area of mental health during the 1970s there had been a lot of outrages, a lot of scandals about people being treated badly in psychiatric institutions, and there was a move to put people with learning disabilities back into the community, because upwards of 60% of people in psychiatric hospitals really could have coped, could have

12 universality		15 12		
34 use	991013			
14 mid 80s	14	35		
	15 72			
16 course			16	
17 older people	5			
18 living longer		17 17		
	18	17		
21 increasing 65 70s		15		
32 demand 20 used				
19 Social Security	20	191934		
22 pri. residencial care	19	34 22		
	21 34			
33 Sir Roy Griffiths		14		
30 Government		T		
35 look at		T		
23 people with disabil.	15	T		
27 outrages	8 65			27
24 psychiatric institut.		23	1	27
25 community				
26 coped		24 23		

lived more independently in the community. As far as old people and disabled people were concerned, .. it was of course a tragedy that people were taken away from their own homes, taken away from their communities and put in residential homes where they were very unhappy. So, there was a, there was a, there was a feeling in the mid 80s that community care, putting people into the community, this was after the Barclay§ report of course of 1982, there was a feeling that in Government circles that community care, care in the community was a solution, not only in terms of providing better quality care for people, but also in terms of solving this problem .. about how the demand for community care services was going to be met. And basically, the findings of the Griffiths Report were encapsulated in a very, very important piece of legislation called the NHS and Community Care Act that passed through Parliament in 1990. It wasn't implemented actually until 1993, but that piece of legislation reflected the Griffiths, the findings of the Griffiths report. And to come back to my original theme about markets, [L changes OHT] I think this is the core of, this is the core of the Act, this is the core of what was being recommended for community care. .. No longer would we have free universal services .. financed directly through forms of taxation, organized and delivered by local, local authorities. It would no longer be a service-driven form of community care, it was to be a needs-led form of community care. Needs-led rather than service-driven. And the essence of the change really can be seen in this diagram I've put up here. There was to be this introduction of a market in community care, and there would be two sides to the

66 live independently	25 17	23		
28 taken away		17 23		
67 homes	28 25	22		
		17 23		
29 feeling	14 25	T 17		
	29			14
31 solution		30 T T		
68 in terms of		172342		T
	32	31 T 15		
		33		
34 very	34 2			35
35 Comm. Care Act		46	35	
			33 33	
36 core	9 36	36	35	
			T	
37 service-driven form			12 15	
48 taxation				
43 local authorities			T	
38 needs-led form	38 37		T	
40 sides	9		T	

market. There would be the purchaser side and the provider side. The purchaser would fundamentally be the local authority social services department, and they were to set up purchasing sections. They would then invite people to bid for contracts for particular kinds of care in the community. And here we're talking about the whole gamut of, of care, home help care, home care, .. residential care of the elderly, all the, all the services for the disabled, all the services that had been offered directly by the local authority before. And what was important about this was that a variety of providers would bid for those contracts, and those providers could be local authorities. So, in effect, the local authority could put in a bid to purchase its own services. They could be voluntary organizations which put in bids, or private companies put in bids. And the idea was that a market would be created .. whereby .. local authority social services departments would be able to make a choice based on market principles, on where they purchased their services. .. This was the basis of the system. .. It was introducing commercial principles into what had hitherto been a local authority state provided state for all these services. But, as Legrand§ and Bartlett§ point out, this is not a market in the true sense of the word 'market'. It isn't like a car boot sale, it isn't, you know, where people just go and, and, and spend money, and somebody will buy what other people sell. There is, there are a number of essential differences about this kind of market which led them to refer to it as a quasi market, a quasi market. First of all many of the people who are service users have no money. .. The money actually comes from taxation, they are often the poorest people in our

41 purchaser	9 40 41			
42 provider	43 15	41		
44 bid for contracts		41 17		41
	5			T
		17		45
45 all the services		152315		
	43 2			
	42 44			
	424343			
		444143		15
	9	44 44		22
	4315			
	69	9 43 41		
51 system		15		
	69 43	9 42		
		15		
70 people	9		9	9
47 money	72	70		
	70			
	9		9	
	70 47	17 23	9	34
	474846	172370		

society, they have no money. So, it's not like going, it's not like going into Marks and Spencers for your dinner and choosing whether you are going to have a chicken tikka or, you know, or, or the latest thing they've done to, to, to lamb, since people aren't eating beef anymore. Of course, it's not a market like that at all. And many people have criticized the system, because it's a kind of quasi market. Another way of describing it: 'pretend market' really; but the advantages of this system were highlighted by a Government that was driven by market principles. Driven by to* just go back to your first year, anti-collectivism. [L changes OHT] And the .. plan, policy, you see here I've put the policy and practice indications here for you. These are the policy objectives, and these are the practice objectives. Ostensibly, the advantage of the system that was to be introduced, the great advantage of the market, quasi market, is that it would provide services to enable people to live in their homes whenever possible. That was a basic assumption. Most people wanted to live in their homes whenever possible. It was preferable to live in your own home than live in an institution. The practice implication of that is that the whole role of social worker would change, and more emphasis would have to be placed on what became known as ISP, Individual Service Planning. Individual Service Planning has become an integral part of the service, [L points at OHT] and the emphasis would be placed on referral, assessment, screening, review, reassessment, and case closure. That was to be the sequence that the social worker moved through when he was assessing a person for community care. .. The second advantage of this system,

	47			
50 M & S	72	50		
	70		9	
	70 51	9		
55 advantages		9		9
52 driven	51 30			
	9 6952			
53 policy	53	53		
54 practice	53	54		
20 objectives	555120			
	9	9 9		55
56 possible	67	421517		
51 basic assumption	67	231723		
	56 67	22 24		
59 social worker	54 4			
71 emphasis				
58 ISP	58 58			
	71	T		
60 assessment				60
	59	59 60		
	51	17 23 T		

as far as policy was concerned, was that it would enable service providers to support carers. .. Before the passing of the 1990 Act, one of the major criticisms that was made of personal social services, was the dreadful burden that was placed upon carers, particularly women. It was frequently women who were, who ended up doing the caring. And, of course, caring for, caring for a person who is chronically sick, or disabled, or suffering from something like Alzheimer's is a .. 24 hour, relentless, harrowing task. Although there were certain funds available, like the .. Constant Attendance Allowance, these, these were, these were absolutely inadequate, and people were just struggling on year after year, often working with people who were doubly incontinent, day after day, without respite. (15:05 mins)

	52	42		
61 carers		35		
63 burden	15			
62 women	61 62			
		626161		
	34	61		23
				63
64 funds		64 64		64
		64 61		
				23 63

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Trust and Equity Law*
 TEMA: "Charitable/Non-Charitable Purpose Trusts"
 PROFESOR: D1

FECHA: 3-3-1997
 HORA: 10 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 25

TRANSCRIPCIÓN
<p>So, whenever you start off dealing with a <u>'Trust'</u>, that is for a <u>purpose</u>, your <u>starting point</u> is that these <u>trusts</u> are void. Then, we have to then talk about the reasons for this being the <u>case</u>, the beneficiary [x]. The fact that we have nobody to <u>actually</u> cause the <u>trust</u>, if the trustees are not carrying out their functions. We then ran through a number of <u>exceptional cases</u>, where in fact some <u>purposes</u> come to be held to be valid. These <u>exceptional cases</u> are very limited, and unless you can get your <u>purpose</u> within the limitations of those <u>cases</u>, <u>they</u> will fail. And the last <u>point</u>, a very, very <u>brief one</u>, (and I am not going to <u>actually</u> go into this <u>case</u> very analytically there) it's just a very <u>brief point</u> on how you can <u>actually</u> get <u>non-charitable purpose gifts</u> to work. .. And <u>obviously</u> the first question is, well, do you <u>actually</u> try to make <u>it charitable</u>? Because it's possible .. to make a <u>purposive gift charitable</u>, quite easily, as you'll see in a moment when we <u>look at Charitable Trusts</u>. .. We can also set up a <u>mandate</u> or <u>agency</u>, which isn't a <u>trust</u>, <u>obviously</u>. We have <u>looked at</u> the difference between <u>agencies</u> and .. <u>trusts</u>. .. And <u>essentially</u> when you set up a <u>mandate</u> or <u>agency</u>, when you are giving a <u>gift</u> to a <u>person</u>, to the <u>agent</u>, or you're <u>granting</u> a <u>mandate</u>, so the <u>gift</u> should be used in a <u>particular way</u>. And if you do <u>that</u>, then the <u>donor</u> can at any time ask for the <u>gift</u> to be returned, if the wording of the <u>mandate</u> or the <u>power of the agency</u> isn't</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
2 purpose	T			
	T		3	
1 case	T			
58 actually				
46 exceptional	2			1
	46			1
	1	2 1		
3 point	58	3		
	1 58			3
4 gifts	2	T		
59 obviously	58	4 T		
60 look at	4	T		
5 mandate	T	5 T		
67 essentially	59	5 T 60		
67 granting	5 4 67	5		
47 agent	5 4			47
6 donor				
61 particular way	4 5			5

fulfilled. So, that allows the donor to actually retain some sort of control over the use of the gift, to ensure that his purpose is being carried out. So, remember this isn't a trust, it is a fiduciary relationship; and obviously, where you have a fiduciary relationship, if that relationship breaks down, it is possible that a constructive trust can be set up. .. But the starting point is that this is not a trust relationship. .. The next main point is where you have an incorporated association, then you can give the gifts to the members of the association rather than to the association itself. Remember the difficulty we had with incorporated associations, .. trying to give money to them, because they don't have their own identity, they don't have their own legal standing. It can create difficulties if you are wanting to give money. Remember the golf clubs, or the tennis clubs, or the rowing clubs. In these circumstances you can give gifts to the individual members to be used in a particular way. So again, it's not a trust, it's a gift. .. If you like, it's a conditional gift, it's a gift to the members of the association to be used in accordance with the instructions of the donor. You can also use conveyancing devices, and those two cases are in Tyler§ and Dalziel§. (Don't worry too greatly about them; because again, this is, this is a .. really a minor point on Non-Charitable Purposes Trusts). Essentially what you can do is you can have a gift over. So, you can give .. a gift with a condition attached if you like. Take, for example, .. maintaining tombs or monuments. So, I could give money to [S name], a gift to [S name], part of the gift is to be used for herself, to actually have for herself; but she only gets that gift, if she carries out the maintenance of

	6 58			
	4			2
7 fiduciary rel.	59	T		
	7 7			
		3 T		T
8 incorp. assoc	3			
9 members	4 8			
11 difficulty	8			
14 give money	8	8 8		
10 identity	11	8		10
12 clubs	14 12			
	12 4	9		
	T 61 4			
	4 9 8			4 4
13 convey. devic.	6			
				13
	3	13		
	T 4 67			
62 for example				4
15 S ('beneficiary')	14 6			4
16 monum.	58	15	4	4 15
		1515	4	15

some family graves for me. Again it's a conditional gift. It can take the form of a conveyancing device, because we can give [1S name] property, transfer property to [1S name] and again if she fails to carry out my wishes she loses the property. .. We can also draft as a power, instead of a trust. And we discussed quite early on the difference between a 'power' and a 'trust'. .. But obviously, as with sequence housing trusts§, you have to trust the person you are giving the power to. So if, for example, I give [2S name] a hundred thousand pounds, and he has the power to use the money for certain purposes, I have to trust [2S name] a hundred per cent, to ensure that those purposes are carried out. If he has the power there is nobody to enforce it, it's not a trust, it's only a power. So, again I run the risk of [2S name] abusing his granted power and taking the money for himself. But again, there is a fiduciary relationship built up here, one of good faith between [2S name] and myself, just as between [1S name] and myself. And that could give rise to a constructive trust, if [2S name] misuses his power and takes the money for himself, or for another purpose outside the authority I had granted him. A lot of the academics have discussed amendments to the non-charitable purposes trusts, and it is felt by academics and by a number of judges in open statements, that if there is to be reform, it should help in terms of government, it should be in statutory form. And that really just brings us to the end of that lecture on Charitable, sorry, 'Non-Charitable' Purpose Trusts. And it's, it's important you don't forget that last section, because it may be that an exam question asks you to advise somebody. Somebody may come into your

17 property	1317	6 15		16 4 4
	17	151515		
18 power	T			
	18 T 59			
48 to trust	18	48 6 6		18 15
	19 6 62	15 15		14
49 use money	48	6 15	18 2	
		15	2	
	18 18	T 18 6		
	18	15 67		49
	7			7 15
		156156		
	18	7		T 15
	2	15 6		49 15
21 academics		15 67		
22 amendments	T 21	21		
		22		
23 terms of governm.				23
26 lectures	T			
54 exam				26
51 you ('lawyers')		24 24		

office and say: "I want to give 100.000 pounds each to these five purposes, how can I do it?" And this final element is obviously additional advice to a client. Make it charitable, just slightly change the objects a little bit to make it charitable, grant a mandate or agency. .. You could also incorporate, .. set up a company to carry out the purposes. .. And that, of course, will be governed by the articles of association and the memoranda of association of the company. And there'll be then some control over the carrying out of the power. And if you are going to learn either this topic or Charitable Trusts for your exam, you have to learn them both, because they both go hand in hand. And hopefully you'll see that some of the cases that we look at in Charitable Trusts, and some of the cases we have looked at in Non-Charitable Purpose Trusts can overlap, because quite often we have a non-charitable purpose trust because of bad drafting. The actual intention of the charitable trust has failed for whatever reason: bad drafting; and so the two have to go hand in hand. Now, the next lecture is on Charitable Trusts. So, we won't finish it all today but we'll get through a lot of it. And what I want to do first of all on the board is just explain how we've got to the position today with the definition of 'charity'. One thing I have to say is that we have no statutory definition. That's very important; but we have a number of statutes that brings us to the present day; and then, then the cases. [L writes on board] And both of these cases are in your notes, but essentially what happened was, we had* .. do you all know what the 'preamble' is to a statute? .. It's a sort of general overall introduction -isn't it?- which tells you what the statute is going to start talking

