

Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de Textos en Inglés y Español.

Tesis Doctoral de Fernando Trujillo Sáez
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
ftsaez@ugr.es

Esta tesis doctoral, dirigida por el Dr. D. Fernando Serrano Valverde, fue defendida en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta el día 7 de julio de 2000, ante un tribunal compuesto de la siguiente forma:

Presidente: Dr. D. Neil McLaren
Secretario: Dr. D. José Manuel Martín Morillas
Vocales: Dr. D. Daniel Madrid Fernández
Dr. D. Antonio Bueno González
Dr. D^a Adela Martínez García

La tesis obtuvo la calificación de sobresaliente cum laude.

Reservados todos los derechos. Está prohibido reproducir, total o parcialmente, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Editorial de la Universidad de Granada, bajo las sanciones establecidas en las leyes.

(c) Universidad de Granada
(C) Fernando Trujillo Sáez

ISBN: 84-338-2775-8
Depósito Legal: GR-1496-2001

Edita: Editorial Universidad de Granada. Granada

3.1. DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS BÁSICOS.....	97
3.2. SOPORTE TEÓRICO.....	108
3.2.0. INTRODUCCIÓN	108
3.2.1. LA HIPÓTESIS DE SAPIR-WHORF O DEL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO.....	110
3.2.2. EL ESTUDIO DE LA CULTURA	120
3.2.3. EL MODELO CULTURAL DE ESCRITURA.....	128
3.2.3.1. <i>Los géneros como modelos culturales</i>	131
3.2.3.2. <i>La noción “discourse system”</i>	134
3.2.3.3. <i>La legislación educativa española y la escritura</i>	139
3.3. CONCLUSIÓN.....	155
CAPÍTULO CUARTO: MATERIALES Y MÉTODOS.....	161
4.0. INTRODUCCIÓN	161
4.1. LOS PARTICIPANTES	163
4.1.1. SELECCIÓN.....	164
4.2. EL DISEÑO.....	165
4.3. PROCEDIMIENTOS.....	167
4.3.1. LOS TEXTOS ESCRITOS	167
4.3.2. LA EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS.....	176
4.3.3. EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS	182
4.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	191
4.4.1. PRIMERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	191
4.4.2. SEGUNDA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	192
4.4.3. TERCERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	193
CAPÍTULO QUINTO: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN	195
5.0. INTRODUCCIÓN	195
5.1. PRIMERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	196
5.2. SEGUNDA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	221
5.2.1. <i>Primera y segunda preguntas de investigación del segundo bloque</i>	222
5.2.2. <i>Tercera y cuarta preguntas de investigación del segundo bloque</i>	254
5.2.3. <i>Quinta pregunta de investigación del segundo bloque</i>	276
5.2.3.1. <i>Los modelos textuales</i>	277
5.2.3.1.1. <i>El modelo textual argumentativo</i>	278
5.2.3.1.2. <i>El modelo textual expositivo</i>	305
5.2.3.1.3. <i>El modelo textual narrativo</i>	329
5.2.3.2. <i>Resultados del análisis de los modelos textuales</i>	353
5.3. TERCERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	367
CAPÍTULO SEXTO: CONCLUSIONES.....	385
6.0. CONCLUSIONES	385
6.1. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS	393
6.2. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	401

APÉNDICES	405
APÉNDICE 1	405
APÉNDICE 2	409
APÉNDICE 3	413
APÉNDICE 4: ANÁLISIS DE LOS TEXTOS	422
1. <i>Textos argumentativos en español</i>	422
2. <i>Textos argumentativos en inglés</i>	450
3. <i>Textos expositivos en español</i>	464
4. <i>Textos expositivos en inglés</i>	482
5. <i>Textos narrativos en español</i>	506
6. <i>Textos narrativos en inglés</i>	536
APÉNDICE 5: TRADUCCIONES DE LOS TEXTOS EN INGLÉS	558
<i>Traducción de los textos argumentativos en inglés</i>	558
<i>Traducción de textos expositivos en inglés</i>	568
<i>Traducción de los textos narrativos en inglés</i>	585
BIBLIOGRAFÍA	599

Agradecimientos

Es de bien nacido ser agradecido. Por ello, antes siquiera de que comience la redacción de esta tesis, debo agradecer a muchas personas su apoyo incesante, sin el cual no hubiera sido posible llevar a buen término este trabajo.

En primer lugar, debo dar las gracias a mis padres, Antonio y Carmen, que me han dado mucho más de lo que yo nunca podré devolverles. Con ellos va también mi agradecimiento a toda mi familia, que me ha soportado durante todo este tiempo.

Mi más sincera gratitud al Dr. D. Fernando Serrano Valverde, por su ánimo incansable, su magisterio y su amistad. De sus consejos ha dependido todo lo bueno que pueda haber en este trabajo.

Gracias a mis compañeros de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, que me han animado constantemente. En especial debo agradecer su colaboración a las profesoras D^a M^a Carmen Ayora Esteban y D^a M^a Remedios Fortes Ruiz, que me han brindado su amistad, su tiempo y su trabajo.

Un enorme agradecimiento a la profesora de la Universidad de Cádiz, D^a Carmen Varo Varo, sin la cual no hubiera sido posible la recogida del corpus de textos.

Gracias también a mis amigos D. Fernando Carretero Racero y D. Miguel Ariza Pérez, que colaboraron en la evaluación de los textos. Con amigos así es más fácil hacer cualquier cosa.

Gracias a Cristina, Lorena, María del Mar y Cristina, por haberme ayudado en la prueba piloto. Gracias también a todos los voluntarios que colaboraron en la redacción del corpus de textos. Sin ellos no habría investigación.

Debo dar las gracias también al Dr. D. Pablo Cobo Martínez, porque no me ha dejado en paz hasta que he acabado el trabajo, ayudándome siempre con sus consejos.

Gracias, por fin, a la Dra. D^a M^a Mercedes Molina Moreno, por su amistad, por sus consejos siempre útiles y por haber tenido la paciencia de revisar conmigo la tesis.

Y a Sonia, agradecerle que comparta conmigo un proyecto de vida. A ella le dedico el esfuerzo de escribir este trabajo.

Por supuesto, todos los errores que aquí se puedan encontrar son sólo achacables al autor de este trabajo.

Listado de Tablas

Tabla 1. Calificaciones de los textos argumentativos en español.....	198
Tabla 2. Calificaciones del texto argumentativo en inglés.	199
Tabla 3. Calificaciones del texto expositivo en español.....	201
Tabla 4. Calificaciones del texto expositivo en inglés.	202
Tabla 5. Calificaciones del texto narrativo en español.....	205
Tabla 6. Calificaciones del texto narrativo en inglés.	206
Tabla 7. Prueba t de Student para muestras independientes (medias de todos los textos)	212
Tabla 8. Prueba t de Student de muestras independientes (argumentación)	213
Tabla 9. Prueba de t de Student para muestras independientes (Exposición).....	214
Tabla 10. Prueba t de Student de muestras independientes (narración)	215
Tabla 11. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos en los textos argumentativos en español.....	224
Tabla 12. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos, en los textos argumentativos en inglés.	225
Tabla 13. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos en los textos expositivos en español.	226
Tabla 14. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos en los textos expositivos en inglés.....	227
Tabla 15. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos, en los textos narrativos en español.	228
Tabla 16. Número de palabras y párrafos en los textos narrativos en inglés.	229
Tabla 17. Estadísticos de palabras y párrafos según idioma.....	230
Tabla 18. Estadísticos de palabras y párrafos de textos argumentativos.	230
Tabla 19. Estadísticos de palabras y párrafos de textos expositivos....	231
Tabla 20. Estadísticos de palabras y párrafos de textos narrativos.....	231
Tabla 21. Prueba t de Student para Palabras y Párrafos en todos los textos.....	232
Tabla 22. Prueba t de Student para Palabras y Párrafos en los textos argumentativos.....	233
Tabla 23. Prueba t de Student para Palabras y Párrafos en los textos expositivos.....	234
Tabla 24. Prueba t de Student para Palabras y Párrafos en los textos narrativos.....	235
Tabla 25. Estadísticos de la razón geométrica en el total de los textos.	239

Tabla 26. Prueba t de Student para la razón geométrica en el total de los textos.....	239
Tabla 27. Estadísticos de la razón geométrica en los textos argumentativos.....	240
Tabla 28. Prueba t de Student para la razón geométrica en los textos argumentativos.....	241
Tabla 29. Estadísticos de la razón geométrica en los textos expositivos.	242
Tabla 30. Prueba t de Student para la razón geométrica de los textos expositivos.	243
Tabla 31. Estadísticos de la razón geométrica de los textos narrativos.	244
Tabla 32. Prueba t de Student para la razón geométrica de los textos narrativos.	245
Tabla 33. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos argumentativos en español....	255
Tabla 34. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos argumentativos en inglés.....	255
Tabla 35. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos expositivos en español.....	256
Tabla 36. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos expositivos en inglés.....	256
Tabla 37. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos narrativos en español.....	257
Tabla 38. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos narrativos en inglés.....	257
Tabla 39. Estadísticos del total de marcadores en inglés y español. ...	260
Tabla 40. Prueba t de Student para el total de marcadores según idioma.	261
Tabla 41. Estadísticos de marcadores en textos argumentativos	263
Tabla 42. Prueba t de Student para marcadores de textos argumentativos según idioma.....	264
Tabla 43. Estadísticos de marcadores de textos expositivos	266
Tabla 44. Prueba t de Student para marcadores de textos expositivos según idioma.....	267
Tabla 45. Estadísticos de marcadores de textos narrativos.	269
Tabla 46. Prueba t de Student para marcadores de textos narrativos según idioma.....	270
Tabla 47. Calificación media de los textos argumentativos, media de puntuación del modelo textual y desglose de los puntos por esquema.	353
Tabla 48. Calificación media de los textos argumentativos en inglés, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.	354

Tabla 49. Calificación media de los textos expositivos en español, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.....	354
Tabla 50. Calificación media de los textos expositivos en inglés, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.	355
Tabla 51. Calificación media de los textos narrativos en español, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.....	355
Tabla 52. Calificación media de los textos narrativos en inglés, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.	356
Tabla 53. Estadísticos del modelo textual argumentativo.....	357
Tabla 54. Prueba t de Student para el modelo textual argumentativo ..	357
Tabla 55. Estadísticos del modelo textual expositivo	358
Tabla 56. Prueba t de Student para el modelo textual expositivo.....	359
Tabla 57. Estadísticos del modelo textual narrativo.	360
Tabla 58. Prueba t de Student para el modelo textual narrativo.....	361
Tabla 59. Correlaciones entre las variables del estudio en todos los textos.....	369
Tabla 60. Correlación entre las variables del estudio en los textos argumentativos.....	372
Tabla 61. Correlación entre las variables del estudio en los textos expositivos.....	378
Tabla 62. Correlación entre las variables del estudio en los textos narrativos.....	382

Listado de ilustraciones

Figura 1. Los “garabatos” de Kaplan: Organización del párrafo inglés, semítico, oriental, romance y ruso según Kaplan (1966; 1984)	34
Figura 2. Medias por evaluador e idioma en textos argumentativos	200
Figura 3. Medias por evaluador e idioma en textos expositivos	203
Figura 4. Medias por evaluador e idioma en textos narrativos	207
Figura 5. Comparación de medias de la razón geométrica, número de palabras y de párrafos en el total de los textos.	240
Figura 6. Comparación de medias de la razón geométrica, número de palabras y párrafos en los textos argumentativos.	242
Figura 7. Comparación de las medias de la razón geométrica, el número de palabras y de párrafos en los textos expositivos.	244
Figura 8. Comparación de las medias de la razón geométrica, número de palabras y de párrafos de los textos narrativos.	246
Figura 9. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en el total de los textos.	262
Figura 10. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos argumentativos.	265
Figura 11. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos expositivos.	268
Figura 12. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos narrativos.	271
Figura 13. Esquema del texto explicativo	306
Figura 14. Esquema de la secuencia narrativa de Bassols y Torrent (1997).....	330
Figura 15. Esquema de la secuencia narrativa de Van Dyk (1983).....	331
Figura 16. Diagrama de dispersión de la relación Media-Modelo.....	373
Figura 17. Diagrama de dispersión de la relación Media-Palabras.	374
Figura 18. Diagrama de dispersión de la relación Media-Marcadores Modales.....	375
Figura 19. Diagrama de dispersión de la relación Media-Modelo.....	379
Figura 20. Diagrama de dispersión de la relación Media-Modelo.....	383

Resumen

La tesis “Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de Textos en Inglés y Español” se propone dos grandes objetivos: en primer lugar, revisar la línea de investigación conocida como Retórica Contrastiva desde una perspectiva crítica. En segundo lugar, profundizar en el estudio de las diferencias y similitudes entre textos escritos en inglés y en español, intentando averiguar si hay alguna relación entre el origen lingüístico-cultural de los escritores, los textos que producen y las calificaciones que obtienen. Para ello se tomó un corpus de textos escritos por estudiantes norteamericanos y españoles, de entre 17 y 18 años de edad. Los textos seleccionados eran textos argumentativos, expositivos y narrativos. Estos textos fueron evaluados por cuatro evaluadores distintos. Posteriormente, se analizaron el número de palabras y párrafos, la cohesión del texto en número y tipos de marcadores del discurso y la estructura retórica del texto.

Los resultados de esta investigación son los siguientes: (1) no aparecen diferencias significativas en la evaluación de los textos escritos en inglés y en español; (2) no existe ninguna diferencia en cuando al número de palabras utilizado en las dos lenguas en ninguno de los tres tipos de textos, pero sí hay una diferencia considerable en el número de párrafos, con una mayor cantidad en los textos en español, especialmente en los textos argumentativos y expositivos; (3) hay una diferencia significativa en el número de marcadores del discurso entre las dos lenguas exclusivamente en los textos argumentativos, y especialmente en relación con los marcadores conjuntivos; (4) no existen diferencias significativas en la organización de los textos; (5) existe una fuerte relación entre la puntuación obtenida por los textos y el uso que se haga del modelo textual correspondiente.

Tomando como referencia estas conclusiones, se plantean una serie de recomendaciones para la didáctica de la escritura en lengua materna y lengua extranjera.

Abstract

The dissertation “Contrastive Rhetoric and Written Expression: Evaluation and Study of Texts in English and Spanish” has two main objectives: first, to review the line of research known as Contrastive Rhetoric from a critical perspective; second, to study the differences and similarities between texts written in English and Spanish, trying to find out whether there is a relationship between the linguistic-cultural origin of writers, the texts they produce and the marks they receive when assessed. Thus, a corpus of texts was written and collected by two groups of 17 to 18 year-old North-american and Spanish students. The chosen texts were argumentative, expositive and narrative. These texts were blindly assessed by four different raters. Then, they were analyzed in terms of number of words, paragraphs, cohesion, discourse markers and rhetorical structure.

The results of this research are as follows: 1) no statistically meaningful difference was found in the assessment of the texts written in English and Spanish; 2) no statistically meaningful difference was found in the number of words, but there was a meaningful difference in the number of paragraphs, larger in Spanish texts, particularly in argumentative and expositive texts; 3) there is a meaningful difference in the number of discourse markers in argumentative texts, particularly in relation to conjunctive markers; 4) there is no meaningful difference in the organization of the texts; 5) there is a strong correlation between the mark received in assessment and the use of the suitable textual model.

Considering these conclusions, a number of suggestions are made in relation to the teaching of writing both in L1 and L2.

CAPÍTULO PRIMERO: INTRODUCCIÓN.

1.0. Consideraciones previas

La escritura es un complejo acto humano. Cassany, Luna y Sanz (1998: 268-269) enumeran las microhabilidades que se ven implicadas en el proceso de escritura, que son tanto psicomotrices como cognitivas: posición, movimiento corporales, movimiento gráfico, control sobre la situación de comunicación, generar, organizar, formular objetivos, redactar, revisar, leer, rehacer y monitorizar. Muchos años de aprendizaje, práctica y esfuerzo son necesarios para adquirir un buen nivel de escritura, y muchos, desgraciadamente, no lo consiguen nunca.

Además, hasta hace relativamente poco tiempo, la enseñanza de la escritura se ha visto desfavorecida por metodologías que o primaban el lenguaje oral o enfocaban la enseñanza de la escritura a partir de la gramática y la traducción. Ricardo Velilla (1994:111) describe la situación: “La enseñanza/aprendizaje de la escritura ha sido una de las áreas lingüísticas peor tratadas; basta con echar una ojeada a la bibliografía didáctica y pronto se observa que la mayoría de los libros que la abordan lo hacen desde perspectivas francamente repetitivas y desde presupuestos sumamente atrasados.”

Afortunadamente, la situación parece que ha cambiado. Cada vez más publicaciones estudian la escritura como acto comunicativo y cada vez se considera más importante renovar la metodología de enseñanza de la escritura adaptándola a visiones más funcionalistas y comunicativas del texto escrito. Así, por ejemplo, se recoge en el Diseño Curricular Base o lo afirman autores como Bastons i Vivanco et al. (1994: 125) cuando fijan los objetivos de un curso de expresión escrita, como ellos dicen, “en tiempos de reforma”.

En este contexto de revisión de la enseñanza de la escritura no sólo se incluye la escritura en primera lengua sino también la lengua extranjera. Mejorar la expresión escrita en ambas lenguas es un requisito no sólo académico sino socio-cultural; mensajes escritos en español e inglés nos llegan desde los medios de comunicación, la publicidad, la música o el cine, además de ser un requisito fundamental en la búsqueda de empleo.

Dentro de este nuevo ambiente nos planteamos la relación en lo concerniente a la escritura entre nuestra primera lengua y el inglés como lengua extranjera. En un contexto de aprendizaje escolar en el que ambas lenguas aparecen casi al unísono, parece razonable plantearnos si esta relación es de independencia en el aprendizaje, de transferencia positiva mutua o de interferencia de la una en la otra.

Estas mismas preguntas son las que provocaron el surgimiento en Estados Unidos de una corriente de investigación denominada Retórica Contrastiva. Es la sorpresa al observar diferencias entre textos que pertenecían a hablantes de distintas lenguas y distintos orígenes culturales lo que hace pensar al lingüista R. B. Kaplan que puede haber una ligazón entre la organización de los textos y la cultura de procedencia. Estas diferencias en la organización de los textos según la procedencia cultural del escritor era, según Kaplan, la causa de una mala recepción del texto por parte de lectores y evaluadores.

Tras más de treinta años de investigación, seguimos haciéndonos la misma pregunta. Muchas críticas se han vertido sobre la Retórica Contrastiva y su fundador, pero ésta ha seguido siendo fuente de inspiración para muchos artículos, tesis y libros sobre el tema. Puede que nos encontremos ante una de las hipótesis más cuestionadas de la historia de la lingüística aplicada y, al mismo tiempo, una de las más fructíferas en número de investigaciones y en áreas de trabajo con ella relacionada.

Sin embargo, creemos que algo queda aún por hacer. Nuestra intención es doble. En primer lugar, queremos replantearnos las bases de la Retórica Contrastiva, tanto teóricas como en cuanto a diseños de investigación, para evaluar así su validez como hipótesis de estudio de la

relación entre la escritura a través de las culturas y las lenguas. En segundo lugar, queremos profundizar en concreto en las diferencias y similitudes entre textos escritos en español y en inglés.

El primer objetivo, la revisión de la Retórica Contrastiva, lo han cubierto otros investigadores, como, de forma ejemplar, Connor (1996). Gracias a este tipo de trabajos, se ha renovado, al menos parcialmente, el aparato teórico sobre el que se apoya la Retórica Contrastiva y los métodos y diseños de investigación. Nuestro trabajo pretende mostrar nuevas ideas para el sustento teórico, anteriormente basado en la llamada Hipótesis Sapir-Whorf, y que nosotros proponemos que podría surgir de la noción de “modelo cultural” de la Antropología Cognitiva y la Psicología Cultural. Además, nuestro trabajo pretende superar algunas de las deficiencias tradicionales de la investigación en Retórica Contrastiva, como la utilización de textos escritos en una lengua extranjera o la utilización de modelos textuales no lo suficientemente flexibles como para cubrir la variedad y complejidad de un corpus de textos.

Nuestro segundo objetivo es profundizar en el estudio de las diferencias y similitudes entre textos escritos en inglés y en español. Se han realizado también algunos estudios sobre el tema (Santiago, 1970; Santana-Seda, 1970; Reid, 1988; Montaña-Harmon, 1991; Moreno

Fernández 1995, 1997, entre otros), pero o se han estudiado aspectos parciales de los textos o, si se ha estudiado el texto en su totalidad, se han utilizado textos escritos en inglés como lengua extranjera o segunda lengua. En nuestra investigación, queremos estudiar la globalidad del texto pero utilizando textos escritos en inglés y en español por hablantes nativos de estas lenguas. Además, en nuestra investigación queremos tratar la correlación que puede existir entre ciertos elementos textuales a los que afectaría la hipótesis de la diferencia de la Retórica Contrastiva, estudio que aún no se ha realizado en nuestro idioma con textos escritos por nativos.

1.1. Esquema de la investigación

Esta investigación explorará la relación entre ciertos rasgos textuales de un grupo de textos y las calificaciones obtenidas por estos textos. Los autores de estos textos, estudiantes españoles de 18 años y estudiantes americanos de 17 años, redactarán tres textos en sesiones de sesenta minutos. Los tres textos pertenecerán a los tipos textuales argumentativo, expositivo y narrativo.

Los textos serán, en primer lugar, evaluados, considerando como criterio fundamental su organización. Para ello, se ha adaptado la escala de seis puntos del Test of Written English del examen de TOEFL

(Educational Testing Service, 1999). Habrá cuatro evaluadores, dos profesores de Lengua Española en Educación Secundaria Obligatoria y dos profesores del Área de Lengua Española del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Para la evaluación de los textos escritos en inglés, éstos serán traducidos al español, respetando en todo momento el original inglés.

Tres serán los rasgos textuales que se analicen: primero, el número de palabras y párrafos, y la razón geométrica que existe entre ambos; segundo, la cohesión de los textos por medio del número de marcadores del discurso y los tipos de marcadores del discurso utilizados con más frecuencia; tercero, la estructura retórica de los textos por medio de los modelos textuales utilizados. Se estudiará la significación estadística de estos elementos, así como la correlación entre estos elementos y las calificaciones que los textos han obtenido.

Como resultado de esta investigación, esperamos poder demostrar si hay alguna relación entre el origen lingüístico-cultural de los escritores, el texto que han producido y las calificaciones que han obtenido. Esto nos podrá servir, además de para validar o cuestionar las hipótesis de la Retórica Contrastiva, para hacer sugerencias aplicables a la didáctica de la escritura en ambas lenguas, como primera lengua o como lengua extranjera.

1.2. Preguntas de investigación

El objetivo investigador que pretendemos con la redacción de los textos, su evaluación y su análisis es responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Dan una mejor puntuación los evaluadores españoles a los textos escritos en español que a los textos escritos en inglés?

Por medio de la evaluación de los textos escritos en español y las traducciones de los textos escritos en inglés pretendemos averiguar si los textos españoles son mejor estimados, tal y como plantea la hipótesis de la Retórica Contrastiva.

La segunda pregunta de investigación es:

2. ¿Existen diferencias significativas entre los textos?

Esta pregunta consta de cinco apartados:

- 2.1. ¿Existen diferencias significativas en el número de palabras entre los textos en español y los textos en inglés?

- 2.2. ¿Existen diferencias significativas en el número de párrafos entre los textos en español y los textos en inglés?
- 2.3. ¿Existen diferencias significativas en el número de marcadores del discurso entre los textos en español y los textos en inglés?
- 2.4. ¿Existen diferencias significativas en los tipos de marcadores del discurso que aparecen en los textos en español y los textos en inglés?
- 2.5. ¿Existen diferencias significativas entre los modelos textuales de los textos en español y los textos en inglés?

Con estas cinco preguntas pretendemos establecer si hay diferencias significativas en tres de los elementos más importantes de un texto, su longitud, su cohesión y su estructura retórica. Además, este análisis nos sirve de base para establecer la correlación que da pie a la tercera pregunta de investigación.

La tercera pregunta de investigación es la siguiente:

- 3. ¿Existe alguna correlación entre los rasgos textuales analizados y las calificaciones recibidas por los textos?

La mayoría de los estudios de Retórica Contrastiva en los que se han considerado inglés y español establecen que sí existen ciertas diferencias textuales, pero en este caso se estudiará si existe alguna correlación entre estas diferencias y la evaluación de los textos. Es importante establecer esta correlación para definir el peso de cada elemento en la evaluación de los textos y poder, posteriormente, hacer sugerencias pedagógicas válidas.

1.3. Formato de la investigación

El trabajo se organiza de la siguiente manera: El capítulo segundo muestra la génesis y evolución de la Retórica Contrastiva, así como una revisión de los trabajos contrastando español e inglés. El capítulo tercero presenta la definición de Retórica Contrastiva, así como una revisión crítica de sus bases teóricas. El capítulo cuarto presenta la metodología y los procedimientos de la investigación, incluyendo una discusión acerca de la noción “modelo textual”, fundamental para nuestro estudio. El capítulo quinto muestra los datos de la investigación y la respuestas a las preguntas de investigación. El capítulo sexto, por último, muestra las conclusiones de nuestro estudio, las implicaciones pedagógicas que de él se desprenden y algunas sugerencias para futuras investigaciones. Los apéndices 1 y 2 presentan la guía de evaluación en su versión

original en inglés y en su adaptación para nuestro trabajo. El apéndice 3 es un resumen de las relaciones de la “Rhetorical Structure Theory”, también adaptadas para este estudio. El apéndice 4 son todos los textos utilizados junto con los resultados de su análisis (marcadores del discurso y modelo textual). En el apéndice 5 aparecen las traducciones de los textos ingleses al español, procedimiento utilizado para poder evaluar ambos grupos de textos. Por último, cierra el texto la bibliografía.

CAPÍTULO SEGUNDO: LA RETÓRICA CONTRASTIVA, REVISIÓN HISTÓRICA.

2.0. Introducción

En este capítulo resumiremos la historia de la Retórica Contrastiva. Describiremos su evolución desde 1966, los logros conseguidos y la metodología que se ha utilizado. Además, añadiremos comentarios críticos sobre los estudios más relevantes del campo. Finalmente, consideraremos los requisitos de una moderna investigación en Retórica Contrastiva.

El capítulo está organizado en dos secciones. La primera pretende ser un recorrido por la historia de la noción de Retórica Contrastiva. Ésta se subdivide a su vez en dos apartados: el primero describe los comienzos de la Retórica Contrastiva, para lo cual seguiremos principalmente los trabajos del lingüista educacional Robert B. Kaplan, creador de la noción¹ que estamos estudiando. El segundo apartado nos lleva desde la mitad de los años ochenta hasta el presente en una revisión de lo que hemos denominado la Nueva Retórica Contrastiva. La segunda sección del segundo capítulo intentará mostrar los estudios que

¹ El mismo R.B. Kaplan plantea denominar a la Retórica Contrastiva "noción" y no "teoría", que fue el término que usó primeramente. (Grabe, W. & Kaplan, R.B., 1996, pg. 201, nota 1).

se han realizado a lo largo de la historia de la Retórica Contrastiva comparando el español y el inglés.

2.1. Desarrollo de la Retórica Contrastiva

2.1.1. Los orígenes: De 1966 a mediados de los años ochenta

En esta primera sección vamos a estudiar los primeros pasos de la Retórica Contrastiva. En primer lugar, observaremos el momento fundacional y las ideas que la alumbraron; posteriormente, consideraremos los métodos de investigación utilizados durante esta primera etapa, para finalizar exponiendo nuestro comentario acerca de esta primera época y del paso hacia la segunda etapa.

La Retórica Contrastiva nació a finales de 1960. En 1966, Robert B. Kaplan escribió un artículo para la revista *Language Learning* titulado "Cultural thought patterns in intercultural education"². Posteriormente, en 1967, escribió para *TESOL Quarterly* otro artículo, "Contrastive Rhetoric and the teaching of composition"³ y en 1972 un libro titulado *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric* (Philadelphia: Center for Curriculum Development). De esta forma, entre 1966 y 1972, el

² Kaplan, R.B., 1966, "Cultural thought patterns in intrcultural education", *Language Learning*, 16, 1-20.

³ Kaplan, R.B., 1967, "Contrastive Rhetoric and the teaching of composition", *TESOL Quarterly*, 1, 10-16.

lingüista Robert B. Kaplan había fundado las bases de la Retórica Contrastiva.

La idea clave del artículo de 1966 se resume en el siguiente enunciado (Kaplan 1966:2):

Logic (in the popular, rather than the logician's sense of the word) which is the basis of rhetoric, is evolved out of culture; it is not universal. Rhetoric, then, is not universal either, but varies from culture to culture and even from time to time within a given culture.

Dediquemos un momento de atención a los tres conceptos claves de este enunciado: Lógica, retórica y cultura. En primer lugar, Kaplan especifica que no se refiere a la lógica en un sentido técnico, sino más bien al sentido "popular" de la palabra. Para intentar comprender qué quiere decir este sentido popular de la palabra "logic" hemos utilizado el Collins English Dictionary (1994), donde podemos leer hasta nueve definiciones de este término, seis de las cuales se refieren al sentido técnico. El resto de las definiciones son:

a particular method of argument or reasoning; force or effectiveness in argument or dispute; reasoned thought or argument, as distinguished from irrationality. (ibid:15).

Parece plausible pensar que Kaplan consideraba la "lógica" como un "método de argumentación o razonamiento" o como la actividad de pensamiento "razonado"; existe además un hecho que apoya esta interpretación, puesto que, más adelante, en este artículo de 1966, Kaplan escribe que en inglés coexisten "the common inductive and deductive reasoning which the English reader expects to be an integral part of any formal communication." (Kaplan, 1966: 5).

Por tanto, de acuerdo con Kaplan, nuestra forma de razonar rige la retórica, Pero, ¿qué es la retórica en este artículo? Podemos considerar otro enunciado de ese artículo de 1966: "It might be possible to contrast the English paragraph development with paragraph development in other linguistic systems." Tanto este enunciado como el análisis de los textos que el propio Kaplan realiza, nos hacen pensar que, en este artículo, su particular visión de la retórica coincide con el término "paragraph development", reflejando así la retórica, según Kaplan, a través de los párrafos una forma concreta de razonar. Esta definición de retórica encaja además con la descripción de la tradición de enseñanza de la composición que se centra en la corrección y el desarrollo de los párrafos realizada por Freedman, Pringle y Yalden (1983) en la introducción a la primera parte de su libro, en la cual, citando a Richard Young (1978), denominan a esta corriente como "current-traditional rhetoric".

El tercer concepto, "cultura", tampoco es explícitamente definido. Dos hechos podrían darnos una pista para entender qué quería Kaplan decir con ellos, La primera pista es que él intenta explicar el origen de la lengua inglesa de la siguiente forma:

The English language and its related thought patterns have evolved out of the Anglo-European cultural pattern. The expected sequence of thought in English is essentially a Platonic-Aristotelian sequence, descended from the philosophers of ancient Greece and shaped subsequently by Roman, Medieval European, and later Western thinkers. It is not a better nor a worse system than any other, but it is different. (Kaplan, op. cit.:3)

Parece que aquí Kaplan utiliza el término cultura como "the total range or activities and ideas of a group of people with shared traditions, which are transmitted and reinforced by members of the group." (Collins English Dictionary, 1994:387)

Sin embargo, cuando Kaplan analizó "some seven hundred foreign students compositions" para corroborar sus hipótesis, los agrupó en tres grupos lingüísticos básicos (Kaplan 1966:6): El primer grupo lo constituyen el árabe y el hebreo; el segundo lo forman el chino, el camboyano, el japonés, el coreano, el lao (lengua oficial de Laos), el

malayo, el thai de Tailandia y el vietnamita; en el tercer grupo incluyó el brasileño, el centro americano, el sudamericano, el cubano, el español, el francés, el africano y el suizo. Además, posteriormente nos muestra un diagrama (ibid.:15) que representa las diferencias entre estos grupos, pero ahora organizados en cinco bloques: el inglés, el semítico, el oriental, el romance y el ruso (estudiado no a partir de una composición estudiantil como los otros sino de una traducción de un texto ruso).

Nuestra comprensión del término "cultura" no es mucho más clara tras este análisis. Ese agrupamiento de estudiantes según diferentes nacionalidades (cubano, español, suizo), según diferentes zonas geográficas (Centro América o Sudamérica), o según diferentes comunidades lingüísticas (árabe o hebreo) representa tal mezcla de criterios que nos hace pensar que el término "cultura" está siendo utilizado de forma bastante poco clara en este artículo que estamos comentando. (Posteriormente discutiremos el problema del término "cultura" en la Retórica Contrastiva).

La ambigüedad e imprecisión de las definiciones de los conceptos manejados por Kaplan son una consecuencia directa de los orígenes de la Retórica Contrastiva. Ésta no apareció, a pesar de su aspecto teórico, como un desarrollo directo de los campos antes mencionados, la Lógica,

la Lingüística, la Retórica o los estudios culturales. El mismo Kaplan reconoce que

It (Contrastive Rhetoric) had its origin in pedagogical necessity...Because I was then the administrator of what was, for the time, a large and relatively important ESL program, I had the opportunity to observe a substantial number of compositions written in English by native speakers of a variety of languages other than English...This corpus demonstrated that there were problems that seemed to be unique to speakers of particular languages...Attention was focused on what were thought by me to be underlying differences. (Kaplan 1988:277).

Por tanto, para profundizar en el repentino reconocimiento de las diferencias existentes entre textos escritos por nativos y no nativos del inglés, así como de la regularidad de estas diferencias, se diseñó ese método de análisis textual basado en el desarrollo del párrafo. En el artículo de 1988, citado anteriormente, Kaplan afirma que el objetivo de su investigación era el siguiente:

What was being sought (...) was some clear-cut unambiguous difference between English and any other

given language, the notion being that such a clear-cut difference might provide the basis for pedagogical approaches that would solve (...) the writing problems of speakers of other languages trying to learn to function in written English. (Kaplan 1988:278)

Sin embargo, a pesar de la falta de unos pilares teóricos verdaderamente resistentes, las ideas fundamentales de la Retórica Contrastiva así como su primera metodología provocaron un buen número de reacciones a favor y en contra. Repasaremos ahora esas primeras investigaciones, el eco que tuvieron y los efectos que provocaron.

El artículo escrito por Kaplan en 1988 es especialmente interesante. Es el capítulo final de un libro llamado *Writing across languages and cultures*, editado por Alan C. Purves (1988). En este capítulo Kaplan intenta resumir los puntos más importantes de la Retórica Contrastiva a finales de los ochenta, pero también es al mismo tiempo una defensa contra las críticas terribles que había sufrido desde la aparición del artículo de 1966. De hecho, casi toda su producción relacionada con la Retórica Contrastiva ha consistido en un proceso de continua re-definición de esta corriente de investigación y de la posterior defensa de sus ideas.

Este proceso de definición y defensa ha traído como consecuencia uno de los rasgos más característicos de la Retórica Contrastiva. Ulla

Connor, figura señera en la Retórica Contrastiva, lo describe diciendo que esta corriente de investigación "lacks a single methodology and a single research program" (Connor 1996). Si nos fijamos en Kaplan, fue evolucionando desde el estudio del "paragraph development" (Kaplan 1966) al del "discourse blocs and discourse units" (Kaplan 1972), por el estudio del "foco" en el sentido de la "Functional Sentence Perspective" de la Escuela de Praga (Kaplan 1983) para ampliar la definición de Retórica Contrastiva, a finales de los ochenta, hasta cubrir el estudio de la "morphosyntax of the target language...at the intersentential level, of the writing conventions, the audience characteristics and expectations and the subject under discussion" (Kaplan 1988). En esta última exposición del tema, Kaplan habla de siete tipos de conocimiento que deberían ser estudiados por la Retórica Contrastiva, entre los cuales se incluyen los patrones retóricos, las convenciones compositivas, la morfosintaxis, los mecanismos de coherencia, las convenciones de escritura y de tipología textual, la audiencia y el tema a discutir.

Todos los investigadores que trabajan en este campo, incluidos Kaplan y Connor, han aceptado, implícita o explícitamente, las ideas básicas de la Retórica Contrastiva. Sin embargo, el carácter ensayístico al ser una explicación de una intuición previa ha provocado una gran variedad de métodos de investigación. Estudiaremos este rasgo de la Retórica Contrastiva a lo largo de las siguientes páginas.

Lógicamente, empezaremos esta revisión de la metodología utilizada en la Retórica Contrastiva refiriéndonos de nuevo al artículo de Kaplan de 1966, "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education". El objetivo del estudio que se presenta en ese artículo es "to contrast the English paragraph development with paragraph development in other linguistic systems." (ibid.:6) Kaplan recogió alrededor de setecientas composiciones⁴ realizadas por estudiantes extranjeros durante un período de dos años. Aproximadamente cien fueron rechazadas porque representaban muestras muy pequeñas de diversos grupos lingüísticos. Las otras seiscientas composiciones constituyen el corpus que él analizó.

Este artículo no es particularmente rico en explicaciones acerca del diseño de la investigación. Ignoramos los temas de estas composiciones, aunque suponemos que eran tan variados como suelen ser las actividades en un aula de enseñanza del inglés como segunda lengua, contexto en el cual se desarrolló la investigación. Lo que sí sabemos es que los textos fueron escritos en inglés, que era la segunda lengua o una lengua extranjera para todos los participantes en la investigación.

Como ya anunciamos anteriormente Kaplan agrupó estas composiciones en tres grupos lingüísticos básicos: Grupo 1, árabe y hebreo; grupo 2, chino, camboyano, japonés, coreano, lao, malayo, thai y

⁴ Estos datos imprecisos son los del propio artículo.

vietnamita; en el tercer grupo incluyó el brasileño, el centro americano, el sudamericano, el cubano, el español, el francés, el africano y el suizo. Aparte de las composiciones realizadas por estudiantes también utilizó textos de escritores profesionales e incluso traducciones del ruso al inglés.

El estudio establece que "in the Arabic language...(and this generalisation would be more or less true for all Semitic languages), paragraph development is based on a complex series of parallel constructions, both positive and negative." (Kaplan 1966: 7) Además, "such a development in a modern English paragraph would strike the modern reader as archaic or awkward, and more importantly it would stand in the way of clear communication." (ibid.: 8)

El siguiente grupo de textos pertenecía a la escritura en lengua "oriental". Kaplan explica que la escritura oriental se caracteriza por lo que él denomina "an approach by indirection". En estos textos, el desarrollo del párrafo puede decirse que aparece "turning and turning in a widening gyre." (ibid:10)

En cuanto a las lenguas romances, francés, español e italiano (de uno de los cantones suizos), Kaplan escribe que "much greater freedom to digressor to introduce extraneous material is available in French, or in Spanish, than in English." (ibid.:12) Por último, tras el estudio de la traducción del ruso al inglés, explica que el texto ruso está construido

mediante "a series of presumably parallel constructions and a number of subordinate structures," la mitad de las cuales, según Kaplan, "are irrelevant to the central idea of the paragraph in the sense that they are parenthetical amplifications of structurally related subordinate elements." (ibid.:14).