	2	14		
24 client 52 advice	59	T 2T 67		52
25 incorporate	5	5 51 25		
53 company	2			25 25
	53			
	18			
	T	54		26
	60	TT2626		
	7 T 7	T		
	T	60		
64 bad drafting		T		58
	64	T		
	T			26
55 today		T T		
56 explain	55			
27 definition				T
29 charity		23		27
	1			55
37 notes	67		1	
28 preamble		23		
		56		28

about; and it has no statutory authority in itself but it helps in interpreting the statute, it can sometimes shed light on a meaning. [L writes on board] And what I am trying to do here is to demonstrate how we've kept hold of the Preamble, if you like. So, in nineteen, sorry, in 1601, we had .. the Statute of Charitable Uses, which had this Preamble that discussed generally what charities were going to be, and what was felt to form, not the definition, but within the meaning of charities. In 1888 we repealed the 1601 Act, but we expressly kept the Preamble. So, down to 1888, we still had the Preamble and, although it has no statutory force, it assists when we're trying to deal with the meaning of charities. In 1960, we had an Act which repealed the Preamble, expressly repealed the Preamble. And in 1993, which is the latest Charities Act for us, we actually repealed the 1960 Act; but we expressly kept Section 38.4, which was the section that repealed the Preamble. So as far as 1993 the Preamble is gone, right? So we don't even have the Preamble in statutory form any more. [L writes on board] This brings us to Pemsel's Case and Lord McNaughten. In Pemsel's Case, Lord McNaughten essentially set out what are termed "the four heads of charity". And he based his four heads on the Preamble, and those four heads that we are going to go through are: trusts for the relief of poverty, for the advancement of education, for the advancement of religion, and other trusts for the benefit of the community. (And they are listed in your notes, so don't worry if you don't pick them up) And that's what Lord McNaughten said in Pemsel's Case, we have these four heads based on the Preamble. And in the McGovern Case, (which we

				23
	56			
40 1601	28			28
	28 29			
	27			
30 1888 31 Act		29 40		
65 expressly	283028	28		
	29	23 28		
33 1960 32 repealed	283265		31	
57 1993	28 58	29	31	
34 Section	333465		31	
	322857			
	2828	23		
39 Pemsel's Case	39			
38 Lord McNaughten	38 67			
36 4 heads ...	28	383636		
45 trusts for relief ...				45
				45 45
	37	45		
	38 39	45		
38 McGovern Case	28	36		

will look at at the very end in order to compare political purposes in 1982) what they said in the McGovern, was that although we have, we don't have the Preamble any more, we have to still refer to it, because all the case law that's talked about charitable uses has referred to the Preamble, and has used the Preamble. So, essentially case law has preserved the wording of the Preamble, just because it has been repealed by statute, it's still being maintained by the case law. And we will pick out some of the phraseology from the Preamble that's been used in various cases to determine whether a particular purpose is charitable or not. So, that sort of brief romp through history tries to explain our meaning, if you like, of the word 'charity'. We'll essentially be looking at the four heads that Lord McNaughten talked about in Pemsel's Case, and those four heads are taken from the original Preamble of 1601. But obviously the 1601 Preamble has had to be expanded as society has started to have views about what is not charitable and expands as well. .. And the introduction in the notes just basically gives you a couple of sentences. So, there's no statutory definition of charity. One of the things about the Preamble of the 1601 Statute and .. "anything that comes within the spirit and intendment of the Preamble" .. and that is the phrase that the judges use quite often, "anything that comes within the spirit and the intendment of the Preamble " will be charitable and will, therefore, be able to claim charitable status for all the tax benefits, and for all the benefits of not having to satisfy, for example, [x] and so on. ... These two words 'public benefit'; it is very very important in three of the heads that there is some sense of 'public benefit'. The

	60		2	
	38			
	28	28 1		
	28	29		
	282867	1		
	32	1		23
	28	1		23
	1 2	29		
		27		
	296736	60		
	39 38	36		
	404059	28 28		
41 expanded		29		
		41	37	
	27 29	23		
	28	40		29
	28	23		
				29
42 benefits	28	29		29
	42 62			
		42		
		42		36

only one where we don't require public benefit, as we shall see, is trusts for the relief of poverty. In all of the other three heads, there has to be some idea of public benefit. (15: 14 mins)

		42		
	45	42		36

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Contract law*
 TEMA: "Potential Defect in the Contract"
 PROFESOR: D2

FECHA: 24-2-1997
 HORA: 6 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 20

TRANSCRIPCIÓN
<p>Now, the <u>topics</u> we are going to be looking at .. from now until the very <u>end topic</u>, really all relate to <u>Possible Defect in the Contract</u>. Right, we started at the beginning getting our <u>contract</u> formed. Then, we had a look at what was in the <u>contract</u>, and how to exclude <u>liability for breach</u> of what was in the <u>contract</u>. We've now got a <u>mixture of topics</u> which you can group together if you wanted to under the heading <u>Potential Defect in the Contract</u>, and this is <u>topic 8, through to topic 13</u>. Our <u>final topic, topic 14</u>, is <u>Damages and Remedies</u>. This, <u>this group of topics therefore</u>, provide you with <u>ways of attacking the contract</u>. In some cases, if <u>you attack the contract</u> using some of these <u>topics</u>, <u>you</u> will be able to get the <u>contract set aside</u>. In some very limited <u>cases</u> the contract will be <u>void</u>. One of the <u>defects, Misrepresentation</u>, gives rise to an alternative claim for damages. <u>They</u> are therefore a <u>collection of topics</u> which together could form a <u>way</u> or different <u>ways</u> of somehow <u>attacking a contract</u>. Now, you may <u>say</u>: "well, why do you want to <u>attack the contract</u>?" Well, the obvious time when <u>you</u> want to <u>attack a contract</u> is if <u>you</u> are being <u>sued</u> for <u>breach</u> of that <u>contract</u>, because if <u>you</u> can in some <u>way say</u> there is no <u>contract</u>, clearly <u>you</u> can't be <u>liable</u> for <u>breach</u> of that <u>contract</u>. Alternatively, <u>you</u> may wish the <u>remedy</u> of <u>ending the contract</u>. There may not be a <u>breach of condition</u>, which would of course entitle <u>you</u> to <u>end</u> the</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 topics	1	T		
2 contract				
3 breach 8 liability	2 2			1
	T	T		
7 damages & remedies		7 1 7		
14 you ('lawyers')	1 2	5		
5 attack 52 ways	2 1	14 14		
4 void 6 cases	2			4
		T 1		T
	52			1
24 say	52 5 2			
	5 2 5	14		
27 sued	2 3 2	14 14		
	52 2 3	8 14		
53 ending	2 2 24	14 7		
	3	14 53		2

contract, but some of these other defects will enable you to end the contract. So, let's say in a question you are told: "so and so wishes to get out of the contract, advise them". You should therefore not only run through breach of condition, but also think about the defects that we've covered, which entitle you to end a contract. So, that's the sort of broad category which these various topics cover. But you'll find as we go through that all of the topics are very different. They all cover very different situations. They are varying in the difficulty in terms of establishing them, and they provide different remedies. So, this is where your lateral thinking comes in: when you're trying to work out a remedy for the person you're advising. You've got to spot which of these particular topics are going to help your particular client or advisee in these particular bad situations. So, that's one way of backgrounding this group of topics, and now we'll start with topic eight. Now, you will find this topic in the textbooks called Mistake, because by this stage of the course most of you might think you have made a giant mistake anyway. [S laugh] It's rather a misleading .. name for the topic, because when you think of Mistake, you think of 'mistake' in the general everyday sense of the word, don't you? I go into a shop, I buy a jumper, when I get it home and try it on, it looks horrible: I've made a mistake, haven't I? But the law won't help you in that situation. So, it's got to be something very much narrower, and very much more precise, before the law will assist. There is no point in turning up to Court and saying: "Excuse me, Judge, I've made this awful mistake", because you'll be told go away. It's got to be more than that. So, we've got to try and work out

	2 2	T 14 53		
55 question	2 24	14		
9 advise	3	14		2
23 think		T 14 53		
	2			1
10 different	1	1		
	10	1		6
	10 7	1		
11 person	7	14 23		
12 particular	1	9 14		
	12 12	11 11		6
13 mistake	52	13		1
		13		
19 course	23		13	
		13		
	132323		13	
15 I ("agent") 16 jumper	15 15	16 16		
17 the law		16 14	13	
18 narrower				6 13
28 Court	17	18		
		15 24	13	
				13

what is needed to attack a contract on the basis that "a mistake", in quotes, has been made, which gives rise to some type of legal remedy. Now, the first question we need to ask is -and this goes right way back to the start of the Course- we know that contracts are agreements, but how do we determine whether an agreement has been breached? .. Well, because on one level we've got things like 'offer and acceptance', haven't we? If there is an offer and an acceptance, we would say an agreement has been reached. But supposing, for example, that [S name] and I have a conversation leading to the conclusion of a contract. I say to [S name]: "I will sell you a chair for five pounds" and [S name] for some strange quirk in her brain thinks that when I use the word 'chair' I am referring to this article here. In fact, we all know it's a table, but she thinks that when I say "I offer to sell you a chair for five pounds", I am referring to this article. [L points at table] So, she says "yes". Now, we have offer and acceptance, haven't we? I've offered to sell her a chair for five pounds, and she's offered to buy it. As far as I am concerned, there is agreement. I'm going to sell her this [L points at chair] for five pounds. But as far as she is concerned, she is going to buy this, this table, for five pounds. Therefore, if you actually ask each of us what we have intended to sell and buy, you find that there is no agreement, there is no actual meeting of minds. And you'll find [L writes on board] .. this idea of meeting of minds referred to in the book and the cases as consensus ad idem. It is said to be an essential part of a contract that there should be this meeting of the minds, this consensus ad idem. Now, in my example of [S name],

	5 2 13			
		7		
	55		52	
	19 2			2
		2 3		
				2
	24	2		2
22 S ("counterpart")	24	38		
25 chair 20 5 pounds	2 22 22	213822		
56 example	23	38 38	25	
	23	22 22		25
	252420	213838		
	24	223838		25
	25 20	222221		2
		2 21 21		25
	20	252222		
59 actually	20	21		25
21 sell and buy				2
				2
26 idea				2 2
60 consensus ad idem	2	24		
	56 60	22 60		2 2

there is no actual meeting of minds, because if you ask either of us what we understand to be the agreement, you are going to come up with different answers. Now, obviously, if you asked each of us what we actually intended to agree, you're approaching this idea of agreement on a 'subjective' basis, aren't you? [L writes on board] You're actually asking the parties: "What did you really mean?" "What did you really understand to be the nature of the agreement?" Do you think the Courts are likely to find this an objective test? Sorry, a 'subjective' test? [S intervention] .. Exactly, .. exactly. .. If you actually ask the parties to a so-called agreement, what they thought was the agreement, by this time presumably you are in Court, aren't you? And therefore, you are likely to get completely different answers, aren't you? It would provide a way for anybody easily to get out of any contract. They would simply say: "Ah, but that wasn't actually what we agreed. I'm clear in my own mind what we agreed, it doesn't correspond with what you say". Therefore, no contract, because there is no agreement. Therefore, what the Court adopts is an 'objective' approach. [L writes on board] We go back to our friend, the efficient bystander or the fly on the wall. If you in this room had heard me having a conversation: "[S name], I will sell you a chair for five pounds"; and [S name] in return saying: "thank you very much I accept", what would you all think was the nature of that contract? [S intervention] .. To buy the chair, exactly. Therefore, looked at objectively there's a contract for the sale and purchase of a chair. And the fact that [S name] has made a mistake, because she thought that when I said 'chair' I meant this object here, [L points at table] is wholly

				2
	10	2		
	59	2		
	26	2		29
	59			26
32 objective test	23			26
29 subjective test	28	29		
30 parties	59	2		
		2		
	28 10			
31 anybody	24			
	2 52 59	31 31		2
		31		2
	24 2	2		
	28			32
34 efficient bystander		34		
	2520	21 22		
		24 22		2
	23 2 25	21		
	2	32 21		
	25 13	22 22	13	
		382438		13

irrelevant. It will not enable her to escape her obligations under the contract, because we've asked the fly on the wall, you lot, what the agreement was, and they have come up with a clear answer. Now, you have a very good example of this objective test being used in the case of Tamplin and James. .. This is a case decided in 1880. It involved the sale and purchase of a pub. Now, the sellers put the property up for sale in an auction. Now, as you know, if you are putting something in an auction, normally a description of the property is given in the auction particulars, so that any buyers* any bidders know what they are getting. And the auction particulars described this property as a pub known as 'The Ship' together with adjoining premises and it gave the area, total area of land, that was to be included with this pub. There was also a map available for inspection, so any prospective purchasers could go along, look at the map, and see exactly what was included in the sale. The property didn't sell actually at the auction, but the buyer, the defendant, purchased the property almost immediately after. Now, he then refused to complete. As you will find in Land Law next year -and probably most of you know already- when you buy land there is normally a period between the exchange of contracts and completion to allow the legal formalities to be concluded. You are contractually bound to buy, but you are not yet the legal owner. During that period the defendant suddenly discovered that the land that was being sold with this pub was much smaller than what he had thought. And he said that he had known this pub for years and years, it had a lot of land at the back of it, and he assumed that, when it was sold, that land would also be included. It

	2	22		
	2	34		34
	56		6	
35 Tamplin & Jones	32	35		
37 pub 38 sellers		21		
39 auction		372138		
40 description	39	37		37
41 bidders	39	40 41		
	39 37	40 37		37
		44 44		44
43 map 45 included	37	41		
	43			
	394559	37 21		37
		412137	44	41 57
		41		21 57
57 period		21		
				21
				41
44 land		38		41
	37	214141		
	37 44	24 37		57
	44 45	21		41

wasn't so included. When he found this out, he said: "I refuse to complete. I am refusing to go ahead with this deal. When I purchased this property, I made a mistake, it was a genuine mistake. I am not saying anybody was fraudulent or mised me, but we were at cross purposes. There was no consensus ad idem. The sellers thought they were selling me this bit of land, and I thought I was buying this bit of land. [L draws on board] So, no agreement, therefore no contract". Do you think he won? [S intervention] No. The case came to Court because the plaintiffs brought an action for specific performance, compelling the buyer, the defendant, to complete his part of the bargain. And they succeeded because the Court said: "Sorry, looked at objectively here, there clearly is an agreement. Anybody looking at this from the outside would say there must be an agreement, and the agreement is for this bit of land, not for the big bit, this bit. [L points at drawing on board] This is the bit which was described in the particulars. This is the bit identified in the plan". And one of the factors, of course, .. that motivated the Court here, .. was the clear motivation, if you are up against it in a situation, to tell the odd lie about what you actually believed to be the agreement. .. Right at the end on page 111, at the end of Lord Justice Bagley's judgement there, he says .. this is about a dozen lines up from the bottom: [L reads from book] "I think he -that's the defendant- is not entitled to say that he was under a mistake when he did not think it worthwhile to read the particulars and look at the plans. If that were to be allowed a person might always escape from completing a contract by swearing that he was mistaken as to what he bought. And great temptation to

	45	24		41 41 2
		21 37		2 41 41
58 fraudulent	13	13 24		413860
	60			58 13 2
	38	38 21		444141
		21 2		44
	23 2 28	35		41
		27		38
		38		4141 2
	28	24		2 32
	24	2		
		2 2 44		44
		374044		
		44 43		
49 motivation	28	49		
	59	2		6
50 Lord J. Bagley's				50
	24	50 50		
	23 24		13	414141
	23	40		41
		43		2
				2

perjury will be offered. Here the description of the property is accurate and free from ambiguity". So, on the face of it, there is an agreement looked at objectively, looked at from the outside. [L wipes the board] Now, that of course was where the defendant was arguing that there was a mistake. He had made a mistake as to the basic subject matter of the .. contract. What about a situation where people are mistaken about the so-called quality of the subject matter? .. And we have an example of the problem caused by this in the case of Smith and Hughes. (15:10 mins)

	40	37		58
		2		
	13			32 32
	2 13			41 41
		13	56 6	41
		13		

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Law of Torts*
 TEMA: "Vicarious Liability"
 PROFESOR: D3

FECHA: 25-2-1997
 HORA: 2 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 22

TRANSCRIPCIÓN
<p>According to <u>Mersey Harbour Board and Coggins and Griffiths</u>§, it was held that the <u>main employer</u> would be presumed to be <u>liable</u>. [L writes keywords on board as s/he speaks] So, if an <u>employee</u> is <u>loaned</u> to another <u>employer</u>, the <u>main employer</u> will normally remain <u>liable</u>. So, (this is on page 59 of your handout) this <u>argument</u>, that the <u>main employer</u> is <u>liable</u> arose in <u>this case</u>, where a relatively skilled <u>crane driver</u> and his <u>crane</u> were <u>loaned</u>. And the <u>argument</u> was that the <u>main employer</u> remains <u>liable</u>. The <u>main employer</u> is still the person with the power to hire and fire. If the <u>crane driver</u> had done something wrong or turned up late, the <u>main employer</u> would have been the one disciplining him. So, the <u>main employer</u> remained <u>vicariously liable</u>. You might possibly be able to rebut that <u>presumption</u>, if the <u>loan</u> is for a merely <u>manual worker</u> with no <u>equipment</u> and no <u>special skill</u>. So, <u>Mersey Docks</u>, it was a <u>skilled employee</u> with <u>equipment</u>. <u>The main employer</u> remained <u>liable</u>. But if you <u>loan unskilled labour</u> with no <u>equipment</u>, then it may be that the <u>new employer</u> has sufficient <u>control</u>. And that is the <u>case of Bhuna Das</u>§ and the Port of Singapore. So, in <u>Bhuna Das</u>§ the <u>employee</u> who was <u>loaned</u> was really, I suppose, just <u>manual labour</u>, <u>no real skill</u>. He was just <u>muscle power</u> without very much <u>brain</u>. Now, a <u>loan</u> of that <u>kind of employee</u> often <u>creates vicarious liability</u> for the <u>new employer</u>. Now, <u>that</u></p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
9 Mersey...				
1 main employer				
2 liable 3 employee				
4 loaned 5 employer				
8 argument	1 2 9			
6 crane driver	4 8	11		
	1 2 1			
	6			
	1			
11 equipment	1 T			
21 presumption		4		
10 manual worker				
12 skill	2	1 4 10		
22 control	11	5		
13 case 14 Bhuna Das	14			
	3 4	10		12
		4		10
67 kind of	T	10 5		

can sometimes crop up in exam questions. Certainly I've seen or set exam questions where you might have, for example: X who is an agency nurse. So she does agency nursing for Better Nurses Ltd., and she is loaned to a hospital for a week. And while on loan to that hospital she commits a tort. Who is going to be vicariously liable? The hospital or Better Nurses Ltd.? [S intervention] Well, the presumption in Mersey Docks, you are right, would be that Better Nurses Ltd. would be liable. And I think you could argue that nursing is a skilled occupation, isn't it? Although clearly one of the problems may be that if her mistake involved her using the new hospital's equipment, that would really straddle the two situations, that would straddle the skilled labour of Mersey Docks, and the equipment argument of Bhuna Das. So, really the best that you can hope for is to look at the circumstances of the case. Start from the presumption that the first employer remains vicariously liable, and only shift that presumption with clear evidence that the new employer got unskilled labour without any equipment, where he retains an enormous amount of control. So, it all turns on skill and control as to who should be vicariously liable. It is the kind of scenario where a lot of litigation does ensue, because neither employer wants to be responsible, they are both trying to offload liability onto the other. So, in a vicarious liability situation, hopefully the straightforward scenario will ensure a tort, a straightforward employer-employee relationship, and a tort in the course of employment. That can be complicated by the loan of an employee, and you need to check the degree of control, etc. that the new employer would get. The presumption is that

15 exam question	15			
16 X 60 Better Nurses		16 17		
17 agency nurse	4	16		
18 hospital 25 tort		4 18		
	T 18 25			
	2 19 25			
19 nursing	2	8 12		
		25		
20 straddle		18 11		
	20 9	12		
	11 14			8
	13 21	1		
	21	T		
	11	5 10		
22 control	22 5	22 12		
23 scenario	67	T		
		1 5 2		
	T	1 5 2		
64 straightforward	23 25			
65 E-E relationship	64			25 65
	3	4		25
	5 21	22		

the first employer remains liable. Now, vicarious liability has also existed in relation to owners of motorcars and drivers of cars. So, there's a special position regarding motor vehicles. Now, obviously when the motorcar first came onto the scene, it was regarded with enormous apprehension, as being likely to be the source of a great deal of injury and death, which with hindsight it's proved to be, although obviously balanced by a great deal of convenience. Now, when initially motorcars came into service, there wasn't the compulsory insurance that exists nowadays. So, if you were injured by the driver of a car, it was often important to look for somebody else in a better position to pay than the driver may have been. So, the better person to sue was often the owner of the car. Ownership usually equated with some kind of financial standing. So, because of the need to find an economically viable source, persons who were injured by drivers of cars could sue owners. Now, it hung over even until today, but today it is not really as important. Today you've got compulsory insurance, which means that people who are driving cars normally are insured. So, you don't need to look elsewhere to get your compensation. Also, if you remember, we talked of the Motor Insurers Bureau, which pays out compensation to victims of uninsured and untraced drivers. So, really today this is more of an historical anachronism. It's not something we are overly concerned with, because in reality insurance takes away the need for this form of vicarious liability. But nonetheless it still exists, it's still in theory on the books, so to speak. So, it's worth considering it. Now, the owner here can incur vicarious liability then, if he asks another to drive the car

	1 T	2		
27 owner 28 driver				
29 motorcar		29		
24 obviously		29		
26 injury		29		
	24			
32 compulsory ins.	29			
61 important	28	26 32		
	29			
33 person 62 sue	28	28		
30 financial standing	67			
	33 29	26		30
	622831	62		
	313261	33		
	31			32
34 compensation				
50 M I B 43 victim				
	31			29
		32		
	T	T		
		T T		
	27 T	27 28		

in performance of a task for the owner. So, if at the weekend, you nag your father into loaning you his car and he says: "Oh, go on then, take the keys", that's not going to involve, involve vicarious liability, because you're not performing any task for him: he's lent you the car as a favour to you. But, if he says to you: "Look, take the keys of the car, get me a Chinese takeaway, and you can have the car for the rest of the evening", then if you had an accident, you are performing a task for him and he may incur vicarious liability. Now, you can see this in Morgans and Launchbury. In Morgans and Launchbury, a husband's taken his wife's car to the pub and, as husbands are wont to do, had one drink too many. So, there he was slouched over the bar, when his friend, who wasn't in a much better position, said: "Oh, don't worry, I'll get you, I'll drive you home, I'll get you home to the missus, don't you worry". So, the friend drove the husband home and had an accident. Was the wife whose car it was vicariously liable? [S intervention] .. Good! She wasn't. Why not? [S intervention] Yeah. What, what woman in her right mind wants a drunken husband brought home? He wasn't doing her any favour, was he? [S laugh] So, she didn't want him home, she didn't ask for him to be brought home, so there was no vicarious liability. So, in Morgans and Launchbury there was no vicarious liability: the wife didn't ask for the husband to be brought home. It couldn't be viewed as conferring a benefit on her. Obviously, the victim of the accident would have to sue the driver of the car, and possibly the Motor Insurers Bureau if the driver wasn't insured. So, you need to find some kind of benefit being conferred on the owner in order to justify

36performance of task	27			
38 you 35 father		4 29		
39 takethe keys		36		
	38 38	35 35		
	39 38			
45 accident	293838			
	T	36 35		
40 M & L 41 husband	40			
42 wife	294144			
46 friend		41		
47 don't worry		464646		
48 home	474641	48		
	48 45	T		42
		42		
44 drunken	41 48	42 46		
	48	424246		
	48 T	42 41		
49 benefit				
	434562	43 28		
	50 28	32		
	492767			

the imposition of vicarious liability. Contrast that case with Ormerod and Crossfield Motors. Ormerod was one of these cases where the kind of owner is the kind of friend everyone wants to have. The owner of the car said: "You know, life is terribly tiresome, I think I'll go off to Monte Carlo. But it's such a long drive, would you like to come on holiday with me and drive me down there?" So, in Ormerod, the owner of the car asked the driver to drive him on holiday. So, off they set and the driver had an accident. There was vicarious liability. By driving the car to take the owner on holiday, the driver was performing a task at the owner's request, and for the owner's benefit. Therefore, it was right that there should be vicarious liability. So, you need to show that there is some benefit. It's not enough that there's just a gratuitous agreement to let you borrow the car. Borrowing and driving the car must confer a benefit on the owner, in order for the owner to be vicariously liable. Now, that's a minor area, it's not an area that you commonly find in use today. The other area that we need to briefly touch on is vicarious liability for the torts of independent contractors. Last week we said that vicarious liability was commonly encountered with employer-employee relationships, the contract of service, the master-servant relationship; and we contrasted that -didn't we?- with the contract for services, the independent contractor, the guy in business on his own account who answers to himself and no one else. Now, if I employ an independent contractor to do something, I am not usually vicariously liable, if they do it incorrectly. So, in the long-running conservatory saga -with which I've bored you silly, .. all right?- there are

37 case 51 O & CM.	T			
	513767			27
	27 67			46
52 drive 53 holiday				
	512728	52 53		
	2845 T	52		
	275328			36
	T 49			
	29	4		
	49	4 28		
54 area	27 54	T		
	31 54			
55 independent contr.	T 25			
	T 65			
		65 65		
	55	65 55		
				55
		55		
56 I 66 You				

independent contractors, as I speak, doing various unspeakable things to my house. Now, if when you come to the end-of-year barbecue, you are suddenly injured by something that they have done, it would be very difficult to establish vicarious liability. I am not their employer, they are independent contractors. The only possible avenue against me may be as an occupier, if I haven't checked their work. So, hopefully it would be something really technical that hurts you and so I won't be liable. No, not hopefully that you'll get hurt, but if you do, it will be technical. Now, what we need to do with independent contractors then, is to recognize that normally in 95% of cases, there is going to be no vicarious liability. You can more or less rule out vicarious liability for the torts of independent contractors. The only situation where there may be vicarious liability, is if you asked the independent contractor to perform a non-delegable duty. .. Now, 'non-delegable duties' means duties that can't be delegated - it's a bit obvious. Now, the kind of duties that can't be delegated, the kind of duties for which you remain liable even if you've got an independent contractor in to do it, those duties are termed 'non-delegable duties'. Now, nobody is expecting you to go round with a perfect knowledge of non delegable duties. (15:14 mins)

	55 56			
	66 66			
		26 55		
	T 1 55			
	56	56		
57 technical	66 56	26		
68 hopefully	56 2 66	26		68
	665755			
	13 T			
	T 25 55			
	T	13		
59 non-delegable duty	59			
		59		
	67	59		59
				59
	59			
	59			

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Evidence law*
 TEMA: "False Confessions"
 PROFESOR: D4

FECHA: 5-5-1997
 HORA: 11 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 29

TRANSCRIPCIÓN

Now, what we are going to concentrate* last semester, we looked at the law relating to* (I'm just going to close the door) we looked at the law relating to Confessions, and what we looked at we saw there was Section 76 of the Police and Criminal Evidence Act, which talked about the conditions of the admissibility of confessions. Now, you know that confessions are hearsay, they are accepted as hearsay and they are listed§ under Section 70, they are admissible, and under Section 76 there are some conditions of admissibility that apply. We also note Section 78 which, if evidence has been unfairly obtained, it can nevertheless be excluded, if the judge thinks it would be adverse to the fairness of the proceedings, if it were to go in against the defendant. But what I am sort of concerned to be talking about this semester, is to actually tackle the point about 'false confessions'; because there are such things as false confessions. And in English law there is nothing sort of just necessarily to stop someone being convicted on a confession alone. .. And in fact, if we look at the Guildford Four, .. that was a false confession. If we look at .. the recent case, .. the Bridgwater Case, that was a false confession, it was falsified. They were both fabricated confessions. That's what was involved in both those cases. But to start with, to kick us off, there's an interesting case called Porter and Court§, which is on the

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
2 looked at				
8 law				
1 confession 3 section		8		
6 conditions		8		
4 admisibility	1 1	1		
5 hearsay	5 3	1 1 4		
	3 6 4			
7 evidence	3	7		
65 sort of				
69 actually		2 2		
	T T			
35 convicted	8 65			
17 Guildford Four	1 2			
9 case	2	17		9
82 in fact	T	T T		
77 start with		T 9		
		77		9

list, which is a case .. about a .. man who appeared on the television and said that he had shot some deer in the Quantock Hills. And he went along then, .. after the television programme, and confessed this to the police officers. The police officers didn't find any evidence of there having been any shooting in the Quantock Hills. So, there was no actual evidence of an offence. When it came to the trial, the defendant then said: "Well, actually, I was only joking, it was all a bit of a laugh". But he was nevertheless convicted. And when he appealed, .. they said: "we dismiss this appeal because his own admissions were sufficient evidence against him". [L checks notes] Now, in fact, referring back to the Guildford Four, it was the Guildford Four Case that actually then led to Government, .. the Government Law Commission, the Runciman Commission, to be formed to look into miscarriages of justice and into the criminal justice system in general. And there is a lot of research that was done .. which highlighted the problem of false confessions. And you can probably split false confessions into two categories: Suspect-Invented, and Police-Invented. [L checks notes] And there are sort of* there are two kinds of Suspect-Invented: there are Coerced-Invented, and Non-Coerced. So, there are suspects who may well be coerced into inventing a confession, and suspects who are not coerced. And if we take the non coerced first, .. that's usually as a result of some kind of mental illness. But having said that, that isn't necessarily true. Because in 1932, .. there was a kidnapping, of the Lindbergh baby, which was a really, really famous case in the United States, and about 200 people confessed to the kidnapping of the Lindbergh