Tras este análisis concluye que "these paragraphs may suffice to show that each language and each culture has a paragraph order unique to itself". Es ahora el momento en el cual introduce lo que ha devenido la parte más famosa de su artículo, lo que el mismo Kaplan ha llamado "the doodles", los garabatos. Cada grupo lingüístico presenta un desarrollo del párrafo distinto, representado gráficamente de la siguiente manera:

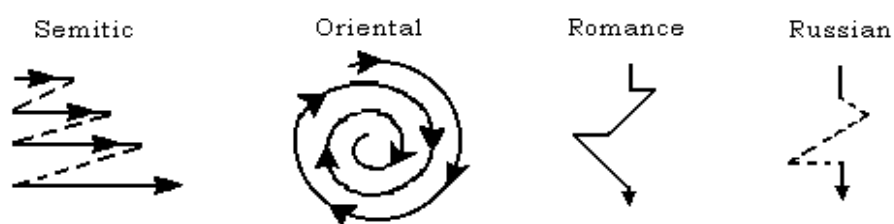


Figura 1. Los “garabatos” de Kaplan: Organización del párrafo inglés, semítico, oriental, romance y ruso según Kaplan (1966; 1984)

El artículo de Kaplan de 1966 ha sido profunda y duramente criticado. Connor (1996:16) resume esas críticas: Se le ha acusado de etnocentrismo y de privilegiar la escritura del hablante nativo inglés, de examinar sólo productos en una segunda lengua e ignorar las variables procesuales, de soslayar diferencias culturales y lingüísticas entre lenguas relacionadas a la hora de incluirlas en un solo grupo (como por ejemplo el chino, el thai y el coreano), o de considerar el fenómeno de transferencia de una primera a una segunda lengua como algo exclusivamente negativo.

Liebman (1992) también ha hablado acerca de ese artículo de 1966. En concreto, Liebman ha escrito que presenta una peculiar visión de la retórica, perfectamente integrada, como ya hemos visto, en el movimiento "current-traditional" de enseñanza de la composición:

Early contrastive rhetoricians attended to a restricted area of rhetoric: the organization of finished expository texts. But rhetoric involves more than organization... Aristotle's five elements were reduced to one-arrangement, specifically, paragraph arrangement.

Liebman considera que la visión reducida de la retórica de esos primeros retóricos contrastivos condujo "to a narrow methodology. And the methodology reinforced that view of rhetoric." (ibid.: 144). Esta visión

reducida de la retórica produjo dos consecuencias: Primero, la exaltación de la creación y disposición del párrafo como eje de la teoría del texto; segundo, el olvido del proceso de composición, enfocado sólo al producto y no al proceso de creación.

El mismo Kaplan siempre ha sabido reconocer el carácter polémico y ensayístico de sus trabajos. En ese artículo de 1966 podemos leer:

This discussion is not intended to offer any criticism of other existing paragraph developments; rather it is intended only to demonstrate that paragraph developments other than those normally regarded as desirable in English do exist.(Kaplan 1966:14)

No nos cabe la menor duda acerca del etnocentrismo de sus primeros trabajos, pero nos parece bastante obvio que éste es un producto inconsciente, fruto más bien de un pobre diseño de la investigación o de técnicas de análisis imprecisas. De cualquier forma, Kaplan admitía ya en ese primer trabajo que "much more detailed and more accurate descriptions are required before any meaningful contrastive system can be elaborated." (ibid.:14)

No podemos perder de vista los orígenes de la Retórica Contrastiva tal y como han sido expuestos. Fue la curiosidad pedagógica, incluso la

necesidad, las que le llevaron a intentar analizar las composiciones, en un momento histórico en el cual no se habían dado aún los primeros pasos de la Lingüística del Texto. Creemos que el punto central del artículo de 1966 no era tanto la corrección o la precisión del análisis como plantear la sugerencia de que existían diferencias entre textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales, y que los profesores debían ser conscientes de estas diferencias. Kaplan escribió en 1987:

I have been accused of reductionism...It was not my intent then, and it is not my intent now, to claim more for the notion than it deserves. Nevertheless, I have become gradually more convinced that there is some validity to the notion. (Kaplan 1987:9)

Kaplan se ha visto envuelto en un proceso de continua adaptación. En su libro de 1972, *The Anatomy of Rhetoric*, enuncia que

My original conception was merely that rhetoric had to be viewed in a relativistic way; that is, that rhetoric constituted a linguistic area influenced by the Whorf-Sapir hypothesis...I would still maintain, as I did in 1964, that rhetoric is a phenomenon tied to the linguistic system of a particular language. (Kaplan 1972, Foreword)

Sin embargo, algunas ligeras variaciones han tenido lugar en este libro de 1972 en comparación con el artículo de 1966. Una de ellas se refiere a la argumentación que sirve de soporte teórico para la noción de la Retórica Contrastiva. La segunda variación está relacionada con la práctica del análisis de la Retórica Contrastiva.

Kaplan hace el siguiente razonamiento: Primero, "Language, after all, is a context and exists within a context." (Kaplan, 1972:25); segundo, "That context is, to a certain extent at least, culturally delimited, cannot be doubted." (ibid.:26); tercero, "Communicative competence subsumes the recognition and analysis of, and response to, a context." (ibid.:26); cuarto, "In the written mode, contexts are likely to be represented by "extended units of discourse"; that is, units larger than the sentence." (ibid.:26); por tanto, "it can be posited that the larger units of discourse (...) may constitute not only context in the sense discussed above, but the basis for the achievement of communicative competence." (ibid.:27) Es decir, las ideas de "contexto" y de "competencia comunicativa" median en la íntima relación entre el lenguaje y la cultura. De esta forma tan argumentativa pone al día Kaplan la Retórica Contrastiva con otras teorías de moda en ese momento.

Revisando un poco la historia, Stern (1983:111) cita cinco grandes líneas de desarrollo de la didáctica de una lengua extranjera en los

setenta. La quinta de estas líneas es el método comunicativo de enseñanza de lenguas. Stern escribe que, en 1972, Sauvignon publicó un experimento acerca del método comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera, y luego explica que "the term "communicative competence", first used by Hymes (for example, 1972⁵) in deliberate contrast to Chomsky's "linguistic competence", reflects the social view of language which has found increasing acceptance since the middle of the sixties." Kaplan está usando para su argumentación de las bases teóricas de la Retórica Contrastiva las más recientes teorías disponibles en aquel momento.

El mismo tipo de variación, o adaptación, ocurrió con el análisis de los textos. En *The Anatomy of Rhetoric* (1972), Kaplan describe un método analítico más elaborado que en el artículo de 1966. Se introducen dos nuevos conceptos, bloques del discurso, "units in which every item is related to every other item by either coordination, subordination or superordination" (ibid.: 28), y unidades del discurso "units within a discourse bloc which are related to each other by either coordination, subordination or superordination." (ibid.: 28)

⁵Hymes, D., 1972, "On Communicative Competence" in Pride, J.B. & J. Holmes, (eds), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondworsth: Penguin Books

Además, como el método de análisis no estaba claro en absoluto en el artículo de 1966 y por ello fue criticado, ahora sí se detiene en exponerlo bastante claramente. En primer lugar nos dice que "an analysis of the whole must logically be concerned with a functional analysis of the parts in operation." (Kaplan, 1972:28). Continúa diciéndonos que "the explanation must depend on both structural and semantic elements"; "structural" aquí quiere decir elementos gramaticales más algunos elementos "which signal subordination, superordination and coordination at levels which transcend that of the sentence" (ibid.:29); semántica significa denotación, connotación, orden de palabras, el entorno físico-social, "collocations and reader's expectations" (ibid.: 29-30). Desgraciadamente, cuando llegamos al capítulo titulado "A Covey of Examples" (ibid.: 33-66) se olvida completamente de este método de análisis y utiliza los métodos del artículo de 1966.

Sin embargo, en el capítulo titulado "A Rhetorical Model" (ibid.:67-99), sí aplica el método antes explicado para el estudio de los textos. Nos aporta además una nueva pista para descubrir el procedimiento que sigue: "The units operate as units on the basis of structural and semantic links which can be analysed out either as pronoun reference (including relative pronoun reference) and/or as reiteration or negation." Sugiere Kaplan, por tanto, un análisis de los elementos de cohesión, de acuerdo con la definición de cohesión que encontramos en Richards et al. (1985:45):

Cohesión es "the grammatical and/or lexical relationships between the different elements of a text." Debemos recordar que este concepto estaba siendo estudiado y discutido con fervor en el momento de publicación de *The Anatomy of Rhetoric* (1972), como demuestra la publicación sólo cuatro años más tarde del famoso libro de Halliday y Hasan *Cohesion in English* (London: Longman, 1976).

Con estas ideas en mente Kaplan analizó un texto científico escrito por un hablante nativo de inglés, un texto de Historia escrito por otro angloparlante y un texto escrito por un estudiante no nativo de nivel avanzado de la *University of Southern California*. En los dos primeros Kaplan reconoce que "the density of the structure here depends both upon the depth of embedding and upon the complex semantic relationships which sometimes operate cooperatively with syntactic structures and sometimes independently of the syntactic structures." (Kaplan, 1972:79)

En cuanto al tercer texto escribe: "The third illustration is obviously the work of an individual for whom English is not a native language...This example apparently lacks the density of either of the others." (ibid.:80) Concluye el análisis diciendo que los hablantes nativos de inglés "appear to have a distinct preference for greater density within certain normative bounds which are yet to be established and within certain registers." Por

tanto, la escritura del escritor no nativo no se ajustaba a las expectativas del lector angloparlante, lo cual podría causar problemas y dificultades.

Es bastante discutible si esta conclusión es pausable o no. La noción de "densidad" se basa, de acuerdo con Kaplan, en la frecuencia de "embedding" y las "semantic relationship". Los hablantes nativos producen textos con mayor densidad que los escritores no nativos. Sin embargo, parece bastante lógico que un escritor no nativo no alcanzará la misma densidad informativa hasta que no domine la misma gama de opciones lingüísticas (sintáctico-textuales y léxico-semánticas) que el escritor nativo posee. Es decir, los hablantes nativos tienen una variedad de posibilidades comunicativas disponibles mayor que los conocimientos del no nativo, a pesar del nivel avanzado al que éste pertenece.

A pesar de la consideración apuntada en los últimos párrafos, este libro de 1972 representa un claro avance sobre el artículo de 1966. Kaplan ha añadido a la noción de Retórica Contrastiva un marco teórico puesto al día con las ideas entonces punteras en lingüística y en enseñanza de lenguas extranjeras, además de presentar un análisis más elaborado que en el texto anterior. Ambos trabajos, junto con un artículo sobre metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Kaplan 1967), constituyen las bases de la Retórica Contrastiva. Las críticas y los elogios la han hecho crecer. Como Ilona Leki (1991:123) escribe, estos

primeros estudios eran "exploratory and, to a degree, more intuitive than scientific, but valuable in establishing contrastive rhetoric as a new field of inquiry."

Leki (ibid.:125) escribe además acerca de esta primera etapa de la Retórica Contrastiva:

For years after the introduction of the idea of contrastive rhetoric, little progress was made in this type of text analysis...Discourse analysis of the 1970s focused either on spoken discourse, rather than written, or analysed such features of written text as anaphora or cohesive links between propositions.

De hecho, todos los trabajos en Retórica Contrastiva durante los años setenta siguen la línea marcada por Kaplan en su libro de 1972.

Resulta interesante que, como advierte Connor (1996:52), "some of the first empirical investigations of contrastive rhetoric were dissertations dealing with Spanish." Se refiere a dos tesis que comparaban el español de Puerto Rico y el inglés. Santiago (1971) y Santana-Seda (1975) estudiaron la organización de los textos escritos en español y en inglés, y mostraron que las redacciones escritas en español tenían mayor proporción de estructuras coordinadas, construcciones aditivas y párrafos

de una y dos oraciones. Posteriormente comentaremos otros estudios en los que se han contrastado el español y el inglés, en la tercera sección de este primer capítulo.

Nos gustaría ahora comentar dos citas reveladoras acerca de la metodología de estos primeros estudios. La primera la tomamos del mismo Kaplan (1987). Este artículo, titulado "Cultural thought pattern revisited", es, como su nombre parece querer indicar, una revisión de lo que la Retórica Contrastiva había sido desde aquel 1966 hasta finales de los ochenta. Casi al final del artículo escribe Kaplan:

An issue, of course, is that, at least initially, analysis must begin with surface structure because that is what a text is; and because a text is a complex reticulated structure, penetrating below the surface is fraught with problems.
(Kaplan, 1987:20)

Es decir, sugiere que un análisis "superficial" siempre debería ser el comienzo de todo estudio de Retórica Contrastiva, probablemente entendiendo en aquel momento "surface" como estudio de la cohesión del texto, como en Kaplan (1972).

Joanne Liebman (1992:143), siempre agudamente crítica, se plantea esta misma metodología desde otro punto de vista:

Paragraph structures can be easily compared. Texts are visible, dynamic processes are not, or at least not as easily...It is true we can find texts in the native languages that exhibit the structures Kaplan and others describe. But it is also true we can find texts that do not...Looked at in isolation, in other words, texts mislead. They do not tell the whole story about the writer and about how that text came to be.

Resumamos ambas ideas. Kaplan propone que un análisis de la estructura superficial del texto debe ser siempre el comienzo lógico de toda investigación en este campo, especialmente porque cualquier profundización puede resultar bastante problemática. Sin embargo, Liebman sugiere que este análisis de la estructura superficial puede estar cargado de problemas e incluso llevar a la confusión, a pesar de que su realización sea mucho más fácil.

Creemos que ambos tienen razón. Nos parece obvio que uno de los primeros pasos a realizar dentro del estudio de Retórica Contrastiva es revisar si los productos escritos por dos comunidades que pertenecen a diferentes culturas y lenguas son verdaderamente diferentes en su estructura superficial, en su textualidad. Probablemente Kaplan y Liebman

intentaban sugerirnos que el estudio del texto no es tan fácil como en un primer momento se dio por supuesto.

Sin embargo, y aquí estamos de acuerdo con Liebman (1992), debemos darnos cuenta, en primer lugar, de que no debemos imponer nuestros prejuicios a los textos que examinemos, forzando diferencias que no son reales; segundo, no debemos generalizar de un tipo de texto a todos, de un género a la totalidad de los textos escritos en una lengua; tercero, debemos admitir que esas investigaciones de la estructura superficial del texto son sólo el primer paso y que se deben considerar muchos otros aspectos tales como el proceso de la escritura, las expectativas del lector, las diferencias culturales en cuanto a la definición de la idea de texto y de sus funciones o las diferentes situaciones educativas de las distintas comunidades lingüístico-culturales. En resumen, debemos responder a la complejidad de la escritura con un enfoque múltiple y variado.

Esta solución ecléctica que aquí proponemos es la aceptada, aunque sea tácitamente, por las investigaciones actuales. En todos los ámbitos la complejidad de la realidad requiere una respuesta multidisciplinar del mundo científico, y la escritura no es menos. Quizás todo lo contrario, si creemos a Carl Bereiter y Marlene Scardmalia (1983:20) cuando escriben, en su famoso artículo "Does writing have to be

so difficult?", que "writing a long essay is probably the most complex constructive act that most human beings are ever expected to perform."

Nos gustaría ahora comentar dos artículos escritos a principios de los ochenta, uno por R.B. Kaplan y otro por John Hinds. Creemos que la comparación entre estos dos textos puede resultar útil para percibir el desarrollo que la Retórica Contrastiva habría de tener, mostrando así el paso de una visión reducida a una visión amplia de la Retórica Contrastiva.

Kaplan (1983) describe su propio trabajo dentro de la Retórica Contrastiva en términos de análisis textual:

My topic is Contrastive Rhetoric; that is, I am concerned with the notion that speakers of different languages use different devices to present information, to establish the relationships among ideas, to show the centrality of one idea as opposed to another, to select the most effective means of representations.

Podemos observar en este párrafo la distancia que separa los primeros trabajos de Kaplan de esta nueva orientación de los ochenta. Más tarde, en ese mismo texto, enuncia que dentro de un discurso existen dos mecanismos de control, "topic", que él explica como "the dominant notion

that governs a sequence of discourse" (Kaplan 1983: 147) y "focus", entendido como "the set of operations that permit the reader/listener to recognize the prominence of certain information." (ibid.: 148) Según él, además, "focus" se caracteriza por ser "more culture-bound because it is realised through the finite possible alternatives available in the syntactic system." (ibid.: 150) Como consecuencia, en este artículo Kaplan expone que los hablantes nativos y no nativos "differ in the strategies they bring to bear on the development of any given topic through the intersentential syntactic choices they are able to make." (ibid.: 153)

Es decir, en esta exposición de una tercera metodología de investigación tras el "paragraph development" de Kaplan (1966) y los "discourse blocs" y "discourse units" de Kaplan (1972), adopta, en cierto sentido, las ideas del Dinamismo Comunicativo, el cual, según Jan Firbas (1986:42), "refers to a quality displayed by the development of information toward a particular communicative goal. The degree of CD carried by a linguistic element is the relative extent to which this element contributes toward the further development of the communication." Sin embargo, Kaplan (1983) asigna al término "focus" un rasgo sintáctico, dado su valor como organizador del discurso.

Por tanto, Kaplan (1983) todavía permanece anclado en ese "surface structure analysis" que proponía en trabajos anteriores, a pesar

de los cambios que haya adoptado en cuanto a la metodología de investigación. Por el contrario, vamos a estudiar ahora un artículo que abre puertas de innovación en su acercamiento a la Retórica Contrastiva.

Hinds (1983:183) declara desde el principio cuáles son sus intenciones. Primero, "to document an expository writing style for Japanese compositions which is consistently evaluated highly, and which is different from any pattern in English expository writing"; segundo, "to demonstrate that the use of this pattern is negatively evaluated by English-speaking audiences." Ya parece evidente la diferencia entre los trabajos de Kaplan y este primer trabajo de Hinds. Kaplan sólo estaba preocupado por las diferencias entre los textos; Hinds le presta especial atención a la influencia que esas diferencias tienen sobre el lector de ambas comunidades, en su caso japoneses y angloparlantes.

Para realizar su tarea le pidió a varios lectores que evaluaran algunos artículos periodísticos según tres propiedades organizativas de los textos, "unity", "focus" y "coherence", usando para ello una escala tipo Likert. Su conclusión fue bien clara: Existe "a non-English rhetorical pattern which is evaluated highly by speakers of Japanese" (ibid.:194) y, dado que este patrón retórico no existe en inglés, "it may be responsible for some types of negative transfer in English compositions."

Gracias a este artículo de John Hinds se abrió una nueva puerta para la Retórica Contrastiva. Ésta no puede limitarse al análisis textual, a descubrir simplemente las diferencias entre textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüístico-culturales; es necesario saber si estas diferencias son rechazadas o, quizás, aceptadas por los lectores de sendas comunidades. Las percepciones y expectativas de los lectores son una importante área de estudio de la Retórica Contrastiva.

Aun más, la labor de Hinds no se limitó a la innovación metodológica. Realizó una importante tarea de crítica de los trabajos de Kaplan, críticas hoy completamente aceptadas por todos los que trabajan dentro de la Retórica Contrastiva.

Hinds hizo tres comentarios críticos importantes al famoso artículo de los "garabatos" de Kaplan (1966): Primero, el método de recogida de datos utilizado por Kaplan (hablantes no nativos escribiendo en inglés) "does not necessarily say anything about the rhetorics of the foreign language" (Hinds, 1983:186). Existen demasiadas variables que afectan a la escritura en una segunda lengua o en una lengua extranjera como para intentar sacar conclusiones acerca de la retórica de la lengua madre usando textos en la segunda lengua.

Por ejemplo, puede ocurrir que algunos de los errores detectados por Kaplan fueran parte de la "interlanguage" de los estudiantes, concepto

éste no utilizado por Kaplan. Si algunos de esos errores es debido a "incorrect hypotheses about the target language" (ibid.:186), entonces no podemos achacarlos a peculiaridades de la lengua madre. La conclusión lógica a la que llega Hinds es que para descubrir esos patrones retóricos de los que hablaba Kaplan es necesario estudiar composiciones escritas en la lengua madre de los escritores, y para una audiencia que lea esa misma lengua.

El segundo comentario de Hinds sobre el artículo de Kaplan (1966) se refiere al uso de la palabra oriental como término genérico para referirse a diferentes lenguas y nacionalidades. Hinds afirma que es ésta una generalización que no resistiría el más mínimo ataque desde el campo de la Lingüística Tipológica. Por el contrario, Hinds sugiere que

each language (or cultural area) be examined as an independent entity and that the specific properties of a number of typologically similar languages be understood fully before generalisations are made. (Hinds, 1983: 186-187)

Su tercera crítica se refiere al etnocentrismo y el uso del inglés como norma. Por ejemplo, Kaplan dibujó una línea recta para describir el desarrollo del párrafo escrito en inglés, pero, según Hinds, podemos leer otras investigaciones en las que se describe el párrafo inglés como "a

series of concentric circles emanating from a base theme." (ibid.: 187) Una vez más se nos recuerda que imponer nuestros prejuicios sobre los textos es uno de los riesgos más comunes, peligrosos y tentadores en el trabajo contrastivo.

Este es, pues, el panorama a principios de los ochenta. Una noción, la Retórica Contrastiva, que está motivando a muchos investigadores a seguir trabajando, al mismo tiempo que se defienden de las críticas que reciben constantemente. Estas críticas provocan el desarrollo y mejora de las posiciones teóricas mantenidas por la Retórica Contrastiva, así como de la metodología utilizada o la progresiva expansión del objeto de estudio, que ha pasado de ser el texto en su sentido más material hasta incluir aspectos más profundos y globalizadores como el lector o el problema del género textual. Con este bagaje pasamos a la segunda fase en el desarrollo de la Retórica Contrastiva.

2.1.2. La nueva Retórica Contrastiva

A partir de mediados los años ochenta surge un nuevo enfoque dentro de la Retórica Contrastiva. Los investigadores de la antigua hornada siguen trabajando, como Kaplan o Hinds, pero aparece un nuevo grupo con aires frescos. Entre ellos hay dos figuras destacadas: Alan C. Purves y Ulla Connor. Ambos estaban preocupados por renovar la

Retórica Contrastiva. Estos nuevos modos incluyeron mejores herramientas de análisis, mejores diseños de investigación, colaboración con otras disciplinas, una revisión concienzuda de la tradición retórica y de la nueva Ciencia del Texto, además de una puesta al día de la Retórica Contrastiva con los últimos hallazgos en investigación de la escritura.

Estos dos investigadores son responsables, junto con Kaplan, de la publicación de tres de los libros más importantes de la historia de la Retórica Contrastiva. Leki (1991:126) lo resume en su artículo sobre el estado de la cuestión de la siguiente forma: "in 1984 the *Annual Review of Applied Linguistics* devoted an entire issue to contrastive rhetoric (Kaplan, 1984). The middle to late 1980s saw the publication of Ulla Connor and Robert Kaplan's *Writing Across Languages* (1987) and Purves' *Writing Across Languages and Cultures* (1988)." Los trabajos contenidos en estas tres publicaciones fijaron las bases para la nueva Retórica Contrastiva.

Hasta entonces, es decir, antes de 1984, la Retórica Contrastiva había ejercido una influencia limitada sobre el campo de la investigación y enseñanza de la escritura. No se podía negar su fuerza provocadora, medida acaso por la fuerza con la que había sido atacado Kaplan, pero en realidad ese impulso no había provocado ningún programa serio de investigación. El hecho de que tengamos noticia de muy pocas investigaciones antes de mediados de los ochenta, así como que muchas

de las que sí se hicieron hayan quedado sin publicar, nos vale de muestra para percibir el impacto que la Retórica Contrastiva tuvo en el panorama investigador.

Sin embargo, tras esa fecha el número de investigaciones que ha aparecido bajo el título de Retórica Contrastiva ha crecido de forma exponencial. Connor (1996:18) lo expresa así en su libro: "Despite many past attacks on contrastive rhetoric [...], the 1990s have seen a renewed interest in the study of writing across cultures." Connor descubre, además, dos motivos para esta recuperación, "the celebration of cultural diversity in the United States and the increasing recognition of differing speech patterns." (Connor, 1996: 18) Estas dos razones, una socio-política y otra lingüística, nos parecen de gran valor, pero echamos en falta una mayor explicación en el libro de Connor acerca de por qué estas dos razones y no otras. Creemos que es fundamental descubrir este punto, pues los motivos que hayan hecho resurgir la Retórica Contrastiva son los que la están configurando como una nueva Retórica Contrastiva.

Así pues, aunque no rechazamos la explicación dada por Ulla Connor, creemos poder detectar otras tres razones que explican el resurgir de la Retórica Contrastiva, las tres relacionadas con los campos de la Escritura o la Lingüística Aplicada: Primero, la evolución de la investigación sobre la escritura; segundo, la reaparición de la noción de

género; tercero, la planificación de nuevas técnicas y diseños de investigación dentro de la Retórica Contrastiva como proceso de evolución interna, gracias a un enfoque multidisciplinar de la escritura a través de las culturas. Estudiaremos ahora cada uno de ellos para poder comprender en qué consiste la nueva Retórica Contrastiva de los últimos quince años.

2.1.2.1. Evolución de la investigación de la escritura.

Desde principios de los ochenta el campo de la investigación y enseñanza de la escritura ha disfrutado de un continuo avance y, lógicamente, también ha sufrido cambios drásticos. Sin lugar a dudas, el cambio más importante durante estos años (mediados de los ochenta) fue el que afectó a la percepción de la escritura en sí. A principios de la década, Hairston (1982) percibía ya una revolución inminente, como nos cuenta Sarah Hudelson (1988:210): “She characterizes [that revolution] as involving a basic shift in paradigms with regard to the act of composition”.

El primer paradigma, que podríamos llamar tradicional, era el que consideraba su objeto de investigación y enseñanza-aprendizaje el producto que el escritor crea. El paradigma nuevo, el que estaba de moda a principios de los ochenta, se centraba en el proceso más que en el producto. De esa forma, la escritura se definía como “a process, or set

of processes, through which writers, as they write, discover what they want to say.” (Hudelson, 1988:210)

Ann Raimes (1991:409) también describió este cambio del paradigma de la escritura de la siguiente forma:

Influenced by L1 writing research on composing processes (...) teachers and researchers reacted against a form-dominated approach by developing an interest in what L2 writers actually do as they write.

Raimes incluso fija la aparición de este paradigma procesual en el año de 1976.

Para considerar la importancia del nuevo concepto es interesante que nos fijemos en uno de los libros más importante sobre escritura, el libro de Freedman, Pringle y Yalden titulado *Learning to write: First Language / Second Language*, publicado en 1983 pero utilizando trabajos presentados en la Conferencia de la CCTE en Ottawa, Canadá, en 1979. La primera parte de este libro se titula "The writing process: three orientations". En esta sección cuatro investigadores de la importancia de James Britton, Carl Bereiter, Marlene Scardmalia y H.G. Widdowson estudian los procesos que los escritores siguen, los problemas con los

que se encuentran y las soluciones que alcanzan cuando se sientan a escribir.

La idea de "proceso" vino a completar la visión que tenían investigadores y profesores acerca de la escritura. No podemos considerar sólo el producto final que se entrega al profesor, sino también el proceso que ha llevado hasta esa versión final. Widdowson (1983:45) lo expresa de la siguiente forma: "The first task in the learning of writing, then, relates to the production of text as a reflection of the discourse process". "Discourse process" se entiende aquí como "cómo escribir", cómo adquirir "the essential interactive ability underlying discourse enactment and the ability to record it in text" (ibid.:45), y se opone al término "textualization", que se refiere al uso de "the linguistic rules of English" (ibid.:45)

El reconocimiento de la importancia del proceso de escritura ejerció y ejerce una enorme influencia sobre la investigación de la escritura en diferentes culturas. Sarah Hudelson (1988:211) informa acerca de la investigación realizada por Jones y Tetroe (1987): Estudiaron las estrategias de planificación utilizadas por escritores en su lengua madre y en una segunda lengua y descubrieron que los escritores usaban las mismas estrategias de planificación en ambas lenguas. Esto sugiere que las estrategias de la lengua madre son transferidas a la segunda lengua. En el mismo sentido, Hudelson

también expone los trabajos de Edelsky (1986) sobre el desarrollo de la escritura en niños bilingües, cuya conclusión, similar a la de Jones y Tetroe (1987), fue que los niños realizaban el mismo proceso de planificación en ambas lenguas.

Así pues, la noción de proceso, que ha servido para apoyar la hipótesis de la transferencia de una lengua a otra, se encuentra en la base de los nuevos planteamientos de la Retórica Contrastiva. No sólo son comparables los productos realizados por miembros de distintas comunidades lingüístico-culturales sino también los procesos que éstos siguen. Pero, aun hay más, pues, a pesar de la tremenda importancia que esta noción ha tenido, no representa el final de la historia de la investigación de la escritura.

Ann Raimés (1991:410) describe las nuevas tendencias en investigación de la escritura. A mediados de los ochenta ella descubre que “those who perceived the new approach [process approach] inappropriate for academic demands and for the expectations of academic readers shifted their focus from the processes of the writer to content and to the demands of the academy.” Es el llamado “content-based approach”.

Raimés establece tres líneas de investigación dentro de este nuevo enfoque:

Analysis of the rhetorical organization of technical writing, studies of student writing in content areas, and surveys of the content and tasks L2 students can expect to encounter in their academic careers.

(Raimes, 1991: 411)

Debemos dejar constancia de que algunas de estas líneas de investigación de la escritura las contempla también la Retórica Contrastiva, como lo prueba el hecho de que algunos de los autores citados en el artículo de Raimes han realizado trabajos de Retórica Contrastiva, por ejemplo el investigador ya mencionado John Hinds.

Finalmente, Raimes detecta a finales de los ochenta la aparición de otra nueva vía de acercamiento a la escritura, esta vez centrada en el lector, en especial “on the expectations of academic readers.” (Raimes, 1991:411) Esta nueva línea se basa en

surveys of expectations and reactions of faculty members, studies of the expectations of academic readers with regard to genres, and identifications of the basic skills of writing transferable across various disciplines (ibid.:412).

La misma Raimon se da cuenta de que este nuevo paradigma representa una vuelta a la enseñanza "form-dominated", es decir, basada en productos y no en procesos, como consecuencia del análisis de las expectativas del lector. De cualquier forma, sí ha habido un cambio con respecto al paradigma tradicional puesto que la norma ya no es el correcto uso gramatical sino normas retóricas centradas en la figura del lector y del texto.

En resumen, como podemos observar, el campo de la investigación de la escritura no ha dejado de buscar explicaciones a tan complejo fenómeno. Creemos que lo más interesante es destacar cómo cada una de estos nuevos caminos ha tenido su influencia en la Retórica Contrastiva, nuestro tema de discusión, y que los retóricos contrastivos han tomado buena nota de las sugerencias de todas estas investigaciones para incluirlas en sus trabajos.

Pasamos ahora al segundo concepto que ha tenido decisiva influencia en la evolución y progresiva complejidad de la Retórica Contrastiva. Este segundo concepto es la reaparición del Género en las miras de los lingüistas.

2.1.2.2. El resurgir del concepto "género"

El concepto género no es nuevo en absoluto. Aristóteles escribió en su Retórica (edición de 1990:194):

Tres son en número las especies de la retórica, dado que otras tantas son las clases de oyentes de discursos que existen. Porque el discurso consta de tres componentes: el que habla, aquello de lo que habla y aquél a quien habla; pero el fin se refiere a este último, quiero decir, al oyente[...] De modo que es preciso que existan tres géneros de discursos retóricos, el deliberativo, el judicial y el epidíctico.

Es decir, los géneros ya se analizaban, describían y utilizaban en la Antigua Grecia. ¿Qué diferencia existe entre aquellos y los que hoy estudiamos? Tomás Albaladejo interpreta los géneros aristotélicos de la siguiente forma:

Los *genera* constituyen una clasificación textual que se halla asentada sobre la *res* extensional como serie de elementos referenciales incorporados en el texto, es decir, sobre los hechos de los que trata el

discurso y también sobre la función del destinatario
en la situación comunicativa. (Albaladejo, 1991: 53)

Es decir, los géneros en su primera versión se definen según los hechos que se comunican a través del discurso y según la función comunicativa que realizan en relación con el oyente. Veamos cuál es el sentido moderno del concepto "género".

Campos tales como el Análisis del Discurso o la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera han tenido que esperar hasta principios de los noventa para que John M. Swales recuperara el concepto de género. En su libro, *Genre Analysis: English in academic and research settings* (1990), Swales repasa la historia del concepto y aporta una definición del mismo. En primer lugar, relata cómo ha sido el concepto utilizado en cuatro áreas, que son los estudios del folklore, los estudios literarios, los estudios lingüísticos y la Retórica (ibid.:33 ss). Dejando de lado los estudios literarios y del folklore, Swales cree que sólo se le ha prestado a este concepto cierta atención, aunque muy parcial, desde la Lingüística. Sólo desde la lingüística sistémica hallydiana se le ha dado algo de crédito al diferenciar los conceptos "género" y "registro". En cuanto a la Retórica, Swales admite que, desde Aristóteles, ésta ha estado interesada en clasificar diversos tipos de discurso utilizando el concepto de género.

Tomando como punto de partida la tradición griega, y, por tanto, los trabajos de Aristóteles, Swales presenta lo que él califica como una "working definition":

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. (Swales, 1990: 58)

Como podemos observar, Swales, siguiendo a Aristóteles, define el

género como un evento comunicativo en el cual se hallan los tres elementos básicos de la comunicación (“in an act of communication there is usually at least one speaker or sender, a message which is transmitted, and a person or persons for whom this message is intended (the receiver)”, Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985:48). El factor decisivo, el criterio privilegiado en palabras de Swales, es, en ambos casos, la finalidad del discurso.

A continuación, Swales parece querer indicar cómo puede la Retórica Contrastiva utilizar el concepto género. Cuando describe las posibles variaciones entre géneros, Swales explica que una de las posibles razones para tal variación es “the extent to which they [genres] are likely to exhibit universal or language-specific tendencies.” (op. cit.: 64) Además, ejemplifica esta hipótesis diciendo que un comunicado de prensa diplomático muestra un conjunto global de convenciones trans-culturales que no aparecen, por ejemplo, en una propuesta de matrimonio, la cual depende de diversas condiciones socioeconómicas y culturales de los participantes en el acto comunicativo.

Acto seguido, Swales discute las dos posiciones presentadas en el enunciado anterior, la hipótesis universalista y la relativista. De hecho, ésta es la discusión teórica clave que subyace al apoyo o el rechazo de la Retórica Contrastiva, es decir, si existen diferencias substanciales entre

textos escritos en diferentes culturas. Swales, a pesar de que encuentra pruebas que pueden justificar ambas posibilidades, admite finalmente que “(A)ll in all, it looks as though the relativist hypothesis has some substance in teacher-student genres such as text-book, lectures and tutorials.” (op. cit.: 65)

Así pues, la reaparición del concepto de género ha tenido una enorme importancia para la Retórica Contrastiva. En primer lugar, por el apoyo teórico que acabamos de exponer. En segundo lugar, porque ha demostrado la necesidad y la posibilidad de estudiar diferentes géneros. El mismo Swales (1990:64) afirma que “much of the work to date has been based on the study of expository prose”. Esta afirmación es constatable observando los trabajos presentados en un libro editado tres años antes por Connor y Kaplan (1987), *Writing across Languages: Analysis of L2 Text*. La gran mayoría de los trabajos de este libro estudian el género expositivo, aunque bien es cierto que aquí la nueva Retórica Contrastiva se está abriendo camino y aparecen otros géneros (por ejemplo, el trabajo de Ulla Connor titulado “Argumentative Patterns in Student Essays: Cross Cultural Differences” o el de John Hinds, “Reader versus Writer Responsibility: A New Typology”).

Si este libro de Connor y Kaplan (1987) es la frontera entre la primera y la nueva Retórica Contrastiva, el libro editado un año más tarde

por Alan C. Purves (1988), *Writing across languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, representa la primera publicación totalmente integrada en los nuevos caminos. En este libro se nos informa de dos estudios, el primero *The International Association for the valuation of Educational Achievement (IEA) Study of Written Composition*, y el segundo *The Educational Testing Service Study of the Graduate Record Examination (GRE) and Test of English as a Foreign Language (TOEFL) Study of Composition by international students*. Como el mismo Purves escribe,

(t)he first concentrates on students writing in their mother tongue (or the language of instruction), and the second concentrates on students writing in a foreign language. The first focuses on the actual texts produced by the students, and the second on the criteria used by native speakers of the target language in judging the approximation to appropriate style produced by nonnative speakers. (Purves, 1988:9)

Aparte de ser la primera investigación a gran escala dentro del campo de la Retórica Contrastiva, los estudios presentados en este libro añaden datos interesantes sobre la discusión del concepto de género y de

las variedades textuales. No sólo se estudiaron textos expositivos, sino también textos argumentativos escritos por estudiantes ("Cross-cultural Variation in Persuasive Student Writing", por Ulla Connor and Janice Lauer, pp. 138-159), escritura reflexiva ("Cultural Variation in Reflective Writing", por Robert Bickner and Patcharin Peyasantiwong, pp. 160-174), y narración ("The Second Language Learner and Cultural Transfer in Narration", por Anna O. Söter, pp. 177-205, y también "Narrative Styles in the Writing of Thai and American Studies", por Chantanee Indrasuta, pp. 206-226).

La adición de nuevos géneros al bagaje de la Retórica Contrastiva es de gran importancia, pues, para su validación final. No parece posible establecer conclusiones generales válidas acerca de la relatividad de la retórica a través de las lenguas y las culturas si esa hipótesis no es evaluada en relación con diferentes contextos y diferentes géneros textuales. Es la suma de conclusiones parciales la que puede clarificar la cuestión.

El segundo punto en el que la reaparición del concepto de género fue tremendamente influyente es, como el mismo Swales (1990:64) proclama, en el hecho de que no sea ya posible nunca más comparar dos géneros en dos idiomas y con dos orígenes culturales distintos para después intentar sacar conclusiones acerca de la "culturalidad" de ciertas

características de esos textos. Swales comenta el trabajo de Ostler (1988), quien estudió textos extraídos de diferentes publicaciones frente a "placement essays" de estudiantes. Nosotros podríamos añadir al mismo Kaplan como uno de los primeros investigadores que realizó este tipo de comparaciones.

Estos textos sólo podrían ser comparables si compartieran una finalidad comunicativa similar, dado que textos con finalidades diferentes no pertenecen al mismo género y no son, por tanto, comparables. La finalidad, tal como hemos visto en Swales (1990:58), "shape the schematic structure of the discourse and influence and constrain choice of content and style." En conclusión, los textos que cumplan finalidades diferentes son, lógicamente, frutos de diferentes esquemas cognitivos y el resultado de elecciones diferentes en los planos léxico, morfosintáctico y textual.

Aun existe una mayor relación entre el análisis de los géneros de Swales y la Retórica Contrastiva. Swales (1990:52) explica así la relación entre los géneros y la sociedad:

Established members of discourse communities employ genres to realize communicatively the goals of their communities. The shared set of purposes of a genre are thus recognized -at some level of consciousness- by the established members of the

parent discourse community; they may be only partially recognized by apprentice members; and they may be either recognized or unrecognized by non-members.