11 man 12 TV				68
66 shot 14 Quantocks		11 11		
13 police officers	13	12 1		
	7	66		
		7		
15 joking	69	11		
	35	151111		
16 appeal		16 1		
	7 82	11		
	171769			
18 Runciman		18		
63 criminal justice...				
	T T			
19 suspect-invented				
20 police-invented	19			
22 coerced 21 suspect				22
26 noncoerced	21 26	26		
27 mental illness		22		
83 really				27 27
23 Lindbergh	83	23		
24 people	23			

baby, .. and these were perfectly sane people. So, some mentally ill people
confess voluntarily: they often say that the full moon brings in all sorts of people
into police stations, confessing to all sorts of things. .. But also sane people do it
 as well, so it's very strange. But the majority of confessions are actually .. as the
result of coercive circumstances. There is something coercive about a police
station, and about police interviewing. Even the most, the most hardened of us
 would find some, feel some pressure in a police station. And so most confessions
 would be made in a .. somewhat coercive environment. [L checks notes] If
 we think about the circumstances that most confessions are made under, we talk,
 we can talk about police tactics, we can talk about police being in a position of
 authority, unfamiliar, intimidating environment, ... Needless to say, the fact that
 one is being accused, .. and if we, if you can recall back to last week, last week
 in the role play, .. a lot of you felt under some pressure and felt quite confused. ..
 And those are the kind of circumstances that sort of tripled that or quadrupled that
sense that we had of pressure. And that is really the most*, that's really the
environment in which you're going to be confessing, and confessions are made.
 .. Police also use psychological interrogation tactics, .. because they have to
 extract evidence from people somehow. .. But sometimes by using these
psychological interrogation tactics, sometimes .. an innocent suspect could
confess. .. And there are two types of Coerced Suspect-Invented confessions.
 There's first of all, Coerced Internalised, and this is where a suspect believes
 what it is that he is confessing. Now, this could be as a result of confusion, this

25 sane people		27 24		
67 all sorts	24	1 26		
72 police stations	67 25	1 67 1		
	1 69			
	72	22 28		22
		30		13
28 environment	72 1			22
		22		
70 talk about	1	28		
30 tactics	70			13 13
29 last week				28
45 you ("actor")				29
	45	22 33		28
		83 83		
	28 1			
31 sometimes	13	1		30
	7 24	1		
	31			21 30
32 coerced internalised	22	1		
33 confusion	21			
42 could be		24 24		

could be as a result of poor memory, this could be low self-esteem, suggestible person with .. very often* There was a case .. a few years ago of someone who was released recently, whose, whose conviction was quashed. It was a woman who* I can't remember the name of the case. [S name], can you remember the name of the case which we talked about last week? Was it Shaw? The woman who was suggestible and confessed, and when they overturned her conviction, they said that the confession was, should have been, disregarded because she was highly suggestible and would have admitted to anything, and that she had that kind of personality which would admit to anything if it was suggested to her. .. Immaturity can also be a reason for .. coerced-internalised confessions, and a sense of guilt. All of these factors taken together, could very easily .. produce a coerced internalised suspect-invented confession. [S intervention] Yeah, a sense of guilt. [S intervention] Just generally, .. generally a sense of guilt. Some people have you know, some people have a time in their lives when they feel guilty about something, and here is their opportunity, you know, to have somebody smack them over the wrists. And also, I'm making kind of light of it, but it's a lot more serious than that. There are some, you know, serious questions. [S intervention] So, a question is being asked. Sorry! Excuse me! [L asks S to be quiet while one of them intervenes] Yeah? [S goes on] .. Possibly, yeah. I mean there are all sorts of reasons why people may get repressed: could be religious, could be* [S intervention] Yeah, could be, .. [S intervention] it could be, it could be part of it. There is*, it's, it's coercive in the sense that there is some added pressure in that

36 suggestible	42 42	35		
71 quashed	9			
34 woman		2 29		
	97676	3571 1		
	34 9	34		9
	36	1		
	1	1		
	36			36 36
38 sense of guilt	32			
	32 38			
		38		38
	24	65		
	64 24			
40 serious	64			
41 question	40		41	
68 yeah 67 all sorts				
70 reasons		70	68	
	244242	22		
	684242			
		22		22

they're police officers, and it's their authoritative nature to* there's something authoritative going on, pressurized going on, which makes it somewhat* .. One stage further than the suspect-invented non coerced which, as we know\$, is when people go down voluntarily to the police station and say: "I did it", or you know, like the Lindbergh baby, or "it was me" or, you know, there's very often in the States, when there's a serial killer on the loose, and lots of people run into police stations and say: "it's me, I did it, I am the one who did it". That's kind of different to the situation where someone is under suspicion, is taken into the police station and then, there are these coercive circumstances, which are the police tactics, psychological tactics, interviewing, police station, authority, you've done something wrong, people believing that you are guilty, ... That's kind of all coercive, but there would be possibly some kind of mental element, mental illness element, or vulnerability, let's say, element to that kind of coerced-compliant, 'coerced-internalised', sorry. But it's recognized that the majority of false confessions are actually coerced-compliant, which is where a suspect just goes along with the questioning, .. and just goes along with confessing in order to gain some kind of advantage. And usually that is to get bail. And do you remember last week? Many of you said: "I just wanted to go home. The only thing I wanted was to get out of there". [S intervention and laugh] .. No, there were a couple of people, there were a couple of people, who said: "I want to go home". A category of suspect that falls into this is .. juveniles. Juveniles are notorious for confessing to get the heck out of the police station, and this is* this can be due to a number of

43 authoritative	13	26		
64 you know	43			
72 police station	26			
44 I did it		72		26
	64	44		23
	24 72	21		
	44	222865		
		444421		
	72	22 28		
		65		22 28
46 mental element		23		
75 coerced compliant	75		65	46
	32 T			
		65		75
47 advantage				
76 remember	29 45			47
48 want to go home	45			48
49 juveniles	21 49	1		
50 due to	72			48

factors. This can be due to the* .. the regulations in relation to juveniles are that juveniles have to have an appropriate adult present at their interview, as well as a solicitor. Now, an 'appropriate adult' has got a number of interpretations. There was a time when 'appropriate adult' would have been a social worker, and sometimes a police, a female police officer, would stand in as an appropriate adult. Now, the thing is that a police officer is not someone who one would, as a juvenile, automatically think would be an appropriate independent person. But very often that, that, that used to happen. It doesn't happen so often now. .. Or as in the Blake case, do you remember the Blake case that we covered last year? .. We talked about a young girl who was taken down to the police station, and they had to get an appropriate adult. She refused to give the name and address of her father, .. who the police thought would be an appropriate adult. However, this young girl was, in fact, estranged from her father, and had a very, very poor relationship with him. The police said:"if you don't give us your father's name and address, we, you know, we're going to have to keep you here for as long as we can find an appropriate adult to come and be present at the interview". So, she ended up giving the name and address of her father, who turned up and was rather bullish with her, in terms of saying to her: "Cooperate, will you?" You know? "You've got to cooperate with the police!" And her, not having a particularly good relationship with him, wanted to get out of the police station as quickly as possible, and away from her father as well, and ended up confessing. That confession was later challenged in the Court, and they found that the father

	50 49			
51 appropriate adult	49			
	51			
	51			
	51	13		
	13			
	49	51		
52 happen	52			
53 Blake case	76 53	2		
54 young girl	72	2		
57 name and address	51	13 54		
55 father	13 51			
59 estranged	545582			59
	135557	54		
		54 54		
		54		51
	57 55			
58 cooperate	64	54 54		
	72	48		
	55	1		
60 court	1 55	60		58 59

was not an appropriate adult to come to Court. But that is a reason for her to have confessed, and a number of juveniles do, in fact, confess to all sorts of things just to get out of the police station. One* another such example is, does anyone know the Broadwater Farm case? Do you remember the Broadwater Riots, Farm Riots? There was a confession, a 52 page confession, by a juvenile in that particular case, . . . which was found to be completely and utterly false, totally false. That juvenile wasn't even present at the Broadwater Farm Riots .. and numerous false confessions have been coerced-compliance type are also linked up with people with learning difficulties. And as we said last week, 72% of convictions in the criminal justice system are attributed, can be attributed, to people with learning difficulties. (15.08 mins)

	51 60	54		
	49 82	1 1		
		9		
61 Broadwater farm	46	61		
	1 49	61		1
		T T		
	49 T	61		
		32		
62 learning difficulties		35		
	62 63	81		
81 attributed				

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Property Law*
 TEMA: "Definition of Property"
 PROFESOR: D5

FECHA: 19-2-1997
 HORA: 6 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 25

TRANSCRIPCIÓN
<p>So, <u>the first thing</u> we are going to <u>look at</u> is the <u>Definition of Property</u>. Now, <u>this</u> might at <u>first glance</u> seem a rather oversimple <u>thing to look at</u>. Why would we need a <u>definition of 'property'</u>? Let's <u>just</u>, as an experiment, I'm sure you've got a little scrap of paper somewhere in front of you, why don't you <u>just pause</u> for a <u>moment</u> and <u>just write down</u> in a few words your <u>definition of property</u>? <u>Okay</u>? If you were <u>writing a dictionary</u>, maybe a <u>legal dictionary</u>, what's the <u>definition</u> you would <u>put down</u>? Now, it's not an exam, <u>just</u> to have that in front of you to see what you think <u>right now</u>, before I start to discuss <u>it</u>. If someone asks you: "What is <u>property</u>?" <u>What is property</u>? What would you say? .. Give you a little <u>pause now</u>. I'm not trying to test you or anything, but my guess would be that perhaps many of you have <u>written</u> something like <u>this</u>, you've <u>written</u> "<u>property is a thing that can be owned</u>". <u>Yes</u>? "<u>Property is something owned by a person</u>". ..<u>Yes</u>? How many of you have put a <u>definition that, more or less, is in line with that</u>? "<u>Something that can be owned</u>". <u>Just, just</u> as a matter of interest. [S intervention] Shall we, shall we see what people have done? [S intervention] Right, so you've <u>named examples of property</u> as well, "<u>things that can be owned such as ...</u>", and then you've <u>given some names of things that can be owned</u>. [S intervention] "<u>It might be intangible or tangible</u>", <u>yes</u>. [S intervention] <u>Right</u>.</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 thing 2 look at		T		
3 first	1 2		3	
6 just	T			
5 pause	6			
7 write 10 Okay?	6 T 26			
8 dictionary	8	7 T		
	6	7		
9 now		T		
11 what is property	11 5			
	9			
12 property is a ...		7		
		10 12		
		10		12
	12 6 6			
13 property				13
15 named 39 example		15		13
16 tangible 17 intang.		1 10		

"something that the owner has a legal right to enjoy", all right. So, all of you, all of you have essentially said that property is a thing that can be owned, and then you've given examples of those things, or you've categorized those things into being intangible or tangible things, all right? And this is exactly what I would expect you to put. It is indeed what the ordinary person in the street, what the lay person, .. believes that property is. And the whole reason for coming to university to do this Course is so that I can explain to you why that definition is completely wrong. [S laugh] Right? So now, what we are going to do, is we are going to see why it's wrong, we are going to see why ordinary people carry around with them a wrong definition. And we will see what is the right definition, and try to .. think about that right definition. Because, of course, a thing does not have any quality about it that makes it property. If I, for example, use that [L holds up little ball] as an example of a thing, right?, (In fact, throughout this lecture, this [the little ball] will be* now, this will come to represent a thing, right?) This thing is merely an inanimate object, it, it exists in the physical world, but it has no qualities inherent in it that make it property. And so, when a lay person says that property is a thing, this is .. an unhelpful definition because there is no reason .. explained in that definition, which is .. giving that a quality of 'propertyness', to invent an adjective. There is no quality in this thing giving it the quality of propertyness. All you have here is an inanimate object. It has qualities such as the material from which it is made: plastic in this case, which is a derivative of oil, with sponge inside, okay? [L squeezes the ball and the S laugh]

20 owner		10		12
14 all of you	14	20		12
	39 1			
	1617 1	10		
18 lay person		18 7 12		
24 reason	4			
		T		
19 wrong		23		
23 going to see	19	23 18		
		19 T		
	1	T		
20 quality	4 39	1 22		
	39 1	10	22	
22 this ("the ball")	22		9 1	
	22	102222	1	1
	20 4 18	22		
	12		22 1	T
	20	12		
	20	12 22	1	
	20	12 22		1
25 material from ...	20			252525
		10		

(You like that, don't you?) .. Okay. It's got that, it's got physical qualities, but no quality that you can detect that gives it the quality of .. propertyness or belonging. So, in order to find the propertyness of this thing, we must look outside the thing. The thing will not tell us what property is, and for that reason the lay person's definition is inadequate. We'll come back in a minute to discussing why a lay person carries this inadequate definition with herself or himself, because that's a puzzle too. We'll put that to one side for the moment, in order to pursue then the discussion of then what is it that makes this property, what is the quality of propertyness. And I am going to suggest to you an alternative definition and I've printed that definition as my main heading underneath my heading One. I'm going to argue that property is not 'a thing', but "a relationship between people with respect to things". And to explore that definition, that "property is a relationship between people", I'll elaborate on that: "property is a power relationship between people with respect to things". Now, let me illustrate that. Whose property is this ball? [S intervention] You think it's my property, that's a fair assumption to make, it's in my possession. It is indeed my property, and what makes it my property is that I have the monopolistic power to exclude everyone else in the world from the possession and use of this thing. And therefore the property quality is my power to exclude you from the use and possession of this thing. That's the property aspect of the thing, that's what property is: "a relationship of power, whereby one person can exclude everyone else from the possession and use of a thing". We'll see in a minute that we* that an implication of the power I

		25	10	25
	20 20	1 12 12		
	1	12 22		
	1 24 18	12		
	18	T 19 2		
		19 T 19		
26 moment		T		20 13
				T
54 heading	54	T		
28 relationship ...	13 1			
	28	T		
29 power				28
30 illustrate	4 22			
	4	22		
34 possession	4	22 22		
27 exclude	4			29
	4 20			34
	29 27	22		34
	4	29 29 20		28
	29			

have is that I can transfer that power to someone else. I can say to [C name: "[C name], I would like to give that to you" [L gives ball to C] and I can do that. And now whose property is that ball? [S intervention] It's [C name] property. And you know that because, by convention, two things are used to .. transfer property rights. One is to transfer possession of it, and you saw me give up possession of my .. ball to [C name], and she took it into her possession with my consent. And then, through what I said, you understood that I did that intending to transfer those rights to her. And so, transferring possession, coupled with an intention of transferring, transferring ownership, achieved a new power situation. The new power situation is that [C name] now has the monopolistic right to exclude all the rest of us from the possession and control of that thing. But if I was* but you see that what .. has given you the confidence that that belongs to [C name] is that you saw legal conventions being observed, which signaled to you that there was a transfer of legal rights. My giving up the possession coupled with my words expressing an intention to transfer ownership, and that's why you feel comfortable with the idea that [C name] now owns that object, okay? But it would be different if the transfer were attempted in an unconventional or chaotic way, that didn't signal that to you. For example, like this! [L suddenly throws two handfuls of little balls at the S and S jump and laugh] .. Yes? .. Doing that doesn't. What you* .. Do you* Now, somebody has managed to get one of them, anyway. Hold it up! Now, do you feel in yourself that the fact that she is holding that [L points at S] does not have the same significance as the fact that [C name] is

33 transfer	29 31			
31 C name		223133		
	4 4 31	22 31		
38 convention	33 4		1	
35 rights		33		34
	34	31		
		33 36		
36 intention	35	31 33		
55coupled		33		29 29
	31 27	35		
		22		34
	31	22		
37 legal 56 signaled	38			
	333735			
	55			36
	31 10			33
	33			
39 example		56		
		10		
43 somebody				
56 hold 41 fact	42	56	31	
57 significance	31			

holding that? [L points at C] .. Do you feel in yourself that her having that does not have the same significance as [C name]? .. Because the legal conventions which signal a transfer of property, the legal conventions that signal that something has changed in law, were not carried out. All you saw there was somebody making a fool of himself [S laugh] .. to illustrate a point. .. (Let's put these back. [L collects balls from S] Thanks very much. Any more? I think there's one more. We'll get it later. You hold on to that. [L refers to C]) So, have I started to convince you that you now know more about how to define property than you did five or ten minutes ago? Do you see the sense in this new definition of property as: "a relationship of power between people whereby one person has a right to exclude everyone else in the world from the use and possession of their thing"? All right. Well, I think two questions arise out of that. .. One is that, of course, this definition must strike us as a rather political and indeed radical redefinition of the word 'property'. It seems a highly charged, a highly politicized definition. And indeed, you might find it strange that this definition you are getting not in a course on politics, still less from a meeting you've gone to of a radical political group, but you're getting it in the centre of a conventional law degree from the property teachers of that degree. Why are property lawyers the ones who are offering you this radical and politicized, politicized definition of property? Well, it's because of the nature of the work of lawyers. The work of lawyers, after all, .. is to intervene in and represent two sides in disputes. And so property lawyers often find themselves involved in disputes about property. And

42 do you feel in ...	57 31 373833 373833 30	56 57 37	43	
	T			T 28
44 political and ...		28 T 44 T		
58 politics				
45 law 46 degree		38		58
47 lawyers	4 46			28
50 nature	47 48			
48 work of lawyers				48
49 disputes	4 47			49

what is involved in a dispute about property? Why, the very nature of property becomes exposed when it is in dispute! Because the very nature of property revealed by the dispute is who is going to have the power of possession and ownership over that thing, yes? [L grabs at ball held by C and S laugh] And that is why it is we, the lawyers, who can perceive that radical, power-ridden, politicized aspect of property. A rather interesting way in which the study of law brings out conclusions that you might not necessarily have expected from the lawyers, who in this country at least are regarded as a very staid, and conventional, and unradical, and ideologically unchallenging profession. But there you have a definition that has always been adhered to by lawyers and by the legal profession, particularly by property lawyers: the definition I've given you. And so we tend to regard the lay person's definition, that old definition that you wrote down before but which you will never write again, (So, we are here to celebrate that today was the last day you would ever write that definition, yes? [S laugh]) .. that definition that you would never write again, I think that you can see that we are not being insulting but merely accurate, in saying that that definition of lay people is a vulgar definition, it's superficial, it looks on the surface, and doesn't see what's underneath. And one of the objectives, of course, of a higher education is to try to disabuse you of surface views, and encourage you and help you to look underneath the appearance of things to get closer to the essence of things, and really to reorganize your whole intellectual approach, we hope; so that, at the end of three years study, you emerge as somebody who feels that they

	50 4			49
	50 4	49		
	49			T
		10		
				47 44
	4	45		
51 staid	47	51		
	47	T 47		51 51
	4 47			T
		12		12
		7 12		
		12 7		
52 superficial	18	52		12
		52		52
59 essence				59
53intellectual approach	1			

are intellectually far more profound, more confident, more able to creatively tackle the facts that confront you in the world, and make something different out of those facts. (15 mins)

				53
	41			
	41			

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Obligations II: Tort*
 TEMA: "Intervening Acts"
 PROFESOR: D6

FECHA: 4-3-1997
 HORA: 11 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 60

TRANSCRIPCIÓN
<p>And the first area we are going to look at is <u>Intervening Acts or Events</u>. When is <u>the chain of causation broken in the eyes of the law, between the wrong doing and the loss suffered?</u> .. And this <u>breaking of the chain</u> is known by the <u>Latin tag</u>* (Come on, [Late S entering the class] make yourself comfortable. .. No, I'm not worried about the camera, I'm just worried about the fact that you get the sense as a lecturer that they queue up outside, and then they come in one at a time. [S laugh] Yes, that's what we used to do. [More S entering and the others laughing] Take your time, get comfortable. Remember, you shouldn't take anything out of your bags until you've sat down, and I've started again. Then, you get a good rustle of paper as well. Okay. Quick! [More S entering] .. No, those are mine. [L refers to a pile of papers] It's all right) Sometimes <u>the law decides</u> that although you can say that <u>but for the negligence</u>, the <u>loss</u> would not have been <u>suffered</u>, nonetheless as a matter of <u>policy or principle</u>, <u>the law</u> will not allow [More S entering] .. the <u>defendant</u>, the <u>plaintiff</u>, to recover. [S intervention suggesting locking the doors of the classroom] .. (Do you think that is what we should do?) .. And this <u>concept</u> of the <u>chain of causation being cut</u> is known by the <u>Latin tag</u> .. [More S entering] (Okay! .. I'll get the keys!) [S laughing] all right, .. <u>Novus Actus Interveniens</u>, which means a <u>new intervening action or act</u>,</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 breaking the chain		T		1
3 Latin tag	6 7			
5 wrong doing				
2 the law 4 decides				
6 loss 12 negligence				
7 suffered 8 policy	2			8
10plaintiff 9 defendant				
74 but for				
13 concept	3	1		
		T		T

which breaks the chain of causation. What I've listed here are a series of cases .. that illustrates the Courts thinking, as to what sort of event can be considered to be part and parcel of the history of the accident, so that the negligence is a material contribution to the loss. And when they think that the history is more extended, and somehow a later act breaks the chain of causation between the negligence and the loss suffered. And again, as with so many .. tortious concepts it's not something that having learned the test, you can apply for yourself infallibly. Because it's not a question of what you think the test means, it's not a question of what I think the test means, it's a question of what the judges think. And that's what we have to learn to predict, so we have to read the cases. Now, in Karl Slogy§ SS Company and the Royal Norwegian Government, a ship was damaged in a collision at sea. Now, there was no doubt that the, the, the ship that caused the collision owed a duty of care to the other ship not to collide with it and was in breach of that duty, so there was negligence. And there was no doubt that the ship that caused the collision was liable in negligence .. for the damage caused by the collision. But what happened then was that the ship, which had been going down the coast of Africa, changed direction, changed course, to cross the Atlantic to go to the United States to have those damages repaired. .. While it was crossing the Atlantic, it was caught up in a hurricane and it sank, not because of the damage that it had suffered in the collision but just because it was there. Now, if you apply the 'But-For' test to the final damage of the ship sinking, it passes the But-For test, and you say: "but for the collision the ship would not have sunk in the

17 cases		1		
66 event		28		
11 history	12			
75 part and parcel	11	28		T 1
		13		
14 test				
15 question of ...				15
28 judges		4		15
	17			
18 ship 21 damage				
19 collision 23 caused			18	
20 no doubt	1918	19 18		
22 duty of care	1220	22	18	
16 liable	231912			
	212318	66		
24 changed 78 cross				
25 Atlantic	21			72
27 hurricane 26 sank	25 21			
29 because	19 29			
72 passes	211814	26	74	74
	191814	26		74

hurricane". And the answer is 'yes', because if you hadn't had the collision, the ship wouldn't have changed course, it wouldn't have been where the hurricane was. So, it passes that first test of causation, but nonetheless the Court considered the hurricane, as an 'Act of God', .. to be an intervening event that broke the chain of causation, and held that, although .. the defendant's ship was liable for the original damage caused to the, to the plaintiffs ship, it wasn't liable for the sinking. And that's just a policy decision as to what are the limits of liability. And when we begin to, to look at .. the concept of duty of care in more detail, and when we look at the history of the development of the concept, we'll see .. going back to Atkin's speech in .. Donahue and Stevenson, that this principle that he mentions: .. "Acts or omissions which any moral code would censure cannot in a practical world be treated so as to give a right to every person injured by them to demand relief". So, there are limits to who can claim. Well, this is a policy decision as to where the limits should be. So, the hurricane, the Act of God, was a *novus actus interveniens*, even though it passed the But-For test, they couldn't claim for the loss of the ship. And why that policy? Well, this is something that we are going to discuss, as we look at the duty of care. It's not something all the judges agree about, either as to the principle, or as to the extent of the principle, but it's something we are going to look at. And I think perhaps one of the reasons of this, I suppose, there are two reasons. At one level, there's a sense that, that negligence, as a fault-based moral code to a certain extent, or based on a moral principle. Then, your liability for wrong doing, should be commensurate with

	27 19			
	182427			
	72	28 4		14
31 Act of God	27			T
28 liable 38 defendant		4	18	
	10		18	21 18
		26 16 8		
35 look at	13	22		
	35 13	11		
68 Atkins	8	68		8
30 limits 33 claim		8		
	332731			
32 passes	14	T 32 10		74
	336188			
	35	35 22 8		
	28	13		13
34 think 36reason	35	8		
44 level	36			
	12			12
	5	16		

your wrong doing, so a little bit of wrong doing shouldn't bring a .. cataclysmic penalty on you, so that you shouldn't be liable to all of the work. And the idea is that sometimes you can be negligent, and you cause no injury; sometimes you are negligent, and you .. cause some injury; and sometimes you are a little bit negligent, and you set off a chain reaction which has catastrophic consequences. .. And the law limits your liability in the circumstances where, sometimes limits your liability, in circumstances where cataclysmic .. or highly unforeseen .. consequences arise from your work. At another level, the system of compensation that .. flows from liability in negligence is dependent on insurers. If you drive carelessly and you injure someone, .. you're probably not worth suing, unless you happen to be very rich students. You probably don't have any savings, you have debts, and you don't have any income, so what good to me is an award of 100 thousand pounds, when the Court orders you pay me 100 thousand pounds, you don't have it. What makes that system work is insurance. And it's notable that we have compulsory insurance for the traffic. So, if you don't have insurance, the system is a little bit pie in the sky, unless you happen to be lucky, if lucky is the right word, lucky enough to be run over by a rich person. Because if you are run over by a man or woman of straw, then your rights are going to be no good to you because you cannot get blood out of a stone, or money out of a poor person. So, it's insurance that makes it work, and insurance depends upon predictability. If the insurance companies cannot predict how many accidents there will be, and how much damage they will cause in financial terms, they can't fix

42 cataclysmic	5			5
43 work	16	13		
39 sometimes	23 39	12 21		
	39	21		
		12 42		23 21
40 limits	2 39	16		
41 circumstances	41 42	16		42
47 system of ...	44			
46 insurers	12	16		
56 you				
	565656			
	56			
45 100 thousand ...	56	28		
	56 47	46		
				46
48 lucky	47	46	48	
49 run over	484849			
		73		
		46		
73 poor person	73	47 46		
50 predictability				50
		46		

their premiums. So, the law feels a sense of responsibility to lay down .. as much certainty of principle as they can, to enable the insurance market to, to function properly. Now, whether that, whether those principles stand up, whether they are justified, whether you accept them or other people accept them, is not important. But I think they, in very simple terms at least, they explain why the Court wants sometimes to say: "No, you can't recover, there are limits to, to what you can recover". But as I say, that's a topic we'll come back to. So, an Act of God, a hurricane in the Atlantic was a novus actus interveniens. .. In another collision at sea case: two ships collided; .. as a result of the collision, the master of one ship decided to put to sea in a small boat to cross to the other ship to discuss .. salvage, and it was a very choppy sea, and the boat overturned, and a sailor drowned. And the, the family of the sailor sued. And the question was, was the sailor's death caused by the negligence that caused the original collision? Or was the captain's decision to put to sea in rough, you know, in a small boat in rough seas, was that a new act of negligence that broke the chain of causation? So the* so only the master of the second ship was liable for the accident, and the Court held there that no* these two events were so wrapped up in each other, that you couldn't treat the, the decision of the master, which wasn't unreasonable in the circumstances, as breaking the chain of causation. So, we see that sometimes .. there are two acts of negligence, interrelated acts of negligence, and the Court has to decide whether the two acts of negligence together materially contributed to the loss. So that both tort feasons, both people responsible for the acts of negligence,

	2			
		2 46		8
52 whether	52 52 8	8		
51 accept	52 51	8 8		
		88 28		
53 recover				
	31 53			31
	19 17	T		
56 master	18 19	19		
53 put to sea		18 4	18	
55 sailor		18		
	15	58 33		55
58 death	55 12 19	23		
	53	56 4		18
		T		
	16	19 28		56
	66	4		
	56	4		
	41	T		
		12 28		12
	4	12		
59 tort feasons	6			59

are joint, are what's called "jointly and severally liable" for the accident, or whether the later negligence supersedes the earlier negligence, so that the earlier negligence just becomes history, and all of the liability attaches to the, the second, later, tortfeasor. And example of that is a case called Rouse and Squires, in which a carelessly driven lorry jackknifed across the motorway. So, the lorry is coming down the motorway, the driver loses control through negligence, with the result that the lorry comes to, to block, .. I think, two lanes of the motorway. That was the first act of negligence. The plaintiff was someone who pulled over to the side of the road to try to help at the scene of this accident, and was standing near the, the tail of the lorry, out into the faster lanes of the motorway, when a driver who was driving too fast came, and because he was unable, because he was going so fast, he was unable to stop in time to avoid hitting the jackknifed lorry, killing the plaintiff who was crushed between the two. Now, the question there was, was the speeding, of the negligence of the second driver, the speeding of the second driver a novus actus interveniens? Was that so unrelated to the lorry driver's wrong doing .. that the chain of causation was broken by that later actus interveniens? And the Court said: "no". These two events were part and parcel of each other, and so the the estate of the plaintiff could sue the lorry driver and the car driver as joint and several tortfeasors. With the consequence that, if, if two of you through separate acts of negligence which combine to cause me injury, I can sue both of you, and I can actually choose whether I sue one of you for all of it, or the other one for all of it, or both of you and work it out in proportion. Which

76 joint and several	12 12	19		16
	12	16	11	
80 carelessly	17			59
60 lorry 63 driver	60	63		
65 jackknifed	616312			
61 motorway 62 lane	606261			
	10	12		10
	606261			
64 fast 77 unable		63	63	
	646577			
	601015			
	12	64 64		63
	60	T		63
	63 5	1 T		
66 events	75	28 4		
		336963		10
		59 76		63
68 both of you	33	12 6		
67 one of you		33 33		
69 all of it	68 69	70		

means it becomes your problem, not mine, to work out whether one of you was 10% to blame, or 50% to blame, or 90% to blame. And so these* it does have.. important practical consequences. (15:12 mins)