Siguiendo el razonamiento de Swales, las diferencias encontradas por Kaplan en los textos escritos por no nativos en comparación con los textos de los nativos pueden haber sido provocadas por la incapacidad de los no-miembros de la comunidad discursiva para reconocer el conjunto de propósitos comunicativos. Este fracaso puede ser la causa de cierta incomprensión o, en el contexto académico, de unas calificaciones pobres en la evaluación escrita, dado que es la finalidad comunicativa la que rige "the schematic structure of the discourse" e influye y restringe "the choice of content and style" (Swales, 1990:58). En este sentido, el análisis del género viene, al menos en teoría, a apoyar la noción de la Retórica Contrastiva.

En resumen, las contribuciones del análisis de géneros a la Retórica Contrastiva son, primero, el reconocimiento del acto de escritura (y de los géneros) como eventos comunicativos regidos por la finalidad del acto en sí; segundo, la aceptación de que es imposible comparar textos con diferentes finalidades y que, por extensión, pertenecen a diferentes géneros; tercero, la importancia del concepto género provocó un aumento

del número de géneros estudiados; y cuarto, el análisis de géneros brinda a la Retórica Contrastiva la explicación teórica para comprender la posible relatividad de los géneros a través de las culturas y las lenguas. Creemos que, por todas estas contribuciones, el resurgimiento del concepto género sirvió al mismo tiempo para relanzar la noción de la Retórica Contrastiva desde mediados de los años ochenta. Pasamos ahora a la tercera razón para ese mismo fenómeno.

2.1.2.3 Las nuevas técnicas y diseños de investigación de la Retórica Contrastiva

La última razón que descubrimos para la reaparición de la Retórica Contrastiva a mediados de los años ochenta es la mejora de las técnicas y los diseños de investigación. Tal y como describe Connor (1996:155), “(b)ased on student data, they [the earlier studies of contrastive research] were conducted by linguists interested in error and contrastive analyses of languages.” Estos lingüistas usaban el análisis textual en sus primeras versiones como método de investigación, considerando el producto de la escritura su objeto de estudio primario. Connor (1996:157) parece encontrar la raíz de esta limitación metodológica en el rechazo de Kaplan “to accept a paradigm of contrastive rhetoric that would extend itself beyond the analysis of written products.” Al fin y al cabo ambos autores se

conocen bien, han trabajado juntos y algo de credibilidad en este sentido debemos otorgarle a Ulla Connor.

A pesar del supuesto rechazo de Kaplan, Connor admite en su libro que, en los últimos años, la Retórica Contrastiva ha diversificado ampliamente sus métodos. Ella señala seis métodos de investigación en Retórica Contrastiva, que aquí presentamos. Creemos que una lectura, si acaso breve, de los modos de trabajo pueden ayudarnos a dibujar más claramente el perfil de este área de investigación:

1. "Reflective inquiry": Estas investigaciones han servido o para aclarar las bases teóricas de la Retórica Contrastiva, como en Kaplan (1972; 1987), para introducir un nuevo paradigma, como Purves (1988, Introduction), o para hacer revisiones del estado de la cuestión, como Leki (1991) o Connor (1996). La historia de la Retórica Contrastiva está marcada por una reflexión continua sobre su valor en el campo de la investigación de la escritura, su propia metodología y la validez de las conclusiones de sus investigaciones. Afortunadamente, estos ensayos se han visto acompañados por un número cada vez mayor de investigaciones, lo cual ha evitado que estas disquisiciones teóricas se conviertan en escritura estéril sobre ideas abstractas sin ninguna relación con la práctica real.

2. "Quantitative descriptive research": Connor (1996:157) reconoce que "(m)ost studies of contrastive rhetoric can be classified as quantitative, descriptive research. Contrastive rhetoric began as the quantifiable analysis of texts." La identificación de patrones dentro de los textos por medio de recuentos de frecuencia de ciertos rasgos lingüísticos ha sido el método tradicional de investigación en Retórica Contrastiva. Probablemente esto haya sido así por intentar responder a una de las preguntas claves en investigación de la escritura: "that of relating surface characteristics -objective ones that can be counted and measured- to holistic judgements of overall 'quality'" (Péry-Woodley, 1990:69). Un estudio reciente como el de Montaña-Harmón (1991) usa esta metodología para estudiar español de México e inglés norteamericano: Ella recogió 850 composiciones, de entre las cuales seleccionó al azar 200 textos; posteriormente analizó utilizando medios estadísticos la longitud del texto, el número de oraciones y su longitud, los tipos de oraciones, los elementos de cohesión léxica y sintáctica, y ciertos elementos de coherencia (relaciones lógicas); finalmente, su conclusión acerca de la validez de la Retórica Contrastiva es que "(a) carry-over of a discourse pattern from one language to another may be a factor in the inability of some students to comprehend texts or to write acceptable expository essays in standard English or in standard Spanish [and] (s)ince the logical development of texts is not universal

but language/culture specific, it is imperative that language teachers be aware of differences in discourse features and teach these to students developing literacy skills in a second language” (ibid, pp. 424-425). Comentaremos sus conclusiones acerca de las diferencias entre el español y el inglés en la próxima sección.

3. "Prediction and classification studies": La finalidad de este tipo de trabajos es “to determine the strength of a relationship between several variables and a single criterion.” (Lauer and Asher (1988:109), citado en Connor (1996:156)). Connor (ibid:160) da cuenta de la investigación realizada por Reid (1992) y que consistió en un análisis textual por ordenador de cuatro elementos de cohesión en textos escritos en inglés por escritores nativos y no nativos (hablantes de árabe, chino y español). Connor (op. cit.:160) admite que uno de los beneficios que reporta este tipo de investigación es “the identification of measurable variables of writing” frente a su principal debilidad, “that variables can be mechanical without an adequate theoretical base [and] relations between variables and underlying theory can be misinterpreted.” Estamos totalmente de acuerdo con la crítica de Connor a la investigación de Reid; sin embargo, esta investigación también nos sugiere algunas otras ideas: en primer lugar, el uso de ordenadores facilita el análisis de grandes corpora de textos, además de ahorrar tiempo al investigador; por otra parte, Anneli Vähäpassi (1988: 52)

expone que a la hora de considerar el problema de la selección de textos escritos en un estudio trans-cultural “(i)n order to draw valid conclusions as to what extent writing is culturally and situationally influenced, compositions written in the native language and in national contexts should be used.” Por tanto, las conclusiones establecidas por Reid, dado el hecho de que su corpus de textos estaba formado por muestras de solicitudes de admisión a instituciones de enseñanza post-secundaria de EE.UU., pueden servirnos sólo para comparar la escritura de escritores no nativos con un cierto nivel de conocimientos de la lengua extranjera con el modelo nativo. En ningún caso pueden servirnos para establecer la relatividad de la retórica a través de las culturas. Igual que Kaplan, Reid no contempló la posibilidad de que el interlenguaje alterara sus conclusiones. Sin embargo, la metodología que utilizó, con las correcciones de Connor y Vähäpassi, abre un camino hacia el uso de los ordenadores en la investigación lingüístico-textual que no habrá que desdeñar en el futuro.

4. "Surveys": El representante de esta metodología es el trabajo de Liebman (1992), una de las investigaciones más interesantes realizadas en el campo de la Retórica Contrastiva. Liebman declara al principio de su artículo: “An expanded contrastive rhetoric focuses not only on finished written products, but on the contexts in which writing occurs and on the processes involved in its production.” (ibid.:141). Liebman

entrevistó a 89 estudiantes japoneses y árabes que participaban en un curso intensivo de composición para estudiantes novatos; nos explica además que “the questionnaire (...) asked students to identify and rank techniques used to teach writing at home or criteria used to evaluate writing.” (ibid.: 147) Tras su estudio concluye: “The survey result suggests that perceptions about past writing instruction do differ significantly between Japan and the Arab countries.” (ibid.: 157) En el contexto japonés se enfatiza la función expresiva de la escritura, mientras que en los países de lengua árabe la instrucción se orienta hacia la función transaccional. Sin embargo, este trabajo de Liebman no es sólo relevante por sus conclusiones, sino también por su objeto de estudio (los sistemas educativos) y la metodología empleada.

Otro trabajo muy interesante utilizando la misma metodología es el de Stephen Holyoak y Alison Piper (1997), “Talking to second language writers: using interview data to investigate contrastive rhetoric”. Estos investigadores se plantean la tarea, no sólo de investigar en Retórica Contrastiva, sino de demostrar “the potential of using data from interviews with second-language writers to explore the ways in which writing differs between languages and cultures.” (ibid.:122) Para ello entrevistaron (mediante entrevistas semi-estructuradas) a 17 estudiantes de post-grado y miembros del profesorado de un universidad británica, todos ellos no nativos. El objetivo era averiguar

cuáles eran sus experiencias y percepciones frente a los problemas encontrados a la hora de crear un texto expositivo. En cuanto a las conclusiones establecidas, es significativo el hecho de que trece informantes afirmaran encontrar diferencias entre la retórica de su lengua materna y el inglés, así como en la instrucción recibida. En general esta investigación representa un honesto acercamiento a técnicas no-cuantitativas que pueden abrir el camino a reflexiones fructíferas en el futuro, cuando las técnicas hayan sido depuradas, el número de informantes ampliado y los grupos de investigación más numerosos para favorecer la fiabilidad y validez de las conclusiones.

5. "Case studies and ethnographies": En realidad no tenemos noticia de ningún estudio etnográfico en el campo de la Retórica Contrastiva, entendiendo "ethnography" como "the observation and description of naturally occurring language (e.g. between mother and child, between teacher and students, etc.)" (Richards et al., 1985:97). Sin embargo creemos que sería de gran interés un estudio etnográfico ambicioso en el que se observaran estudiantes en tiempo real, en sus aulas, para contrastar la práctica de enseñanza-aprendizaje de la escritura a todos los niveles. Los datos pueden ser sorprendentes y reveladores.

En cuanto a estudios de caso, Connor (1996:161) opina que "(a) prolific area of investigation involves case studies of peer responses in cross-

cultural peer response groups.” Por ejemplo, Pennington y So (1993) estudiaron “6 Singaporean university students as they produced written texts in Japanese and, for comparison, in their primary written language (English or Chinese).” (ibid.:41) A la hora de describir su propia metodología escriben: “In line with the method of most process research in EL1/EL2, a case-study approach was employed, using the technique of direct observation supplemented by retrospective interviews.” (ibid.:48) Es interesante resaltar que en esta investigación fue imposible encontrar una relación entre “process skill and product quality in either L1 or L2, and between L1 product quality and L2 product quality.” (ibid.: 58); pero sí nos dicen que “(a)t the same time, however, the study found that the pattern of the writing process of an individual was similar when composing in an L1 and an L2, and that writing quality in an L2 was related to general proficiency level in that language.” (ibid.:58) Además, admiten que dado el pequeño número de sujetos, la mezcla de idiomas en su entorno natural (chino e inglés) y el carácter no experimental de la investigación, no está nada claro si los resultados se pueden generalizar a poblaciones más grandes de estudiantes escritores. Es evidente que investigaciones tan provocadoras y sorprendentes como éstas demandan ser replicadas con mayores medios, pues, a pesar de todo, la metodología utilizada se ha revelado como un camino provechoso para la investigación.

6. "True and quasi experiments": Como dijimos anteriormente sobre los estudios etnográficos, no conocemos ningún experimento puro en este campo. Connor (1996:161) admite también que "(t)o [her] knowledge, no true experiments, involving randomization of subjects into control and experimental group, exist." Igualmente opinamos que es necesaria la experimentación, a pesar de la dificultad evidente tanto desde el punto de vista teórico, práctico o incluso ético. Quizás el futuro nos traiga la solución.

Connor (1996) sí informa acerca de otros tres estudios, Connor y McCagg (1983), Hinds (1984) y Eggington (1987), que sí son cuasi-experimentales. Los tres intentaron validar las hipótesis de la Retórica Contrastiva usando pasajes leídos para medir la facilidad de comprensión de textos en L1 y en L2. El estudio de Hinds (1984) es, sin lugar a dudas, uno de los hitos de la Retórica Contrastiva. Hinds analizó la organización retórica japonesa, intentando documentar "an expository writing style for Japanese compositions which is consistently evaluated highly, and which is different from any pattern in English expository writing [and] to demonstrate that the use of this pattern is negatively evaluated by English-speaking audiences." (ibid.:183) Para realizar esta tarea le pidió a lectores de ambas lenguas (japonés e inglés) que evaluaran las propiedades de organización de diversos artículos de un famoso diario japonés, en concreto una columna llamada *Tensei Jingo*.

Tres de estas propiedades organizativas, las que muestra Hinds en su artículo, son "Unity", "Focus" y "Coherence". Las puntuaciones medias de los lectores de los tres artículos muestran diferencias significativas entre los evaluadores angloparlantes y los japoneses; por ejemplo, un artículo titulado *Vanishing "Toki"* recibió las siguientes puntuaciones (ibid., 191):

	Inglés	Japonés
UNITY	2.3	4.2
FOCUS	2.1	4.2
COHERENCE	2.4	3.9

Hinds cree que la razón para estas diferencias es la existencia de un patrón retórico característicamente japonés; en concreto, la existencia de un párrafo llamado "ten", en el cual el escritor "turn(s) the idea to a subtheme where there is a connection, but not a directly connected association to the major theme." (ibid.: 188) Es la intrusión de este elemento, natural para el lector japonés pero forzado, ilógico e inesperado para el angloparlante, lo que provoca las diferencias en la evaluación del texto.

Como ya dijimos anteriormente, el artículo de Hinds fue revolucionario. Con él abrió las puertas a una nueva metodología y una nueva línea de indagación para la Retórica Contrastiva, intentado eliminar el riesgo de etnocentrismo y resolver la falta de métodos que demostraran las hipótesis fundamentales de la Retórica Contrastiva.

2.1.3. Conclusión

En resumen, en estos últimos quince años la Retórica Contrastiva ha evolucionado de una posición limitada al análisis textual de textos en L1 y L2 hasta una visión mucho más rica de la escritura a través de las culturas y las lenguas. El giro del paradigma de investigación de la escritura desde el producto hacia el proceso, la reaparición del concepto de género y el uso de nuevas metodologías de investigación dentro de la Retórica Contrastiva la han hecho sobrevivir a pesar de las furiosas críticas que ha recibido. Afortunadamente, la llegada de nuevos investigadores de procedencia cultural y académica diversa, junto con el apoyo de investigadores ya establecidos como el mismo Robert B. Kaplan, ha ayudado a resolver todos los problemas satisfactoriamente. Sin embargo, los riesgos están ahí, y no deben ser olvidados.

2.2. La Retórica Contrastiva y el español

2.2.1 Introducción

Afortunadamente, desde la aparición en 1966 de la Retórica Contrastiva, el español ha sido una de las lenguas que más atención ha recibido. El primer trabajo de Kaplan ya incluía referencias al español junto con otras lenguas romances. Además, como veremos inmediatamente, las conclusiones a las que se ha llegado no se apartan mucho de aquel primer trabajo. En todas ellas los resultados son similares: el escritor español suele preferir un estilo más elaborado de escritura y usan un porcentaje mayor de coordinación y subordinación que el escritor anglosajón.

Repasaremos ahora los trabajos que han tenido el español como uno de sus objetos de estudio. Comentaremos con especial interés el método de trabajo y las conclusiones a las que llegaron. Creemos que esta revisión, breve si acaso, está más que justificada en una tesis que se plantea profundizar en ese mismo estudio de comparación entre textos escritos en español y en inglés, puesto que puede orientarnos en lo que ya está hecho y lo que queda aún por hacer.

2.2.2. *El español en la Retórica Contrastiva*

Ya hemos comentado anteriormente algunos aspectos del artículo de Kaplan (1966); pasaremos por ello al momento en el cual habla de las lenguas romances, francés y español. Para el análisis (como ya hemos apuntado, bastante intuitivo en este primer artículo) presenta, en primer lugar, un párrafo traducido del francés al inglés, un texto escrito por un estudiante francés y otro por un estudiante latinoamericano. Kaplan escribe como conclusión (1966:12): "Much greater freedom to digress or to introduce extraneous material is available in French, or in Spanish, than in English". A esto añade el conocido diagrama de la flecha quebrada para simbolizar, según él, el párrafo en lenguas romances.

Los siguientes trabajos son las dos tesis doctorales de Santiago (1970) y Santana-Seda (1975). Son éstas dos investigaciones mejor planeadas que el estudio de Kaplan (1966). Estas tesis analizaron cuantitativamente la organización de textos escritos en inglés y en español, y demostraron que las redacciones en español tenían proporciones más altas de estructuras coordinadas, de construcciones aditivas y de párrafos de una y dos oraciones. Nos gustaría destacar que la tesis de Santana-Seda ya consideraba la escritura en la primera lengua de ambos grupos de escritores, lo cual apoya la validez de sus resultados.

Connor y McCagg (1983), anunciando la llegada de nuevas formas a la Retórica Contrastiva, se plantean un experimento para validar una de las hipótesis claves de la noción. Pretenden examinar si existe una tendencia lo suficientemente poderosa como para re-estructurar un texto expositivo típicamente inglés según los patrones preferidos por otras culturas una vez que el escritor lee el texto inglés. Para ello analizaron los textos escritos por angloparlantes, japoneses y españoles. La conclusión es bastante clara: "On the basis of these results we would be forced to conclude that culture specific patterns of organization do not emerge on this type of task." (ibid.:262) Es decir, la estructura proposicional del párrafo de los no nativos era similar al texto original, incluso más parecida que el texto de los angloparlantes.

Sin embargo, cuando Connor y McCagg analizan los textos mejor valorados por dos evaluadores sí descubren diferencias interesantes. En primer lugar, en los textos españoles se recordaban los nombres propios que habían aparecido en el texto modelo, cosa que no ocurría en los otros; en segundo lugar, había una mayor frecuencia de uso de "transitional phrases which help explicate coherence relations" (ibid.:265), como "as a consequence" o "as a conclusion"; en tercer lugar, también descubren "the tendency to change the focus of the original from positive to negative", porque, si en el texto original aparece "if we treat people as equals their self-esteem would rise", en el texto español aparece "if

people were not being discriminated so much for being fat, they would not lose self-esteem" (ibid.:265); por último, también destacan la frecuencia de uso de lenguaje especulativo por medio de oraciones condicionales.

Ambas conclusiones nos parecen interesantes. Por un lado, la honestidad de reconocer que mediante este experimento no se ha podido avalar ninguna de las hipótesis de la Retórica Contrastiva. Por otro lado, el reconocimiento de diferencias particulares entre los textos de escritores españoles mejor valorados frente a los textos de angloparlantes y japoneses. Además, con este tipo de investigaciones, más arriesgadas que el mero recuento cuantitativo, es como se alcanzan conclusiones verdaderamente útiles y muchas veces sorprendentes.

Ann Raimés (1987) se plantea describir las estrategias de escritura de estudiantes no angloparlantes para después comparar sus comportamientos con los datos que se tienen de escritores nativos. Para ello, se escogieron ocho voluntarios, cuatro de los cuales eran de habla hispana. Tras unas entrevistas y una prueba de nivel, se realizaron dos sesiones de composición en voz alta; los textos fueron evaluados y los protocolos de pensamiento en voz alta fueron codificados y analizados.

Son cuatro las conclusiones que constató Ann Raimés (1987:458-9): Primero, los escritores no nativos utilizan el mismo poco tiempo que los nativos en las fases de "prewriting" y "planning", mientras que sí

dedican más atención a la lectura del enunciado que propone el tema de escritura, a estrategias de "rehearsing" y, en especial, de "rescanning". Sí existen diferencias, en cambio, en la edición y corrección del texto, más frecuente entre los no nativos.

Entre los sujetos de la investigación aparecieron también diferencias interesantes, pues los que poseían un mayor nivel lingüístico de L2 revisaron y editaron más los textos. Por lo demás, los datos muestran poca correspondencia entre el nivel de conocimientos lingüísticos, la colocación en distintos niveles para los cursos de escritura en universidades americanas y las estrategias de composición. Sin embargo, la experiencia previa con el inglés, la exposición y la instrucción en escritura sí parecen más relevantes para el desarrollo de estrategias de composición.

Creemos que este trabajo muestra tres puntos muy interesantes. Primero, el uso de la metodología propia de las investigaciones en procesos y estrategias de escritura, en particular el uso de protocolos y técnicas de pensamiento en voz alta; segundo, la demostración de que las estrategias compositivas son similares en L1 y L2; y, tercero, el reconocimiento de que, a pesar de esta similitud, la experiencia previa del escritor, tanto con la L2 como con la escritura en su propia L1, son decisivas para configurar los procesos de escritura.

También en esas fechas presentó Shirley Elaine Ostler (1988) su tesis, *A study of the contrastive rhetoric of Arabic, English, Japanese and Spanish*. Este trabajo utiliza de nuevo la metodología cuantitativa y el análisis de bloques del discurso de Kaplan. En cuanto a la construcción sintáctica de los textos españoles se dice que "Spanish is marked by longer sentences and a greater tendency to implement sentential elaboration." (ibid.:246-A) Sobre los patrones retóricos, "the Spanish and Arabic corpora were developed very similarly in terms of the body of the essay, but differed in the introduction and conclusion patterns. Arabic tended to have much more elaborate introductions, but less consistent conclusions." (ibid.:246-A) Por último, también destaca que el corpus español tenía "much looser cohesive ties between major idea units." (ibid.:246-A)

Joy Reid hizo su tesis en 1988, y en 1992 publicó un artículo, "A computer text analysis of four cohesion devices in English Discourse by Native and Nonnative Writers", en el que describe su trabajo. Reid realizó un análisis computerizado de las herramientas de cohesión en textos escritos por hablantes de cuatro lenguas distintas, árabe, chino, español e inglés, todos ellos estudiantes que solicitaban su admisión en universidades norteamericanas. En concreto estudió el porcentaje de pronombres, de conjunciones coordinantes, de conjunciones subordinantes y de preposiciones.

En cuanto a los pronombres, era de esperar que aparecieran menos ejemplares en español que en otras lenguas, dado que en español es frecuente que se omita el pronombre en la posición de sujeto. Sin embargo, los datos de Reid no sólo no confirman esta tendencia, sino que incluso el porcentaje de uso de pronombres por escritores españoles es mayor que el de los escritores angloparlantes.

Reid parece también sorprenderse cuando los datos de su análisis no cumplen las expectativas en relación con las conjunciones coordinantes. Él creía que español e inglés coincidirían frente al árabe o el chino, y, sin embargo, "the resemblance between Arabic and Spanish writers is evident in their use of coordinate conjunctions. Both used significantly greater percentages of coordinating cohesive structures in their English essays than the NSs used, and both used substantially more coordinating conjunctions than the Chinese writers." (Reid 1992:990) Tras este descubrimiento, el autor exclama: "Clearly, more research is needed to determine the possible rhetorical relationship between Spanish and Arabic." (ibid.:990) Estamos totalmente de acuerdo.

Reid considera tanto el árabe como el español, coincidentes en los porcentajes de las cuatro variables por él estudiadas, dos lenguas "loosely coordinated" (ibid.:91). Posteriormente hace referencia a la tesis de Santana-Seda para afirmar que "both languages use long sentences,

with an elaboration of ideas than seem to deviate from the central idea of the discourse, and both connect the clauses in their sentences with coordinated constructions." (ibid.:91) Sin embargo, estos datos escapan evidentemente del objetivo y del alcance de su análisis. Aun más cuando, acto seguido, incluye sutilmente el comentario de que es típico de escritores inmaduros que dependan de estrategias simples de coherencia global. En este punto es cuando tenemos que entrar en desacuerdo con Reid. Su análisis de la escritura en inglés (L2) por parte de escritores árabes y españoles no es estadísticamente significativo como para hacer generalizaciones que abarquen todas las posibilidades retóricas. Es éste uno de los riesgos de la Retórica Contrastiva, las conclusiones precipitadas más allá del poder de nuestros argumentos científicos.

En un trabajo realizado a mediados de los ochenta, María Rosario Montaña-Harmón (1991) estudió las características discursivas del español de México y el inglés americano. En esta ocasión sí se tomaron textos en español y en inglés. Los sujetos, estudiantes todos ellos, escribieron un texto expositivo, que posteriormente fue evaluado; entre todos ellos se seleccionaron al azar doscientos textos, que fueron entonces analizados. Se estudió la longitud del texto, el número de oraciones, la longitud media de las oraciones, los tipos de oraciones, los

elementos de cohesión léxica y sintáctica y las relaciones lógicas como muestra de coherencia.

Los resultados indican que los textos españoles eran más largos, con menos oraciones pero éstas eran mucho más largas, en ocasiones con las dimensiones de un párrafo. Además las oraciones tendían a ser yuxtapuestas o unidas por la conjunción "y". En cuanto a la cohesión léxica los textos en español usaban más frecuentemente los sinónimos, mientras que los angloparlantes preferían repetir la misma palabra. Los datos más significativos en relación con la cohesión sintáctica se refieren a las conjunciones, puesto que los escritores mexicanos usaban más conjunciones copulativas y causales que los angloparlantes.

En el apartado de las relaciones lógicas hay gran divergencia. Los angloparlantes usan mayoritariamente la enumeración, con conectores de orden como "first", "second", "then" o "finally". Los escritores mexicanos no utilizan nunca estos enlaces, y prefieren relaciones aditivas: "Once the writers had expressed their main idea or opinion in a topic sentence, they proceeded to add ideas to that statement (additive relationships) or to explain their reasons for their statements (explicative relationships)." (Montaño-Harmon 1991:421) Además, los textos en español tienen más desviaciones del tema central, seguidos de

elementos transicionales para recuperar la idea originaria (del tipo "volvamos al tema...").

En resumen, Montaña-Harmon caracteriza el estilo de los estudiantes mexicanos como "fancy, flowery, formal and complicated" (ibid.:423) frente al estilo de los anglo-americanos, que es caracterizado como "linear, deductive, enumerative" (ibid.:423). En este sentido, la investigación de Montaña-Harmon parece constatar, veinticinco años después, la percepción que tuvo Kaplan y que hemos visto en su artículo de 1966. Parece existir una diferencia en la composición de textos en español y en inglés, tanto en la construcción sintáctica como en el discurso y los patrones retóricos preferidos.

El español de Latinoamérica es contrastado con el inglés americano también en Lux (1991) con resultados similares (aunque en este caso no apareció ninguna diferencia en el uso de oraciones coordinadas).

Reppen y Grabe (1993) compararon la escritura de hispanohablantes, estudiantes elementales de inglés como segunda lengua, con estudiantes ingleses de nivel socioeconómico bajo. Una vez más, los hispanohablantes usaron oraciones más largas y más oraciones coordinadas y subordinadas.

Tenemos, por último, dos trabajos hechos en España. Carmen Valero-Garcés (1996) presenta un interesante artículo de Retórica Contrastiva para ESP (English for Specific Purposes). En concreto estudia el metatexto o metadiscurso en textos económicos escritos, en inglés, por hablantes de español e inglés. Establece al final de su investigación que "the English texts written by the Spanish-speaking writers have less metatext than texts written by the Anglo-American writers...Native-English texts use more metatext as independent words or as part of an expression than the Spanish-English texts do." (ibid.:286)

Además, "the Spanish and English writers studied differ not only in the way that they explicitly indicate their presence in the text, but also in the way they indicate the presence of other authors in the text and the number of times they do this." (ibid.:287) Valero-Garcés indica que, en los textos de escritores españoles, los autores y sus referencias suelen aparecer entre paréntesis, mientras que en los textos escritos por angloparlantes éstos aparecen en posición temática.

Otro rasgo de importancia es la reponsabilidad que el escritor del texto le asigna al lector. En los textos escritos por hispanoparlantes "the reader, not the author, is primarily responsible for effective communication." (ibid.:289) Es decir, al lector se le ofrecen estímulos para el pensamiento, teorías o conocimientos, y él o ella es responsable

de la recepción e interpretación del texto. Por el contrario, el escritor angloparlante prefiere dejar poco espacio para la especulación y la interpretación del lector.

A la hora de concluir el texto también encontramos diferencias. El escritor angloparlante presenta una conclusión explícita, un resumen del texto y una evaluación de la conclusión. El escritor hispanoparlante simplemente proporciona la conclusión, sin resumen ni evaluación. Una vez más es al lector al que le corresponde realizar esa tarea.

Como conclusión, Valero Garcés nos dice: "there is intercultural variation in the rhetorical preferences of writers, despite a relative uniformity of academic papers imposed by the requirements of the genre, and by the use of the same language." (ibid.:291) Creemos que la autora tiene razones para redactar esta conclusión pues, efectivamente, ha detallado diferencias interesantes entre textos pertenecientes a un género normalmente aceptado como bastante uniforme. Sin embargo, como ella misma expresa en repetidas ocasiones, sus datos hay que contrastarlos con un corpus mayor de textos. Una vez más percibimos como el gran problema de la Retórica Contrastiva no es la falta de investigadores o de ideas, sino la metodología empleada o, quizás, la falta de recursos para desarrollar investigaciones a gran escala.

El segundo trabajo realizado en España que nos gustaría comentar es la investigación de Ana I. Moreno (1995) presentada en el artículo "Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs" (Ana I. Moreno, 1997) Como los anteriores, este artículo pretende descubrir si existen diferencias interculturales significativas entre las preferencias retóricas de diversas culturas. Para realizar tal empeño, Moreno estudió el metatexto causal que debe ayudar al lector para la comprensión de las relaciones inter-oracionales de causa-efecto (denominadas "CEISRs") en artículos de investigación sobre economía y negocios.

El gran interés de este trabajo, además de su calidad y meticulosidad en el diseño de la investigación, es la atención que la investigadora le prestó a la selección de sus textos. Tuvo en cuenta que pertenecieran al mismo género, que trataran el mismo tema, que se hubieran escrito (y publicado) en contextos similares. En resumen, se aseguró la comparabilidad de los textos que iba a manejar.

Con este material realiza su análisis para concluir de la siguiente manera:

Application of the comparative model used in this work has led to the determination of more areas of similarity than differences between two writing

cultures of the western world, the Anglo-American and the Spanish, with respect to one rhetorical aspect of texts, the metatextual devices used to express CEISRs (...) Both language groups seem to make CEISRs explicit with similar frequency. In addition, they use similar strategies for expressing CEISRs. (ibid.: 173)

En este caso, pues, las diferencias culturales no han primado sobre las imposiciones del género. La misma investigadora sugiere que esto puede deberse a la influencia de la academia angloparlante sobre el mundo de la educación empresarial español. Además, plantea que sus conclusiones sólo se refieren a una característica menor de los artículos de investigación y por tanto “this study does not permit any inference about the RA genre variable in controlling the rhetoric of text organization in Spanish and English. In other words, these conclusions do not mean that the RA genre variable is powerful enough to control every rhetorical aspect of text organization in Spanish and English.” (op. cit.: 174)

2.2.3. Conclusión

Como conclusión de este repaso de las investigaciones de Retórica Contrastiva en español e inglés, parece, por tanto, bastante razonable afirmar que se han descubierto ciertas diferencias entre la

escritura de los hispanohablantes y los angloparlantes. Sin embargo, todas estas investigaciones plantean, como no podría ser de otra forma, nuevas cuestiones. En primer lugar, deberíamos comprobar si estas diferencias aparecen independientemente del género o el tipo de texto con el que trabajemos, del propósito que éste tenga, del receptor al que se destine, etc. En segundo lugar, futuras investigaciones deberán ampliar las características estudiadas para ir más allá de un análisis textual cuantitativo: en relación con el texto se deben estudiar elementos como la macroestructura, la superestructura, la organización temática de la oración o el nivel de responsabilidad en el escritor o el lector (al estilo de los trabajos de Jenkins y Hinds 1987), entre otros; más allá del texto, podemos estudiar, dentro de la Retórica Contrastiva, las distintas tradiciones de enseñanza de la escritura en español y en inglés, las expectativas del lector en las dos lenguas o la corrección por el profesorado de textos escritos en ambas lenguas. Como podemos ver, aún quedan muchas cosas por hacer, por no hablar de la comparación entre el español y otras lenguas, tema todavía inédito.

CAPÍTULO TERCERO: DEFINICIÓN DE RETÓRICA CONTRASTIVA. PRINCIPIOS BÁSICOS Y SOPORTE TEÓRICO

3.0. Introducción

En este tercer capítulo se presenta una definición de la Retórica Contrastiva, para lo cual se considera la evolución que ésta ha seguido a lo largo de estos últimos treinta años. Por ello, dada la heterogeneidad de la práctica de los investigadores en Retórica Contrastiva, para establecer esta definición fijaremos unos principios básicos en los cuales coincidan todos.

Además le prestaremos una especial atención a uno de los problemas fundamentales de la Retórica Contrastiva: el marco teórico en el cual se basa. Kaplan estableció en sus primeros trabajos que la hipótesis del relativismo lingüístico era la que sustentaba su trabajo. Nos plantearemos la vigencia de esa hipótesis y su valor como soporte teórico de la Retórica Contrastiva.

Como complemento a esta crítica a la hipótesis del relativismo lingüístico propondremos los estudios de la cultura como marco teórico para la práctica de la Retórica Contrastiva. Estudiaremos los trabajos en psicología cultural y antropología cognitiva por si éstos pueden aclararnos algo acerca de la relación entre el lenguaje, la cultura y la

escritura. Por último, comentaremos otros apoyos teóricos de diversa índole que sustenten la viabilidad de los trabajos en Retórica Contrastiva.

Con todo esto pretendemos, además de aclarar las bases teóricas de la Retórica Contrastiva, enmarcar más precisamente nuestra propia investigación. Ésta surge de la reflexión interdisciplinaria sobre la Retórica Contrastiva, que se ve plasmada en la definición, los principios básicos y el marco teórico que aquí expresamos.

3.1. Definición y Principios Básicos

Como fruto del proceso de continua revisión de la Retórica Contrastiva hemos podido observar (capítulo 2, punto 2.1.2.3.) que hoy en día no existe una metodología única de investigación. Sin embargo, todos los investigadores aceptan, implícita o explícitamente, una serie de principios básicos que exponemos a continuación.

Ulla Connor (1996:5) los presenta en el libro que más clara y completamente ha sintetizado los esfuerzos de la Retórica Contrastiva. Los enunciados básicos son:

1. El lenguaje y la escritura son fenómenos culturales.

2. Como consecuencia directa, cada lengua tiene convenciones retóricas que le son únicas.
3. Las convenciones lingüísticas y retóricas de la primera lengua interfieren en la escritura de la segunda lengua.

La Retórica Contrastiva es, por tanto, una toma de postura ante la diversidad lingüística. Frente a dos textos escritos en dos lenguas distintas se pregunta cómo son esos textos, especialmente en el nivel discursivo-textual, para hallar qué similitudes y diferencias presentan. En el caso de que aparezcan diferencias, la Retórica Contrastiva pretende encontrar la causa, ya sea ésta histórica, cultural o lingüística, para intentar posteriormente hacer propuestas metodológicas para una enseñanza de la escritura que tenga en cuenta las peculiaridades de los textos en ambas lenguas.

Para definir más claramente la Retórica Contrastiva usaremos ideas bien conocidas del Análisis Contrastivo, uno de sus antecesores. La tradición, más amplia y bien asentada, de estudios de análisis contrastivo puede ayudarnos a ver con nitidez el terreno sobre el que crece la Retórica Contrastiva.

Como podemos ver en el tercer punto de las ideas claves de la Retórica Contrastiva presentadas por Connor (1996), la Retórica

Contrastiva apoya las ideas de transferencia e interferencia, tal como hace el Análisis Contrastivo. Carl James (1980:11-26) escribe: "Transfer is the psychological cornerstone of CA (Contrastive Analysis)." Posteriormente, utiliza las palabras de otros dos autores, H.C. Ellis y M. Weinreich, para definir la transferencia y la interferencia:

Ellis supplies a definition of transfer: "the hypothesis that the learning of task A will affect the subsequent learning of task B." Substitute for "task A" and "task B" L1 and L2 respectively, and it becomes obvious that the psychological foundation of CA is transfer theory. (James, 1980:11)

The study of bilingualism corroborates many of the experimental findings concerning transfer effects. Thus Weinreich is able to write of interference as "...those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language". (James, 1980:12)

Tras estas definiciones, Carl James presenta “three paradigms of transfer”⁶ (James 1980:15). Los paradigmas A y C no son relevantes para nuestra discusión, pero el paradigma B puede ser útil para nuestro objetivo de delimitar y definir las bases de la Retórica Contrastiva. Este paradigma B se representa con la ecuación $L1 (S1 \rightarrow R1) \rightarrow L2 (S1 \rightarrow R2)$, donde L1 es la lengua materna, L2 es la segunda lengua, S es un estímulo, que es el mismo en este caso para ambas lenguas, y R es una respuesta, que es diferente para ambas lenguas.

Otro concepto que también tomamos del libro de Carl James es la dicotomía entre microlingüística y macrolingüística. La microlingüística se define como “the description of the linguistic code, without making reference to the uses to which the code is put, or how the messages carried by this code are modified by the contexts in which they occur” (James, 1980:61-97). La macrolingüística (ibid.:98-140), por otro lado, se caracteriza por 1) Una mayor preocupación por la competencia comunicativa que por la competencia lingüística; 2) Un intento de describir los acontecimientos lingüísticos dentro de sus contextos (extralingüísticos); 3) La búsqueda de unidades de organización lingüística mayores que la oración.

⁶ Idea tomada de Osgood, C.E. (1949), “The similarity paradox in human learning: a resolution”, *Psychological Review*, vol. 56, pp. 132-143.

Con estos cuatros parámetros proporcionados por Carl James podemos definir ahora la Retórica Contrastiva en términos similares al Análisis de Contrastes. Recordemos para ello el problema descubierto por Kaplan: Las composiciones y los ensayos escritos por escritores no angloparlantes eran “different in important ways from the texts written by native speakers of English.” (Kaplan 1987:9)

Estas diferencias las achacaba Kaplan al uso de patrones retóricos distintos, entendiendo la retórica como el proceso de selección de materiales, la planificación y la distribución de las ideas en el texto. Por tanto, no estamos aquí tratando con la microlingüística; la Retórica Contrastiva está relacionada con la competencia comunicativa, con sucesos lingüísticos dentro de sus contextos extralingüísticos y con unidades de organización lingüística mayores que la oración, es decir, se engloba dentro de la macrolingüística.

En términos de Análisis Contrastivo, la retórica de la primera lengua es transferida a la segunda lengua, provocando así algún tipo de interferencia si la retórica de las dos lenguas son diferentes. Siguiendo el paradigma citado de James, la respuesta escrita que un escritor le da a un estímulo en su primera lengua puede influir en la respuesta que le daría en una segunda lengua a ese mismo estímulo.

Con estas ideas en mente, conviene, ahora, revisar las preguntas de investigación de la Retórica Contrastiva. Hay dos grupos de preguntas. El primero concierne a la primera versión, reducida, de la Retórica Contrastiva. El segundo grupo de preguntas está relacionado con la nueva noción de Retórica Contrastiva. Históricamente, como ya hemos tratado de mostrar, la primera versión se desarrolla desde 1966 hasta mediados de los años ochenta, momento en que se ve suplantado por la versión ampliada y moderna de la Retórica Contrastiva.