70 work out	67			
71 blame	71 71	42		

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Criminal, Constitutional and Administrative Law*
 TEMA: "Theft"
 PROFESOR: D7

FECHA: 18-2-1997
 HORA: 11 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 60

TRANSCRIPCIÓN
Right, let's start <u>looking at Theft</u> . [L checks notes] As I indicated to you earlier, we're dealing with <u>an area of law which is fairly statute-based</u> . .. So, in <u>terms of the statutory framework</u> , the key <u>piece of legislation</u> is the <u>Theft Act 1968</u> . That creates the <u>offence of theft, burglary, robbery and so on</u> , and the deception§ <u>offences</u> . [L writes on board] .. And what you'll find is that ten years after that <u>Act</u> was passed, Parliament realized there were a few loose ends that needed to be <u>tidied up</u> , and there's a <u>short piece of legislation</u> called the <u>Theft Act 1978</u> , which <u>basically</u> , as I say, <u>closes a few loopholes</u> and creates one or two new <u>offences</u> . But <u>in terms of</u> , <u>in terms of</u> scale and scope <u>it's tiny</u> compared with the <u>'68 Act</u> . And we'll <u>look at that</u> as and when it's necessary, [L writes on board] .. and those of you who are keenies may well know that there is now a <u>Theft Amendment Act of 1996</u> . It's so recent that <u>it's</u> not even on your <u>handouts</u> , so I'll have to deal carefully with <u>that</u> when we get to <u>it</u> . .. This <u>1996 Act</u> is again <u>very small</u> , <u>it's a tidy-up and loophole closing provision</u> . .. Some of you may be aware that <u>basically the 1996 Act</u> was needed to <u>close this loophole</u> to do with <u>mortgage fraud</u> . You know, <u>people getting mortgages by deception and escaping liability</u> . It was to do with a specific <u>issue</u> , there. .. Right, that's broadly the <u>statutory framework</u> . <u>In terms of</u> the, the nature of <u>the law we are dealing with</u> ,

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
2 look at	T			
9 statute-based				T
10 in terms of		9		
3 Theft Act 1968		3 T		
1 offence	1			
15 legislation		3		
7 tidied up	15	6		
4 Theft Act 1978				
16 loophole	1 10 10	4		
6 tiny 21 basically	3 2	4		
5 Theft Am. Act 1996		5 5		
29 handouts	5	5 5		
	16	6 7 15		
	21 5 16			
8 mortgage fraud				8
22 issue		5		
	10	9		T

when we look at the Law of Theft, it's trite but a necessary observation, we are dealing with property offences. And that in itself is something different, because thus far we've been dealing with offences against the person. Now, you may ask yourself 'Well, so what? Assault is an offence against the person, theft is an offence against property, it's just a matter of classification'. Well, it does matter, because when you have criminal offences related to property, the Criminal Law involved is based on and refers to certain assumptions. In particular, it's based on and refers to assumptions about Civil Law. So, what I'm really saying is that you cannot study the Law of Theft in its wider sense without knowing something about Civil Law. Now, that's lucky in a sense because you know lots about Civil Law, don't you? [S laugh] .. A semirhetorical question. In particular, two aspects of Civil Law, probably two of your favourites, I imagine. Contract Law: about the passing of property, for example: whether property passes under a valid transaction or not. So, I'm afraid you're going to have to dredge up some background stuff from last year; just when you thought it was safe to throw those notes out, they may come in handy. And equally, Property Law itself is going to be relevant here. There're issues relating to trustees and beneficiaries. Who owns what, and who's got what rights relating to property. And you've all done Equity and Trust, right? [S laugh] .. It's spooky, the coincidence, isn't it? .. About the only catch, I guess, is Land Law, which you are about to embark upon. There're bits of Property, bits of the Law of Theft that refer to issues, concepts, that you'll come across in Land Law. .. Well, hopefully, you can pick those up fairly

	2	T		
11 property offences		2 11		
12 offences against ...		2		
	12 T			
17 matter	11		17	
63 Criminal Law		11		
14 based on ...	14	63		
18 in particular				
13 Civil Law				
62 sense	13 62			
65 two aspects	18			
66 Contract Law	13			65
				66
28 notes		28		
19 Property Law	22			22
67 Land Law				
58 bits of	58	19 T22		
	67	22		

quickly, as we go along, shouldn't be anything too difficult to prepare. I guess the general point to grasp is, it's not something you can look at in isolation. It relates to various important concepts in Civil Law, and there's no way of keeping them out. Now, you can see from the board that for statutory purposes our starting point is 1968. A little bit of background before then, just to help to contextualize it for you. Before 1968, the law relating to theft or 'larceny', as it was called, was in an incredibly confused and complicated state. Now, this isn't a history lesson, so I'm not going to burden you with the details. But suffice to say that the old law contained many fine distinctions, about whether property had simply been taken, or whether it had been taken under false pretences and so on. Don't bother to note this, but the Law of Burglary depended sometimes on whether the sun had gone down or not, whether it was burglary or house breaking; all sorts of silly things. But larceny is a concept we still have in, in some jurisdictions, .. but there is no offence of larceny in English Criminal Law any more. We have the offence of theft. So, there was a Criminal Law revision committee report in the mid sixties, which led to the enactment of the Theft Act 1968. So, the purpose of the 1968 Act was really to clear the decks. They were basically saying: "Right, we are going to recodify the law relating to theft and associated offences" [S sneezes] Bless you! .. And the idea was also to use language in the statute, which averagely educated ordinary men and women would be able to understand. That is a point you may care to reflect on, when you've had a couple of weeks banging your head against this, but the point is

24 point		T T		
	13	22		
		22 9		
	3 58		24	
	3			T
23 distinctions				T 23
				23 23
				T
		23 T		T T
		T 63		
	63	T		
	3			
	3			
			24	
68 language		3		
69 averagely ...	24			
70 understand	24	3		

important because we are talking about a criminal offence, we are talking about a criminal offence in theft, where a defendant for the time being at least has the right to trial by jury. So, the idea is that juries will play a big part in determining the guilt or innocence of someone accused under one of these Theft Act offences. So, clearly you want to make sure that the statute uses terminology that your average member of the jury can actually understand. So, that was the big idea. .. The first point to note therefore, which sets out the offence of theft, .. and it's obviously set out for you in your handout [L reads]: "A person is guilty of theft if he dishonestly appropriates property belonging to another with the intention of permanently depriving the other of it". And theft carries a possibility of seven years imprisonment. Now, Section One defines, sets out the offence of theft. As we'll see, other sections in the Theft Act give us definitions of various parts of that statement, but you may recall back in the first lecture probably, or second lecture, we looked at theft as an example of how you identify actus reus and mens rea. Do you dimly recall that? Yeah? So, let's just do it again to remind ourselves, and this time so that we can flag the elements we are going to look at over the next week or two. In terms of actus reus, first of all, it's got to be property, so that's the first thing we are going to look at, what is property for the purposes of theft. Secondly, there's got to be an appropriation. So, the second thing we are going to be looking at is this concept of appropriation. And the third element of the actus reus is this phrase "belonging to another"; and that, as we will see, is not an entirely straightforward issue. So actus reus, property, appropriation, belonging

25 talking about	25	63		
64 defendant		T		
26 jury	26	24		
	64	3		
		69 3 68		
60 actually	70	24		
71 sets out	24	T		
	71 29			T
		T		
31 section 32 defines	71	T		
72 see	31 3	32		
33 lecture 36 recall				
53 example	33 T	2		
34 actus reus	36			
39 mens rea	2	24		
	103411			
	2 11	T 24		
37 appropriation		24		
	37 34	2 22 24		
38 belonging ...	72	38		
	223437			

to another. Those are the three elements and that's the order in which we are going to look at them. Mens rea, just for the record, .. two elements: first of all, dishonesty; .. and secondly, intention to permanently deprive, .. I-T-P-D, if you prefer, saving you writing it out every time. And again it should be fairly obvious that you don't look at the mens rea, until you've been through the elements of the actus reus. So, essentially five things to check for. Now, I don't want to reduce this whole exercise to a matter of examination cramming or technique, there's more to it than that. But at the end of the day you're going to be examined and you've got to pass it, so just a word to the wise. When you're doing a Theft Act problem, a simple and safe method is to simply check off each of those (Sorry) [L coughs] .. check off each of those elements. (We are not very fit, are we?) ([L coughs again] .. Right. You can write them out if you need to, but that is the way in which you can answer the question thoroughly, or deal with each point thoroughly. There's a great danger, I've seen it happen so many times, that you're set a Theft Act problem, and the student will look at it and say: "Right, is there property? Yes, no problem. Is there appropriation? Well, that's a difficult one". He'll then write three sides on appropriation and that's the end of their answer. And they think they've done it. And, of course, what they haven't looked at is the other three elements. So, you must always, but always, work through all five, because unless you have all five elements coming together at the same time, you do not have the offence of theft. So, you really do have to get into that mode of dealing with theft problems. All five elements have to be there, and all have to

	38 11	24		
	2 39	24		
30 ITPD	30			
41 obvious				
	2 39	24		
43 check 49 five	34	24		
42 exam			42	
			42 3	
44 problem	43			
	43	24		
45 thoroughly			44 24	
47 answer	45			
46 student	3 44 2			
	11 37			44
	37	46 46		
	2 47	464644		
48 always		24		
	49	49		
		T		
		T 44		

come at the same time. It has to cristalize together. .. Okay, let's start by looking at this, this concept of property. What can be stolen for the purposes of the offence of theft? Well, if you look at the statute, and I've set it out for you on the handout, you'll see that in Section Four that it goes a long way towards providing you with an answer. Section Four, Subsection One, as you'll see, says: "Property includes money and all other property". It's a fairly belt-and-braces definition!: "property includes money and all other property real or personal including things in action and other intangible property". .. What's a 'thing in action'? [S intervention] Yes, copyright would be an example. Any other examples? [S intervention] .. Shares. [S intervention] .. Yes, shares -right- would be an example. [S intervention] .. Yes, yes, in a sense. [S intervention] .. Yes, patent, .. and actually the most common example is a debt. Now, it may seem rather odd but you can basically steal someone's shares by purporting to sell them, acting as if they are yours to sell. Now, if you own shares in Marks and Spencers, you can't actually go up to Baker Street, and say: "Can I see my bit of the company?" Can you? I know you haven't done Company Law yet, some of you haven't done Company Law, but you can't do that, can you? Where does your bit of the company exist? [S intervention] .. On paper, but this is interesting, your share certificate is evidence, isn't it? That you own the shares. But, if you own a million pounds worth of shares in M&S, you can't say: "Right, I think that floor of the building is probably mine". It doesn't work like that. What you've done is hand over money to the company so they can do what they like with it, in return for

		49 2		
		11 T		
	2	T 3 71		
	29 72	31		
	47 71			31 11
		32		
				11
52 thing in action				
55 yes 53 example	53			
54 shares				
	625555			
	55 60			53
56 purporting to sell	2154	T		56
75 M & S 77 own	78			
76 can't..can you?	60 58	75		
57 Company Law				
	5758	76 75		
61 share certificate				
80 million pounds	777754			
	54 75			76
		75		

having a share in the profits and so on. So, if somebody, if somebody takes your share certificate, and purports to sell your shares, you could if you wanted to, charge them with theft of the actual share certificate, but what is that actually worth as a piece of paper? [S intervention] .. Pennies, if that, practically. So, it's not appropriate, what we actually want to charge the defendant with is theft, or attempted theft, of the shares, which might be worth millions of pounds, and then that can be reflected in the sentencing. (15: 05 mins)

59 somebody	59		54	
	61	56		
79 charge	T 6160	60		
	607964			T
	54	80		

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Constitutional Law*
 TEMA: "European Convention on Human Rights"
 PROFESOR: D8

FECHA: 19-2-1997
 HORA: 7:30 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 30

TRANSCRIPCIÓN
Well, what I want to move on to now is B <u>there</u> . [L refers to the handout] Would the <u>UK</u> be better off with a Bill of Rights? .. Well, in part that depends on how you .. <u>approach</u> that question. One <u>approach for example</u> is to evaluate what our <u>record</u> has been, as against <u>international treaties</u> to which <u>we</u> are a <u>signatory</u> . You can use an <u>international treaty</u> as a <u>sort of benchmark</u> or <u>control</u> , and you can say: "Well, how many <u>times</u> have <u>we</u> <u>breached it</u> ?". Now, there are a number of <u>treaties</u> which <u>we</u> are <u>signatory</u> to, and I've given you some <u>examples there</u> . <u>Internationally, the Universal Declaration of Human Rights 1948</u> ; and the second one <u>there, International Covenant on Civil and Political Rights</u> ; and more particularly .. Europe, <u>the European Convention on Human Rights</u> . And it's <u>that</u> that I'm going to be spending some <u>time</u> now in talking about and seeing to what extent <u>we've breached the Convention on Human Rights</u> . Now, if you <u>look at</u> paragraph C <u>there</u> , I've given you a figure which actually I think is <u>probably</u> outdated now, because the <u>cases</u> that go before the <u>Convention</u> seem to come thick and fast. I've said there that there are 37 .. <u>cases against the UK</u> . I think it's <u>probably</u> now in the 40s. .. And <u>we</u> essentially have the <u>worst record on human rights</u> , as measured against the <u>convention</u> , when compared to any of the other 35 <u>signatories</u> . [S Intervention] No, if they were <u>we probably</u> would come off the

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
7 there				
4 UK 1 approach				
60 example	1			
6 record 2 inter. treaty		4		
5 signatory 23 sort of		3		
3 benchmark		4 2		
8 breach	2 5 60	4		
52 times	7			60
	7			60
	T	T		
			52	
62 look at		4 8 T		
10 probably	7			
9 case	T			
	9 4			
	10	4		6
	T			
	5 10	4		

bottom of the list, probably. So, .. what I'm going to do now is, in a sense, to give you a flavour of the sort of cases which have been coming up over the last 15 to 20 years. I'm going to spend particularly* concentrate to some extent on cases that have come up this year; there's been a lot of cases this year. .. Just to take a couple from a couple of older cases; you'll see there Campbell and Cozens§, Cozens§, 1982. .. That was a birching case, .. because physical punishment was still allowed .. at that time in Scotland. Some parents had refused to carry on sending their children to school because they objected to the physical punishment. And the parents in the end took the United Kingdom to the European Convention, and in front§ of the European Court of Human Rights, which is the court that adjudges whether or not there's been a breach of the convention, and the Court found that we were in breach of one of the protocols to the convention, which is sort of rather like an addendum; has the same status more or less as the convention. If you move down, [L refers to handout] East African Asians versus the UK 1973, .. this was at the time that the Commonwealth Immigrants Act of 1968 had been passed to prevent East African Asians entering the country. That Act was passed in three days. James Callaghan, who was Home Secretary at the time, boasted about the speed with which he managed to pilot that through Parliament. And it had the result of preventing British passport holders from Asia, .. of Asian, of Asian origin, from coming here, many British passport holders from coming here, and settling here. And it was found by the European Court of Human Rights that they had suffered degrading treatment as a result of racial