Del primer bloque de preguntas, la primera pregunta de investigación de la Retórica Contrastiva, la más obvia, puede ser redactada de la siguiente forma: ¿Cómo son los textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y de diferentes culturas? En las primeras investigaciones, esos dos textos estaban escritos en la misma lengua, normalmente en inglés. No fue hasta mediados de los años ochenta que los textos escritos en las lenguas de cada uno de los escritores fueron los objetos de estudio de la Retórica Contrastiva.

La segunda pregunta es la siguiente: ¿Qué similitudes y diferencias existen entre esos textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y diferentes culturas? Estas similitudes y diferencias no se estudian sólo en el nivel morfosintáctico, sino, sobre

todo, en el nivel textual. Por esta razón, la metodología de la Lingüística Textual ha sido y es la base de muchas investigaciones de Retórica Contrastiva.

La tercera pregunta se refiere a la explicación de esas diferencias. La Retórica Contrastiva se ha implicado, desde el artículo de 1966, en la demostración del origen, sea este cultural o lingüístico, de las diferencias o similitudes entre textos de diferentes comunidades lingüísticas o culturales. Incluso la aplicación pedagógica de los hallazgos de la Retórica Contrastiva depende hasta cierto punto de la percepción de las diferencias y también del origen de ésta.

El segundo grupo de preguntas (relacionado con la metodología de la Retórica Contrastiva y la dirección que seguirán las futuras investigaciones de Retórica Contrastiva) surge motivado por dos factores: Primero, los estudios de Retórica Contrastiva estaban sufriendo un duro ataque en sus posiciones teóricas y su metodología, lo que provocó una revisión interna; en segundo lugar, el concepto de texto estaba también siendo revisado, pasando de ser la simple unión de palabras en un elemento mayor que las oraciones para constituir un complejo sistema de relaciones en diferentes niveles (morfosintácticas, léxico-semánticas, textuales, pragmáticas).

Este cambio desde un punto de vista textual hasta una visión más compleja del proceso de la escritura se puede detectar más claramente en los trabajo del fundador. En Kaplan (1987) se puede leer:

An analytic model probably should simultaneously consider several dimensions of text structure: the semantic network (...), the grammatical structure, the rhetorical structure, and the question of audience.

Un año más tarde, Kaplan (1988) repite los mismos argumentos:

A text is a complex multidimensional structure, and (...) the dimensions involved include at lest syntactic, semantic, and discoursal features (...) as well as considerations of schematic structure (...), of audience, and of the sociolinguistic functions of a given text.

Como podemos observar, estos textos representan un paso más allá del análisis de “paragraph development” original de los sesenta, y es obvio en estos escritos que ambas ideas, texto y retórica, han sido

enriquecidas y se han convertido en conceptos profundamente entretreídos.

Michel Clyne (1987:211) escribe en su artículo lo que él estimaba que eran las cinco dimensiones que deberían considerarse en el momento de estudiar las diferencias en patrones discursivos que pueden representar una barrera para el intercambio comunicativo entre dos culturas. Es, sin lugar a dudas, una taxonomía muy interesante por cuanto hace operativa la visión enriquecida del texto y la retórica de la moderna Retórica Contrastiva.

Las dimensiones de Clyne son las siguientes: 1) La dimensión lingüística, en la cual se debe desarrollar el análisis textual; 2) La dimensión psicolingüística, en la cual hay que estudiar el procesamiento del texto; 3) La dimensión socio-psicológica, donde el objeto de estudio serían las actitudes hacia distintas organizaciones textuales; 4) La dimensión sociocultural, en la cual debemos ocuparnos del contexto cultural que da pie a posibles diferencias en la organización textual y la actitudes relacionadas con ellas; y, finalmente, 5) la dimensión aplicada, en la cual hay que considerar las implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras o para la traducción.

Creemos que estas dimensiones tienen varios puntos de interés. En primer lugar, el valor programático de estas dimensiones para la

Retórica Contrastiva ya es suficientemente interesante. En segundo lugar, Clyne no le presta atención exclusivamente al texto o al proceso de producción, sino también a la recepción que éste pueda tener. Además, considera dos de los objetivos de la Retórica Contrastiva, la explicación del origen de las diferencias y las posibles aplicaciones de los descubrimientos de la Retórica Contrastiva para la enseñanza o la traducción.

El mismo valor programático tiene el trabajo de Connor (1996:172-173) cuando intenta prever las nuevas direcciones que está tomando la Retórica Contrastiva. Nos habla, en primer lugar, de *Contrastive Text Linguistics*, preocupada por los procesos que tanto escritores como lectores realizan para producir y comprender los textos; en segundo lugar, *Study of writing as a cultural activity*, que trata sobre las funciones sociales de la escritura, el papel de la enseñanza de la escritura en distintas lenguas y culturas y el estudio de los antecedentes académicos de los estudiantes y su efecto sobre la escritura en una segunda lengua; en tercer lugar, nos habla de *Classroom-based Contrastive Studies*, que estudia las percepciones y creencias acerca de la escritura y su enseñanza y aprendizaje; y, por último, nos recuerda la relación existente entre la Retórica Contrastiva y otros dos campos, *Genre Analysis* y *Teaching of an ideology*.

Es decir, la Retórica Contrastiva ha crecido definitivamente. Ya no es el estudio del desarrollo del párrafo como en 1966. Sus objetivos son más amplios que el análisis textual, abarcando desde el aspecto psicológico de la escritura hasta el social. Connor (1996) ha resumido esta progresión al mismo tiempo que considera los nuevos intereses en este campo:

Contrastive Rhetoric is interdisciplinary; it draws on several related fields of study such as text linguistics, composition pedagogy and literacy development. These influences enrich the scope and depth of Contrastive Rhetoric research, enabling recommendations for teaching L2 writing in several ways: evaluating written products of ESL and EFL students based on textlinguistic insights, understanding cultural differences in writing processes, appreciating influences of L1 literacy acquisition on L2 writing, understanding writing cross-culturally in academic and professional situations, and being sensitive to societal-cultural differences in intellectual traditions and ideologies. (Connor, 1996:27)

No podemos limitarnos al análisis textual para estudiar la complejidad de la escritura, de los textos, del aprendizaje de la escritura. Debemos considerar no sólo el nivel textual, sino también los procesos que conducen desde el deseo o la necesidad de escribir hasta el producto final, las actitudes vinculadas a la escritura, la enseñanza de la escritura en las escuelas, las diferencias entre géneros, las implicaciones ideológicas de los procesos de escritura y sus productos. Si queremos abarcar el fenómeno en su totalidad para poder explicarlo satisfactoriamente, debemos responder a la complejidad de la escritura con un acercamiento multidimensional e interdisciplinario igualmente complejo.

3.2. Soporte teórico

3.2.0. Introducción

Como ya hemos visto, la Retórica Contrastiva ha sido una corriente floreciente de investigación de la escritura a través de las culturas desde 1966, especialmente en los Estados Unidos. El número de estudios publicados desde entonces hablan de su importancia y la calidad de las conclusiones y los hallazgos alcanzados nos hablan de su validez.

Sin embargo, la abundancia de investigaciones no se ha visto acompañada de una profundización en la base teórica de la Retórica Contrastiva. Ya conocemos el origen de la Retórica Contrastiva: Robert B. Kaplan tuvo la oportunidad de estudiar los textos escritos en inglés por autores no-nativos cuando era el encargado de un programa de enseñanza de inglés como segunda lengua en los años sesenta. A raíz de ese estudio, descubre ciertas diferencias al comparar las composiciones de escritores nativos con los no-nativos, o el estilo de estos últimos con la tradición compositiva al uso en esa época en Estado Unidos. Estas diferencias, según Kaplan, eran la causa de cierta falta de entendimiento y, algunas veces, motivo de pobres calificaciones en la evaluación de los textos.

Al instante, Kaplan explica la causa de esas diferencias. La retórica está ligada a la cultura (“culture-bound”) y, por tanto, es un área lingüística influenciada por la hipótesis del relativismo lingüístico (Kaplan 1973:Foreword).

Es decir, desde el artículo de 1966 la base teórica de la Retórica Contrastiva es la hipótesis del relativismo lingüístico, también conocida como de Sapir-Whorf. En las páginas que siguen cuestionaremos la validez de esta hipótesis como sustento de la práctica de la Retórica Contrastiva. Además, propondremos otras alternativas que puedan dar

mayor apoyo y consistencia a la Retórica Contrastiva. Es decir, en esta sección consideraremos la posible relación entre cultura, lenguaje y escritura, y la influencia que esta relación puede tener sobre la Retórica Contrastiva.

3.2.1. La Hipótesis de Sapir-Whorf o del relativismo lingüístico

Históricamente, la llamada Hipótesis del Relativismo Lingüístico o de Sapir-Whorf ha sido una de las hipótesis más influyentes a la hora de explicar la relación entre la cultura y el lenguaje. Con esta poderosa fuerza no ha influenciado sólo campos como la Antropología, la Psicología o la Filosofía, sino también, como acabamos de ver, otras áreas como la Lingüística, teórica o aplicada o la Didáctica de la Lengua materna o extranjera.

La hipótesis del relativismo lingüístico tiene su origen en la obra de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien ya afirmaba que el lenguaje mediaba entre nosotros y el mundo, y que percibimos este último por medio de las categorías del primero. Aun más, la cultura también es estructurada por el lenguaje, lo cual convierte al lenguaje en el factor decisivo en lo que a las diferencias entre las naciones se refiere. (Acero et al., 1989)

Dos importantes investigadores americanos, el antropólogo F. Boas (1858-1942) y, un poco más tarde, el antropólogo y lingüista E. Sapir (1884-1939) estudiaron distintas lenguas americanas y analizaron la relación entre lenguaje y cultura. Es interesante leer, en el imperecedero libro *Language* de Edward Sapir (1921, edición en español de 1954), que “las distintas lenguas no se dan independientemente de la cultura, esto es, del conjunto de costumbres y creencias que constituye una herencia social y que determina la contextura de nuestra vida” (Sapir, 1954:235). Sin embargo, Sapir deja claro que una cosa es la coincidencia espacio-temporal y otra es cualquier tipo de asociación de carácter causal: “Es particularmente fácil demostrar que la lengua y la cultura no se encuentran ligadas por una asociación forzosa. En una misma cultura entran a menudo lenguas distintas, y otras veces ocurre que lenguas muy aparentadas –o aun una sola lengua- pertenezcan a esferas culturales distintas.” (ibid.:242) o “no creo tampoco que exista una verdadera relación causal entre la cultura y el lenguaje. La cultura puede definirse como aquello que una sociedad hace y piensa. El lenguaje, en cambio, es un cómo peculiar del pensamiento.” (ibid.:247).

Sapir sí reconoce, por otro lado, la relación que existe entre lenguaje y pensamiento: “El lenguaje está íntimamente ligado con nuestros hábitos de pensamiento; en cierto sentido, ambas cosas no son sino una sola” (ibid.:247). Y, posteriormente, aclara también que si existe

una relación entre lenguaje y cultura ésta es de paralelismo entre ambas entidades, pues el lenguaje proporciona el vocabulario apropiado para la comunicación de los hechos culturales: “No hace falta decir que el contenido mismo del lenguaje está íntimamente relacionado con la cultura. Una sociedad que no conozca la teosofía no necesita tener un nombre para designarla... Es muy cierto que la historia del lenguaje y la historia de la cultura fluyen por cauces paralelos, en el sentido de que el vocabulario de una lengua refleja con mayor o menor fidelidad la cultura a cuyo servicio se encuentra.” (ibid.:248)

Por último, B. Lee Whorf (1897-1943) redactó la versión final de la Hipótesis del Relativismo Lingüístico. En uno de sus últimos trabajos la explica de la siguiente forma (Whorf, 1941:252):

The forms of a person's thoughts are controlled by inexorable laws of pattern of which he is unconscious. Those patterns are the unperceived intricate systematizations of his own language...His thinking itself is in a language - in English, in Sanskrit, in Chinese. And every language is a vast pattern-system different from others in which are culturally ordained. The forms and categories by which the personality not only communicates, but

also analyzes nature, notices or neglects types of relationship and phenomena, channels his reasoning, and builds the house of his consciousness.

Esta misma idea se repite, de forma más simple, en otro trabajo de ese mismo año (B. L. Whorf, 1941b:235): “Facts are unlike to speakers whose language background provides for unlike formulation of them.” Y, de forma más específica, en un trabajo de 1940 define el principio de relatividad (B.L. Whorf, 1940:214): “a new principle of relativity, which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar, or can in some way be calibrated.”

Acero et al. (1989) explica que los trabajos de Whorf están relacionados con cuatro variables: La estructura léxica, la estructura gramatical, la organización cultural y el comportamiento individual. La relación establecida entre estas variables existe en términos de dependencia de la cultura y el comportamiento bajo el dominio del lenguaje. Las diferentes estructuras léxicas y gramaticales conducen a las comunidades a categorizar y comprender la realidad de formas diferentes y, por tanto, a reaccionar y comportarse de formas diferentes también. Hoijer (1974:121) resume la hipótesis del Sapir-Whorf de la

siguiente manera: "Language functions not simply as a device for reporting experience, but also, and more significantly, as a way of defining experiences for its speakers."

Sin embargo, tras la lectura de las obras de Whorf, no nos queda tan claro el carácter de dependencia casi causal que Acero u Hoijer quieren leer en la hipótesis del relativismo lingüístico. Whorf explica la relación entre lenguaje y cultura de la siguiente forma:

How does such a network of language, culture, and behavior come about historically? Which was first: the language pattern or the cultural norms? In main they have grown up together, constantly influencing each other. But in this partnership the nature of the language is the factor that limits free plasticity and rigidifies channels of development in the more autocratic way. This is so because a language is a system, not just an assemblage of norms. Large systematic outlines can change to something really new only very slowly, while many other cultural innovations are made with comparative quickness.

(B.L. Whorf, 1939:156)

Parece que la intención en el original whorfiano era mostrar, partiendo de una génesis independiente de ambas entidades, una interrelación entre lenguaje y cultura. Es decir, no habría relación causal sino mutua influencia, al estilo de la relación descrita más abajo en nuestro texto (punto 3.2.2.) por Martín Morillas (1993; 1996) con el llamado interfaz lenguaje-cognición-cultura.

Steinfatt (1989:36) reconsidera la hipótesis del relativismo lingüístico. En primer lugar, observa los tres posibles campos en los cuales el lenguaje puede ejercer su influencia: La lógica (LR-LO o “Lingüistic Relativity-Logical Operations”), estructuras cognitivas (LR-GCS o “Lingüistic Relativity-General Cognitive Structure”) y áreas cognitivas (LR-CA o “Lingüistic Relativity-Cognitive Areas”). Posteriormente, se dedica a analizar el desarrollo de esta hipótesis, así como el apoyo y la crítica que ha recibido.

Steinfatt estudia, en primer lugar, el proceso de aprendizaje de una lengua. Ante la cuestión de si el lenguaje estructura el pensamiento o la lógica, se presentan tres opciones: o el lenguaje se adquiere antes del pensamiento y la lógica, o el lenguaje cambia el pensamiento y la lógica que han ayudado previamente a la adquisición del lenguaje, o el lenguaje organiza las estructuras y áreas cognitivas pero no la lógica, que aparecería primero. La última opción es la que apoyan la mayoría de

las teorías del desarrollo del lenguaje y la que parece más razonable. Sin embargo, hay que encontrar más evidencias en su apoyo.

Otra idea a considerar es la relación causal. Whorf estudió el sistema verbal de la lengua hopi y del inglés. Afirmó que el hopi no tiene tiempos verbales en el mismo sentido que el inglés, lo cual está correlacionado con una concepción del tiempo diferente. Sin embargo, “Whorf’s examples show a clear relationship between the metaphysics of the culture and the structure of its language. They do not establish the causal direction.” (Steinfatt, 1989:44) La pregunta es: ¿Es el sistema verbal influenciado por una concepción peculiar del tiempo, o viceversa? Whorf solamente nos muestra la íntima relación que parece existir entre ambas variables, pero no explica la naturaleza de tal relación.

Los estudios sobre bilingüismo pueden proporcionar otra pista para resolver este problema. Bloom (1981, en Steinfatt 1989) descubrió que el chino no tiene algunas estructuras lingüísticas presentes en el inglés: el artículo definido genérico, la contrafactualidad y la “entificación” (la posibilidad de convertir una oración en un grupo nominal). Sin embargo, Steinfatt expone que estas ausencias pueden causar dificultades iniciales en la comunicación, pero el que estas formas no existan en chino no significa que sus hablantes no sean capaces de

comprenderlas; más bien significa que “they do not normally express thoughts using such constructions” (Steinfatt, 1989:57).

Por último, los estudios sobre la sordera proporcionan un argumento de gran peso para nuestra cuestión. Steinfatt resume estas investigaciones en el siguiente enunciado (ibid. :60):

Despite their lack of grammar in the spoken-language sense, the deaf in a given culture do not seem to have a substantially different worldview than the hearing persons around them (anti LR-GCS), nor do they have demonstrably different ways of thinking (anti LO-LO).

Teniendo todas estas investigaciones en mente, Steinfatt concluye que, primero, “the case for an effect of Language on Logical Operations is weak” (ibid.:60); segundo, que aunque hay una relación entre lenguaje y estructuras cognitivas, como Whorf demostró, ésta no tiene al lenguaje en posición causal (ibid.:62); y, tercero, “LR-CA has received considerably more empirical support.” (ibid.:62)

Esta última conclusión es la llamada forma débil de la relatividad lingüística. Steinfatt la enuncia de la siguiente forma:

Language functions to allow easy discovery of new concepts, but that lack of language does not impede comprehension and use of concepts once discovery is achieved (ibid.:62).

Es decir, de acuerdo con Steinfatt, el lenguaje nos aporta un sistema de categorías que facilitan el proceso de aprendizaje y la adquisición de conceptos, pero no se impone a sí mismo sobre la realidad.

Devitt y Sterelny (1987) coinciden con las conclusiones de Steinfatt. En relación con el vocabulario admiten que es más difícil acuñar conceptos que usar conceptos disponibles (ibid.:173), pero rechazan la idea de que el vocabulario fuerza o previene el pensamiento “leading to an insurmountable incommensurability.” Lo mismo ocurre con la sintaxis, que no ejerce, según ellos mayor poder que el vocabulario. Finalmente, concluyen de la siguiente forma (ibid.:178):

- a) Even if there are significant differences between languages, the determining influence is from world view to syntac, not viceversa.
- b) The only respect in which language clearly and obviously influence thought turns out to be rather

banal: language provides each of us with most of our concepts.

Ya en Hoijer (1974:122) encontramos semejante conclusión cuando escribe:

The languages of human beings do not so much determine the perceptual and other faculties of their speakers vis-à-vis experience as they influence and direct those faculties into prescribed channels... Each language has its own peculiar and favorite devices, lexical and grammatical, which are employed in the reporting, analysis and categorizing of experience.

De todo esto se desprenden varias consecuencias para nuestro tema de trabajo. De entre todas ellas, la más obvia parece ser que Kaplan confundió el sentido de la hipótesis del relativismo lingüístico. Ésta afirma que el lenguaje condiciona nuestra forma de pensar (la lógica a la que Kaplan apela en su primera explicación de la Retórica Contrastiva) y, por tanto, nuestra cultura, mientras que Kaplan pretendía explicar justo lo contrario, que la cultura y la lógica, necesariamente atadas la una a la otra, condicionaban nuestra escritura, tal y como vimos en el apartado 2.1. del capítulo segundo.

Sin el apoyo de esta hipótesis, la Retórica Contrastiva se queda sin ningún sustento teórico para explicar la relación entre la cultura y la escritura, así como los desajustes que esta relación puede provocar en un contexto de enseñanza de una segunda lengua. Nos vemos, por tanto, en la necesidad de buscar otras fuentes de apoyo diferentes a la hipótesis del relativismo lingüístico. Para ello, nos vamos a replantear qué entendemos por cultura y qué papel desempeña el lenguaje en ella. Partiremos, además, desde otros presupuestos algo alejados de la Lingüística para volver definitivamente a ella. Como ya habíamos anunciado, la tarea de la Retórica Contrastiva se vuelve multidisciplinar para responder con coherencia a la complejidad del fenómeno de la escritura.

3.2.2. *El estudio de la cultura*

Así pues, la hipótesis relativista, tal y como la enunciaron Sapir y Whorf, se ha reducido a la influencia del lenguaje sobre la ordenación y el aprendizaje (más eficaz, económico y rápido) de las áreas cognitivas. Ahora nos gustaría revisar la relación entre la cultura, el lenguaje y la retórica desde otro punto de vista, el de la Antropología Cultural y Cognitiva y la Psicología Cultural.

Muchos estudios en estos campos han intentado definir la relación entre la cultura y la capacidad cognitiva humana. Con esta idea en

mente, en los últimos años ha surgido una reinterpretación del término cultura. D'Andrade (1990:65) lo define así:

Learned and shared systems of meaning and understanding, communicated primarily by means of natural language. These meanings and understandings are not just representations about what is in the world; they are also directive, evocative and reality constructing in character.

La cultura no es sólo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos obliga a entender la realidad de acuerdo con ciertos parámetros, y a actuar en consecuencia con tal comprensión.

Esta visión de la cultura se estructura en torno a la noción de “modelo”. Martín Morillas (1993) afirma que “the model’s view of culture is one in which so-called “cultural schemata or models” operate by serving as epistemological and axiological orientation system governing creative human activities and social practices (such as, e.g. belief-system); but at the same time such schemata or models are seen as arising from the activities and practices themselves (such as, e.g. sensory grounding, embodiment, socio-economic formations, cognitive/axiological fixation, etc.).”

Quinn y Holland (1987:4) proporcionan una definición de esos modelos culturales:

Cultural models are presupposed, taken-for-granted models of the world that are widely shared (although not necessarily to the exclusion of other, alternative models) by the members of a society and that play an enormous role in their understanding of that world and their behavior in it.

La cultura, por tanto, se organiza y estructura en modelos culturales, que son compartidos de forma intersubjetiva por los miembros de un grupo social, y estos modelos culturales no son sólo herramientas de comprensión sino también fuerzas que dirigen los comportamientos del grupo y de los individuos.

Siguiendo con esta corriente de investigación, un modelo cultural se define también, en términos de cognición humana, como “a cognitive schema that is intersubjectively shared by a social group.” (D’Andrade, 1987:112). La teoría de los esquemas, como el mismo D’Andrade reconoce (D’Andrade, 1990:99), es la llave para la interpretación de la cultura y la capacidad cognitiva. Los esquemas son “the basis for all human information processing” (Casson, 1983) y proporcionan a los modelos la flexibilidad y la generalidad suficientes como para explicar

cómo se organiza el conocimiento cultural en paquetes de dimensiones (cognitivas) razonables para ser aprendidos y aplicados en diferentes contextos.

Quinn y Holland (1987: 25-27) reconocen cuatro grandes mecanismos por los cuales el conocimiento codificado en los modelos culturales es aplicado a las distintas tareas cognitivas que requieren ese conocimiento: Primero, por medio de “proposition schemas”, que implican a los conceptos y las relaciones que se establecen entre ellos; segundo, por medio de “image schemas”, es decir, gestalts que contienen información visual o cinética; tercero, por medio de metáforas, es decir, trasladando esquemas proposicionales y de imagen de ciertos dominios sobre las correspondientes estructuras en otros dominios; y, finalmente, por medio de la metonimia, que implica estructurar un dominio en términos de uno de sus elementos.

D’Andrade sugiere otra idea para explicar la aplicación de modelos culturales a tareas cognitivas: “In reasoning, people use logical form only for the simplest inferences. Most commonly, people use well-learned cognitive models in reasoning, mentally manipulating these models to compute what could or could not happen, or what is likely or unlikely to happen.” (D’Andrade, 1990:115) Por último, concluye diciendo que “the ability to reason will be strongly influenced by culture, since

many of any person's schemas come from their culture – they are cultural models.”

Volviendo a la diferenciación de Steinfatt en Operaciones Lógicas, Estructuras Cognitivas Generales y Áreas Cognitivas, los estudios que estamos ahora comentando asumen que la cultura no sólo influye en las dos últimas áreas, sino también en la primera. Los modelos culturales son esquemas cognitivos que organizan y dirigen no sólo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento y el pensamiento y, consecuentemente, el comportamiento de los individuos.

Se genera, por tanto, un movimiento de retroalimentación entre la experiencia y el mundo físico, por un lado, y, por otro lado, la cultura y los modelos culturales, que definen lo que la realidad es para cada uno. Pero, ¿cuál es el papel del lenguaje en esta espiral?

D'Andrade escribe explícitamente acerca de la hipótesis del relativismo lingüístico como parte del bagaje de descubrimientos de antropólogos y psicólogos. Afirma, además, lo siguiente: “Language differences in the way objects are categorized and distinguished are paralleled by cognitive differences in the perception of similarity between such objects, and in the degree to which these objects are accurately remembered.” (D'Andrade, 1990:69) No establece una relación causal entre el lenguaje y la cognición, pero admite la interrelación mostrada

por la relativa facilidad para recordar los conceptos si están categorizados léxicamente en un idioma dado.

Martín Morillas (1993;1996) se refiere a esta relación como el interfaz “lenguaje-cognición-cultura”. Sin embargo, no tarda en afirmar que “admitting the interdependence of language, cognition and culture (the later meaning for us the symbolic parameters that serve as a society’s orientation cognitive and action schemas) does not commit one to a deterministic stance concerning their mutual influence.” (Martín Morillas, 1993). Además expresa su creencia acerca de la importancia de este interfaz para los profesores de idiomas: “Teachers need to know about the interface between language, cognition and culture, if they are to develop an insightful view of a culture’s or a society’s way of thinking.” (Martín Morillas, 1996). Parece claro, por todo esto, que es bastante difícil apoyar sin limitaciones la forma “fuerte” de la hipótesis del relativismo lingüístico una vez que ha sido revisada por las nuevas teorías de la psicología cultural y la antropología cognitiva, a pesar de que el interfaz o la relación lenguaje-cognición-cultura es todavía uno de los grandes temas de trabajo.

Además, el lenguaje sí tiene un papel importante en este modelo. Se le asignan dos funciones: Primero, el lenguaje ayuda a codificar los modelos culturales y los esquemas, o como escribe Martín Morillas

(1993), “language conceptualises (metaphorises) a culture’s experiences and practices”, proporcionando una estructura por medio de la cual los modelos culturales pueden ser comunicados generación tras generación. En segundo lugar, el lenguaje sirve como lugar de encuentro donde se construyen y negocian los significados, los cuales a su vez ayudan a construir nuevos esquemas culturales y a alterar los antiguos. Quinn y Holland (1987:8) lo explican de la siguiente forma: “talk is one of the most important ways in which people negotiate understanding and accomplish social ends...Discourse can be crucial to the efforts of individuals to create inner meaning for themselves.”

Nos movemos ahora a otros campos de trabajo que también ha estudiado el concepto de modelo mental, por ejemplo, la Psicología Cognitiva. Obtenemos definiciones interesantes del concepto, como por ejemplo la de Adoración Antolí (1998:6), que lo define como “representación dinámica creada en la memoria de trabajo que combina información almacenada en la memoria a largo plazo e información extraída del ambiente.” O, dentro del área de la psicología aplicada al estudio de la interacción hombre-ordenador, la definición de Jens Rasmussen (1990:42): “In general, the concept of mental model is used to characterise features of the resident knowledge base, representing properties of the task environment which can serve the planning of

activities and the control of acts when instantiated and activated by observation of the actual state of affairs.”

Estos estudios nos presentan además los modelos mentales en acción. Green (1990:18) afirma con contundencia: “Needless to say a mental model exists for a reason. It is something that the user relies upon in handling certain tasks.” Para explicar la puesta en funcionamiento de los modelos mentales, Rasmussen (1990:47-49) presenta tres niveles de actuación: En primer lugar, “skill-based behaviour represents sensori-motor performance”; en segundo lugar, “rule-based behaviour”, que consiste en la creación de una secuencia de sub-rutinas conscientemente controladas por reglas previamente almacenadas; y, por último, “knowledge-based behaviour”, que implica la creación de una representación mental de la estructura relacional de los elementos del entorno, es decir, la creación de una representación simbólica que hasta ahora hemos denominado modelo mental.

Yvonne Waern (1990:77-80) nos explica también el proceso de creación de un modelo mental. En primer lugar tenemos las intenciones y la atención, puesto que, como la atención humana es limitada, debemos seleccionar algunos aspectos de la situación y no atender a otros. En segundo lugar aparece la evocación de conocimientos anteriores, quedando así la percepción de la situación contenida dentro

de un marco (“frame”), un guión (“script”) o un esquema (“schema”); de esta forma los elementos que anteriormente fueron desatendidos ahora son inferidos a partir del esquema, guión o marco; en tercer lugar, hay que diseñar un plan que nos diga qué hacer para realizar la tarea; en cuarto lugar se encuentra la acción, que se espera que provoque un cambio en el objeto de la acción; en quinto lugar está la evaluación, que da paso, en sexto lugar, a la memorización para usos posteriores del modelo conceptual. Este modelo puede ser modificado en el futuro, tanto porque se añadan como porque se eliminen rasgos de alguno de sus elementos, o porque las operaciones que implica se agrupen en unidades mayores, sean sustituidas o descartadas.

3.2.3. El modelo cultural de escritura

El objetivo de este tercer capítulo era estudiar los fundamentos teóricos de la Retórica Contrastiva. Kaplan sugirió en el artículo de 1966 que la Retórica también debía someterse a la llamada hipótesis del relativismo lingüístico, pero tras considerar el valor de esta hipótesis hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. El relativismo lingüístico no se puede afirmar que opere en el nivel de las operaciones lógicas o las estructuras cognitivas generales, pero sí en el nivel de las áreas cognitivas.
2. La cultura sí influye en los tres campos, las operaciones lógicas, las estructuras cognitivas y las áreas cognitivas, por medio de los modelos culturales.
3. El lenguaje, por otra parte, ayuda a codificar los modelos culturales y es una herramienta importante para la construcción y negociación de los significados, influenciando así la creación de esquemas culturales.

¿Qué significan estas conclusiones en relación con la Retórica Contrastiva, el tema de nuestro trabajo? Nuestra propuesta es que la escritura, como cualquier otra actividad humana, también está controlada por la cultura. Existen, pues, esquemas cognitivos, determinados culturalmente, que definen qué significa escribir un texto y los procedimientos que hay que seguir para poder conseguirlo. Estos modelos culturales se aplican en cada ocasión a las tareas concretas que el escritor debe realizar.

Es evidente que no podemos seguir considerando la escritura simplemente como un hecho lingüístico. Por ejemplo, atendamos a las partes clásicas de la retórica, que nos muestran los pasos para construir

un texto argumentativo: “intellectio”, “inventio”, “dispositio”, “elocutio”, “memoria” y “actio”. Esta taxonomía no incluye sólo la traslación de nuestras ideas a una página, sino que también contempla la problemática de reflexionar y buscar las ideas, así como la de expresarlas en el orden y forma adecuados.

Sin embargo, la retórica ha sido reducida durante un largo tiempo a lo que ya anteriormente hemos denominado “paragraph development.” Esta definición reducida de la retórica forma parte de la llamada “current-traditional rhetoric”, una tradición de enseñanza de la composición preocupada especialmente por la corrección lingüística y la estructura del párrafo. Desgraciadamente, esta visión de la retórica ha formado parte de los patrones de escritura normalmente utilizados en Didáctica de la Lengua y que muchos profesores siguen todavía usando.

Nosotros propugnamos una visión más compleja de la escritura según la noción de modelo mental. D’Andrade (1990:19) explica que “cultural models, constructed out of complex cognitive schemas, are found in a great range of domains, including events, institutions, and physical and mental objects.” Tal y como nosotros sugerimos la existencia de un modelo cultural de escritura, D’Andrade (1990) cita el guión del restaurante, que nos muestra los pasos a seguir en un restaurante desde que entramos hasta que salimos; D’Andrade (1987)

describe el modelo popular de la mente; o en Quinn y Holland (1987) podemos leer acerca del modelo cultural de las mentiras o el modelo cultural del matrimonio americano.

Encontramos en la literatura reciente sobre la escritura y el texto tres argumentos que apoyan nuestra propuesta del modelo cultural de la escritura. Son tres elementos del modelo cultural: El primer argumento es la noción de género, entendida según los trabajos de Swales (1990); el segundo es la noción de “discourse system”, según Scollon y Scollon (1995); el tercero lo encontramos en la legislación educativa vigente en España cuando trata la enseñanza de la escritura, que representa el proceso de creación del modelo cultural. Pasamos ahora a desarrollar cada uno de estos tres argumentos.

3.2.3.1. Los géneros como modelos culturales

La noción de género creemos que representa un elemento del modelo cultural de escritura. Es interesante que, cuando Swales (1990:110-176) analiza los artículos de investigación, comienza por una breve reseña de la historia de los “research articles” en los últimos 300 años. Sin duda, Swales siente la necesidad de probar la existencia de un género con amplia tradición, pero también está mostrando la creación de un modelo cognitivo socio-culturalmente aceptado.

Posteriormente, continúa con el análisis, en particular de las introducciones. Presenta lo que Swales llama el modelo CARS (“create a research space”). Existen tres movimientos (“moves”), llamados “establishing a territory”, “establishing a niche” and “occupying a niche”, cada uno de los cuales consta de varios pasos (Swales, 1990:141).

Swales (ibid.:157) resume así su opinión acerca de las introducciones: “the typical introduction is a crafted rhetorical artifact”, además de una “manifestation of rhetorical maneuver.” Compara entonces su modelo CARS de introducción con una introducción escrita por un estudiante japonés de un master (nivel avanzado de dominio de la lengua inglesa). Swales reconoce que es “a quite effective piece of writing” y que ésta se mueve “smoothly, swiftly and quite authoritatively towards the announcement of the research topic in the final sentence” (ibid: 157). Sin embargo, según Swales “it remains the case that the introduction remains somewhat flat in the second half.” Aparte del hecho de que este estudiante no es estadísticamente significativo, Swales está intentado probar el uso culturalmente definido que los hablantes nativos del inglés hacen del género.

Los géneros son, por tanto, uno de los elementos del modelo cultural accesible para los escritores. Su importancia, tanto para escritores como para los lectores, es ampliamente reconocida. Brookes y

Grundy (1990:28-29), en su manual sobre el desarrollo de las destrezas en la escritura, resumen la utilidad del concepto género: los géneros son unas herramientas útiles para el análisis de los textos ya que ayudan a ser consciente de la estructura del texto y de los propósitos con los que ha sido creado.

Louann Haarman, Patrick Leech y Janet Murray (1988:vii) explican que “the text (...) is composed of more or less overlapping layers of lexis and syntactic structures deployed according to certain linguistic and rhetorical conventions.” Distinguen ellos dos tipos de convenciones: Por un lado, el género y la estructura global del texto, y, por otro, la estructura del párrafo.

Según estos autores, el uso de las convenciones facilita, entre otras cosas, el proceso de lectura y por tanto la comunicación en general: “The more familiar we are with the particular characteristics and organization of the genre which we are reading, the better we are able to read the text” (ibid.:x) Es decir, los géneros, como elementos de los modelos culturales de la escritura, funcionan en el nivel del procesamiento del pensamiento proporcionando al lector los esquemas cognitivos para entender y categorizar los elementos de la escritura y el texto escrito.

Continuando con la utilidad de los géneros, Brookes y Grundy (1990:28) explican que en la fase de planificación “the results of genre analysis allow the writer to consider what elements are expected in the writing of a particular genre and what their customary order is.” Es decir, las expectativas del lector pueden ser previstas a través del análisis del género. Encontramos aquí otro rasgo que nos hace pensar en un modelo cultural, pues los elementos formativos de cada uno de los géneros son compartidos (y esperados) tanto por el escritor como por el lector, de igual forma como, por ejemplo, ocurre con el guión del restaurante descrito por D’Andrade (1990), que es compartido por el cliente y por el camarero.

Los géneros, por tanto, son herramientas de escritura y lectura que aparecen tanto en el nivel textual como en el cognitivo para ayudar a producir y recibir los textos. Un género, en un contexto de situación comunicativa determinada, no es una mera alternativa en el momento de la escritura, sino un esquema requerido por el emisor y el receptor. Es decir, no es solamente un fenómeno lingüístico sino una modelo comunicativo definido culturalmente de considerable poder.

3.2.3.2. La noción “discourse system”

El segundo argumento que queremos considerar en apoyo a la noción del modelo cultural de la escritura es la idea de “discourse

system” de Scollon y Scollon (1995). En su interesante libro *Intercultural Communication* estos autores presentan y desarrollan la noción “discourse system”, creada según ellos en 1981 y similar al concepto de “discourse community” de Swales (1990).

Scollon y Scollon plantean que cada uno pertenece, simultáneamente, a muchos sistemas discursivos: el de su grupo de edad, el de su familia, el de su lugar de trabajo, el de su país o cultura, etc. Cada uno de estos sistemas discursivos están caracterizados por cuatro parámetros: las formas del discurso, la socialización que implican, la ideología y los llamados “face systems”.

Las formas del discurso incluyen la percepción que cada miembro del sistema discursivo tiene de las funciones del lenguaje. Scollon y Scollon plantean que existen dos extremos, la función informativa y la función interpersonal (llamada por ellos “relationship function”). La importancia relativa que le demos a cada una de estas dos funciones puede provocar malentendidos, como Scollon y Scollon afirman que ocurre entre asiáticos y occidentales.

Pero, además, dentro de las formas del discurso, Scollon y Scollon estudian otros puntos: El lenguaje se puede usar para negociar las relaciones interpersonales o para ratificar unas relaciones pre-establecidas, o para intentar conservar la armonía del grupo o conseguir

un mayor bienestar personal. Por último, hay que considerar la comunicación no verbal, los movimientos del cuerpo, el uso del espacio o incluso el concepto de tiempo y lo que éste implica en relación con la expresión verbal. Todas estas decisiones afectan a la comunicación y al uso del lenguaje y pueden provocar problemas.

La ideología se refiere a la visión de la historia y del mundo que mantienen los miembros de una comunidad discursiva. Así, según Scollon y Scollon (ibid.:129), los asiáticos tienden a contemplar la historia como un largo proceso, continuo y unificado, mientras que los occidentales enfatizan las organizaciones políticas a corto plazo.

En cuanto a la socialización, Scollon y Scollon distinguen entre la educación formal, la enculturación o socialización primaria y la aculturación o conversión de una cultura a otra más poderosa. Relacionadas también con la socialización presentan estos autores las teorías de la persona y el aprendizaje de diversos sistemas discursivos.

Por último, un elemento importante de los sistemas discursivos son los “face systems” o las distintas formas de organización de las relaciones entre los miembros de un grupo cultural. Destacan Scollon y Scollon las relaciones familiares, la diferencia entre sistemas discursivos igualitarios o jerárquicos, las relaciones intra- e inter-grupales o si la sociedad es contractual e instrumental o histórica y comunitaria.

Scollon y Scollon exponen en su libro que cada sistema discursivo tendrá unas preferencias a la hora de la creación e interpretación de los discursos. Por ejemplo, detectan ellos dos paradigmas para introducir un tema: el inductivo y el deductivo. El inductivo presenta un esquema “argumentos + conclusión” mientras que el deductivo es “tema + argumentos”.

El esquema inductivo es propio de un sistema discursivo igualitario, negociador, informativo; por el contrario, el esquema deductivo es propio de un sistema jerárquico, ratificador, que pretende mantener, sobre todo, la armonía del grupo. (Es interesante además la apreciación de Scollon y Scollon al recordarnos que no hay nada inherentemente asiático u occidental en ellos, pues ambos aparecen en los dos sistemas discursivos; puede, como mucho, aparecer cierta predilección por uno o por otro, pero no podemos extraer de ahí conclusiones acerca del sistema, lo que ellos llaman estereotipos.)

El otro punto de gran interés del libro de Scollon y Scollon es su análisis del sistema discursivo Utilitarista, propio según ellos del mundo occidental y muy especialmente de los Estados Unidos de América. Según ellos, este sistema discursivo se caracteriza por ser anti-retórico (pretende mostrar la información con claridad, sin ningún recurso retórico-persuasivo; de ahí el patrón inductivo mostrado anteriormente);

empírico-positivista (por ello se enfatiza el valor de los datos y de la narración *per se*); anti-autoritario; individualista; igualitario y público.

Toda esta exposición creemos que argumenta a favor de la idea de los modelos culturales en la comunicación. Cada sistema discursivo es un complejo modelo cultural que define los parámetros adecuados para establecer la comunicación tanto con los miembros del sistema discursivo propio como con los extraños a éste. Además, como demuestran Scollon y Scollon al analizar los ensayos escritos y los comunicados de prensa del gobierno o las empresas, los sistemas discursivos afectan tanto a la escritura como a la oralidad.

En realidad, una de las características más interesantes, al menos por el apoyo que ofrece a la Retórica Contrastiva, es que los sistemas discursivos se refuerzan a sí mismos rechazando la comunicación con participantes ajenos a éste. La comunicación a través de distintos sistemas discursivos será o desatendida o malinterpretada. Llegamos pues a la conclusión que Scollon y Scollon exponen en el prefacio de su libro: "The major sources of miscommunication in intercultural contexts lie in differences in patterns of discourse." (Scollon y Scollon, 1995:xii)

3.2.3.3. La legislación educativa española y la escritura

El objetivo del presente apartado es estudiar la presencia de las “convenciones textuales” en la legislación educativa vigente, así como el tratamiento que éstas reciben en la enseñanza de la primera lengua y la lengua extranjera. Para ello se estudiarán los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas y el currículum en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Como conclusión se propondrán cauces de investigación siguiendo las ideas expuestas hasta el momento.

Estudiar la escritura significa necesariamente estudiar y hacer referencia a la escuela y al contexto educativo. Es en la escuela donde se adquieren tanto los rudimentos como las más depuradas técnicas retóricas, y por tanto parece bastante razonable que sea éste un lugar privilegiado para investigar no sólo la adquisición de la escritura como destreza, sino también las peculiaridades discursivas y textuales que caracterizan a los textos escritos en una lengua determinada. Además, como los anteriormente citados Scollon y Scollon afirman (1995:150), los sistemas discursivos que aprendemos en la fase primaria de la socialización tienen un mayor peso que aquellos que conocemos posteriormente.

En este sentido, nuestro objetivo es descubrir las prescripciones que la legislación educativa vigente hace en relación con las convenciones textuales tanto en español como en la segunda lengua, las cuales forman parte del modelo cultural de la escritura. Revisaremos, para ello, los Reales Decretos que establecen los aspectos fundamentales del currículum para Educación Infantil (niños de 0 a 6 años de edad), Educación Primaria (de 6 a 12 años) y Educación Secundaria (de 12 a 16 años).

Comenzamos, pues, por la Educación Infantil. En el Real Decreto 1330/1991 (BOE 215, 7 de Septiembre de 1991), en el cual se especifica cuál es el currículum para este nivel educativo, se dice bajo el “Área de la Comunicación y la Representación”, que “la enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil.” Sin embargo, en esa misma página podemos leer que “los niños aprenden las propiedades de significación, información y comunicación inherentes al texto escrito, descubren algunas de sus características de convención y, sobre todo, si ello se propicia adecuadamente, se interesan por la lengua escrita y su utilización.”

No hay contradicción en estos dos enunciados: no se pretende una enseñanza sistemática aunque los niños pueden empezar a familiarizarse con la escritura. Destacamos, eso sí, que, desde estos

primeros momentos del proceso de aprendizaje, se enfatiza la importancia de las convenciones en relación con la lengua escrita. Es de imaginar que el redactor estaba pensando más en la convencionalidad del grafema que en la del texto, pero el reconocimiento de la convención por parte del niño como elemento importante de la escritura es un hecho decisivo, sin importar en relación con el nivel lingüístico que se plantee en este momento; gradualmente, el estudiante habrá de ampliar y modificar esta idea desde la convención grafológica hasta la textual.

Cuando se especifican los contenidos para esta etapa descubrimos esta misma tendencia. En la segunda parte de los contenidos, titulada “Aproximación al Lenguaje Escrito”, podemos leer: Primero, “La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute”; Segundo, “Los instrumentos de la lengua escrita: Libros, revistas, periódico, cuento, cartel, etiquetas, anuncios y otros.” Para nuestra discusión es particularmente relevante que este segundo bloque de contenidos proponga introducir tan pronto en el proceso de aprendizaje diferentes tipos de textos, con sus respectivas peculiaridades, en la visión que los niños tienen del sistema de la escritura.

El Real Decreto 1006/1991 (BOE 152, 26 de Junio de 1991) establece las enseñanzas mínimas para Educación Primaria dentro del

“Área de Lengua Castellana y Literatura”. Al inicio de la descripción de esta área se establecen los principios teóricos que la definen: Se adoptan las tesis funcionalistas para el estudio del lenguaje y se realiza la importancia del discurso y el texto.

En cuanto a la escritura, contemplada bajo el epígrafe “Usos y Formas de la Comunicación Escrita”, los modelos textuales y las convenciones vuelven a estar presentes en el apartado de conceptos: el bloque de conceptos número cuatro incluye “Diversidad de textos escritos. Textos literarios”; el bloque número cinco son “Formas básicas adecuadas a las diferentes situaciones e intenciones comunicativas” y el bloque número seis, más específico aún, “Estructuras propias de los diferentes tipos de textos (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.) y formas elementales que dan cohesión al texto.”

Los criterios de evaluación también reflejan esta tendencia, particularmente el criterio décimo: "Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente, y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.)". Es interesante resaltar que se exige a los estudiantes usar la estructura textual correspondiente, pero ¿cuál es esa estructura? ¿Existe una sola estructura, una sola posible

forma de narrar, describir o hacer un informe? Y, si existe, ¿es esta tan conocida por todos los profesores que no es necesaria ninguna otra especificación? ¿Es la misma estructura para todos los profesores? Creemos que se abren con estas preguntas nuevas líneas de investigación en el aula.

Los procedimientos que acompañan a estos conceptos y criterios de evaluación también ayudan a reforzar el texto como unidad de trabajo para la lengua escrita. Podemos leer en este sentido los puntos 10 y 12 de estos procedimientos:

10. Producción de textos escritos empleando formas adecuadas a distintas situaciones e intenciones comunicativas, estructurando sus partes y utilizando formas elementales que den cohesión al texto, y revisión de los mismos.

...

12. Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua escrita a partir de la observación y análisis de textos modelo.

Un elemento nuevo aparece en estos procedimientos, el uso de "modelos". De acuerdo con Brookes y Grundy (1990:22), "(t)he product of

another person when it serves as an example for the writer is, of course, referred to as model." De hecho, estos modelos son ejemplares destacados que tipifican los esquemas textuales y cognitivos apropiados para un contexto comunicativo particular, y, mediante la observación y el análisis, el escritor novato adquirirá las peculiaridades que caracterizan a este modelo. Quinn y Holland (1987:9), desde el campo de la psicología cultural, se preguntan cómo motivan los modelos culturales el comportamiento propio y el ajeno, y encuentran dos respuestas, la primera de las cuales se puede aplicar a nuestro caso: "One basis is the authority and expertise with which cultural models may be invested, another is the intrinsic persuasiveness these models themselves have for us." Podemos observar que la legislación está propiciando la creación del modelo cultural al señalar la utilización de modelos investidos de autoridad como un procedimiento para la enseñanza de la escritura.

Aun más, el uso de convenciones de la escritura se justifica en la Introducción al área "Lengua Castellana y Literatura" para Educación Primaria de la siguiente forma: "El aprendizaje de la lengua, desde luego, incluye el conocimiento de sus convenciones, de sus reglas: fonológicas, morfosintácticas, de discurso. El cumplimiento de las reglas convencionales del lenguaje está al servicio de una comunicación más eficaz... El dominio de los códigos oral y escrito, la asimilación de las convenciones lingüísticas de uso, estructura y forma, se supeditan a un

intercambio comunicativo fluido entre emisor y receptor y, junto con eso, han de ordenarse también a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje."

La enseñanza y el aprendizaje de las convenciones del lenguaje escrito se justifican porque contribuyen a una mejor comunicación. La idea de la escritura regida por modelos culturales puede, en este sentido, explicar tal mejora comunicativa, si entendemos los modelos culturales como fuerzas directivas que facilitan la comprensión. En el caso de la escritura, ambas funciones están claras: son fuerzas directivas durante el proceso de escritura y herramientas de comprensión en la recepción del texto.

Analizaremos ahora en el Real Decreto 1006/1991 el Área de Lenguas Extranjeras para Educación Primaria. Dos objetivos generales del área están relacionados con nuestra discusión. El primero, el objetivo número tres, dice lo siguiente: "Producir textos escritos breves y sencillos sobre temas familiares para los alumnos, respetando las reglas básicas del código escrito"; el segundo, el objetivo número seis, también es significativo: "Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) con el fin de hacer más fácil y fluida la comunicación."

Este objetivo número tres no es lo suficientemente explícito como para entender que los profesores deban prestar atención a las convenciones retóricas del código escrito en la segunda lengua cuando planeen una actividad de escritura. Se requiere en este caso un análisis más profundo de la expresión “reglas básicas del código escrito”, aunque podría plantearse como hipótesis que subyace a tal expresión la misma idea de lo que anteriormente se llamaron “estructuras propias de los textos.”

El objetivo número 6 sí hace referencia a algunas convenciones lingüísticas que facilitan la comunicación. Dados los ejemplos que aparecen en él, parece que tales convenciones se refieren a sucesos discursivos (“*speech events*”) como los descritos por Miquel Llobera (1996:387): los sucesos discursivos se definen como sucesiones de actos de habla, tales como “*apologies, requests, expressions of gratitude, greetings, partings, giving directions, etc.*” Es evidente que bajo todos estos sucesos de habla subyacen modelos culturales, de igual forma que nosotros proponemos que existen para la comunicación escrita y sus diferentes géneros y modelos textuales.

Sin embargo, no se observa en los Objetivos Generales ninguna referencia clara a tipos de textos, su estructura o incluso las convenciones que rigen el código escrito. Dentro de los contenidos, en el

apartado de conceptos no se hace ninguna referencia de este tipo, pero en los procedimientos podemos leer: “Producción de textos escritos en respuesta a estímulos orales o escritos dirigidos a distintos tipos de lectores (breves notas y cartas dirigidas a compañeros, datos personales, breves descripciones y narraciones, invitaciones, etc.)”

Este enunciado está relacionado con el criterio para la evaluación número ocho: “Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejan contenidos trabajados en clase.” Tras este criterio se dice que los textos escritos pueden tener fallos, pero en cualquier caso “deberán respetar el formato y la presentación adecuados y tener en cuenta las características del código escrito.” Por tanto, se les pide a los estudiantes de Educación Primaria que escriban un texto simple, adaptado a la situación y que presten especial atención a factores textuales como la composición de la página o la presentación del texto.

Detectamos por tanto una clara diferencia entre las áreas de Lengua Española y Lengua Extranjera en lo que se refiere al código escrito. En Lengua Española se enfatizan las diferentes “estructuras” y “convenciones” de los textos, mientras que éstas apenas se sugieren en el área de Lengua Extranjera. Observaremos ahora que la misma

diferencia que hemos descubierto en las Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria es también válida para el Decreto que establece el currículum de Educación Primaria.

El Real Decreto 1344/1991, publicado en el BOE número 220, del 13 de septiembre de 1991, establece el currículum para Educación Primaria. Podemos leer en el área de Lengua Española los bloques de conceptos números cuatro y cinco, los cuales hacen referencia a la diversidad de textos y a las estructuras de estos textos respectivamente. Relacionados con ellos está el Procedimiento número once, “producción de textos escritos”, el cual especifica que en la clase se debe prestar una especial atención a la “organización del texto de acuerdo con la estructura textual correspondiente y el uso de formas básicas que dan cohesión al texto.”

En este Real Decreto podemos encontrar, además, dentro del bloque de contenidos titulado “Análisis y reflexión sobre la propia lengua”, los conceptos “Estructuras básicas de la lengua (del texto, de la oración y de la palabra) y su funcionamiento dentro del discurso”, en particular “Tipo de textos y estructuras propias de cada uno de ellos (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.)” Por tanto, se le da la misma importancia en ambos decretos al texto y a su estructura, al menos en lo que a Lengua Española se refiere.

El área de Lengua Extranjera es una copia exacta del Decreto 1006/1991 anteriormente comentado. Así, la única referencia a nuestro tema es el procedimiento número cuatro: “Producción de textos escritos en respuesta a estímulos orales o escritos dirigidos a distintos tipos de lectores (breves notas y cartas dirigidas a compañeros, amistades y relaciones, datos personales, breves descripciones y narraciones, invitaciones, etc.)”

Por ello podemos concluir que existe una diferencia considerable entre las áreas de Lengua Española y Lengua Extranjera en Educación Primaria en cuanto al tratamiento de las estructuras y convenciones de los textos. Estudiaremos ahora la legislación para Educación Secundaria.

El Real Decreto 1007/1991, publicado en BOE el 26 de junio de 1991, establece las enseñanzas mínimas para Educación Secundaria. Para el área de Lengua Española hay un primer bloque de contenidos llamado “Usos y Formas de la comunicación oral y escrita”. En este bloque, bajo el título de conceptos, podemos leer el número dos, “tipos de textos en la comunicación oral y escrita (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.)” y en el número tres, “formas orales y escritas del discurso”; entre los procedimientos encontramos cuatro puntos de interés para nosotros:

1. Interpretación y comprensión de diferentes tipos de textos orales y escritos.
2. Análisis de textos orales y escritos, atendiendo a su intención comunicativa, a la situación de comunicación y a sus elementos formales.
3. Comentario oral y escrito de textos, reconociendo sus características (...)
4. Planificación, realización y revisión de textos orales y escritos.

Finalmente, bajo el título de Actitudes podemos leer, “Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo.”

Las ideas principales del texto para Educación Primaria están de nuevo presentes en este texto: reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de textos, el estudio de modelos y, finalmente, la producción y revisión de textos escritos. Un añadido final de carácter actitudinal viene a reforzar la fuerza de los modelos culturales que rigen la escritura.

Aun más, aparece un nuevo bloque de contenidos, titulado “La lengua como objeto de comunicación.” En el capítulo de conceptos

podemos leer en el número dos, “Texto y contexto”, y en el número tres “El texto como unidad de sentido. Partes. Relaciones.” Esto es, se promueven tanto el análisis textual como la reflexión sobre el lenguaje. Por último, en el apartado de actitudes se anima a los estudiantes a que sientan “aprecio de la necesidad de convenciones lingüísticas y de normas de corrección, coherencia y adecuación en las producciones orales y escritas.” De acuerdo con Quinn y Holland (1987:9), se inviste a los modelos textuales de persuasión intrínseca (“intrinsic persuasiveness”).

Las enseñanzas mínimas para el área de Lengua Extranjera en Secundaria (Real Decreto 1007/1991) cubren tres puntos bajo el título de conceptos y el bloque de contenidos “Usos y formas de la comunicación escrita”:

1. Situaciones de comunicación escrita más habituales en la lengua extranjera: funciones más habituales, léxico y estructuras lingüísticas fundamentales para expresar las intenciones comunicativas.
2. Principios y características más relevantes del discurso escrito.

3. Estructura y elementos formales de los textos escritos.

Como podemos observar, existe una importante diferencia entre el currículum de Primaria y el de Secundaria en lo concerniente a la Lengua Extranjera. El estudio explícito de textos escritos, su estructura y elementos formales aparecen ahora entre los conceptos de la Lengua Extranjera.

El procedimiento más claramente relacionado con ellos es el punto número cuatro: “Producción de textos escritos y comprensibles con una adecuada estructura lógica (introducción, desarrollo y conclusión), atendiendo a diferentes necesidades (descripción, narración, comparación, etc.) y a diferentes intenciones comunicativas”. Ideas similares se enfatizan en el criterio de evaluación número seis: “Redactar textos sencillos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, respetando las convenciones de la comunicación escrita y empleando elementos que aseguran la cohesión y coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.”

Así pues, una adecuada estructura lógica y las convenciones de la comunicación escrita son los factores decisivos para organizar el texto de una forma apropiada, esto es, aquella en la que se produzca la comprensión de forma más eficaz. (Es curiosa la aparición de un nuevo

elemento: la estructura Introducción-Desarrollo-Conclusión; deberíamos considerar si esta estructura es válida para todos los textos de una lengua como, por ejemplo, el inglés y, también, si aparece en español con la misma función, para poder así revisar el grado de compatibilidad entre ambas lenguas).

Como conclusión, en primer lugar, el currículum de Educación Primaria y Secundaria para la asignatura de Lengua Española acepta la estructura convencional de los textos escritos y demanda su enseñanza, pero sólo en Educación Secundaria está esta idea presente en el currículum de la asignatura de Lengua Extranjera. Queda abierto como tema de investigación una descripción más detallada de la enseñanza y el aprendizaje de los modelos y convenciones textuales en los dos niveles desde el punto de vista de la investigación en el aula.

En segundo lugar, hay que destacar el hecho de que se enfatizan tres aspectos de la escritura para la asignatura de Lengua Española: el reconocimiento de la existencia de una tipología de textos diferentes, el estudio de modelos, y la necesidad de producción y revisión de los textos escritos, pero en ningún momento encontramos ninguna explicación acerca de la naturaleza de esas estructuras textuales ni ninguna otra definición o especificación de sus características. Por otro lado, en relación con la lengua extranjera es curioso observar que se indica que el

modelo textual a seguir es el modelo de Introducción-Desarrollo-Conclusión, sin considerar si este modelo es válido para todo tipo de textos y lenguas, o si es compatible con posibles modelos del español.

Como vemos, se abren diversas posibilidades de investigación en el campo de la didáctica de la lengua, la lingüística del texto o el análisis del discurso. Habría que considerar tres campos de trabajo: El profesor y su actividad, para descubrir la estructura cognitiva que da forma a los "modelos textuales" que se usan y se enseñan en clase; los libros de texto, para estudiar qué modelos textuales considera, cómo los presenta y qué actividades plantea con ellos; y, por último, el estudiante, para descubrir, primero, cómo adquiere los modelos textuales (edad, estilos cognitivos, orden, etc.) y cómo los utiliza. Entrevistas y cuestionarios, análisis de programaciones, análisis de libros de textos y análisis de textos escritos podrían formar la base metodológica de recogida de datos y análisis en una investigación de este tipo.

Se nos plantea, por tanto, la necesidad de acercarnos de forma reflexiva y multidisciplinar a la escritura, donde encontramos un punto de conexión poderoso tanto el profesor como el investigador. Una vez más la investigación en el aula y la investigación "de salón" tienen que unirse para abarcar la complejidad de un hecho de la realidad: el texto escrito y su enseñanza.

3.3. Conclusión

Es el momento de exponer las conclusiones de esta presentación de la Retórica Contrastiva. Hemos revisado su desarrollo desde 1966 y hemos observado la evolución, ejemplificada en la trayectoria personal de Robert B. Kaplan. Se han descrito los cambios que ha sufrido a consecuencia de las críticas y las mejoras durante estos treinta años de existencia. Además, se ha intentado alcanzar una definición que englobe a todas las investigaciones, así como también hemos querido afianzar estas investigaciones mostrando cuáles pueden ser los pilares teóricos que sustenten la práctica de la Retórica Contrastiva. Todo eso lo resumimos aquí al mismo tiempo que mostramos cuáles pueden ser los caminos de la investigación del futuro.

La Retórica Contrastiva aparece en 1966 a raíz de una necesidad pedagógica, explicar las diferencias encontradas entre textos escritos por angloparlantes y por escritores de otras nacionalidades. Ulla Connor (1996:5) lo ha definido claramente:

(Contrastive Rhetoric is) an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical

strategies of the first language, attempts to explain them.

Los primeros trabajos en Retórica Contrastiva eran, básicamente, análisis textuales de la cohesión. Sin embargo, desde entonces no se puede afirmar que exista un único procedimiento para la investigación en este campo, como lo prueban los ejemplos dados anteriormente de diferentes modelos de investigación desde 1966 hasta hoy (ver punto 2.1.2.3.). Esta situación es una consecuencia del proceso continuo de definición, crítica y defensa de la Retórica Contrastiva, lo cual ha provocado diversos cambios y adaptaciones en la metodología original.

Sin embargo, hay dos ideas valiosas de esos primeros estudios. Primero, parece lógico que uno de los primeros pasos en una investigación en Retórica Contrastiva sea comprobar si existen diferencias entre los productos escritos por miembros de diferentes sistemas discursivos. Segundo, este análisis textual no puede sustituir o coartar un acercamiento más complejo al fenómeno de la escritura, en el cual se estudien el proceso tanto como el producto, las expectativas del lector o el modelo cultural que subyace a la escritura, entre otros temas,

Por ello, en los años ochenta tres factores ayudaron a definir la nueva Retórica Contrastiva: La evolución de la investigación de la escritura, la reaparición de la noción de género y los nuevos diseños y

técnicas usadas por la Retórica Contrastiva. Creemos que estos tres movimientos, externos e internos respecto a la Retórica Contrastiva, han sido los que la han reforzado para convertirla en una “viable theory of second language writing” (Connor, 1996:18).

La investigación de la escritura (especialmente en una segunda lengua o lengua extranjera) ha evolucionado en torno a cuatro conceptos: Producto, proceso, contenido y expectativas del lector. En realidad cada uno de ellos ha llamado nuestra atención sobre uno de los elementos de la comunicación, primero el texto (o el código), segundo el escritor, tercero el mensaje y, finalmente, el lector. Al mismo tiempo, la Retórica Contrastiva ha asumido el reto de cubrir estos cuatro aspectos de la escritura desde un enfoque multidisciplinar.

La noción “género” (*genre*) es básica para entender la moderna Retórica Contrastiva. Para empezar, gracias a su reaparición las investigaciones han estudiado géneros distintos al ensayo expositivo; en segundo lugar, los investigadores han asumido que es imposible, como ya hemos expuesto, comparar textos con finalidades diferentes y que, por consiguiente, pertenecen a género distintos; y, finalmente, el análisis de los géneros ha probado la relatividad de los géneros a través de las culturas y los idiomas (o también podríamos decir a través de los sistemas discursivos), ya que escritores y lectores tienen percepciones

diferentes de sus propósitos discursivos y de las elecciones que, según estos propósitos, los escritores hacen.

Además, ha existido una fuerza interna que ha agitado a la Retórica Contrastiva, la innovación de diseños y técnicas de investigación. Entre éstas, se incluyen ahora la reflexión teórica, las investigaciones descriptivo-cuantitativas, los estudios de predicción y clasificación, las entrevistas, los estudios de casos y las etnografías, y los experimentos. La nueva Retórica Contrastiva exige el uso de una diversidad de técnicas para cubrir todos los aspectos de la escritura mencionados anteriormente.

Y, tras esta revisión de la evolución de la Retórica Contrastiva, llega el momento de establecer cuáles son las preguntas de investigación básicas en este campo de investigación. Éstas son:

1. ¿Cómo son los textos escritos por miembros de diferentes culturas y hablantes de diferentes lenguas?
2. ¿Qué parecidos y diferencias mantienen estos textos?
3. ¿Cuál es el origen de esas diferencias y similitudes?

Con esas preguntas, la Retórica Contrastiva debe cubrir cinco dimensiones de investigación: la lingüística, la psicolingüística, la socio-

psicológica, la sociocultural y la dimensión aplicada. Si las dos primeras preguntas apuntan a la dimensión lingüístico-textual, la última obliga a revisar todos los otros campos.

En concreto, uno de los grandes temas a los que puede contribuir la Retórica Contrastiva es al estudio de la relación entre el lenguaje y la cultura. Ya Robert B. Kaplan en 1966 percibió que la Retórica Contrastiva se veía afectada por esta relación. Según él, la escritura era parte de la llamada hipótesis del relativismo lingüístico, aunque, como hemos expuesto anteriormente, creemos que esta hipótesis no es válida como justificación teórica para la práctica de la Retórica Contrastiva.

Sin embargo, creemos que la noción “modelo cultural” puede servir como base para la práctica de la Retórica Contrastiva. La cultura, desde los postulados de la Psicología Cultural, es un sistema de significados compartidos, con valor representativo, pero también directivo, evocador y constructor de la realidad. Todos estos significados se organizan y estructuran en modelos culturales, esquemas cognitivos compartidos de forma intersubjetiva entre los miembros de un grupo social.

Nuestra hipótesis básica es que existe un modelo cultural de la escritura, constituido por esquemas cognitivos que se aplican en cada ocasión a la tarea de escribir. Este modelo cultural, que incluye

directrices de producción y de recepción de los textos, es la razón por la que se pueden encontrar diferencias entre los textos de diferentes contextos culturales. Es decir, la escritura es una actividad humana gobernada por modelos culturales, parte de los cuales son los géneros, modelos textuales aceptados históricamente. En consecuencia, nuestro acercamiento a la Retórica y la escritura no puede ser sólo lingüístico, sino que es necesario un diseño de investigación más globalizador y explicativo.

La Retórica Contrastiva es un área de estudio de la escritura, de su adquisición y de las diferencias que surgen en el contacto de diferentes contextos culturales. Estas diferencias son provocadas por los distintos modelos culturales de la escritura (los cuales surgen, entre otras cosas, de diferentes experiencias educativas). La existencia de estos modelos culturales obligan al investigador a plantearse no sólo los aspectos lingüísticos del texto, sino también las dimensiones culturales, sociales y psicológicas. Con todo esto, podremos responder con satisfacción a la complejidad del fenómeno de la escritura.

CAPÍTULO CUARTO: MATERIALES Y MÉTODOS

4.0. Introducción

En este capítulo se describe la metodología utilizada en nuestra investigación. Anteriormente, hemos afirmado que debemos responder a la complejidad de la escritura con un enfoque múltiple y variado y que, si queremos abarcar el fenómeno en su totalidad y poder explicarlo satisfactoriamente, debemos responder a la complejidad de la escritura con un acercamiento multidimensional e interdisciplinario. Intentaremos ahora describir nuestro proceder investigador.

Nuestro estudio pretende: 1) Estudiar si existen diferencias en el nivel textual-discursivo entre los textos escritos por hispano-hablantes y anglo-parlantes; 2) Comprobar si hay diferencias en la evaluación del texto escrito a favor de un origen lingüístico-cultural determinado; 3) Estudiar si existe alguna relación entre la evaluación y alguno de los rasgos textuales-discursivos analizados. Se intenta, por tanto, cubrir las dimensiones lingüísticas, socio-psicológica y aplicada de Clyne (1987), mencionadas en la sección 3.1.

La investigación ha seguido el siguiente plan de trabajo. Por un lado, los datos para este estudio han sido tomados de textos procedentes de tres sesiones de escritura de 60 minutos, en las que se han redactado

un texto argumentativo, un texto expositivo y un texto narrativo, tanto en inglés por angloparlantes como en español por hispanohablantes. Los textos escritos en inglés han sido traducidos al español para que profesores españoles con experiencia en evaluación los evalúen junto con los textos en español. Todos estos textos serán analizados y, posteriormente, se correlacionarán los resultados de la evaluación y los del análisis.

Creemos que con este planteamiento investigador cumplimos con el enunciado de la sección 3.3.. En este punto afirmábamos que una investigación en Retórica Contrastiva debía comenzar estudiando las diferencias en los productos escritos para avanzar después hacia un acercamiento más complejo. El análisis del producto está presente en el estudio de la extensión, la cohesión y los modelos textuales, mientras que el siguiente paso está representado aquí por la evaluación del texto y el estudio de las correlaciones entre el análisis textual y esta evaluación.

De estos procedimientos damos ahora información y justificación detallada.

4.1. Los participantes

Los sujetos para este estudio han sido, por un lado, estudiantes voluntarios de la Especialidad de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ceuta, y, por otro lado, estudiantes norteamericanos en visita de estudios en España⁷. Los estudiantes españoles eran todos hablantes nativos de español y, en el momento de realizar esta investigación, estaban todos en el primer año de estudios universitarios. Los estudiantes norteamericanos habían venido a España por primera vez a aprender español; todos ellos tenían 17 años y no sabían español en el momento de las pruebas.

Dadas las características de nuestra investigación, la única característica de los participantes que se ha tenido en cuenta es la nacionalidad y primera lengua de todos los escritores. Es esta la razón por la que dos sujetos españoles tuvieron que ser eliminados, al no ser su primera lengua el español. Esta es la única variable que nos parecía importante para establecer la correlación que nos sirva para apoyar o cuestionar la noción de la Retórica Contrastiva.

⁷ El corpus americano ha sido recogido gracias a la colaboración de la profesora Carmen Varo Varo, del Departamento de Lingüística de la Universidad de Cádiz, que estaba a cargo de estos estudiantes durante su estancia en España.

4.1.1. Selección

La selección de sujetos hispanoparlantes comenzó a principios del mes de Abril de 1999. Se solicitó la ayuda de los estudiantes del primer curso de la Especialidad de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ceuta. La selección de los escritores norteamericanos tuvo lugar en el mes de Junio de 1999. Como estímulo para la participación se les prometió que se les entregaría un informe detallado acerca de la investigación y del análisis que se hiciera de sus textos y cuestionarios.

Desgraciadamente, al contar sólo con voluntarios, la participación en la redacción de los distintos textos fue irregular. Por ello tenemos doce textos argumentativos españoles y ocho americanos, ocho expositivos españoles y once americanos, y catorce narrativos españoles y once americanos.

Somos conscientes de que usar un número reducido de sujetos limita poderosamente la posibilidad de generalizar los resultados, pero hay al menos tres razones que justifican nuestra determinación. En primer lugar, nuestra intención era, desde el principio, aportar argumentos para mostrar la relevancia de una noción históricamente atacada, y pensamos que, para tal propósito, era más importante aproximarnos a sus posiciones desde varios flancos (la evaluación y el

análisis textual-discursivo) que usar un mayor número de sujetos con una metodología más simple. En segundo lugar, pensamos que el valor de nuestra tesis es el de plantear nuevas hipótesis y una nueva forma de trabajar dentro de la Retórica Contrastiva con un enfoque multidisciplinar, más que la propia generabilidad de las conclusiones en cuanto a descripción de la población. Por último, la adopción de esta metodología multidisciplinar nos obligó a reducir el número de sujetos si queríamos seguir siendo prácticos y realistas en cuanto al tiempo de consecución de la propia investigación. Ha resultado evidente en el transcurso del estudio que esta es una tarea a realizar dentro de equipos de investigación y no por un solo investigador. Requiere no sólo un esfuerzo y una dedicación intensos, sino la aportación de conocimientos y destrezas que pertenecen a distintos campos de trabajo, por lo que el investigador solitario se ve abocado a leer de muchas fuentes distintas. Creemos que para que el estudio sea fructífero y tenga una buena relación entre los objetivos, los resultados, el tiempo y el esfuerzo requeridos debe ser un equipo de investigación el que realice tal tarea.

4.2. El diseño

Presentamos ahora el diseño de nuestra investigación y posteriormente su justificación. Los sujetos escribieron tres

composiciones, cada uno en su lengua materna⁸. Cada redacción pertenecía a un tipo de texto distinto: una argumentación, una exposición y una narración. Los textos fueron escritos en sesiones de sesenta minutos, cada uno un día distinto.

A los sujetos se les explicó el procedimiento de trabajo, aunque no conocían los objetivos de la investigación. Se les dijo en ambos casos que eran pruebas para comprobar su destreza escritora. Es imposible, por tanto, verificar si el resultado sería el mismo fuera del contexto de esta investigación. Sin embargo, estamos satisfechos por la aplicación de los escritores durante el proceso de escritura, el uso que hicieron del tiempo asignado para cada composición y el cuidado que pusieron en ella, como he podido observar por las tachaduras y correcciones realizadas durante la revisión. Creemos sinceramente que tanto la escritura como el contexto en el que ésta se desarrolló pueden ser considerados como normales y similares a las condiciones habituales para la escritura en clase.

Para conseguir una participación razonable se pensó en algún incentivo que ofrecerles. Este incentivo fue la promesa de entregarles a lo largo del siguiente año un informe detallado con las conclusiones de la

⁸ La necesidad de escribir en la lengua materna para eliminar los riesgos de la aparición de rasgos del "interlenguaje" está plenamente justificada en Vähäpassi (1988)

investigación, así como del análisis que se hiciera de sus textos. Además, algunos de los participantes admitieron que acudieron incitados por la curiosidad de ser "participantes en una investigación".

4.3. Procedimientos

4.3.1. Los textos escritos

Para la redacción se seleccionaron, originariamente, cuatro tipos de textos: la exposición, la argumentación, la narración y la descripción⁹. Había dos razones fundamentales para esta selección. La primera es que estos cuatro tipos de texto forman parte de la tipología de textos de Werlich (1976), según Isenberg (1987:113) "una de las tipologías textuales mejores y más fundamentadas que existen." Además, esta tipología viene a coincidir básicamente con la mayoría de las propuestas en los estudios textuales.

Pero la razón más importante para nuestra elección es que son precisamente estos tipos de textos los que se señalan en la legislación educativa española como los que el estudiante español debe dominar

⁹ Anneli Vähäpassi (1988) expone la necesidad de que los escritores realicen varias tareas: "each student should write on several different tasks in order to cover the main goals of written communication, as well as the main cognitive tasks with respect to language and content generation."

tras su período de enseñanza obligatoria (Real Decreto 1006/1991, Real Decreto 1344/1991, Real Decreto 1007/1991 y Real Decreto 1345/1991).

Además, desde el primer momento quisimos estudiar no un tipo de textos, sino una variedad de tipos distintos. Como ya mencionamos en la sección 2.1.2.2., el resurgir del concepto de género nos obliga a estudiar diferentes géneros si queremos validar la hipótesis de la Retórica Contrastiva pues, como ya hemos comentado, “no parece posible establecer conclusiones generales válidas acerca de la relatividad de la retórica a través de las lenguas y las culturas si esa hipótesis no es evaluada en relación con diferentes contextos y diferentes géneros textuales.” (sección 2.1.2.2.)

Sin embargo, uno de los tipos de textos tuvo que ser descartado. En una prueba piloto realizada con cinco alumnas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ceuta, se detectó que el tipo de texto descriptivo planteaba dos problemas de cierta importancia. En primer lugar, desde el primer momento se detectaron problemas de percepción, pues entre las descripciones de las cinco alumnas se dieron grandes diferencias en cuanto a conceptos tan importante en la descripción como el color. En segundo lugar, las alumnas se quejaron de la dificultad que este tipo de texto ocasionaba para escribir un texto de cierta extensión. Ante esta situación decidimos eliminar la descripción,

dado que estas discordancias en el uso de los colores o el limitado tamaño del texto resultante podían representar variables que perturbaran el resultado del análisis. Por ello, las redacciones finales pertenecían a tres tipos de textos: el expositivo, el narrativo y el argumentativo.

Para los contenidos de estas redacciones se escogieron temas que habían sido utilizados satisfactoriamente en investigaciones previas de Retórica Contrastiva. Así, para la argumentación tomamos el modelo de Ulla Connor (1988; 1990). Para la exposición seguimos a Robin C. Scarcella (1984) y, para la narración, la propuesta de Tricia Hedge (1988:164). Creemos que usar estos modelos, ya probados y utilizados por investigadores de prestigio en la investigación de la escritura y la Retórica Contrastiva, aporta, con seguridad, validez a la recogida de datos.

Además, como criterio fundamental para la selección es que aparecieran en los enunciados la finalidad del ejercicio de escritura, pues como comentamos en la sección 2.1.2.2. al hilo del trabajo de John Swales (1990:58), la finalidad comunicativa determina la estructura esquemática del discurso e influye y restringe la elección del contenido y del estilo.

Así pues, los enunciados para los ejercicios de escritura eran los siguientes:

Texto argumentativo en español:

Todo el mundo encuentra cosas que le gustan o no le gustan en sus vidas o en el mundo a su alrededor. Puede ser el hecho de que la gente joven no encuentre trabajo, que la gente fume en lugares públicos, que no todo el mundo tenga las mismas oportunidades o que haya grupos concretos de personas que no se entiendan bien entre sí.

En este ejercicio de escritura tienes que escribir al alcalde de tu ciudad para convencerlo de que solucione un problema importante en tu comunidad o en la vida de la gente de tu edad. Puedes usar uno de los ejemplos descritos anteriormente o elegir algún otro problema.

Asegúrate de explicar cuál es el problema y cuál es el plan para mejorar la situación. Utiliza sólo la hoja que se ha entregado. Si quieres cambiar o corregir algo puedes hacerlo sobre el original; no tienes que pasar a limpio la redacción.

Texto argumentativo en inglés:

There are several things people can like or dislike in their life or the world around them. They might have noticed that young people cannot find work or that people smoke in public places, that not everybody has access to the same opportunities, or that particular groups should get to understand each other better.

In this writing task, you have to write to the mayor of your town to convince him/her to solve what you think is an important problem in your community or in the life of the people of your age. You can use one of the examples described above or choose a problem of your own.

Be sure to explain what the problem is and which is the plan for improving the situation. Use only the sheet of paper which you have been given. If you want to change or correct something you may do it on your original; you do not have to recopy the whole composition.

Texto expositivo en español:

¿Qué cambios han ocurrido en tu país durante los últimos diez años? Escribe una redacción en la cual describas un cambio significativo que haya ocurrido en tu país durante los últimos diez años. Intenta explicar los efectos que este cambio ha tenido en la gente de tu país. Asegúrate de aportar detalles, hechos y ejemplos para apoyar tu exposición.

Utiliza sólo la hoja que se ha entregado. Si quieres cambiar o corregir algo puedes hacerlo sobre el original; no tienes que pasar a limpio la redacción.

Texto expositivo en inglés:

What changes have taken place in your country during the last ten years? Write a composition in which you discuss a significant

change that has taken place in your country during the last ten years. Explain the effects that this change has had on the people of your country. Be sure to provide enough details, facts and examples to support your exposition.

Use only the sheet of paper which you have been given. If you want to change or correct something you may do it on your original; you do not have to recopy the whole composition.