61 in a sense	10			
11 come up	9 23	11		
	9			
12 this year	11 12			
13 Campbell & Cozens	9			
14 physical punish.				13
15 parents			52	
	14	15		
	15 4 T			
16 court				T
	8 T 16			
22 found 27 protocol	8			
	23			27
18 East African Asians				
19 C.I.Act			52	
21 entering		18		
35 Home Secretary				35
		35 19		
20 British passport ...		19		
42 Parliament		181820		
	22			21 T
		18		

discrimination. So, there's a couple of examples going back a bit. What I want to do now, you can read the other cases, .. the older cases, .. when you go through the notes, I just want to look through some of the recent ones, because this is a very live issue. If you look at Murray versus the UK, 1996, ninth of February, The Times, have you all got that? .. This was a case where a person was denied access to a lawyer for 48 hours, and this was found to be a violation of Article 3, denial of access to a lawyer, violation of Article 3 of the Convention. Moving on, Hussein§ versus the UK, and Singh§ versus the UK. You haven't got the details of that. I'll just give you a few details of that. In this, in these two cases, both applicants were .. convicted of murder whilst under 18, .. and .. were detained at Her Majesty's pleasure, which is normally what happens when a minor is convicted of murder. So, you notice there that's not a definite sentence, not a finite sentence, it's not like saying you're being§, like you're being, for example, detained for five years or ten years or twenty years or whatever it might be, it's at Her Majesty's pleasure and that means that there is a discretion residing with the Home Secretary as to, if at all, and when, you are going to be released. Now, both these offences occurred in the 1970s. Now, Mr. Hussein§ was eventually released on licence .. in 1990, but it was revoked by the Home Secretary, that licence, in 1991, so he found himself in prison again. Mr Singh, on the other hand, unsuccessfully applied to the parole board, which makes recommendations to the Home Secretary, for release on a number of occasions and hadn't been successful. .. Both .. individuals applied for judicial review of the decisions, the

		9		
		9 9		
51 notes		9 62		
63 Murray	62			
24 denied access		63	52	
25 violation		24		
26 Article	25 26 T	24		
64 Hussein 65 Singh				
28 details	28	64 65		
38 applicants				
29 convicted of murder				
32 HM pleasure		29		
30 definite sentence	60			30 30
	32			
33 released	35			
		64		
34 licence	35	34		33
	34	65		
36 unsuccessfully		38		
	35	33		
37 decisions	38	366465		

negative decisions that had affected them, the adverse decisions, and their cases went to the European Court of Human Rights. In both cases the European Court found that the UK was in breach [L looks at notes and speaks at dictation speed] .. of Article 5.4 of the Convention, which provides that everybody deprived of liberty .. shall be entitled to take proceedings through which the lawfulness of their detention is assessed by a Court. .. So, in essence what these applicants were saying was it's not for the Home Secretary to make effectively an administrative decision which determines the length of time they are in prison, it's for a court to make the determination. And they were being denied access to the court. What do you think Mr. Dicey§ would have said about this? [S Intervention] He quite probably would have, on this occasion, been on the side of the applicants, because he regarded individuals rights as being most effectively protected by courts, and not by administrators, politicians. And also, as [S name] quite rightly pointed out, this raises an issue concerning the separation of powers. And it's one, I think I highlighted when we, when we discussed the doctrine. Can anyone, apart from [S name], tell me what that is? [S Intervention] .. Yeah, that's partly right. Anybody else? [S Intervention] .. That's right, the Home Secretary .. in effect arguably, because he would argue differently .. clearly§, in effect putting himself in the position of the judge, despite the fact that he is a member of the Executive. Now, he would probably argue that this is a decision that can validly be taken by the Executive, it's an Executive decision. And he would say that the reason why I can validly take it it's because I'm in touch with popular feeling. I'm

	9	6465		37 37
	9	TT		
	22 4 8			
		26 T		26
	38 16			
	35			
67 administrative	37		52	
39 determines	16	39 38	24	
40 Dicey	16			
	10	40		
	38	40		
	16			67
31 issue				
41 separation of power		31 41		
		41		
66 right	66 35			
68 in effect 43 argue	68	43		
		35 67		16
69 validly	351043			
	37	676737		
44 in touch with ...		353535		

accountable to Parliament if things don't work out, and it's therefore for me, I'm the most appropriate person to make the decision. That's probably the sort of line he would take. [S Intervention] .. Yes, in a way, it is being attacked, although that was a sort of indirect implication, yes. [S Intervention] Yes, it does, it does all the time, interact with mental health, and what do you think about that? Because I mean, I'm not going to get into mental health now, because there are a lot of issues raised by that. Do you think that, do you think that individuals who*, I can't remember the relevant sections now, section, section, ... [S Intervention] Is that Her Majesty's pleasure provision? [S Intervention] A restriction order, that's right. I mean, do you think they should be allowed to go before a court? [S Intervention] .. Yeah, .. yeah, so that's, that's a problem and, I mean, and therefore it's analogous with this situation .. in relation to these two individuals, .. and it's not yet really been resolved. But you can see there the clash between the court, on the one hand, who says this is clearly a judicial function, and the Home Secretary, Government, on the other, saying no, it isn't, it's an Executive function. [S Intervention] Sorry? [S Intervention] Sorry, I didn't get that. [S Intervention] Prerogative power. Yes, it is. Yes, it is, it is. We had a lecture on the prerogative. [S Intervention] No, that's not true. No, no, no, courts can interfere with the exercise of prerogative power: GCHQ Case. You look back at your notes, you'll find that. .. Okay, so that's Hussein§ and the UK, Singh§ and the UK a year ago, .. towards Benham versus the UK last June, poll tax defaulter, as were many. Anybody here a poll tax defaulter? [S laugh] Don't

	42			44 44
	102337	43		
46 yes		35		
	46 23	46		46
47 mental health			52	
55 individuals	47			
70 do you think	31	47		
48 section	4848			
		32		32
	70 16			24
		3131		
	55	6465		
	16			16
	35	35		67
49 prerogative		464646		
50 no	495050	50		
	16 62			49
51 notes	6465			
59 Benham				
54 polltaxdefaulter	54			

suppose you'll own up. .. These individuals, though, got into a lot of trouble because they got hauled up before the magistrates court, not having paid their Community Charge. Potentially you're liable to a term of imprisonment. .. They wanted to get a lawyer; they couldn't afford a lawyer. Now, normally speaking when you can't afford a lawyer, and you're faced with imprisonment, you may be able to get legal aid, and hence legal representation. However, .. for various technical reasons which I'm not going to go into with you, it was considered that the scope of criminal legal aid did not cover poll tax defaulting. And therefore the individual was not entitled to legal aid and didn't get it, and went to prison. Now, under .. Article 6 of the Convention, you're entitled to be provided with legal representation in relation to cases where they're dealing with criminal matters. So, this, this case went to the court on this point, and Mr. Benham was successful .. Okay. So, there are some cases .. which indicate to you, or give you a partial picture at any rate, about the sort of record that we've had recently as compared to the European Convention on Human Rights. (15:21 mins)

			55	
		54		16
57 liable to a term ...		55		
56 lawyer	56	71		
71 can't afford...	46	57		
58 legal aid		56		
		58 54		
	55	58 57		58
	26 T			56
	9			
	16	59 59		
72 indicate		9		72
	6 23	4 12		
	T			

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Land Registered Law*
 TEMA: "Registered Land"
 PROFESOR: D9

FECHA: 11-3-1997
 HORA: 10 a.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 20

TRANSCRIPCIÓN
<p><u>Registered Land</u>, have you been looking forward to <u>it</u>? [S laugh] <u>At last, at last</u>, we've come to <u>it</u>: <u>Registered Land</u>. All these little tiny references throughout the year to <u>Registered Land</u>, and I kept promising we are going to do <u>it</u> right at the end. Well, today is the first of two <u>lectures</u> on <u>Registered Land</u>. Now, we've still got to <u>bear in mind</u> everything we did <u>last week</u> on <u>Unregistered Land</u>; we <u>musn't forget that</u>. And another thing I have to tell you at the <u>outset</u> is that we <u>mustn't confuse Unregistered Land with Registered Land</u>, very easy to <u>confuse</u>, but we are not <u>going to</u>, are we? Right, <u>what do we mean, what do we mean</u> when we <u>talk about Registered Land? What exactly do we mean by that?</u> Anyone? [S intervention] .. <u>What exactly is it?</u> [S intervention] <u>What exactly distinguishes it from Unregistered Land? What is the distinction?</u> [S intervention] .. You can <u>register certain interests with Unregistered Land</u> as well, can't you? So, what is the <u>crucial difference? What exactly is registered with Registered Land</u>, that isn't with <u>Unregistered Land?</u> [S intervention] .. Good [S name]! Say that nice and loudly. [S intervention] Yes, "the <u>title to the land</u>". Okay, that's <u>very, very important</u> when <u>we talk about Registered Land</u>, we are talking about <u>land to which title has been registered</u>. That's <u>very, very important</u> to know right from the <u>outset</u>. So, you told me <u>last week</u> that with <u>unregistered title</u>, what did you tell</p>

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 at last	1 T T T	T T T		
2 lecture 75 last week	T			
3 bear in mind		3		
5 Unregistered Land				
14 outset 4 confuse	4 5 T			
6 what do we mean	6	4		
8 talk about	T			
7 what exactly...		7 T		7 12
12 distinction	5			
9 register	5			
39 interests	7 T	9		12
10 very important	5			
11 title 13land	8 T 13 11 10	8 9		
18 owns	141575	5 9		

me last week? How do we find out who owns the land? How do we find out? [S intervention] Good, by looking at the title deeds. So, with registered title, where do we check to find out who really owns the land? [S intervention] Good, the Land Registry. Right, okay, well, there are a number of district land registries spread out around the country, and each one deals with registrations for their local area, okay? So, there isn't just one land registry for the whole of England, because very often in our speech we say: "Check at the land registry"; but there isn't only one, there are several -aren't there?- spread around the country, and each one deals with the registration for its own local area. . . Now, the magic act - okay?- which deals with Registered Land, believe it or not, is called the Land Registration Act. Surprise, surprise! And we're going to be calling it the L-R-A 1925. And it is this LRA which introduced the system of registration of the title to land. It's the LRA which introduced the system of registration of title to land. . . And what the LRA did to begin with, [L speaks at dictation speed] .. was to say that registration of title to land was to become compulsory. So, to begin with it said that the registration of title to land was to become compulsory, in areas designated as areas of compulsory registration, . . okay? So, what the LRA did was to say that registration of title to land was to become compulsory in areas designated as areas of compulsory registration. And it was central government, central government which designated certain areas as areas of compulsory registration, okay? So, to begin with, it was only certain areas in England and Wales which were designated as areas of compulsory registration. So, that's what

16 find out	151316	15		
21 look at	11	T		
68 right	18 13	16 21		
19 Land Registry		68 68		2219
22 local area				2219
69 Okay? 20 country				19 20
70 deals with	19	21		
	70	23		192220
23 LRA 71 called	69 70 T			19 22 9
72 surprise	72 23	71		
	23			23
	23			23
47 begin with	23			
24 compulsory	47	23		9
	24			9
26 designated areas	69 24			
	26			9
25 central govt.				
	252624			9
73 certain areas	69 47	20		
	26 24			9

happened to begin with, but since the first of December 1990, all land stands in an area of compulsory registration, okay? So, since the first of December 1990, all land stands in an area of compulsory registration. So, let's just pause for a minute and ask: if all land in England and Wales since the first of December 1990 stands in an area of compulsory registration, why are we still learning about Unregistered Land? Is it because I want to bore you? [S intervention] Because of the ...? [S intervention] So, why are they still in existence if all land since the first of December 1990 stands in an area of compulsory registration, why? [S intervention] It isn't retrospective, so what must happen? What must happen in order for you to have to register your title? [S intervention] Right. Yes. Good. There must be a sale. It doesn't mean that as at the first of December 1990 everyone has to run out and register their title, it doesn't mean that, does it? It means that on the next sale, on the next conveyance for sale* [S intervention] Exactly! Then, the purchaser must register his or her title to the land, that's what it means, it means on the next conveyance for sale the purchaser must register his or her title to the land. Why do you think that is? Why do you think the LRA didn't say everyone has to go and register now as we speak? Why didn't it do that? Why couldn't it? [S intervention] Exactly! Because of the expense, because whenever a purchaser registers his or her title to the land, he or she must pay money. It costs, .. and basically the cost depends on what the value of the property is. So, obviously the more it's worth the more the purchaser pays. .. So, we can see then -can't we?- that title to some pieces of land nowadays will be registered, while

28 since the 1st Dec.		47		
27 all land stands in ...	282769			
	27 28	20		
29 why?				
76 want	5			
	292827			
	29			
30 what must happen	30			
	68	246868		9
32 sale				
31 it doesn't mean...		31		
33 it means...		32		32
34 purchaser		33 68		9
				33
35why do you think...				35
	29	35		
36 expense		68		
	34	343636		9
37 property		36		
74 the more	74	34		36
				9 9

title to other pieces of land will not be registered. So, even today, and we are talking about 1997, we still have land title to which is unregistered. But what must happen now, as soon as there is a sale of that unregistered title, what must happen? [S intervention] It must now be registered. .. Right. .. So, we said it was the Land Registration Act -didn't we?- which introduced the registration of title to land. Now, the Land Registration Act wanted to achieve certain objectives. And what it wanted to do was to take all the interests which exist in land, it wanted to take all the interests which we've studied before, so all the interests which exist in land, and it wanted to categorize them into three. So, it divided these interests in land in three. First of all we have the category of registrable interest, so we have registrable interest, first of all. .. Second category was overriding interest, can you see that on the handout? And the third category .. was minor interest, okay? So, it took all interests capable of existing land, and it placed them into three categories. .. And the big objective, this big objective of the LRA, as stated in the handout, was to create a register of title which would act as a mirror. This was the grand objective, it wanted to create a register of title that was going to act as a mirror, and what do mirrors do? When you look in a mirror, what do you see? [S intervention] Exactly! You see your reflexion. Well, you see. So, by creating a mirror, the LRA wanted the mirror to accurately reflect all the interests existing in or over land. Wow! That's a really big objective, isn't it? Don't you think? So, could you bear this objective in mind as we go through today's lecture, and next week's lecture? This is the objective of the Land Registration Act, it wanted to