Texto narrativo en español:

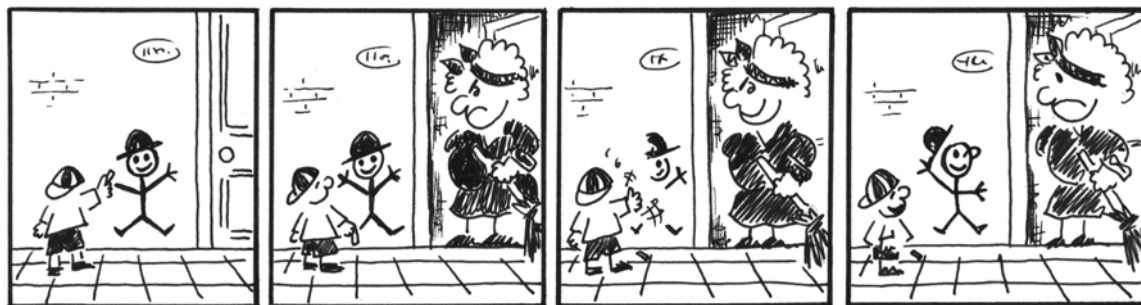
Mira las viñetas que tienes a continuación.
Inventa una historia contando lo que en ellas sucede.
Añade los detalles que creas necesarios.

Utiliza sólo la hoja que se ha entregado. Si quieres cambiar o corregir algo puedes hacerlo sobre el original; no tienes que pasar a limpio la redacción.

Texto narrativo en inglés:

Have a look at the cartoon below. Write a story telling what happens in it. Add as many details as you think necessary.

Use only the sheet of paper which you have been given. If you want to change or correct something you may do it on your original; you do not have to recopy the whole composition



Como se ha podido observar en los enunciados anteriores, los sujetos sólo disponían de una hoja para la composición, además del tiempo limitado de sesenta minutos. Pensamos que limitando el espacio del que disponían no se daría la circunstancia de entregar textos

inacabados, pues administrarían el tiempo con mayor precisión que si no tienen ningún límite; por ello decidimos fijar el tamaño del texto al contenido en una hoja A4. En la práctica así ha ocurrido y ningún escritor dejó inacabado sus textos. Además, la extensión de los textos ha sido más que suficiente para poder realizar el análisis a pesar de la restricción del espacio disponible.

Tampoco se ha pedido a los escritores que controlen el número de palabras por dos razones. En primer lugar, hay estudios (v.g., Perl 1979) que confirman que si un escritor, especialmente los calificados como "unskilled", se ve forzado a controlar el número de palabras puede ocurrir que se concentren en este aspecto de la escritura y no en la calidad del texto. Además, la segunda razón para no limitar el número de palabras es porque pensamos que es ésta también una variable que puede mostrar las diferencias entre un texto escrito por españoles y americanos, y que, por tanto, podría influir en la evaluación.

A los sujetos no se les dieron más instrucciones que las que aparecen en los enunciados de las composiciones. Para minimizar los posibles efectos del aprendizaje, los textos fueron recopilados en tres sesiones durante la misma semana. En todo momento los sujetos estuvieron vigilados mientras escribían y se hizo todo lo posible para

garantizar su comodidad durante las pruebas. Durante la escritura no se dieron consejos acerca de cómo afrontar la tarea.

4.3.2. *La evaluación de los textos*

La segunda vía de investigación es la evaluación de los textos escritos por los escritores españoles y norteamericanos. Ya hemos comentado en la sección 2.1.1., al hilo del artículo de John Hinds (1983), que “las percepciones y expectativas de los lectores son un importante área de estudio de la Retórica Contrastiva”. Uno de los pilares de la Retórica Contrastiva es la hipótesis acerca de la pobre puntuación que recibirían los escritores que provienen de un entorno lingüístico-cultural distinto al del evaluador, en comparación con la puntuación que recibirían los escritores que comparten lengua y cultura con el evaluador.

Pero, además, con este procedimiento coincidimos con una de las últimas corrientes de investigación de la escritura, mencionada en la sección 2.1.2.1. cuando comentábamos el artículo de Ann Raimés (1991). Esta especialista en didáctica de la escritura en lengua extranjera afirma que el análisis de las expectativas de los lectores (especialmente, lectores académicos) es una interesante línea de investigación, en la que se incluyen

surveys of expectations and reactions of faculty members, studies of the expectations of academic readers with regard to genres, and identifications of the basic skills of writing transferable across various disciplines (ibid.:412).

Dispuestos pues a realizar esta prueba, en primer lugar, se tradujeron todos los textos escritos en inglés al español. Los textos fueron traducidos por el investigador y después corregidos en equipo por dos profesores nativos de EFL. Existe un precedente claro para este procedimiento en el trabajo de John Hinds, el cual para evitar analizar textos escritos en una lengua extranjera utilizó también traducciones, como hemos comentado en la sección 2.1.1.

Es evidente que la traducción resulta un elemento perturbador que altera los textos. En otras palabras, no se evalúa el texto original, sino la recreación que de él hace el traductor. Sin embargo, nos enfrentamos aquí a una disyuntiva que yace en los orígenes y el fundamento de la Retórica Contrastiva. Cabían tres posibilidades de evaluación: Primero, evaluar conjuntamente textos escritos por nativos y por estudiantes de una segunda lengua (sea esta el español o el inglés), lo cual es inadecuado porque se está evaluando el interlenguaje de unos con las

capacidades comunicativas de un hablante. (Decimos esto a pesar de que esta es la práctica más habitual en las investigaciones de Retórica Contrastiva; pero el hábito, en este caso, no hace la virtud). Segundo, evaluar los textos en sus respectivas lenguas por evaluadores bilingües, pero en tal caso no comprobamos si es cierta la hipótesis de partida de la Retórica Contrastiva, que supone que los escritores no nativos recibirán una puntuación inferior al nativo por no compartir con el evaluador los mismos esquemas retórico-culturales. Y la tercera posibilidad es la de trasladar los textos a una de las dos lenguas intentando garantizar la calidad de la traducción, que en este caso significa el parecido al texto original, al menos en cuanto a lo que la organización textual se refiere.

Por todo esto, hemos tomado la determinación, aun sabiendo de lo problemático de la misma, de traducir los textos ingleses para su evaluación. Creemos que además es posible conservar la estructura orgánica del texto mediante un análisis detallado de la misma, para garantizar así su permanencia en el texto español. Tras la evaluación y análisis de los resultados, hemos de afirmar que estamos satisfechos de la homogeneidad en las calificaciones de las traducciones. El que los cuatro evaluadores no hayan encontrado diferencias a la hora de evaluar los textos nos parece un indicador satisfactorio del éxito de la traducción.

El segundo elemento a considerar en esta segunda vía de investigación es la evaluación de los textos. Varias preguntas surgieron a la hora de fijar el mecanismo de evaluación. La primera pregunta era si debíamos optar por una evaluación holística o analítica. Por holístico entendemos lo siguiente (Hughes 1989:86): "Holistic scoring (often referred to as "impressionistic" scoring) involves the assignment of a single score to a piece of writing on the basis of an overall impression of it." El mismo autor aporta una definición de evaluación analítica: "Methods of scoring which require a separate score for each of a number of aspects of a task are said to be analytic." (ibid.:91)

Hemos decidido usar una evaluación holística por dos razones. En primer lugar, la razón fundamental es que estimamos que la evaluación holística es la que más frecuentemente utiliza el profesorado en España, y nos gustaría en todo momento simular qué ocurriría si esos estudiantes americanos fueran evaluados en condiciones de igualdad con los escritores españoles por un profesor español. En segundo lugar, la evaluación holística también proporciona suficiente fiabilidad como para utilizarla en una investigación de este tipo siempre que se tomen medidas que garanticen la fiabilidad. Arthur Hughes (1989:87) lo ratifica diciendo: "Research has quite consistently shown acceptably high scorer reliability when writing is scored four times."

Una vez tomada esta decisión hemos buscado un procedimiento de evaluación que tuviera el suficiente prestigio académico como para garantizar la validez de la evaluación. Hemos optado por utilizar la escala de evaluación de seis puntos del Test of Written English (TWE) del examen de TOEFL (Educational Testing Service, 1999). Esta escala fue diseñada para evaluar "an examinee's ability to generate and organize ideas on paper, to support those ideas with evidence or examples, and to use the conventions of standard written English." Estos tres objetivos están en sintonía con la prueba que deseamos realizar, puesto que queremos centrarnos en la organización del texto y el uso de las convenciones más habituales en ambos idiomas. Estas dos ideas son las que, según Kaplan, provocan problemas en un contexto de aprendizaje y comunicación multicultural.

El procedimiento de evaluación del TWE es el siguiente: "Each essay is scored by two raters working independently. The score to an essay is derived by averaging the two independent ratings or, in the case of a discrepancy of more than one point, by the adjudication of the score by a reading manager." En la medida de lo posible este mismo procedimiento fué el que utilizamos para realizar la evaluación de nuestros textos.

Este esquema de evaluación fue adaptado al español por el investigador y una profesora del área de Lengua Española del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En el Apéndice 2 se puede observar la versión inglesa del TWE y nuestra adaptación.

Posteriormente, para proporcionar un grado aceptable de fiabilidad inter-evaluadores, cuatro evaluadores fueron entrenados en la utilización de las normas de evaluación. Dos de estos evaluadores eran profesores de Lengua Española en Educación Secundaria y los otros dos profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, área Lengua Española. Creemos que con esta selección de evaluadores se garantiza que éstos son “members of the parent discourse community”, por usar la terminología de Swales (1990:52), mencionada en la sección 2.1.2.2.

En el proceso de entrenamiento se discutió también el significado y la significación de algunos de los criterios para la evaluación. Además, gracias a este entrenamiento nos dimos cuenta de que un factor importante para la evaluación era el cansancio de los evaluadores, por lo que se acordó no evaluar más de cinco textos seguidos, y descansar posteriormente media hora.

4.3.3. El análisis de los textos

La Retórica Contrastiva, como queda dicho en la sección 3.1., es una rama de la Macrolingüística, por lo que se caracteriza por una búsqueda de unidades de organización lingüística mayores que la oración. Por ello, para el análisis de los textos escritos en español y en inglés se consideraron tres aspectos fundamentales: La extensión del texto (número de palabras, número de párrafos y razón geométrica entre ambos), la cohesión (número de marcadores del discurso y tipos de marcadores del discurso) y la estructura retórica de los textos (modelos textuales).

En primer lugar, nos interesaba saber si los textos tenían las mismas dimensiones en español y en inglés. En los estudios en los que se comparaban español e inglés (ver sección 2.2.2., “El Español en la Retórica Contrastiva”) se observaban diferencias en este sentido que nosotros queríamos comprobar. Para comprobar si esto era cierto hemos contabilizado el número de palabras y párrafos en los textos de nuestra muestra. Para distinguir las dos unidades hemos utilizado un criterio eminentemente gráfico: dos espacios en blanco separan una palabra y un punto y aparte un párrafo.

Hemos encontrado algunos problemas menores, como las contracciones en los textos ingleses, que han sido consideradas como

una sola palabra. En cuanto al párrafo, el principal problema han sido los diálogos de los textos narrativos; en este caso se han contabilizado como una unidad el intercambio dialógico formado por una pregunta y su respuesta.

Un aspecto normalmente contemplado en estos estudios son los marcadores del discurso. Hemos utilizado la definición de marcador del discurso de José Portolés (1998:26): "Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación."

Nuestra intención era medir la presencia de estos marcadores en ambos grupos de textos y catalogar los marcadores que aparecen. Considerando la definición antes mencionada, si realmente los marcadores sirven de guía para la comprensión de los textos y encontramos diferencias sustanciales entre los textos españoles y americanos, podríamos pensar que estas diferencias podrían dar como consecuencia una distinta recepción y evaluación de los textos.

A la hora de considerar los tipos de marcadores, hemos preferido una clasificación más general, y por ello aplicable a dos lenguas distintas,

que la que propone José Portolés. M.A.K. Halliday habla en su libro *An Introduction to Functional Grammar* (1994) de dos tipos de "adjuncts" que coinciden en su uso con los marcadores de Portolés.

Halliday diferencia entre "circumstantial adjunct", que cumple una función experiencial, "modal adjunct", con función interpersonal, y "conjunctive adjunct", con función textual. Son los "modal adjuncts" y los "conjunctive adjuncts" los que nos interesan ahora por su valor textual, pues "what is common to the Modal and Conjunctive Adjuncts, as distinct from the circumstantials, is that they are both constructing a context for the clause." (Halliday 1994: 84)

Los "modal adjuncts" (Halliday 1994: 81-83) tienen, por tanto, una función interpersonal. Halliday distingue dos tipos de "modal adjuncts": "Mood adjuncts", que se relacionan con el sistema del modo, es decir, con los conceptos de "polarity, modality, temporality and mood"; y "comment adjuncts", los cuales, según Halliday (1994:83), "express the speaker's attitude to the propositions as a whole."

Los "conjunctive adjuncts" tiene una función textual: "They set up a contextualizing relationship with some other (typically preceding) portion of the text." (Halliday 1994:83-84) Son, por tanto, estos dos "adjuncts", a los que nosotros nos referiremos como marcadores del discurso, el

objeto de nuestro análisis por su clara influencia en la organización del texto.

El último aspecto analizado es la estructura retórica de los textos. El mismo Kaplan (1987; 1988), como ya mencionamos en la sección 3.1., sugiere la posibilidad de estudiar la estructura retórica de los textos. Arman, Leech y Murria (1988), citados en la sección 3.2.3.1, nos dicen que los textos muestran dos tipos de convenciones, la estructura global del texto por un lado y, por otro lado, la estructura del párrafo. Por tanto, parece importante dedicarle un espacio a este aspecto de la escritura.

Seleccionamos para ello los textos que obtuvieron los mejores resultados en la evaluación y analizamos su estructura retórica para diseñar un modelo textual de cada tipo de texto. Posteriormente, utilizamos este modelo textual para analizar todos los textos.

Para el análisis de los textos utilizamos como referencia la Teoría de la Estructura Retórica de Mann y Thompson (1988). Esta teoría pretende describir las relaciones entre las distintas partes del texto en términos funcionales, tanto si estas relaciones aparecen señaladas gramatical o léxicamente. Para ello utiliza cuatro elementos: relaciones, esquemas, aplicaciones de esquemas y estructuras.

Las relaciones son los lazos que se crean entre dos bloques de texto. Los esquemas son patrones que sirven para analizar el texto en términos de relaciones. La aplicación de los esquemas son los ejemplos reales de los esquemas y las estructuras de los textos son uniones de esquemas aplicados.

En nuestro análisis utilizamos la terminología de las relaciones textuales para descubrir los esquemas de los textos españoles y americanos. Podemos observar un resumen de las relaciones en el Apéndice 3. Sin embargo, hemos preferido como término genérico la noción de “modelo textual” en lugar de “estructura retórica” dado que este término, “modelo textual”, goza de mayor implantación tanto en la literatura anglosajona como en la española, como lo certifica la reciente aparición del libro de Bassols y Torrent (1997).

Encontramos varias definiciones de “modelo textual”. Así, Drop (1987:308) lo define como “un esquema (aunque no convencional) de una sucesión de (macro-) actos verbales, a fin de conseguir un “hilo” para el texto”. Los tres rasgos principales de esta definición son el carácter esquemático de los modelos, su composición en actos verbales de alto nivel y su funcionalidad discursiva para favorecer la coherencia del texto.

En el libro *Modelos textuales* de Margarida Bassols y Anna M. Torrent (1997), sorprendentemente, no aparece ninguna definición de

este concepto. Sin embargo, sí aparece una definición de “secuencias textuales”, las cuales, según el desarrollo del análisis presente a lo largo del libro, parecen coincidir con los “modelos textuales” aquí discutidos: una secuencia textual es una “entidad relativamente autónoma, dotada de organización, que forma parte de un texto.” (ibid., 1997, 218) Según las autoras, las secuencias textuales se encuentran entre los párrafos y los textos, y están formadas por macroproposiciones; el problema es que las macroproposiciones tampoco aparecen definidas en el libro. Sí es interesante que las autoras recojan la clasificación en cinco tipos de secuencias textuales, tomada de Adam (1992): narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógicoconversacional.

Por nuestra parte, en otros trabajos (Trujillo Sáez, 1999:640; 2000b) hemos presentado una definición de “modelo textual”. Entendemos por modelos textuales unos esquemas cognitivos y textuales-discursivos, definidos culturalmente, que se aplican dentro del proceso de la redacción de un texto concreto como respuesta a una intención comunicativa.

En primer lugar, creemos que los modelos textuales no sólo tienen realidad textual sino realidad cognitiva. En ese sentido, compartimos las ideas de Van Dijk (1983) acerca de las que él denomina superestructuras: “una superestructura es un tipo de esquema abstracto

que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.” (ibid., 144)

Mercedes Belinchón, José Manuel Igoa y Ángel Rivière (1994, 670) resumen la validez de esta idea:

Desde el punto de vista del oyente, las superestructuras, que están estrechamente vinculadas a otras unidades de representación esquemática de las acciones e interacciones sociales como los marcos o los guiones, proporcionan una base de conocimiento relativamente invariable en condiciones normales que facilita la realización de inferencias causales tanto “hacia delante” como “hacia atrás” y tanto durante la comprensión de textos orales como escritos. Desde el punto de vista del hablante, las superestructuras determinan jerárquicamente algunas de las decisiones iniciales de la planificación de sus discursos: por ejemplo, influyen sobre la selección de las unidades temáticas centrales del discurso (los tópicos) y

sobre la ordenación lineal y jerárquica de los subtópicos en el texto.

Es decir, las superestructuras facilitan tanto la recepción e interpretación de los textos como su producción, aportando esquemas de pensamiento útiles.

Sin embargo, si bien los modelos textuales comparten este rasgo con las superestructuras, creemos importante afirmar que éstos tienen una clara base textual y no sólo cognitiva. En este sentido, los modelos textuales están relacionados con los llamados “géneros discursivos”, tal y como los define Swales (1990: 58).

Hemos citado anteriormente la definición de Swales y sólo quisiéramos aquí resaltar sus rasgos fundamentales, de los cuales también participa la noción de “modelo textual”: Los rasgos que definen un género son la intención comunicativa y el carácter cultural, así como la cualidad de poder determinar las elecciones lingüísticas y temáticas permitidas, características éstas que reconocemos en los modelos textuales.

Así pues, los modelos textuales combinan el carácter cognitivo y el carácter textual, y esta es la diferencia fundamental respecto a términos como “superestructura”, principalmente utilizado dentro de los estudios

cognitivos, o “género”, utilizado normalmente para textos con una clara función dentro de una estructura cultural, es decir, dentro de contextos profesionales o académicos muy concretos (el informe académico-investigador, las cartas de referencia, las editoriales de un periódico, etc.).

La noción de “modelo textual” es relevante tanto para el lector como para el escritor. El escritor utiliza los modelos textuales en la fase de planificación de la escritura en interacción con la información que almacena en su memoria. El lector los descubre y utiliza en la comprensión del texto; Bajtín (1998:268) explica la función de los géneros discursivos:

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, preveemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso.

Por último, parece que los modelos textuales son definidos culturalmente. Esta parece ser una de las conclusiones de treinta años de estudios en el campo de la Retórica Contrastiva y una de las hipótesis que nos vamos a cuestionar aquí.

Con todos estos elementos de análisis (número de palabras, oraciones y párrafos, número y tipos de marcadores del discurso, y modelos textuales), creemos que podemos definir con certeza si verdaderamente aparecen organizaciones textuales diferentes en las dos lenguas, como plantea la Retórica Contrastiva. Posteriormente, tendremos que averiguar si estas diferencias, si existen, están relacionadas con una mejor o peor evaluación de los textos.

4.4. Preguntas de investigación

4.4.1. Primera pregunta de investigación

1. ¿Dan una mejor puntuación los evaluadores españoles a los textos escritos en español que a los textos escritos en inglés?

Por medio de la evaluación de los textos escritos en español y las traducciones de los textos escritos en inglés pretendemos averiguar si los

textos españoles han sido mejor estimados, tal y como plantea la hipótesis central de la Retórica Contrastiva.

4.4.2. Segunda pregunta de investigación

La segunda pregunta de investigación es:

2. ¿Existen diferencias significativas entre los textos?

Esta pregunta consta de cinco apartados:

2.1. ¿Existen diferencias significativas en el número de palabras entre los textos en español y los textos en inglés?

2.2. ¿Existen diferencias significativas en el número de párrafos entre los textos en español y los textos en inglés?

2.3. ¿Existen diferencias significativas en el número de marcadores del discurso entre los textos en español y los textos en inglés?

2.4. ¿Existen diferencias significativas en los tipos de marcadores del discurso que aparecen en los textos en español y los textos en inglés?

2.5. ¿Existen diferencias significativas entre los modelos textuales de los textos en español y los textos en inglés?

Mediante un análisis exhaustivo de todos estos aspectos de los textos en estudio pretendemos establecer si hay diferencias significativas entre los textos que justifiquen una distinta recepción por parte de los evaluadores. Para ello se han considerado la extensión del texto en número de palabras y de párrafos, así como la razón geométrica entre ambos, la utilización de marcadores del discurso y la estructura retórica de los textos.

4.4.3. Tercera pregunta de investigación

La tercera pregunta de investigación es la siguiente:

3. ¿Existe alguna correlación entre los rasgos textuales analizados y las calificaciones recibidas por los textos?

La mayoría de los estudios de Retórica Contrastiva en los que se han considerado inglés y español (véase la sección 2.2) establecen ciertas diferencias, pero en este caso hemos pretendido estudiar,

además, si existe alguna correlación significativa entre estas diferencias y la evaluación de los textos.

Capítulo quinto: Presentación de los resultados y discusión

5.0. Introducción

Llega el momento de responder a las preguntas planteadas. Para ello, hemos seguido el mismo orden de presentación de las preguntas que en el capítulo anterior. Cada pregunta encabezará una sección en la cual aparecerán los datos de nuestro análisis y la discusión de estos resultados. Además, nos ha parecido interesante hacer un seguimiento especial de los textos más representativos en inglés y español, utilizando para ello los resultados de la evaluación propuesta en la primera pregunta. Este seguimiento nos puede aportar detalles acerca de los mejores textos y los mejores escritores de gran valía para las consideraciones pedagógicas de nuestras conclusiones.

En verdad, hemos de reconocer que en cada pregunta nos ha guiado una doble intención. Por un lado, nos hemos planteado aportar argumentos que justifiquen la relevancia de la hipótesis de la Retórica Contrastiva, estudiando las diferencias y similitudes entre los textos. Por otro lado, nuestro esfuerzo va encaminado a encontrar datos útiles para la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés y español, elemento éste que se ve completado y enunciado explícitamente en el capítulo

sexto. Con esta doble intención en mente damos paso a la presentación de los resultados.

5.1. Primera pregunta de investigación.

La primera pregunta de investigación fue enunciada de la siguiente manera:

1. ¿Dan una mejor puntuación los evaluadores españoles a los textos escritos en español que a los textos escritos en inglés?

Esta es una de las preguntas fundamentales en la Retórica Contrastiva, como ya demostró John Hinds en su artículo de 1983, comentado en la sección 2.1.1. Saber si un grupo de evaluadores, miembros de una comunidad discursiva y cultural determinada, evalúan mejor a aquellos escritores con quienes comparten el origen lingüístico y cultural frente a escritores de distinta procedencia, es decir, estudiar la recepción del texto por lectores de diferentes comunidades lingüístico-culturales, es una de las claves de la Retórica Contrastiva.

Según la Retórica Contrastiva, los evaluadores parten de sus expectativas culturales en cuanto a la organización de los textos a la hora de evaluar, lo cual provoca que todo texto que no se ajuste a estas expectativas sea rechazado. Al ser la retórica un hecho culturalmente determinado, los textos de escritores procedentes de diferentes

comunidades culturales utilizarán estructuras retóricas diferentes y, por tanto, recibirán puntuaciones diferentes.

En las tablas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 se pueden observar las calificaciones obtenidas por los escritores en las tres pruebas realizadas. Se han calculado las medias y las desviaciones estándar por escritor, la media de cada grupo (hispano-hablantes y angloparlantes) según cada evaluador y la media y desviación estándar de cada grupo. Las figuras 1, 2 y 3 resumen gráficamente estos datos.

Idioma	Nombre	Primer evaluador	Segundo evaluador	Tercer evaluador	Cuarto evaluador	Notas Medias	Desviación Estándar
Español	Consuelo	3	3	4	4	3,5	0,57735027
	Cristina O.	6	5	5	5	5,25	0,5
	Cristina R.	3	4	4	5	4	0,81649658
	Hadiya	4	6	5	5	5	0,81649658
	Jorge	2	3	3	2	2,5	0,57735027
	Lorena	4	4	3	4	3,75	0,5
	Lourdes	4	4	4	3	3,75	0,5
	Mª del Mar	3	5	4	5	4,25	0,95742711
	Maribel	3	4	4	4	3,75	0,5
	Miguel Ángel	3	4	3	3	3,25	0,5
	Silvia	3	3	3	3	3	0
	Silvia II	4	5	4	3	4	0,81649658
	Media	3,5	4,16666667	3,83333333	3,83333333	3,83333333	
	D.E.	1	0,93743687	0,71774056	1,0298573	0,9301872	

Tabla 1. Calificaciones de los textos argumentativos en español

Idioma	Nombre	Primer evaluador	Segundo evaluador	Tercer evaluador	Cuarto evaluador	Media	Desviación Estándar
Inglés	Anne	3	3	4	4	3,5	0,57735027
	Charlotte	2	4	4	4	3,5	1
	Elana	5	5	5	6	5,25	0,5
	Katy	1	3	3	3	2,5	1
	Leslie	3	3	2	3	2,75	0,5
	Mia	4	5	5	4	4,5	0,57735027
	Sarah	2	4	3	3	3	0,81649658
	Suzy	2	4	3	3	3	0,81649658
	Media	2,75	3,875	3,625	3,75	3,5	
	D.E.	1,28173989	0,83452296	1,06066017	1,03509834	1,10716144	

Tabla 2. Calificaciones del texto argumentativo en inglés.

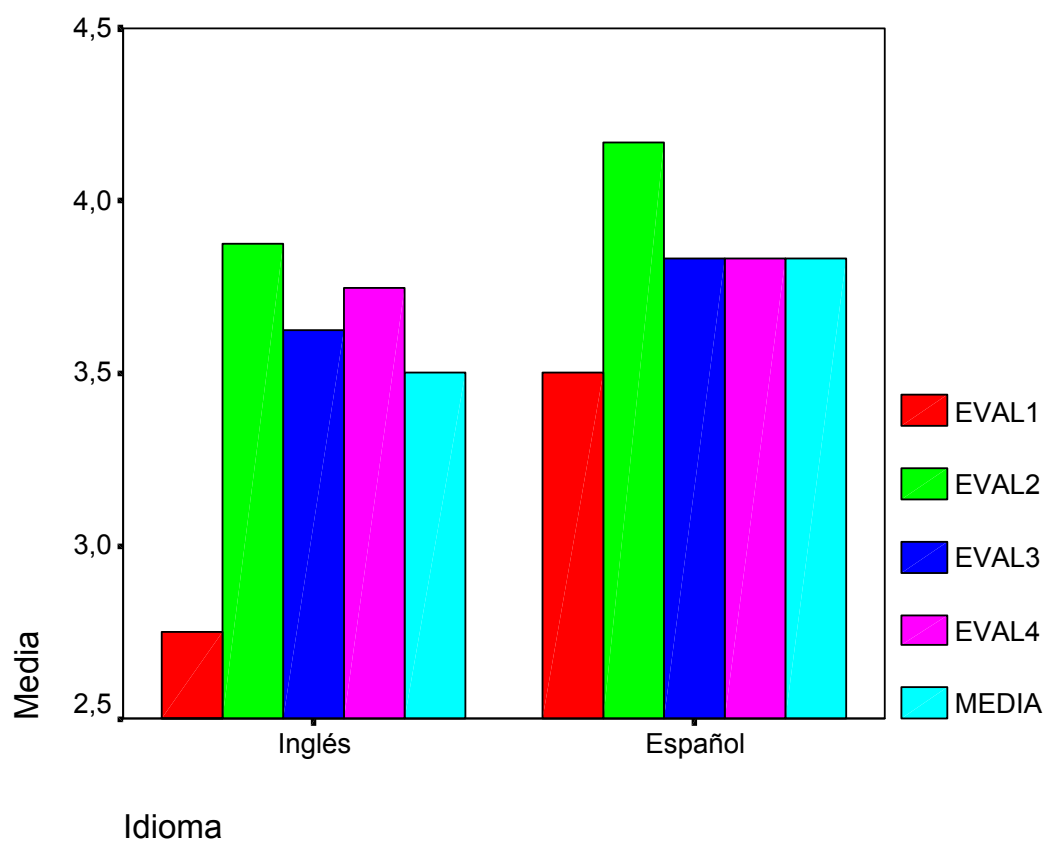


Figura 2. Medias por evaluador e idioma en textos argumentativos

Idioma	Nombre	Primer evaluador	Segundo evaluador	Tercer evaluador	Cuarto evaluador	Notas Medias	Desviación Estándar
Español	Consuelo	3	4	4	4	3,75	0,5
	Hadiya	3	5	4	5	4,25	0,9574271
	Jorge	2	3	2	3	2,5	0,5773503
	Lourdes	3	4	4	4	3,75	0,5
	Maribel	3	3	3	3	3	0
	Miguel Ángel	3	3	3	2	2,75	0,5
	Silvia	3	3	3	3	3	0
	Silvia II	3	2	3	3	2,75	0,5
	Media	2,875	3,375	3,25	3,375	3,21875	
	D.E.	0,3535534	0,9161254	0,7071068	0,9161254	0,7506717	

Tabla 3. Calificaciones del texto expositivo en español.

Idioma	Nombre	Primer evaluador	Segundo evaluador	Tercer evaluador	Cuarto evaluador	Notas Medias	Desviación Estándar
Inglés	Anne	4	4	3	4	3,75	0,5
	Charlotte	3	3	3	4	3,25	0,5
	Elana	5	5	5	5	5	0
	Irene	3	4	5	6	4,5	1,2909944
	Jonathan	4	3	3	3	3,25	0,5
	Katy	2	3	4	3	3	0,8164966
	Leslie	3	4	3	5	3,75	0,9574271
	Mia	3	3	3	4	3,25	0,5
	Sarah	3	3	4	4	3,5	0,5773503
	Suzy	4	4	5	6	4,75	0,9574271
	Will	4	3	3	5	3,75	0,9574271
	Media	3,4545455	3,5454545	3,7272727	4,4545455	3,7954545	
	D.E.	0,8201995	0,6875517	0,904534	1,0357255	0,9296047	

Tabla 4. Calificaciones del texto expositivo en inglés.

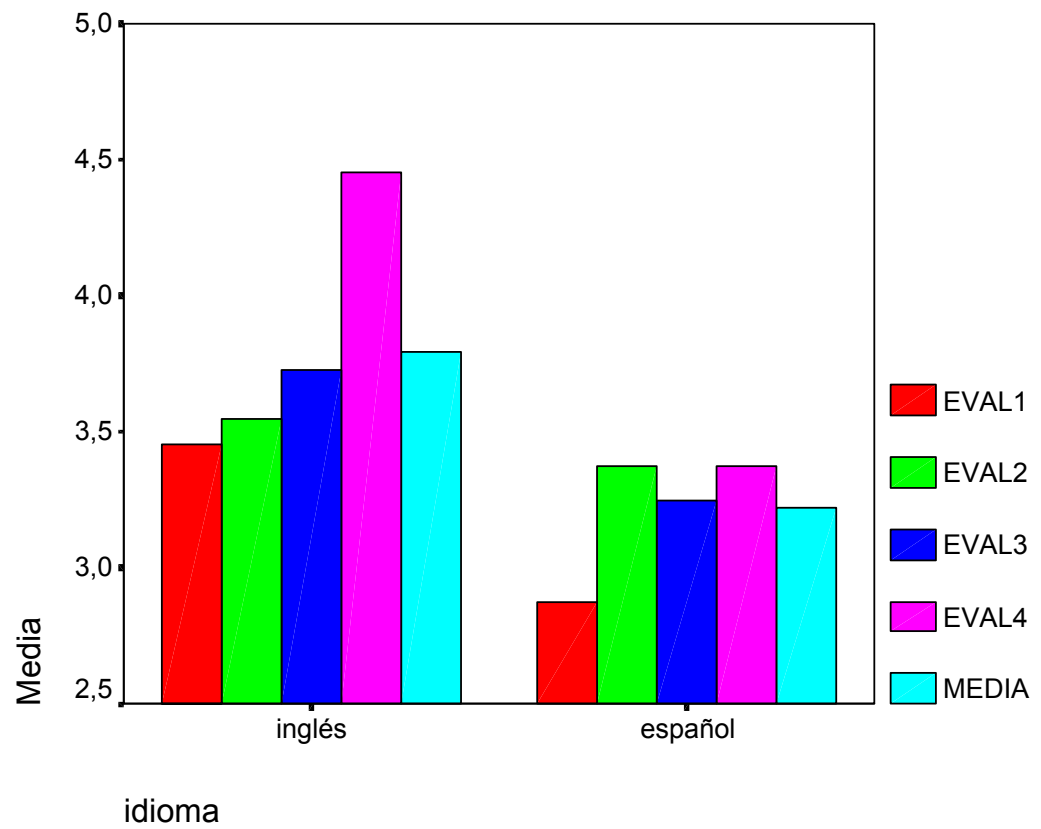


Figura 3. Medias por evaluador e idioma en textos expositivos

Idioma	Nombre	Primer evaluador	Segundo evaluador	Tercer evaluador	Cuarto evaluador	Notas Medias	Desviación Estándar
Español	Ana	6	5	5	6	5,5	0,57735027
	Celia	4	4	4	5	4,25	0,5
	Consuelo	3	4	4	3	3,5	0,57735027
	Cristina O.	5	4	6	6	5,25	0,95742711
	Cristina R.	4	3	4	5	4	0,81649658
	Elena	3	4	4	4	3,75	0,5
	Hadiya	3	3	3	3	3	0
	Javier	5	4	4	5	4,5	0,57735027
	Jorge	3	3	2	2	2,5	0,57735027
	Lorena	4	4	5	4	4,25	0,5
	Lourdes	4	4	4	3	3,75	0,5
	Mar	5	4	4	5	4,5	0,57735027
	Maribel	4	5	4	5	4,5	0,57735027

	Rosa	4	5	5	5	4,75	0,5
	Media	4,07142864		4,1428571	4,3571429	4,1428571	
	D.E.	0,9168748	0,6793662	0,9492623	1,2157393	0,9425029	

Tabla 5. Calificaciones del texto narrativo en español.

Idioma	Nombre	Primer evaluador	Segundo evaluador	Tercer evaluador	Cuarto evaluador	Notas Medias	Desviación Estándar
Inglés	Anne	4	3	3	3	3,25	0,5
	Charlotte	5	5	4	4	4,5	0,57735027
	Elana	5	4	5	6	5	0,81649658
	Irene	3	6	6	6	5,25	1,5
	Jonathan	3	6	4	5	4,5	1,29099445
	Katy	3	4	4	4	3,75	0,5
	Leslie	2	4	3	5	3,5	1,29099445
	Mia	2	4	3	4	3,25	0,95742711
	Stephanie	3	3	4	4	3,5	0,57735027
	Suzy	3	3	3	3	3	0
	Will	3	3	4	5	3,75	0,95742711
	Media	3,2727273	4,0909091	3,9090909	4,4545455	3,9318182	
	D.E.	1,00905	1,1361818	0,9438798	1,0357255	1,0868715	

Tabla 6. Calificaciones del texto narrativo en inglés.

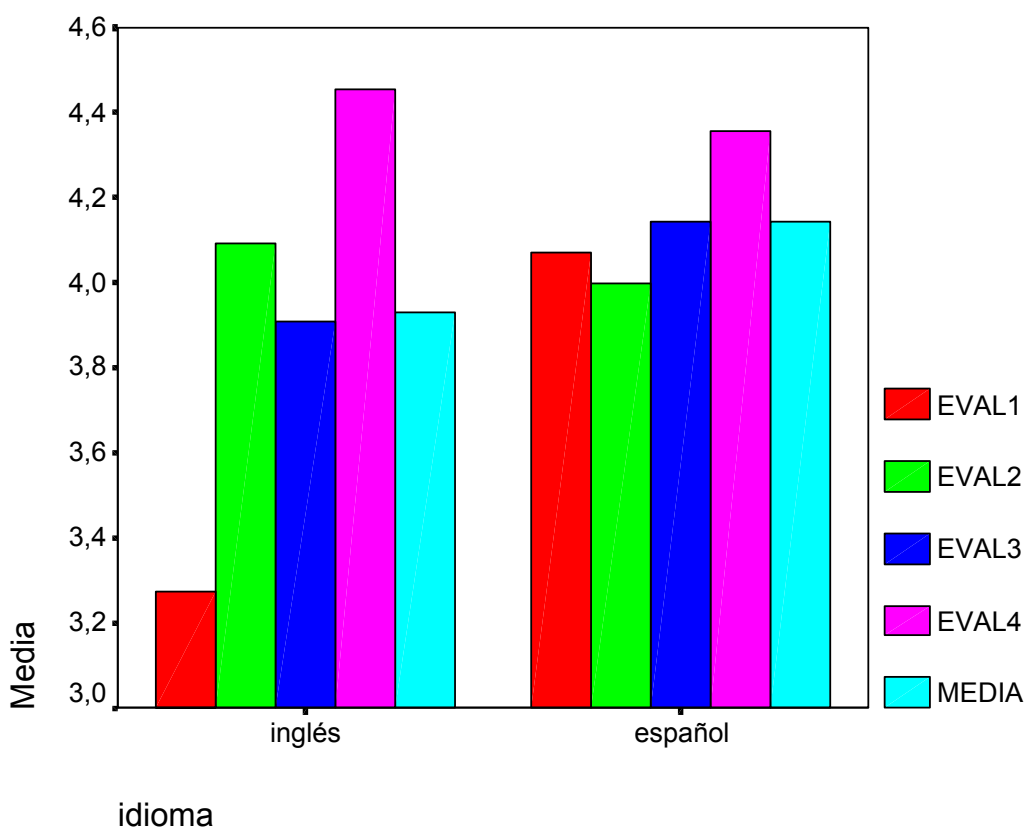


Figura 4. Medias por evaluador e idioma en textos narrativos

La calificación media obtenida por los escritores hispanohablantes en textos argumentativos es de 3,83, con una desviación estándar de 0,93, frente a una nota media de 3,5, con una desviación estándar de 1,107 de los angloparlantes. En los textos expositivos, los hispanohablantes obtuvieron un 3,21 (desviación estándar igual a 0,75) y los angloparlantes un 3,79 (desviación estándar igual a 0,94). Por último, los hispanohablantes obtuvieron un 4,14 en los textos narrativos

(desviación estándar igual a 0,94) frente al 3,93 de los angloparlantes (desviación estándar igual a 1,08). El índice alfa de fiabilidad inter-evaluadores es de 0,83.

Es interesante observar que los escritores han conseguido una mejor puntuación, independientemente del origen lingüístico-cultural, en el texto narrativo. Los escritores españoles han conseguido una media de 4,14 en los textos narrativos, 3,83 en los textos argumentativos y 3,21 en los textos expositivos; los escritores americanos han recibido la mejor puntuación, también, en los textos narrativos, 3,93, seguidos en este caso de los textos expositivos con una media de 3,79 y los argumentativos con un 3,5.

Nos parece especialmente relevante que los escritores españoles hayan conseguido la peor puntuación en un tipo de texto, el expositivo, al que supuestamente tendrían que estar acostumbrados como estudiantes, pues parece que el texto expositivo es el más frecuentemente practicado como forma de evaluación en el sistema educativo español. M. Paz Battaner (1997:39), en su estudio de los exámenes de las materias curriculares, afirma que el género del texto producido es el expositivo referencial, en el que aparecen también secuencias discursivas descriptivas y argumentativas, destacando incluso la ausencia de secuencias narrativas. Sería muy interesante estudiar la relación entre la

evaluación global de los “exámenes, deberes, cuestiones, ejercicios y trabajos que se escriben para contestar después de un estímulo” (todos ellos son subgéneros del discurso académico, según Battaner (ibid.:41) y la utilización del texto expositivo.

Estas diferencias en puntuación pueden sugerir tratamientos distintos de los tres tipos de textos en los dos sistemas educativos. Alan C. Purves (1988:11) ya sugería esta vía de investigación: “For the most part (...) people learn to write in schools or through some sort of instruction (...) according to certain conventions, many of which have little to do with the structure of the language and more to do with the literary and cultural heritage of the society.” En el mismo sentido, Graeme Porte (1992) afirma: “Writing conventions are taught in schools [...] thus, writing for most school children is nearly always fostered by the school and therefore inevitably reflects school culture and, more importantly, reproduces culturally preferred discourse styles.” Es ésta un área de trabajo especialmente atrayente, estudiar, desde posturas etnográficas, la práctica didáctica de diversos tipos de textos y géneros en dos sistemas educativos diferentes, pues podemos aventurar la hipótesis de que exista una relación entre la consideración que se le dé a cada tipo de texto en un sistema educativo concreto y la calidad de la escritura de éstos.

Creemos, por último, que otra posible explicación a la preponderancia del texto narrativo sobre el expositivo y el argumentativo es la presencia e importancia de la narración en la vida en sociedad. Adam y Lorda (1999:11) nos recuerdan que “las obras en las que el relato domina destacan cuantitativamente en el conjunto de las producciones literarias, de las que constituyen, probablemente, las formas más populares.” Además, la narración aparece en diversos ámbitos culturales (por ejemplo, la parábola religiosa o el cuento didáctico) y, por supuesto, está presente en las interacciones sociales en forma de relato de los hechos cotidianos, relatos de sueños o de viajes, chistes, etc. Adam y Lorda (ibid.:13) resumen que

relatar, sea cual sea la situación narrativa, y ya se trate de experiencias vividas, soñadas o imaginadas, constituye uno de los medios más eficaces de relacionarse con otras personas, por lo que es una actividad fundamental para la sociabilidad...La capacidad de contar y la posibilidad para mayores y pequeños de divertirnos, conocernos mejor y aprender gracias a los relatos tiene carácter universal.

Como consecuencia de esta importancia social o psico-social, Adam y Lorda (ibid.:15) concluyen: “La predilección por el relato ha dejado relativamente en la sombra otros modos de organización del discurso (que pueden, a su vez, incluir momentos narrativos).”

Es decir, los escritores de nuestra muestra han recibido una mejor puntuación en sus textos narrativos porque han escrito mejores textos debido a que están más familiarizados con ese tipo de textos que con los expositivos y argumentativos. Las películas, las canciones, los videojuegos y la conversación cotidiana están llenas de narraciones, lo cual ha provocado que nuestros escritores dominen mejor la organización de estos textos. Por el contrario, no encuentran tan frecuentemente textos expositivos y argumentativos que les sirvan de modelos para la escritura, especialmente en una sociedad en la que la lectura como actividad de ocio está en retroceso ante los medios audiovisuales, cargados de relatos reales o imaginarios.

Es ahora el momento de comprobar si existen diferencias entre los resultados obtenidos por los hispanohablantes y los angloparlantes se ha realizado la prueba t de Student. Con un intervalo de confianza del 95%, los resultados han sido los que aparecen a continuación, en las tablas 7,8,9 y 10:

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Eval 1	0,29		-1,555	59,603	,125	-,3882	,2497	-,8878	,1113
Eval 2	,281	,598	-,353	62	,726	-,78431E-02	,2225	-,5231	,3663
Eval 3	,976	,327	-,252	62	,802	-,56863E-02	,2256	-,5079	,3942
Eval 4	,317	,576	1,191	62	,238	,3255	,2732	-,2206	,8716
MEDIA	,043		-,249	61,729	,804	-,0495	,1989	-,4472	,3482

Tabla 7. Prueba t de Student para muestras independientes (medias de todos los textos)

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Eval 1	,697	,415	-1,470	18	,159	-,7500	,5103	-1,8221	,3221
Eval 2	,078	,784	-,711	18	,486	-,2917	,4103	-1,1536	,5702
Eval 3	2,375	,141	-,526	18	,605	-,2083	,3959	-1,0401	,6234
Eval 4	,185	,672	-,177	18	,862	-8,3333E-02	,4710	-1,0729	,9062
MEDIA	,290	,597	-,871	18	,395	-,3333	,3829	-1,1378	,4711

Tabla 8. Prueba t de Student de muestras independientes (argumentación)

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Eval1	7,651	,013	2,091	14,418	,055	,5795	,2771	-1,3153E-02	1,1722
Eval 2	,468	,503	,465	17	,648	,1705	,3670	-,6037	,9447
Eval 3	1,885	,188	1,239	17	,232	,4773	,3852	-,3354	1,2899
Eval 4	,359	,557	2,351	17	,031	1,0795	,4592	,1107	2,0484
MEDIA	,000	,986	1,913	17	,073	,5767	,3015	-,0594	1,2128

Tabla 9. Prueba de t de Student para muestras independientes (Exposición)

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Eval 1	,127	,725	-2,069	23	,050	-,7987	,3860	-1,5972	-1,8743E-04
Eval 2	3,204	,087	,249	23	,806	9,091E-02	,3653	-,6648	,8466
Eval 3	,011	,916	-,613	23	,546	-,2338	,3815	-1,0230	,5555
Eval 4	,507	,484	,212	23	,834	9,740E-02	,4597	-,8536	1,0484
MEDIA	,010	,919	-,663	23	,514	-,2110	,3183	-,8694	,4473

Tabla 10. Prueba t de Student de muestras independientes (narración)

Se han comparado las calificaciones asignadas a cada uno de los dos idiomas en las tres pruebas realizadas. Así, la media de los textos argumentativos da una significación de 0,395, los textos expositivos una significación de 0,073 y los textos narrativos de 0,514. En todos los casos la significación es mayor que 0,05, $p > 0.05$.

A la vista de estos datos podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por los textos escritos en español y los textos escritos en inglés en ninguno de los tres tipos de textos, considerando tanto las medias como las puntuaciones de cada uno de los evaluadores. El dato es muy revelador considerando que, como ya hemos dicho, esta pregunta es fundamental en los planteamientos pedagógicos que surgen como consecuencia del estudio de la Retórica Contrastiva.

Kaplan (1972) afirma que las dificultades en la lectura y en la escritura de un estudiante avanzado de inglés tienen como causa “a failure to grasp the rhetorical choices available in English and to impose on the material he copes with the rhetorical choices of his own language.” (ibid.:32). Sin embargo, en el caso de nuestra investigación los evaluadores no han estimado que existan diferencias retóricas que merezcan ser peor evaluadas.

Esto reabre la discusión acerca del problema central de la Retórica Contrastiva: ¿Son las pobres calificaciones obtenidas por escritores no-nativos un problema de interferencia, en el sentido negativo de la palabra, o un problema de interlenguaje? John Hinds (1983:184) parece darnos una respuesta a esta pregunta con las siguientes palabras: “In recent years, we have recognized that at least some errors in the target language are not the result of negative transfer from the native language, but are the result of either developmental stages of an interlanguage, or incorrect hypothesis about the target language.” Parece ser, a la vista de los resultados de nuestra investigación, que es más un problema de interlenguaje, inapreciado normalmente en investigaciones de Retórica Contrastiva debido al uso de textos escritos en una lengua extranjera o una segunda lengua por hablantes no nativos. Vemos aquí que, si comparamos textos en las lenguas maternas de los escritores, desaparece la posible mala recepción por parte de los evaluadores, lo cual nos hace pensar que el problema es que comparamos hablantes nativos con no nativos.

Es decir, parece que el problema de muchas investigaciones de Retórica Contrastiva no es tanto si la cultura o la lengua de origen influye en el texto en la segunda lengua, sino que se han estudiado textos de escritores no nativos. Este hecho se ve reforzado por investigaciones como la de A. Cumming (1989) acerca de la relación entre calidad del

texto y nivel de conocimiento de la segunda lengua; Cumming concluye que “as people gain proficiency in their second language, they become better able to perform in writing in their second language, producing more effective texts, attending more fully to aspects of their writing. “ (ibid.:121). Kubota (1998:89) también apoya esta idea en su estudio con escritores japoneses: “Good Japanese writers are able to produce well-organized ESL essays, while poor Japanese writers are unlikely to write effectively in English.” Este tipo de datos nos hace pensar que cualquier investigación en la que no se utilicen textos en la primera lengua debe ser puesta en duda.

Anna Wierzbicka (1986:368) ya advertía acerca del riesgo en este tipo de estudios:

Does language reflect culture? In many ways, it undoubtedly does [...] (But) The dangers of subjectivism and arbitrariness involved in a search for such correlations are no doubt real enough. But to abandon the search because of these dangers is, to my mind, analogous to saying, as Bloomfield did, that linguistics should stay clear of meaning because all attempts to study meaning are fraught with dangers of subjectivism and arbitrariness. As I

see it, the important thing to do is to try to sharpen our analytical tools, and to develop safeguards for the study of the “dangerous areas”.

Compartimos el sentido de la cita de Anna Wierzbicka. Es posible que existan diferencias entre los textos, como a continuación se verá, incluso puede que en algunos géneros estas diferencias impliquen una peor evaluación de aquellos textos que provengan de lenguas y culturas diferentes; nuestra tarea es perfeccionar las herramientas de análisis para encontrar estas diferencias y su relación con la recepción de los textos, pero sin generalizaciones ni respuestas simplistas.

En cuanto a los resultados parciales según cada evaluador, sólo en dos casos se pueden comprobar diferencias significativas entre la evaluación de textos en español y en inglés. El Evaluador 1 en los textos narrativos obtiene una significación de 0,050, y el Evaluador 4 en los textos expositivos una significación de 0,31, es decir, en estos dos casos aparece una diferencia significativa en la evaluación de los textos escritos por hispanohablantes y angloparlantes.

Efectivamente, observando las gráficas de las medias por evaluador e idioma en textos argumentativos y textos expositivos, es obvio que existe una diferencias evidente en las calificaciones de estos textos por parte de los evaluadores 1 y 4. Esto nos hace pensar en la

importancia de la selección y el entrenamiento de los evaluadores, así como en la necesidad de usar un número suficiente de evaluadores para conseguir una fiabilidad suficiente para nuestra investigación. Los datos de investigaciones en las que se hayan utilizado pocos evaluadores (menos de cuatro) han de ser puestos en cuarentena.

Por otro lado, no queremos dejar de ver que también la evaluación puede ser un hecho culturalmente establecido. Purves y Hawisher (1990) llaman nuestra atención acerca del hecho de que un buen texto es un fenómeno culturalmente definido y, en consecuencia, tanto su enseñanza como su recepción por parte de los lectores (o evaluadores) está influenciada culturalmente. Esto nos lleva a la conclusión de que sería muy interesante, e incluso necesario, replicar nuestra investigación utilizando evaluadores angloparlantes, para contrastar la evaluación de los textos en una cultura diferente.

Por último, en un análisis más detallado de los datos de las tablas 1 a 6, descubrimos que en cada tipo de texto aparecen escritores especialmente destacados. En el texto argumentativo en español Cristina O. Ha obtenido una nota media de 5,25 sobre 6, la misma calificación que ha obtenido Elana en el texto argumentativo en inglés. En el texto expositivo, peor calificado en general, Hadiya, de los escritores españoles, ha obtenido 4,25 sobre 6 y Elana, de los escritores

americanos, un 5 sobre 6. En el texto narrativo en español Ana ha obtenido un 5,5 sobre 6 e Irene un 5,25 sobre 6.

Creemos que es necesario resaltar estos datos y que no deben quedar ocultos por la homogeneidad que aporta el tratamiento estadístico. En cada tipo de texto han aparecido autores que han impactado especialmente a los evaluadores, más allá de las diferencias culturales y lingüísticas, lo cual nos hace pensar que las calificaciones dependen más de las habilidades y capacidades de cada escritor que del origen cultural.

Esta fue una de las conclusiones de Ann Raimés (1987) al estudiar las estrategias de escritura desde un punto de vista contrastivo, comentada en la sección 2.2.2.. Descubrió que, a pesar de las similitudes en las estrategias compositivas, la experiencia previa del escritor era decisiva para configurar los procesos de escritura. Por ello, no olvidaremos en las siguientes el análisis detallado de los textos mejor y peor evaluados pues nos pueden dar pistas útiles para las consideraciones pedagógicas del capítulo sexto.

5.2. Segunda pregunta de investigación

La segunda pregunta de investigación ¿Existen diferencias significativas entre los textos? consta de cinco apartados:

1. ¿Existen diferencias significativas en el número de palabras entre los textos en español y los textos en inglés?
2. ¿Existen diferencias significativas en el número de párrafos entre los textos en español y los textos en inglés?
3. ¿Existen diferencias significativas en el número de marcadores del discurso entre los textos en español y los textos en inglés?
4. ¿Existen diferencias significativas en los tipos de marcadores del discurso que aparecen en los textos en español y los textos en inglés?
5. ¿Existen diferencias significativas en las estructuras retóricas entre los textos en español y los textos en inglés?

5.2.1. Primera y segunda preguntas de investigación del segundo bloque

Atenderemos en primer lugar a las dos primeras preguntas de investigación de este apartado.

1. ¿Existen diferencias significativas en el número de palabras entre los textos en español y los textos en inglés?

2. ¿Existen diferencias significativas en el número de párrafos entre los textos en español y los textos en inglés?

En las tablas 11, 12, 13, 14, 15 y 16 se muestran las cifras totales de palabras y párrafos por escritores en cada uno de los tres tipos de textos.

Idioma	Nombre	Palabras	Párrafos	Ratio
Español	Consuelo	216	3	72,00
	Cristina O.	428	7	61,14
	Cristina R.	382	13	29,38
	Hadiya	242	5	48,40
	Jorge	147	5	29,40
	Lorena	301	6	50,17
	Lourdes	244	4	61,00
	M ^a del Mar	522	4	130,50
	Maribel	204	4	51,00
	Miguel Ángel	130	5	26,00
	Silvia	207	6	34,50
	Silvia II	219	8	27,38

Tabla 11. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos en los textos argumentativos en español.

Idioma	Nombre	Palabras	Párrafos	Ratio
Inglés	Anne	136	2	68,00
	Charlotte	104	1	104,00
	Elana	338	3	112,67
	Katy	159	1	159,00
	Leslie	130	1	130,00
	Mia	142	2	71,00
	Sarah	119	1	119,00
	Suzy	240	1	240,00

Tabla 12. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos, en los textos argumentativos en inglés.

Idioma	Nombre	Palabras	Párrafos	Ratio
Español	Consuelo	150	2	75,00
	Hadiya	308	7	44,00
	Jorge	180	5	36,00
	Lourdes	270	4	67,50
	Maribel	336	5	67,20
	Miguel Ángel	156	4	39,00
	Silvia	317	12	26,42
	Silvia II	231	6	38,50

Tabla 13. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos en los textos expositivos en español.

Idioma	Nombre	Palabras	Párrafos	Ratio
Inglés	Anne	246	3	82,00
	Charlotte	161	1	161,00
	Elana	332	5	66,40
	Irene	511	3	170,33
	Jonathan	255	4	63,75
	Katy	162	3	54,00
	Leslie	220	1	220,00
	Mia	110	1	110,00
	Sarah	148	1	148,00
	Suzy	217	2	108,50
	Will	160	3	53,33

Tabla 14. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos en los textos expositivos en inglés.

Idioma	Nombre	Palabras	Párrafos	Ratio
Español	Ana	355	6	59,17
	Celia	297	9	33,00
	Consuelo	134	1	134,00
	Cristina O.	694	7	99,14
	Cristina R.	249	6	41,50
	Elena	165	1	165,00
	Hadiya	176	2	88,00
	Javier	268	9	29,78
	Jorge	104	1	104,00
	Lorena	209	2	104,50
	Lourdes	221	3	73,67
	Mar	322	3	107,33
	Maribel	159	6	26,50
	Rosa	173	4	43,25

Tabla 15. Número de palabras y párrafos, y razón geométrica entre ambos, en los textos narrativos en español.

Idioma	Nombre	Palabras	Párrafos	Ratio
Inglés	Anne	235	3	78,33
	Charlotte	222	4	55,50
	Elana	439	7	62,71
	Irene	129	1	129,00
	Jonathan	113	1	113,00
	Katy	142	1	142,00
	Leslie	154	1	154,00
	Mia	73	1	73,00
	Stephanie	329	2	164,50
	Suzy	93	4	23,25
	Will	198	2	99,00

Tabla 16. Número de palabras y párrafos en los textos narrativos en inglés.

En las tablas 17, 18, 19 y 20, aparecen los estadísticos de las variables “palabras” y “párrafos” para todos los textos y según cada tipo de texto.

	Idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
PALABRAS	Inglés	30	204,2333	102,4580	18,7062
	Español	34	256,3529	120,0179	20,5829
PÁRRAFOS	Inglés	30	2,1333	1,5025	,2743
	Español	34	5,1471	2,8298	,4853

Tabla 17. Estadísticos de palabras y párrafos según idioma.

	Idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
PALABRAS	Inglés	8	171,0000	79,0425	27,9457
	Español	12	270,1667	117,5522	33,9344
PARRAFOS	Inglés	8	1,5000	,7559	,2673
	Español	12	5,8333	2,6572	,7671

Tabla 18. Estadísticos de palabras y párrafos de textos argumentativos.

	idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
PALABRAS	inglés	11	229,2727	112,2133	33,8336
	español	8	243,5000	75,0314	26,5276
PÁRRAFOS	inglés	11	2,4545	1,3685	,4126
	español	8	5,6250	2,9731	1,0511

Tabla 19. Estadísticos de palabras y párrafos de textos expositivos.

	idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
PALABRAS	inglés	11	193,3636	109,8447	33,1194
	español	14	251,8571	146,7692	39,2257
PÁRRAFOS	inglés	11	2,4545	1,9164	,5778
	español	14	4,2857	2,8670	,7662

Tabla 20. Estadísticos de palabras y párrafos de textos narrativos.

A continuación, en las tablas 21, 22, 23 y 24 se muestran las pruebas t de Student para comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de palabras y párrafos según idiomas y textos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
PALABRAS	,184	,669	-1,855	62	,068	-52,1196	28,0917	-108,2741	4,0349
PÁRRAFOS	6,364	,014	-5,406	51,476	,000	-3,0137	,5575	-4,1327	-1,8948

Tabla 21. Prueba t de Student para Palabras y Párrafos en todos los textos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
PALABRAS	1,426	,248	-2,083	18	,052	-99,1667	47,5971	-199,1644	,8311
PARRAFOS	3,055	,098	-4,457	18	,000	-4,3333	,9722	-6,3759	-2,2908

Tabla 22. Prueba t de Student para Palabras y Párrafos en los textos argumentativos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
PALABRAS	,213	,650	-,310	17	,760	-14,2273	45,8228	-110,9050	82,4504
PÁRRAFOS	1,877	,189	-3,134	17	,006	-3,1705	1,0118	-5,3051	-1,0358

Tabla 23. Prueba t de Student para Palabras y Párrafos en los textos expositivos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
PALABRAS	,138	,714	-1,100	23	,283	-58,4935	53,1805	-168,5057	51,5187
PÁRRAFOS	4,032	,057	-1,819	23	,082	-1,8312	1,0067	-3,9137	,2513

Tabla 24. Prueba t de Student para Palabras y Párrafos en los textos narrativos.

Como se puede observar en las anteriores tablas, la media de palabras en los textos en inglés es de 204,23 palabras (desviación estándar de 102,45), frente a las 256,35 palabras en español (desviación estándar de 120,01). En cuanto al número de párrafos, encontramos 2,13

párrafos de media en los textos en inglés y 5,14 en los textos en español, con desviaciones estándares de 1,50 y 2,82, respectivamente. Según la prueba t de Student, no podemos afirmar que exista una diferencia significativa en el número de palabras, pero sí existe una diferencia significativa en el número de párrafos, con un nivel de significación de 0,000 y un intervalo de confianza de $-4,1327$ a $-1,8948$, $p < 0,05$.

Estudiando con más detenimiento los tres tipos de textos, descubrimos que la media de palabras en el texto argumentativo es de 171,00 para los textos en inglés y 270,16 para los textos en español, con unas desviaciones estándar de 79,04 y 117,55, respectivamente. Según la prueba t, con un nivel de significación de 0,052, no podemos afirmar que existan diferencias significativas entre los dos grupos en este tipo de textos, $p > 0,05$.

En cuanto al número de párrafos, el texto argumentativo en inglés muestra 1,50 párrafos frente a los 5,83 del texto en español, con desviaciones estándar de 0,75 y 2,65, respectivamente. En este caso, con un nivel de significación de 0,000 y un intervalo de confianza para la diferencia entre $-6,3759$ a $-2,2908$, sí podemos afirmar para un nivel de confianza del 95% que existe una diferencia significativa entre las medias de los dos grupos, $p < 0,05$.

En los textos expositivos aparecen 229,27 palabras de media en los textos en inglés y 243,50 en los textos en español, con una desviación estándar de 112,21 y 75,03, respectivamente. La prueba t nos dice que, con un nivel de significación de 0,760, no podemos afirmar que exista una diferencia significativa entre los textos en ambos idiomas en este tipo de textos, $p > 0,05$.

En cuanto al número de párrafos, en los textos expositivos aparecen 2,45 párrafos en inglés y 5,62 en español, con una desviación estándar de 1,36 y 2,97, respectivamente. La prueba t nos indica, con un nivel de significación de 0,006 y un intervalo de confianza para la diferencia de $-5,3051$ a $-1,0358$, que, con un nivel de confianza del 95%, podemos afirmar que existe, en este tipo de textos, también una diferencia significativa entre las medias de párrafos de los dos grupos, $p < 0,05$.

Por último, en la narración aparecen 193,36 palabras en inglés y 251,85 en español, con desviaciones estándar de 109,84 y 146,76, respectivamente. La prueba t nos muestra que, con un nivel de significación de 0,283, no podemos afirmar que existan diferencias significativas en la media de palabras en este tipo de textos, $p > 0,05$.

En cuanto al número de párrafos, en la narración en los textos ingleses se utilizan 2,45 párrafos y en los textos españoles se utilizan

4,28 párrafos, con desviaciones estándar de 1,91 y 2,86, respectivamente. La prueba t nos indica que, con un nivel de significación igual a 0,082, no podemos afirmar que exista una diferencia significativa en la media de párrafos también en los textos narrativos, $p > 0,05$.

En resumen, en ninguno de los tres tipos de textos podemos afirmar que existan diferencias significativas en el número de palabras utilizadas por los escritores hispanohablantes y angloparlantes, como tampoco ocurre en el número de párrafos en los textos narrativos. En cambio, en los textos argumentativos y expositivos sí aparecen diferencias significativas en el número de párrafos utilizados.

A continuación, hemos calculado la razón geométrica entre palabras y párrafos y hemos comparado las medias de los dos grupos, en el total y en cada uno de los textos. En las tablas 25 a 32 se muestran los estadísticos correspondientes y las pruebas t de Student para la comparación de las medias. Las figuras de la 4 a la 7 sirven para comparar gráficamente las razones geométricas, el número de palabras y el número de párrafos.

	Idioma	N	Media	Desviación típico	Error típ. de la media
RATIO	Inglés	30	120.5205	65.0344	11.8736
	Español	34	62.4507	35.5536	6.0974

Tabla 25. Estadísticos de la razón geométrica en el total de los textos.

Tabla 26. Prueba t de Student para la razón geométrica en el total de los textos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
RATIO	5,344	,024	4,351	43,645	,000	58.0698	13.3477	31.1631	84.9765

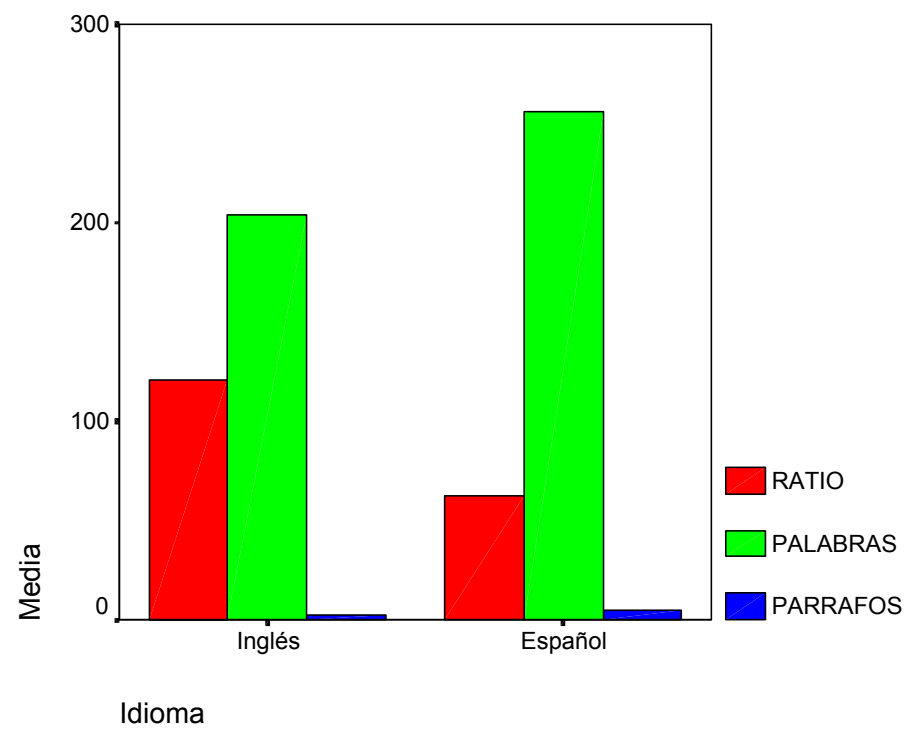


Figura 5. Comparación de medias de la razón geométrica, número de palabras y de párrafos en el total de los textos.

	Idioma	N	Media	Desviación típico	Error típ. de la media
RATIO	Inglés	8	125.4583	55.0304	19.4562
	Español	12	51.7391	29.1613	8.4181

Tabla 27. Estadísticos de la razón geométrica en los textos argumentativos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
RATIO	2,079	,167	3,920	18	,001	73.7192	18.8047	34.2119	113.2265	

Tabla 28. Prueba t de Student para la razón geométrica en los textos argumentativos.

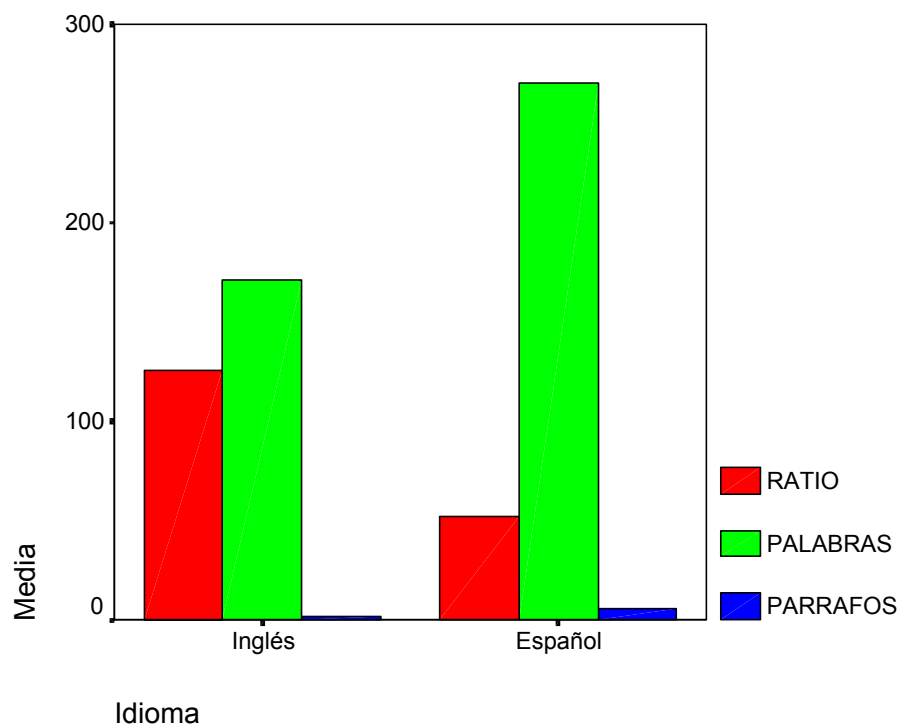


Figura 6. Comparación de medias de la razón geométrica, número de palabras y párrafos en los textos argumentativos.

	idioma	N	Media	Desviación típico	Error típ. de la media
RATIO	inglés	11	112.4833	55.5794	16.7578
	español	8	49.2021	17.9818	6.3575

Tabla 29. Estadísticos de la razón geométrica en los textos expositivos.

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
RATIO	8,135	,011	3,531	12,710	,004	63.2813	17.9232	24.4703	102.0922

Tabla 30. Prueba t de Student para la razón geométrica de los textos expositivos.

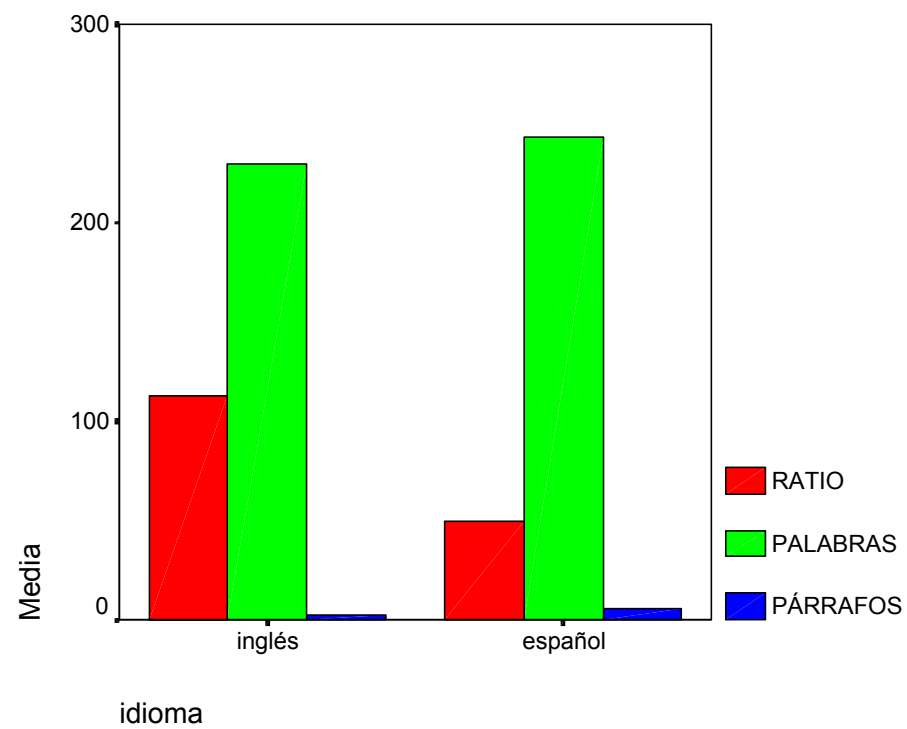


Figura 7. Comparación de las medias de la razón geométrica, el número de palabras y de párrafos en los textos expositivos.

	idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
RATIO	inglés	11	99.4816	45.0641	13.5874
	español	14	79.2027	42.4141	11.3356

Tabla 31. Estadísticos de la razón geométrica de los textos narrativos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
RATIO	,048	,828	1,155	23	,260	20.2789	17.5613	-16.0494	56.6073

Tabla 32. Prueba t de Student para la razón geométrica de los textos narrativos.

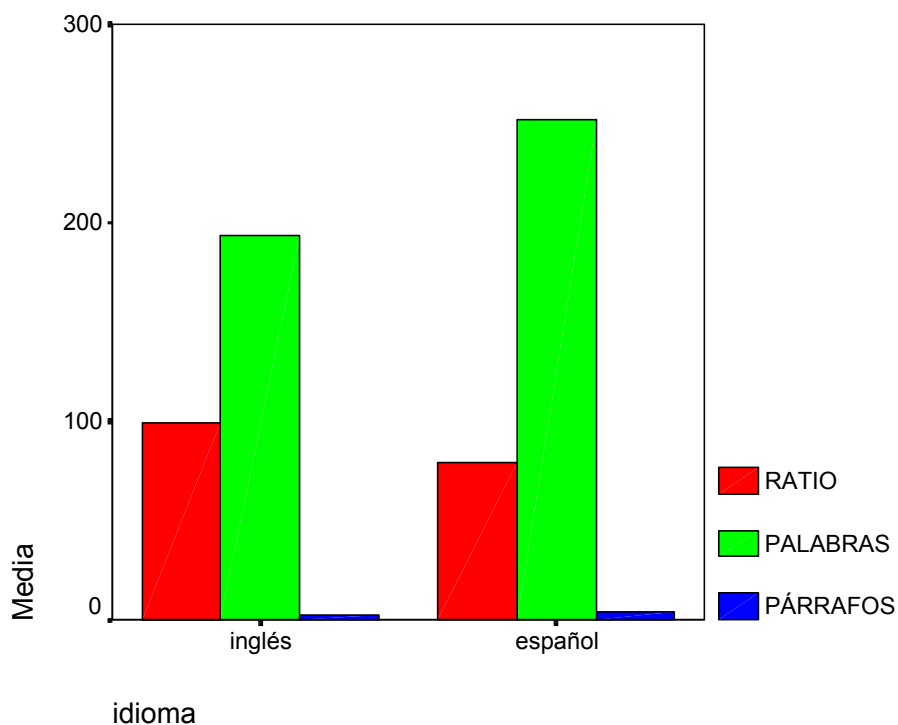


Figura 8. Comparación de las medias de la razón geométrica, número de palabras y de párrafos de los textos narrativos.

El total de los textos en inglés presenta una razón geométrica media de 120,52 (desviación estándar, 65,03) frente a una razón geométrica media de los textos en español de 62,45 (desviación estándar de 35,55). La prueba t de Student nos indica que, con un nivel de significación de 0,000, podemos afirmar que existe una diferencia significativa entre la media de la razón geométrica de ambos grupos, $p < 0,05$.

En cuanto a los textos argumentativos, los textos en inglés presentan una razón geométrica de 125,45, frente a los 51,73 de los textos en español. En este caso, también podemos afirmar, con un nivel de significación, que existe una diferencia significativa entre los dos grupos, $p < 0,05$.

La misma situación se repite en el caso de los textos expositivos, en los cuales los textos en inglés presentan una media de la razón geométrica de 112,48, frente a la media de 49,20 de los textos en español. También aquí podemos afirmar, con un nivel de significación de 0,004, que existe una diferencia significativa entre los dos grupos, $p < 0,05$. Hay que recordar aquí, tras haberlas mencionado en la sección 2.2.2., las primeras tesis en las cuales se estudiaban textos expositivos en español en contraste con textos en inglés, como Santiago (1970) o Santana-Seda (1975), que también descubrieron que los textos en español eran más cortos, con sólo una o dos oraciones.

Sin embargo, en los textos narrativos aparece una media de la razón geométrica en los textos en inglés de 99,48, frente a la media de los textos en español, que es de 79,20. En este caso no podemos afirmar que exista una diferencia significativa.

Es decir, en los textos argumentativos y expositivos, los párrafos de los textos en español son considerablemente más pequeños que los

textos en inglés. Los párrafos en inglés, de media, son dos veces más grande que los párrafos en español.

Esta diferencia debe llevar aparejada alguna diferencia en la organización de la información dentro del párrafo y del texto, que puede resultar interesante investigar. Como hipótesis de partida, podríamos encontrarnos ante una escritura más orientada hacia el lector por parte de los españoles, que quieren facilitar la lectura segmentando el texto en bloques más pequeños de información, frente a los escritores americanos, que no han pensado en facilitar la lectura mediante la división de su texto.

En nuestra investigación podemos observar cómo los escritores, en su primera lengua y utilizando el mismo tiempo, escriben textos de la misma longitud media en términos de número de palabras. Sin embargo, son varios los trabajos que afirman que existen diferencias en cuanto al tamaño de los textos comparados, como Ferris (1994). Esta investigadora afirma que los hablantes nativos de su prueba (60 redacciones al 50% entre hablantes nativos y no-nativos) escribieron redacciones mayores que las de los hablantes no-nativos. No obstante, debemos hacer aquí el mismo tipo de comentario que en la primera pregunta: Aquellas investigaciones en las que se comparen textos en primera y en segunda lengua han de ser contempladas con sospecha,

pues parece lógico que el nivel de los hablantes no-nativos determinará irremediablemente el tamaño de un texto escrito en un tiempo limitado.

Por otro lado, la diferencia en número de párrafos en los textos argumentativos y expositivos sí nos parece un hecho relevante. Los escritores americanos utilizan una media de 1,50 párrafos en los textos argumentativos y 2,45 en los textos expositivos, frente a los 5,83 del texto argumentativo español y 5,62 del texto expositivo español. Esto da como consecuencia una mayor razón geométrica (palabras/párrafos) en estos tipos de textos en inglés.

Sugerimos una posible razón para esta diferencia. Puede que nos encontremos ante dos tradiciones de la enseñanza de la escritura distinta: una, la americana, más centrada en el párrafo como unidad de organización del texto y la otra, la española, más centrada en aspectos gramaticales y ortográficos. Esto significa que la tradición española no haya considerado tanto el párrafo como unidad de información y, por tanto, hayan aparecido dos funciones distintas del párrafo: como unidad de información, en la tradición anglosajona, y como elemento de segmentación del texto, en la tradición española. Creemos que, una vez más, el tema requiere una investigación etnográfica de la didáctica de la escritura en los dos sistemas educativos para validar estas nuevas hipótesis.

Otro dato que nos parece relevante es la homogeneidad de los textos narrativos en los dos grupos. Ya hemos comentado anteriormente que el texto narrativo sobrepasa lo meramente discursivo pues tiene una importante presencia social, desempeñando un papel dentro del proceso de socialización y conocimiento del grupo social (ver punto 5.1). Pero en este caso observamos que la familiaridad de los escritores con los textos narrativos ha provocado que no haya diferencias ni siquiera en el número de palabras o párrafos. Es decir, ambos grupos tienen muy claro cómo ha de ser una narración, incluso en detalles que suelen pasar tan desapercibidos como la extensión del texto narrativo. Creemos que estos datos apoyan la idea de la universalidad de la narración, así como su importancia y difusión social.

Prosiguiendo con el estudio, tras el análisis estadístico de todos los datos, hemos prestado una atención especial a los textos que fueron mejor calificados en la evaluación. Así, en cuanto al número de palabras todos ellos, excepto Irene en los textos narrativos, están por encima de la media. Cristina O., en los textos argumentativos en español, utilizó 428 palabras frente a la media de 270.16; Elana, en los textos argumentativos en inglés, utilizó 338 palabras frente a la media de 171,00. Hadiya, en los textos expositivos en español, utilizó 307 palabras sobre las 243 de media; Elana, en los textos expositivos en inglés, utilizó 332 palabras sobre las 229 de la media. Por último, Ana, en los textos narrativos en

español, utilizó 355 palabras frente a las 251,85 de la media. Como hemos dicho, sólo Irene es una excepción con 129 palabras frente a una media de 193,56.