		8 5		
	303032	5		
	68			9
	23			9
38 achieve objectives		76		
	39	76		38 38
	39	39		
41 category		397641		41
40 in three	40 46			
42 registrable interest	424139			
45 handout	413969			
46 first of all	39 40	39		
44 big objective	41 44			
51 create 48 mirror	45	9		44
		76		44
	48 48			
50 reflexion		51		
52 in or over	482348	76		50
	44			44
	2	44		
	2	44 76		

create a mirror which accurately reflects all the interests existing in or over land. Well, don't you think it's quite ambitious? Very good, isn't it? Isn't it wonderful? All a purchaser has to do, this is the objective, all a purchaser has to do is look at the register of title, and the purchaser would find out everything he wants to know about the land. That's really exciting, isn't it? That's marvellous! One could then turn round and say: "Why the hell do we need lawyers then? Anyone can do it", yes? Well, that was the objective. .. Well, probably you guessed from the way I've been going on about it that it didn't achieve the objective. .. There's a very nice quote by McKenzie and Philips, which I think most of you have brought, and as they put it they say that [L reads quote]: "The Land Registration Act 1925 contains several large holes and a number of small leaks". That is a quote by McKenzie and Philips, okay? So, "The Land Registration Act 1925 contains several large holes and a number of small leaks". .. Do you know what the objective was? Why did McKenzie and Philips say that? I would say myself, this is a quote by [L name] by the way, coming now, I would say that 'the Land Registration Act has a defective mirror which has several large cracks', that's my quote. It's not a famous person, that is me. And we are going to see what we mean by that shortly; but before we get to that really exciting bit, we've got to do .. a tedious bit. Now, something which isn't very exciting, we've got the exciting bit to come, we're all going to find out why this mirror has got cracks in it, all right? But before we find out we've got to do some mechanical things there. We've talked about this register. I think, before we say anything else, let's talk a

	514852			50
53 very good		53		
	34 34	44 21		
	347616	9		
	11	53 53		
	29			
		44		
		44		
55 quote				
54McK. & Ph.		54 54		55
	55			
	54 69			55
57 say	54 57	44 55		
	57 23		55	
60 cracks				48
			55	
58 exciting bit				
59 tedious bit	58	59		
	481660	69		
	16	59		
	8 9			8

little bit about what the register looks like; that's physically, what does it look like? Now, unfortunately, I haven't got a specimen attached as I once had. Somehow it got mislaid in the photocopier. I used to have a nice specimen of the Land Register attached to the handout, but I haven't now. But in McKenzie and Philips you'll find a specimen, okay? In their chapter on registered title to land they do provide a specimen register, so you can find out what it physically looks like by looking at McKenzie and Philips. And when you do look at it, you'll find that each register of title is made up of three registers. So, that each register of title is made up of three registers: A, the property register; B, the proprietorship register; and C, the charges register. Let's take each one in turn, let's look at each one in turn. (15:16 mins)

62 looks like	9			62
63 specimen		63		63
	45		54	
	63 69		16	9
		63		62
	54	212154	54	
65 each register ...	65			
66 let's take ...		66		9 9 9

ÁREA: Derecho
 ASIGNATURA: *Contract and Consumer Law*
 TEMA: "Mistake"
 PROFESOR: D10

FECHA: 18-2-1997
 HORA: 3:45 p.m.
 N° DE ESTUDIANTES: 20

TRANSCRIPCIÓN

You can take the view that there're essentially three different kinds of Mistake. And the approach of the law is different depending on which kind of mistake you're dealing with. So, we'll look at that shortly. But you have to consider why is mistake important and there're a number of reasons. [L writes on board] .. If you have an owner of goods who transfers them to a purchaser, who then transfers them on to another purchaser, shall we say buyer this time, if there is a problem here, [L points at board] for example if this purchaser is a rogue; this is the position in those cases that [S name] raised: Ingram and Little, so there is Brooks, Ingram and Little, and Louisa Celebry\$. The person in the middle is essentially a fraudulent rogue, whose payment is not honoured, the cheque bounces or they don't pay the cash or whatever it is. So, effectively the owner of the goods who has released them to this rogue, now wants them back because they haven't been paid for. However, by this time they are in the hands of a buyer. Both the original owner and the current holder of the goods are relatively innocent, neither of them is party to the fraud. What, what remedies does the original owner have? [S intervention] .. Yes, .. the owner can take an action against the buyer and simply say: "Excuse me, you're in possession of goods which belong to me, and you must therefore return them". It's a tortious claim, ..

TÉRMINO BASE	A	B	C	D
1 kind	T 78 1 T	2 28 2		
12 reasons	T			
5 owner 6 goods		6		
3 purchaser 4 buyer	63	3		
63 transfers 7 rogue	3			
64 cases 55 example				64
78 essentially		3		
30 fraud	7			
65 payment not...	5 6 7			65 65 65
	5	6 63 4		
8 innocent	30	4		8 66
66 take an action	5 5			
67 say	4	4 4		
11 in possession				66 66

and what will the buyer's defence be? [S intervention] .. Sorry? [S intervention] Speak up! [S intervention] Well, yes, I .. certainly I bought them in good faith. I'm innocent. I don't know that's quite good enough. It's a legal rather than a moral judgement, although a bona fide purchase has significance sometimes. [S intervention] .. Yes, that's right. [S name] is correct. What the buyer has to say is: "At the time that I entered into my contract, [L points at board] R had a good title. You may have come along later, and destroyed this contract, thereby rendering R's title, had R still been in possession of the goods, invalid. But that was too late, because by the time you raised your objection, I had already purchased the goods. If you had raised your objection in time, or if you had raised an objection which meant that R had never had a good title, then of course B couldn't have taken a good title from someone who hasn't got it". And do you know why? [S intervention] Why can you not take a good title from someone who does not have a good title? [S intervention] .. Yeah, okay, I mean, one of two reasons really. .. It's true, the principle is that nemo dat quod non habet, [L writes on board] .. which is Serbo-Croatian, I think. It means 'no one can give that which they do not have', or you cannot transfer legal title if you do not possess one. Reminiscent, of course, of the provisions in Section 12 of the Sale of Goods Act, whereby every seller of goods impliedly warrants, there is a condition .. that they have a good title to pass. And this is an implied condition that cannot be excluded; remember? Section 6 of the Unfair Terms of Contract Act 1977 says you can't exclude this in any case. So, yeah, you can't pass what you

69 defence				
68 yes		43		69
	8	69		69
43 bona fide		3		
	4 67	68		
9 contract	7			69
10 good title	9			
73 rendering	7 9 7			
	11 6	66 11		
	6	3 66		
71 meant	1 17 10	66		
	4 10	7		
19 why	19 10			69
		68 71		
13 nemo dat	12			
45 principle	53	13 71		
53 think				13
16 section...				
		15		16
15 implied condition				16
18 excluded			16	
	67	18 13		

don't have. So, the crucial question is, at the time of making this contract, contract number two. [L points at board] contract one, contract two, at the time of making contract two, did R have a good title to pass? Because if not, then B gets nothing, and must return the goods. If R did have a good title, even if it was subsequently* .. attempts were made to revoke it, it doesn't matter: B gets a good title and does not have to return the goods. Now the upshot is, why doesn't somebody sue R? [S intervention] Yeah, I mean, the owner could sue R and say: "I've given you the goods, you must pay; under our contract of sale I demand payment. Your cheque has bounced", or whatever. Well, by this time R has disappeared, he's wearing a disguise, or an assumed identity in a foreign country. [S laugh] And similarly, if the buyer had to return the goods to the original owner, then the buyer would have an action against R, and it would be based upon a breach of the implied conditions in Section 12 of the Sale of Goods Act: 'You implied you had a good title to pass. I now discover that you didn't, therefore you're in breach and you must compensate, give me my money back'. But yes, the point is that R has either spent it, or disappeared, or is not available. So, these two parties [L points at board] end up fighting it out, and one will win everything and keep the goods or get them back, shall I say, and the other will lose everything. And there is no mechanism in the English law which will say: "Well, you are both victims of the same fraud, and therefore it's not fair that one of you, it's not fair to suggest that one of you, is more of a victim, or more at fault or less innocent. You should share the loss". There is no mechanism in

17 at the time	9			
74 question				9 9 9
	4	10		9
20 return the goods	7 10			
	4 10			
	19			
	7 5 7	66 66		
14 pay	67 71	11		9
	7	14 65		
22 disappeared		22 22		
	4 20			
	5 4 7	66		
21 breach	15 16			
		10		21
	21	20 20		
	7 22	22		
23 fighting it out		4 5		23
27 mechanism				
28 English law	67			
25 victim	30			
24 it's not fair ...	24	25		24
26 at fault 29share loss	27	26		

English law to distribute the loss in cases like this. Although subsequently, when we look at, at frustration, you'll discover that it can be done, the English law will do it. So, .. tell me the difference. This contract, [L points at board] if R is a rogue, may be void, or it may be voidable. And what is the difference between a contract which is void*? [S intervention] If it is void? [S intervention] Sorry [S name]? [S intervention] (I simply didn't hear what you said, I don't think for a moment you could be wrong, after five weeks of preparing for this class, I think you can manage [xx] [S laugh]) [S intervention] If, if the first contract is void, then what happens to R? [S intervention] Void, yeah. What happens to the rogue's title? Does he have one? [S intervention] Did he ever have one? [S intervention] So, the rogue never had a title to pass, and B must return the goods. If it is voidable, does B have to return the goods? What is the answer? [S intervention] Anybody say 'yes'? [S intervention] Yeah! The answer is, if the contract is voidable .. does B have to return the goods? Well, the answer is 'it all depends'. That's the answer to all legal questions, of course, it all depends. And it depends exactly as .. [S name] said, if the contract was avoided before, if this first contract was avoided before, that contract was entered into, then at the time of entering into it R had no title. It's just like in the first case, B must return it. If, however, the contract has not yet been avoided, but is avoided subsequent to the second contract being made, it would be a good title at the time. So, yes, a void contract is void ab initio, [L writes on board] and .. that means that R, the rogue, never had a title to pass. Voidable contract: you have a good title until it is

	28 64	29		
	28	29		
2 difference	9 7	29		
31 void 32 voidable	7 2			
	9 31 31			
	53			
	53			
	31			9
70 happens	7 31 68			
	70 7 10	7 10 7		
	7 4 20	10		10
33 answer	32 4 20	9		
	68 33			
34 it all depends	932420			
	333334			
35 avoided	9 74	34 67		
36 entered into	35 17		9	9
	7 10 4	36 20		64
	9 35 35			
	101768	9	9	
	31 31 7	71		9
	7 32 9	10 9		10

avoided. So, the rogue is fraudulent, yes, and what is the effect of fraud on a contract? [S intervention] Makes it voidable. If you were the original owner, would you prefer this contract to be void or voidable? [S intervention] Void. Void, you're sure. Voidable, there's always the risk that you may act too late. So, if fraud only renders it voidable, what would you prefer to claim against as regards the first contract? You could plead fraud, it would make the contract voidable, and you could take steps to avoid it, but as I say, you may be too late. So, what is a better course of action for your purposes that would make the contract void? [S intervention] And what would assist you in such .. an argument? What course of action enables you to say the contract was void? [S intervention] Yes, mistake. And that is why there is a doctrine of mistake, I'm afraid. [L wipes board] .. In order that those who owned goods can get them back. This principle, incidentally named *qui dat quod non habet*. There are exceptions to that rule and there is a notable* [L sits down] very common cases that people who are buying cars on hire-purchase from a finance company, sell the car when it's not their car to sell. It belongs to the finance company until all the payments have been made. .. And it's very difficult for purchasers to be able to check up whether a particular car is subject to a hire-purchase agreement. So, the law actually makes a provision where, and here we come back to the bona fides, provided the purchaser of a car .. acts bona fide, without knowledge of the hire-purchase agreement, then they can take a good title, even from somebody who had no good title. It's a sort of legal magic. A title is created out of nothing.

	35 7 30	30		
75 makes	9 32	9		5
72 prefer	313231		9	
37 too late	31 32			
	32 72	30 73		66
	75 9 30	30 75		
	9 32 37	35 9	67	
38 course of action	9 31	75		
44 enables	38 67 9			
	31 68 T			T
		5		20
	45	13		
	64	45		
39 cars		4		
40 hire-purchase	393942	39 4 39		5
41 finance company	41 3	147544		
42 sell				39 40
	43	28 75		
	3 39	43		8
	10	40 3		
76 legal magic		10		76

But* anyway, I digress. So, we need a doctrine of mistake. If you can prove that there has been a mistake, the contract will be void, and for some purposes people want the contract to be void, as I've said. [L gets up again] So, Section 5, I think is a useful classification, but this is just trying to group cases for convenience, so that it is easier to remember them. Not necessarily part of the law, and the terms that the judges use may not fit into this pattern. But there are two parties to a contract, so as far as mistake is concerned, there are a number of options. They may both be mistaken, or only one of them may be mistaken; that's the first distinction. [L writes on board] So, you can distinguish between Unilateral Mistakes and Bilateral Mistakes, and Bilateral Mistakes can be of two types. They can both labour under the same mistake, or they can each be mistaken but in a different way. We can be talking at cross purposes. I say: "Do you want to buy my car?", and you think I'm talking about this flash Porsche that I drive into work, and really I'm talking about my old Morris Minor at home. So, I am thinking of selling a Morris Minor, and you're thinking of buying a Porsche. That is what is called Mutual Mistake, [L writes on board] .. because we are both mistaken, but we are* our mistakes are different mistakes, we are at cross-purposes. The other Bilateral Mistake is a Common Mistake, we both share the same mistake. The most common version, .. the most frequent example, shall I say, of Common Mistake is we both believe that the goods exist and they don't actually. So, there are different kinds of mistakes. There's another way of classifying.. these, you can draw a line here really, [L points at board and also

				T
	T 9 31	12 3		
	9 31 53		16	
77 useful classification	64			77
		28		
47 parties	9 T			
		47		
		T 47 T		
		2 2		
46 Bilateral mistakes	46	T 47 1		
	T	T		
49 talking about		2 49 4		42
52 cross purposes	394953	4 4		42
51 Porsche	49			42
50 Morris Minor	50 51	42 4 53		
		53		T
	52			T T
54 Common Mistake	46			54
				54 1 55
56 exist				54
	1 T	2 1		
		77		

draws] and you can say: "here a mistake about the existence of the goods". According to the doctrine of mistake, what if I offer to sell*? I tell you .. that three months ago I put a copy of .. [L picks up a book] Smith and Thomas in a left-luggage locker at Waterloo Station, and I can't be bothered to go and pick it up, and I have the key. And I'm prepared, if you will give me 5 pounds, you can have the key and you can go and recover the contents of the locker, yeah? .. Obviously, a bargain because Smith and Thomas is, according to this, [L looks at back cover of the book] 28 pounds. What are you buying for your 5 pounds? (15:07 mins)

	T 6	56		
	42			T
57 Smith & Thomas				
59 locker 61 pick up				
58 the key				
60 5 pounds	58 59	61 57	68	
	57	57		
	60	4		