Lo mismo sucede con el número de párrafos. Todos los escritores bien evaluados han utilizado un número de párrafos por encima de la media. Cristina O. Utilizó siete párrafos frente a la media de 5,83 de los textos expositivos en español; Elana utilizó 3 párrafos frente a la media de 1,50 en los textos expositivos en inglés. Hadiya utilizó 7 párrafos frente a la media de 5,62 en los textos expositivos en español; Elana utilizó 5 párrafos frente a una media de 2,45 en los textos expositivos en inglés. Ana utilizó 6 párrafos frente a una media de 4,2 párrafos en los textos narrativos en español. Por último, el texto narrativo en inglés de Irene es también excepcional en cuanto al número de párrafos, pues sólo utiliza un párrafo frente a los 2,45 párrafos de media del texto narrativo en inglés.

Sin embargo, si en lugar de considerar el texto narrativo de Irene, con una media de 5,25 en la evaluación de los textos, estudiamos a Elana, con una media de 5,00, descubrimos que la tendencia antes comentada vuelve a repetirse. Elana utilizó en su texto narrativo 439 palabras, frente a la media de 193,56 y 7 párrafos, frente a la media de 2,45. Si consideramos también la tercera calificada, Charlotte, notamos la

misma tendencia: 222 palabras frente a 193,56 de media y 4 párrafos frente a los 2,45 de media.

Es decir, los textos mejor calificados han utilizado mayor número de palabras y de párrafos que la media de los textos, y por tanto razones geométricas de palabras y párrafos menores que la media de los textos. Esto puede significar que los evaluadores han preferido los textos de mayor extensión porque desarrollan con más profundidad y detalle la argumentación, la exposición y la narración, pero al mismo tiempo también han preferido los textos en los que el párrafo ha ayudado a segmentar y organizar el texto, facilitando así la lectura y la comprensión. Volvemos, por tanto, a observar aquí más un rasgo de los buenos escritores que una característica atribuible a su origen lingüístico-cultural.

Para corroborar estos datos hay que observar cómo han funcionado los textos peor evaluados. Descubrimos que en los textos argumentativos en español, Jorge, con una nota media de 2,5, ha utilizado 147 palabras y cinco párrafos, cuando la media es de 270,16 palabras y 5,8 párrafos, mientras que Silvia, con una nota media de 3 puntos, ha utilizado 207 palabras y 6 párrafos, por debajo de la media de palabras y sólo dos décimas por encima de la media de párrafos. En los textos argumentativos en inglés, Katy, con una nota media de 2,5, ha utilizado 159 palabras y 1 párrafo, y Leslie, con una nota media de 2,75,

ha utilizado 130 palabras y 1 párrafo; la media del texto argumentativo en inglés es de 171 palabras y 1,5 párrafos.

En los textos expositivos Jorge, con una nota media de 2,5 ha utilizado 180 palabras y 5 párrafos, cuando la media son 243,50 palabras y 5,62 párrafos. Silvia II, con un 2,75, también ha utilizado menos palabras (231 frente a 243,50 de media) y 6 párrafos, sólo ocho décimas por encima de la media. En inglés, Katy, con un 3 de nota media, ha utilizado 162 palabras y 3 párrafos; Charlotte, con un 3,25 de nota media, ha usado 161 palabras y 1 párrafo, y Mia, con un 3,25 también, ha utilizado 110 palabras y 1 párrafo. La media en inglés son 229,27 palabras y 2,45 párrafos.

Finalmente, en los textos narrativos, Jorge, con un 2,5 de nota media, ha utilizado 140 palabras y 1 párrafo y Hadiya, con un 3 de nota media, ha utilizado 176 palabras y 2 párrafos; la media en español son 251,85 palabras y 4,28 párrafos. En inglés, Suzy, con un 3 de nota media, ha usado 93 palabras y 4 párrafos, y Mia, con un 3,25, ha usado 73 palabras y 1 párrafo; la media en inglés es de 193,36 palabras y 2,45 párrafos.

Es decir, con el análisis de los textos peor evaluados se confirma la tendencia de los evaluadores a puntuar mejor aquellos textos que están por encima de la media de palabras y párrafos. Como ya hemos

dicho, creemos que estos textos son los que han profundizado y detallado más en sus respectivas tareas, además de utilizar los párrafos con más frecuencia para facilitar la lectura y, en nuestro caso, la evaluación. Tenemos aquí , por tanto, un dato interesante a recordar en el momento de establecer las implicaciones pedagógicas de nuestro estudio.

5.2.2. Tercera y cuarta preguntas de investigación del segundo bloque

Las preguntas tercera y cuarta dentro del segundo bloque de preguntas son las siguientes:

3. ¿Existen diferencias significativas en el número de marcadores del discurso entre los textos en español y los textos en inglés?
4. ¿Existen diferencias significativas en los tipos de marcadores del discurso que aparecen en los textos en español y los textos en inglés?

En las tablas 33, 34, 35, 36, 37 y 38 se muestra la utilización de marcadores del discurso en cada uno de los tipos de textos, y posteriormente resumimos los datos en los estadísticos por tipos de textos.

Nombre	Marcadores del discurso	Marcador conjuntivo	Marcador Modal
Consuelo	3	1	2
Cristina O.	13	4	9
Cristina R.	8	7	1
Hadiya	1	0	1
Jorge	3	3	0
Lorena	7	7	0
Lourdes	5	4	1
M ^a del Mar	6	2	4
Maribel	4	3	1
Miguel Ángel	0	0	0
Silvia	5	5	0
Silvia II	5	4	1

Tabla 33. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos argumentativos en español.

Nombre	Marcadores del discurso	Marcador conjuntivo	Marcador modal
Anne	1	0	1
Charlotte	1	0	1
Elana	1	1	0
Katy	2	1	1
Leslie	0	0	0
Mia	1	1	0
Sarah	0	0	0
Suzy	1	0	1

Tabla 34. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos argumentativos en inglés.

Nombre	Marcadores del discurso	Marcador conjuntivo	Marcador modal
Consuelo	1	1	0
Hadiya	1	1	0
Jorge	3	3	0
Lourdes	9	5	4
Maribel	9	6	3
Miguel Ángel	1	1	0
Silvia	13	12	1
Silvia II	8	6	2

Tabla 35. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos expositivos en español.

Nombre	Marcadores del discurso	Marcador conjuntivo	Marcador modal
Anne	3	3	0
Charlotte	4	4	0
Elana	1	1	0
Irene	4	4	0
Jonathan	0	0	0
Katy	2	2	0
Leslie	2	0	2
Mia	2	2	0
Sarah	1	1	0
Suzy	2	1	1
Will	3	1	2

Tabla 36. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos expositivos en inglés.

Nombre	Marcadores del discurso	Marcador conjuntivo	Marcador modal
Ana	8	7	1
Celia	1	0	1
Consuelo	1	1	0
Cristina O.	16	15	1
Cristina R.	0	0	0
Elena	0	0	0
Hadiya	0	0	0
Javier	2	2	0
Jorge	0	0	0
Lorena	0	0	0
Lourdes	1	1	0
Mar	2	2	0
Maribel	3	3	0
Rosa	1	1	0

Tabla 37. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos narrativos en español.

Nombre	Marcadores del discurso	Marcador conjuntivo	Marcador modal
Anne	3	2	1
Charlotte	2	1	1
Elana	6	4	2
Irene	2	2	0
Jonathan	1	0	1
Katy	1	1	0
Leslie	1	1	0
Mia	1	1	0
Stephanie	2	2	0
Suzy	1	1	0
Will	2	2	0

Tabla 38. Marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos narrativos en inglés.

En la tabla 39 se muestran los estadísticos para el uso total de marcadores del discurso en ambas lenguas, considerando tanto los marcadores conjuntivos como los marcadores modales. Como se puede apreciar, los textos en inglés presentan una media de 1,76 marcadores frente a 4,11 de los textos españoles, con unas desviaciones estándar de 1,30 y 4,26, respectivamente.

Según estos datos, la prueba t de Student nos permite afirmar, con un nivel de significación del 0,004 y un intervalo de confianza entre $-3,90$ a $-0,79$, que existe una diferencia significativa en el número de marcadores utilizados en los textos ingleses y españoles, $p < 0,05$.

Coincidimos aquí con estudios anteriores, como Connor y McCagg (1983), citado en la sección 2.2.2., en el cual se descubrió la misma tendencia a un mayor número de marcadores del discurso en los textos en español que en los textos en inglés. Reid (1992), citado también en la sección 2.2.2., llegó a la misma conclusión, que los escritores en español usaban más estructuras cohesivas que los escritores angloparlantes. Montaña-Harmón (1991) también descubre que los escritores mexicanos hispano-hablantes usaban más elementos de cohesión sintáctica que los escritores americanos.

Profundizando en los tipos de marcadores utilizados, al estudiar por separado los marcadores conjuntivos y los marcadores modales

descubrimos que existen diferencias entre ellos. En inglés aparece una media de 1,30 marcadores conjuntivos y 0,46 marcadores modales (desviaciones estándar de 1,20 y 0,68, respectivamente), frente a los 3,14 marcadores conjuntivos y 1,00 marcadores modales en español (desviaciones estándar de 3,50 y 1,85, respectivamente).

Al someter estos datos a la prueba t de Student, descubrimos que sólo podemos afirmar que existan diferencias significativas en el uso de los marcadores conjuntivos, con un nivel de significación de 0,006 y un intervalo de confianza para la diferencia de $-3,13$ a $-0,55$, $p < 0,05$. En las tablas 39 y 40 se pueden observar los datos aquí descritos.

	Idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Marcadores	Inglés	30	1,7667	1,3047	,2382
	Español	34	4,1176	4,2623	,7310
Marcadores Conjuntivos	Inglés	30	1,3000	1,2077	,2205
	Español	34	3,1471	3,5001	,6003
Marcadores Modales	Inglés	30	,4667	,6814	,1244
	Español	34	1,0000	1,8586	,3188

Tabla 39. Estadísticos del total de marcadores en inglés y español.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Marcadores	27,633	,000	-3,058	39,869	,004	-2,3510	,7688	-3,9050	-,7970
Marcadores Conjuntivos	14,465	,000	-2,888	41,644	,006	-1,8471	,6395	-3,1379	-,5562
Marcadores Modales	3,676	,060	-1,485	62	,143	-,5333	,3592	-1,2513	,1846

Tabla 40. Prueba t de Student para el total de marcadores según idioma.

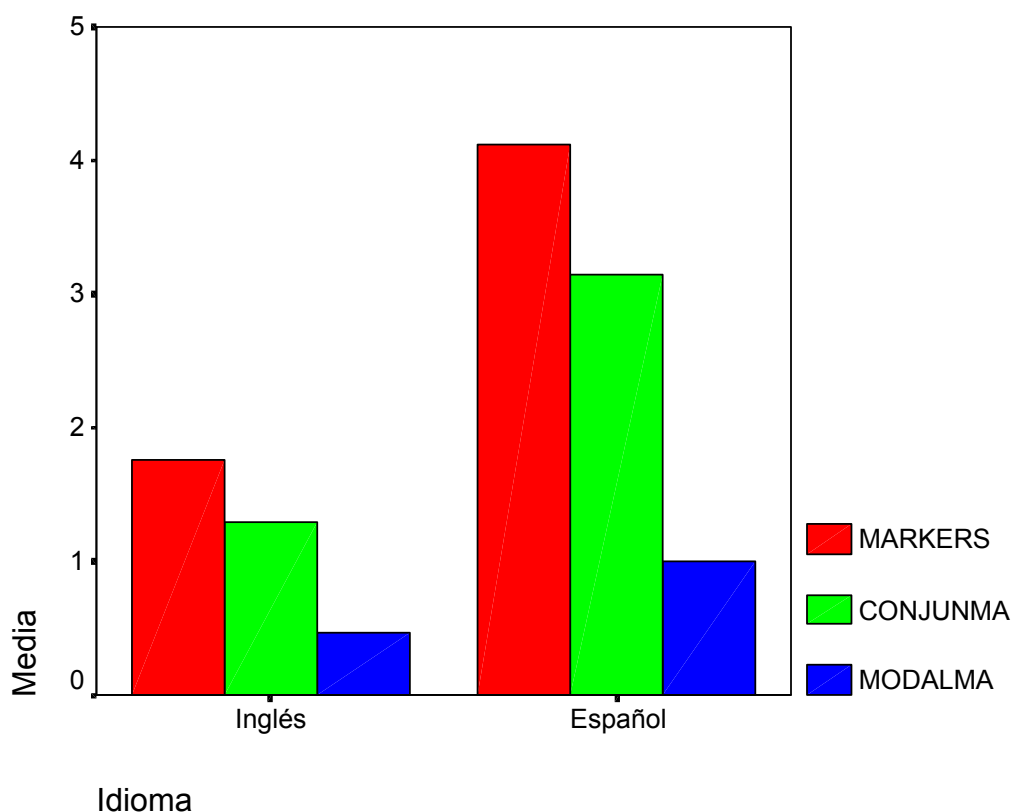


Figura 9. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en el total de los textos.

Hemos estudiado también la distribución de los marcadores según el tipo de texto. Las tablas 41 a 46 muestran los estadísticos y las pruebas t de Student efectuadas. Aparecen diferencias significativas en el total de los marcadores dentro de la argumentación, con una media de 0,87 en los textos en inglés y de 5,00 en español (nivel de significación, 0,001 e intervalo de confianza para la diferencia de $-6,32$ a $-1,92$) y en

los marcadores conjuntivos, con una media de 0,37 en los textos en inglés y de 3,33 en los textos en español (nivel de significación 0,001 e intervalo de confianza para la diferencia de $-4,48$ a $-1,43$), $p > 0,05$.

En los textos expositivos, por el contrario, no podemos afirmar que existan diferencia significativas en el uso de los marcadores, sean éstos modales o conjuntivos. Por último, en la narración tampoco podemos afirmar que existan diferencias significativas en el uso de los marcadores.

	Idioma	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Marcadores	Inglés	8	,8750	,6409	,2266
	Español	12	5,0000	3,4112	,9847
Marcadores Conjuntivos	Inglés	8	,3750	,5175	,1830
	Español	12	3,3333	2,3484	,6779
Marcadores Modales	Inglés	8	,5000	,5345	,1890
	Español	12	1,6667	2,5702	,7420

Tabla 41. Estadísticos de marcadores en textos argumentativos

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Marcadores	4,851	,041	-4,082	12,142	,001	-4,1250	1,0105	-6,3238	-1,9262
Marcadores Conjuntivos	7,867	,012	-4,213	12,556	,001	-2,9583	,7022	-4,4808	-1,4359
Marcadores Modales	2,990	,101	-1,255	18	,226	-1,1667	,9296	-3,1197	,7864

Tabla 42. Prueba t de Student para marcadores de textos argumentativos según idioma.

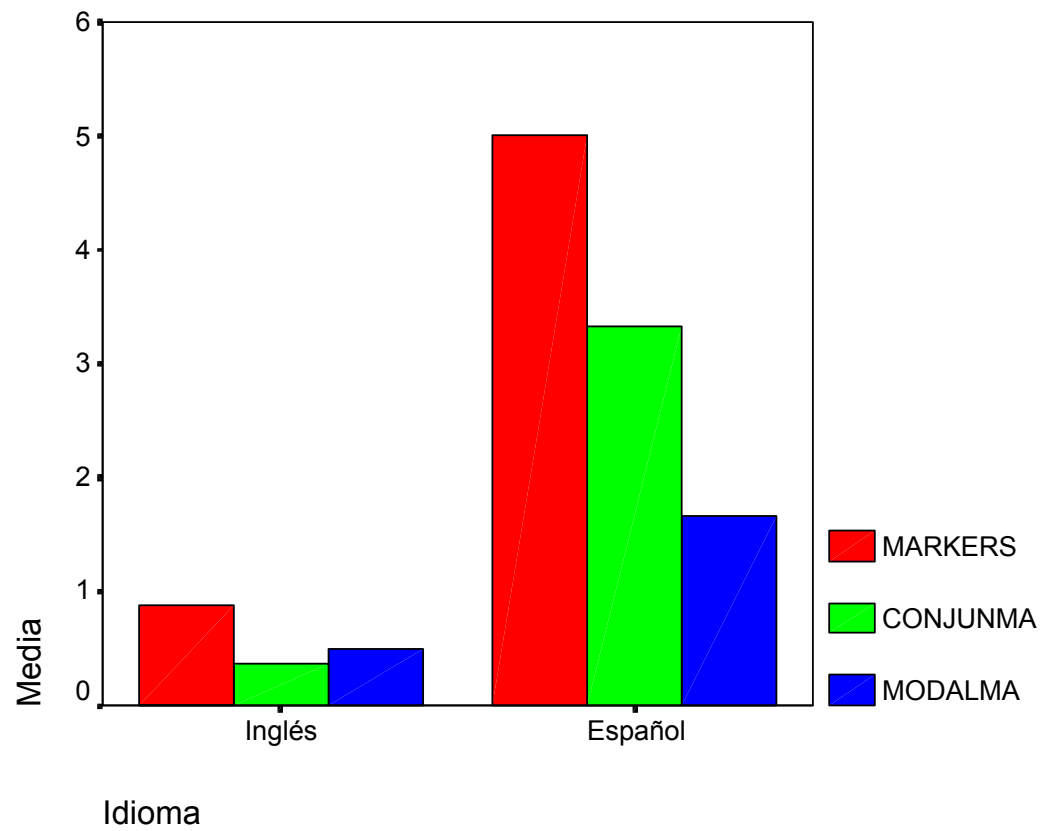


Figura 10. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos argumentativos.

	idioma	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
Marcadores	inglés	11	2,1818	1,2505	,3770
	español	8	5,6250	4,6885	1,6576
Marcadores Conjuntivos	inglés	11	1,7273	1,4206	,4283
	español	8	4,3750	3,7773	1,3355
Marcadores Modales	inglés	11	,4545	,8202	,2473
	español	8	1,2500	1,5811	,5590

Tabla 43. Estadísticos de marcadores de textos expositivos

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Marcadores	33,913	,000	-	7,729	,079	-3,4432	1,7000	-7,3874	,5011
		2,025							
Marcadores Conjuntivos	5,927	,026	-	8,452	,094	-2,6477	1,4025	-5,8520	,5566
		1,888							
Marcadores Modales	5,925	,026	-	9,747	,223	-,7955	,6113	-2,1623	,5714
		1,301							

Tabla 44. Prueba t de Student para marcadores de textos expositivos según idioma.

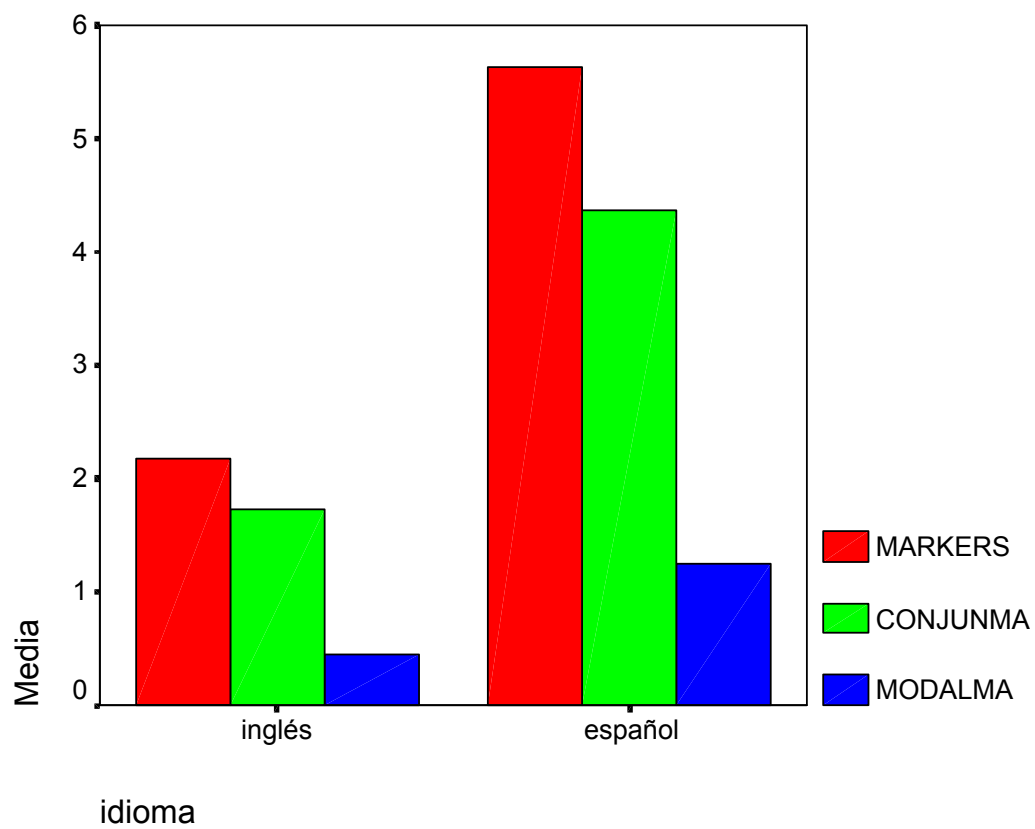


Figura 11. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos expositivos.

	idioma	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Marcadores	inglés	11	2,0000	1,4832	,4472
	español	14	2,5000	4,4159	1,1802
Marcadores Conjuntivos	inglés	11	1,5455	1,0357	,3123
	español	14	2,2857	4,1218	1,1016
Marcadores Modales	inglés	11	,4545	,6876	,2073
	español	14	,2143	,4258	,1138

Tabla 45. Estadísticos de marcadores de textos narrativos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig. t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia		
							Inferior	Superior	
Marcadores	3,163	,089	359	23	,723	-,5000	1,3945	-3,3847	2,3847
Marcadores Conjuntivos	3,565	,072	359	23	,568	-,7403	1,2785	-3,3850	1,9045
Marcadores Modales	4,562	,044	1,016	15,830	,325	-,2403	,2365	-,2615	,7420

Tabla 46. Prueba t de Student para marcadores de textos narrativos según idioma.

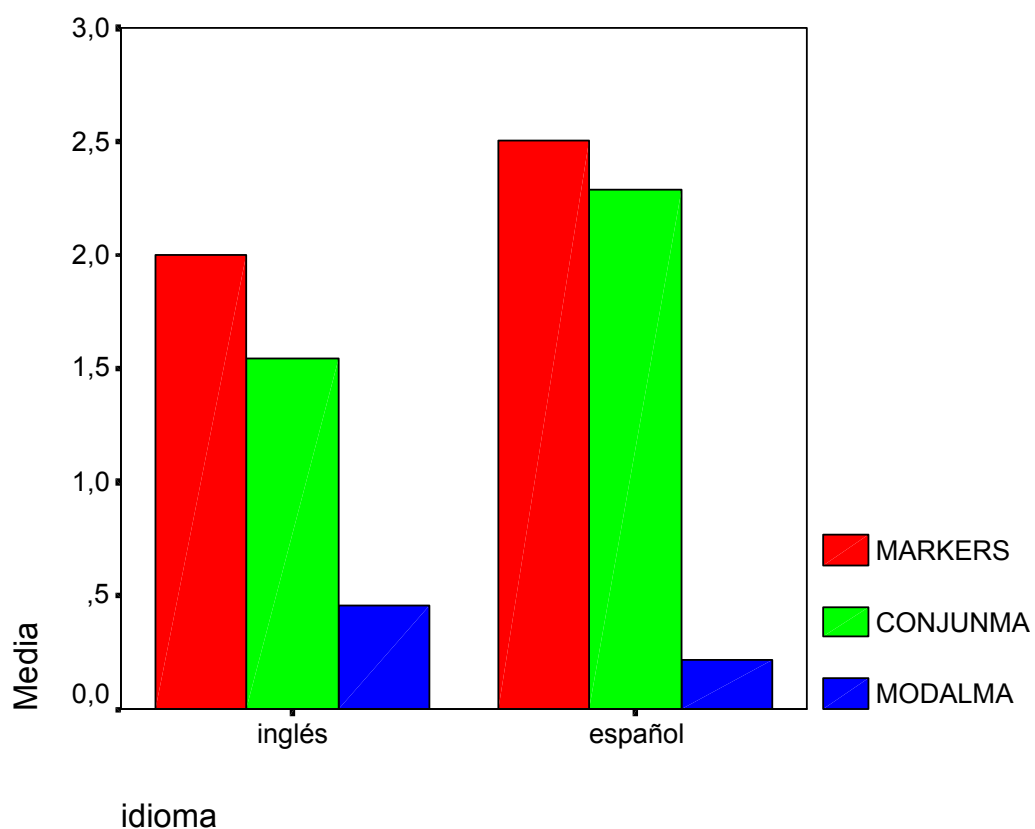


Figura 12. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos narrativos.

En resumen, sólo podemos afirmar que existen diferencias en cuanto a los marcadores en lo que concierne al texto argumentativo y los marcadores conjuntivos. El resto de los textos no presenta diferencias significativas en el uso de los marcadores discursivos.

Estos datos coinciden con los aportados por Ana I. Moreno (1995) en su estudio de las relaciones de coherencia causal interoracional. Según esta investigadora, las dos culturas escritas, inglés y español, disponen de las mismas relaciones de coherencia causal interoracional para conectar oraciones y éstas aparecen explícitas con similar frecuencia. Además, ambas culturas escritas disponen de los mismos recursos metatextuales para hacer explícitas dichas relaciones de coherencia.

Nuestros datos, como los de Ana I. Moreno (1995) contradicen los datos de Connor y McCagg (1983) o Reid (1992), que sí encuentra diferencias en el uso de los elementos de cohesión en inglés y español. Sin embargo, en el caso de Connor y McCagg esta diferencia sólo se observa en los textos mejor evaluados, no en el resto, mientras que en el caso de Reid (1992), al haber utilizado textos escritos en inglés como segunda lengua hay que cuestionar la validez de sus resultados.

Por tanto, tampoco se ratifica totalmente en este caso la hipótesis de la diferencia de la Retórica Contrastiva. Los marcadores del discurso aparecen con similar función y frecuencia, por lo cual no podemos afirmar que haya una determinación cultural en el uso de los marcadores del discurso, ni que éstos sirvan como justificación para una supuesta mala recepción de los textos. Sin embargo, sí hemos observado que los

textos argumentativos sí presentan diferencias. Esto nos hace pensar que la hipótesis de la Retórica Contrastiva no afecta por igual a todos los géneros y tipos de textos, como ya decía John Swales (1990:64-65) según mencionamos en la sección 2.1.2.2.

Al igual que con las dos preguntas anteriores, hemos analizado la utilización de marcadores del discurso por parte de los textos mejor y peor calificados. Al observar estos datos hemos descubierto tendencias muy curiosas. Así, los textos argumentativos mejor calificados tienden a utilizar número de marcadores del discurso por encima de la media. Cristina O., en los textos argumentativos en español, utilizó 13 marcadores en total, 4 conjuntivos y 9 modales, cuando la media de los textos argumentativos en español es de 5 marcadores en total, 3,3 marcadores conjutivos y 1,6 marcadores modales. Elana, en los textos argumentativos, también está por encima de la media en el número de marcadores del discurso (1 frente a 0,87) y marcadores conjuntivos (1 frente a 0,37), pero no llega a la media de los marcadores modales, dado que no aparece ninguno en su texto.

Por el contrario, en los textos argumentativos peor evaluados aparece la tendencia contraria, es decir, a utilizar un número de marcadores del discurso por debajo de la media. Jorge utiliza tres marcadores, los tres conjuntivos, cuando la media son 5 marcadores,

3,33 conjuntivos y 1,66 modales. Leslie, con un 2,75 de nota media en los textos en inglés, no presenta ningún marcador, cuando la media es de 0.87. Sin embargo, estos datos sólo representan una tendencia, pues entre los textos peor evaluados encontramos ejemplos por encima de la media, como Silvia o Katy.

En los textos narrativos, los escritores mejor calificados siempre han utilizado un mayor número de marcadores que la media de los textos. Ana, en los textos narrativos en español, utiliza 8 marcadores en total, 7 conjuntivos y 1 modal, mientras que la media de los textos narrativos en español es de 2,50 marcadores, 2,28 conjuntivos y 0,21 modales. Irene, en su texto narrativo en inglés, utiliza 2 marcadores en total, los dos conjuntivos, mientras que la media es de 2 marcadores en total, 1,54 conjutivos y 0,45 modales; pero, Elana, que al igual que en la pregunta anterior, parece más significativa que Irene, utiliza 6 marcadores en total, 4 conjuntivos y 2 modales.

Por el contrario, los escritores de textos narrativos peor evaluados siempre han estado por debajo de la media. Ni Jorge ni Hadiya han utilizado marcadores del discurso, mientras que Suzy y Mia han utilizado sólo uno, cuando la media en inglés es de 2 marcadores.

Por último, el caso de los textos expositivos es muy significativo. Ninguno de los dos textos mejor calificados está por encima de la media

del número de marcadores del discurso. Hadiya utiliza 1 marcador conjuntivo en todo su texto, mientras que la media es de 5,68 marcadores en total, 4,37 marcadores conjuntivos y 1,24 marcadores modales. Elana utiliza también sólo un marcador conjuntivo, mientras que la media de los textos expositivos en inglés es de 2,18 marcadores, 1,72 conjuntivos y 0,45 modales. De igual forma, al estudiar el final de la tabla de los textos expositivos descubrimos que los peor evaluados, Jorge y Katy, están por debajo de la media. Es decir, ni los mejores ni los peores sobrepasan la media de marcadores del discurso.

Sin embargo, si consideramos los elementos centrales de la tabla de calificaciones, veremos que se superan las medias de marcadores del discurso, marcadores conjuntivos y marcadores modales. Es decir, si, en los textos expositivos en español, en lugar de Hadiya, estudiamos el caso de Lourdes, con una nota media de 3,75, descubrimos que utiliza 9 marcadores del discurso, 5 marcadores conjuntivos y 4 marcadores modales; y si en los textos expositivos en inglés consideramos a Irene, con un 4,50 de nota media, observamos que utiliza 4 marcadores del discurso, todos ellos conjuntivos. Si consideramos en lugar de Jorge a Silvia II, con un 2,75 de nota media, veremos que utiliza 8 marcadores, 6 conjuntivos y 2 modales, y si estudiamos a Charlotte, con un 3,25 de nota media, veremos que utiliza 4 marcadores, todos ellos conjuntivos.

Es decir, los evaluadores han preferido de forma evidente un uso “abundante” de los marcadores del discurso en los textos argumentativos y narrativos, mientras que el uso de marcadores del discurso no ha tenido influencia en la evaluación de los textos expositivos. Podríamos inferir que la presencia del tiempo en la narración y del razonamiento lógico en la argumentación justifican un uso más intenso de los marcadores del discurso, expectativa esta que se ha manifestado en la evaluación de los textos, mientras que el carácter expositivo del tercer grupo de textos no ha requerido de un uso específico de marcadores del discurso. De cualquier forma, será éste otro elemento a considerar cuando procedamos a presentar la utilidad didáctica de la investigación.

5.2.3. Quinta pregunta de investigación del segundo bloque.

La quinta pregunta de investigación del segundo bloque es la siguiente:

5. ¿Existen diferencias significativas en las estructuras retóricas entre los textos en español y los textos en inglés?

Para responder a esta pregunta se han analizado los textos utilizando los modelos textuales argumentativo, expositivo y narrativo, y se han puntuado para comparar las medias por medio de la prueba t de Student.

5.2.3.1. Los modelos textuales

Siguiendo la definición de “modelo textual” aportada anteriormente (ver sección 4.3.3.), hemos analizado los textos mejor evaluados dentro de cada tipo de textos. A partir del análisis de estos textos, hemos definido un modelo textual argumentativo, un modelo textual expositivo y un modelo textual narrativo, con los cuales hemos estudiado todos los textos restantes.

En ningún momento intentamos generalizar estos modelos más allá del alcance de nuestra muestra. No sería razonable plantear que con estos modelos podemos cubrir la totalidad de los textos argumentativos, expositivos o narrativos, aunque tampoco negamos que sean un punto de partida para la reflexión. Sería necesario ampliar la muestra tanto en número de participantes como en variedad de enunciados y problemas de escrituras para conocer el alcance de estos modelos que a continuación presentamos.

Sin embargo, creemos que este tipo de investigación es de gran importancia, entre otras razones, a la vista de los resultados de investigaciones del proceso de escritura. Ya hemos comentado, en la sección 2.1.2.1., las investigaciones de Jones y Tetroe (1987), quienes descubrieron que los escritores usaban las mismas estrategias de planificación en su primera y su segunda lengua. Dentro de la Retórica

Contrastiva hemos comentado en la sección 2.2.2. el trabajo de Ann Raimés (1987), que estudió las estrategias de escritura de estudiantes no angloparlantes y angloparlantes. Su conclusión fue, también, que las estrategias compositivas son similares en la primera y en la segunda lengua o la lengua extranjera. Si esto es así, parece interesante descubrir cuáles son los modelos textuales utilizados en la producción de textos en inglés y español para diseñar posteriormente una aplicación pedagógica de estos hallazgos.

5.2.3.1.1. El modelo textual argumentativo

Son muchos los autores que han estudiado la argumentación, entre otros Aristóteles, en su *Retórica*, o Teun Van Dijk, en su libro *La Ciencia del Texto* (1983). Sin embargo, nosotros utilizaremos para la definición de Argumentación el trabajo de Perelman y Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la Argumentación: La nueva retórica* (1989).

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989:34) definen la teoría de la argumentación de la siguiente forma:

El objetivo de esta teoría es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento.

De la misma forma definen los efectos de la argumentación:

El objetivo de toda argumentación (...) es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o, al menos, que cree en ellos una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno. (ibid.:91)

Así pues, el texto argumentativo es un acto lingüístico mediante el cual se quiere “provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento”.

Para el análisis del texto argumentativo se han desarrollado diversos modelos, como se puede observar en Bassols y Torrent (1997:29-68). Así, Van Dijk (1983:160) propone una estructura ramificada con el siguiente esquema:

Argumentación = justificación (=marco (=punto de partida (=legitimidad + refuerzo))) + hechos + circunstancias + conclusión.

Connor y Lauer (1987:143) analizan el texto argumentativo según la siguiente definición: “an argumentative text can be described as a sequence in which the structural units of situation, problem, solution and evaluation can be identified.” Coulthard (1994:1-11) utiliza, también, el esquema problema-solución para el análisis del texto argumentativo.

Sin embargo, para nuestro análisis hemos preferido no partir de una de estas descripciones generales, sino de una teoría que nos permitiera analizar los textos por medio de un juego de categorías lo suficientemente amplias y generales, pero específicas y claramente definidas como para servir a textos diferentes provenientes de dos lenguas distintas. La teoría a la que nos referimos es la *Teoría de la Estructura Retórica* de Mann y Thompson (1988).

En nuestro análisis, para el cual hemos adaptado las categorías de la Teoría de la Estructura Retórica, hemos analizado los textos argumentativos para descubrir el modelo textual. En un estudio piloto, presentado en las I Jornadas de Inglés de la Universidad de Cádiz (1999), se analizaron cuatro textos, dos en español y dos en inglés; estos cuatro textos fueron los que obtuvieron las mejores puntuaciones en la

evaluación. Los textos que han servido de muestra para la generación del modelo aparecen a continuación¹⁰:

¹⁰ Insertamos en los textos el análisis del modelo textual que se explica a continuación, así como los datos de la evaluación.

Texto argumentativo en español 1

Autora: Cristina O.

Estimado señor alcalde:

JUSTIFICACIÓN [[Últimamente estoy bastante preocupada por un asunto que, a menudo, la gente considera algo insignificante. Seguramente ya habrá recibido quejas con anterioridad, pero es que siempre sucede lo mismo;]] PROBLEMA [[fumadores empedernidos se dedican a destrozarse su propia salud al mismo tiempo que nos contaminan con sus "malos humos".]] ELABORACIÓN [[Casi siempre somos los no fumadores los que aparecemos como el culpable, o, si queremos rizar el rizo, representando el papel del malo de la película. Por este motivo, creo oportuno plantearle este problema con la intención de que me proporcione una solución válida.

Soy consciente de que cada uno puede hacer con su vida lo que quiera y crea oportuno, pero ¿no es posible alcanzar una solución consensuada? Cuando mis amigos y yo nos reunimos, con frecuencia llegamos a discutir por dicho motivo. ¿No sería posible que existiesen lugares diferenciados para fumadores y no fumadores? Seguramente usted está pensando que esto ya se lleva a cabo... Sí, estoy de acuerdo, pero ¿qué hacer en lugares públicos?

Por ejemplo, cuando me reúno con mi pandilla en el bar de siempre, ¿por qué tengo que soportar los humos de aquellos que están a

mi alrededor?]] SOLUCIÓN [[Le propongo el siguiente plan de acción para solucionar esta discordia:

Proponer horas en las cuales no se pueda fumar dentro de los lugares públicos. En este caso, si hablamos de bares, las tapas serían gratuitas y la bebida se reduciría a la mitad.]] RESULTADO [[Personalmente creo que daría resultado y muchos fumadores dejarían a un lado su vicio con tal de conseguir esta oferta tan succulenta.]]

SOLUCIÓN [[Una vez a la semana, convocar a la población en los salones del Ayuntamiento para hacerla más consciente de los riesgos del tabaquismo. Supongo que muchos ya lo saben...pero, ¿por qué no intentarlo?]] RESULTADO [[A lo mejor a algunos se les enciende una bombillita en la mente y cambia de hábitos. Así, las pobres víctimas que, día a día, sufrimos la humareda de nicotina tan extensa que envuelve los lugares más insospechados, seríamos más felices al mismo tiempo que nuestros pulmones nos lo agradecen.]]

SOLUCIÓN [[¿Por qué no se imponen multas a los fumadores? Sé que muchos lo pasarían mal...De todos modos, fumar es algo que no hace bien a nadie. ¿Para qué sirve?]] RESULTADO [[Mediante las multas podríamos acabar con dos problemas a la vez: Los fumadores dejarían el tabaco y los demás dejaríamos de ser fumadores pasivos.]]

MOTIVACIÓN [[Señor alcalde, espero que esta carta le haga reflexionar y nos pueda solucionar dicho problema, aunque soy consciente de la dificultad que ello conlleva.]]

Le saluda atentamente,

Cristina

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo
6	5	5	5	5,25	5,50

Modelo textual

Modelo	Justificación	Problema	Elaboración	Solución	Resultado	Motivación
5,50	1	1	0,50	1	1	1

El texto de Cristina O es una redacción bastante larga (428 palabras repartidas en 7 párrafos), en la cual es capaz de exponer y argumentar con amplitud acerca del tema escogido, el consumo de tabaco en lugares públicos. El texto refleja una clara preocupación por la organización del texto, como demuestra la claridad del modelo textual utilizado y la utilización del párrafo sangrado en la expresión de las soluciones para aportar más claridad a la lectura.

El texto ha sido muy bien considerado por los cuatro evaluadores. El evaluador 1 le ha otorgado 6 puntos, y los otros tres evaluadores 5 puntos cada uno. Demuestra esto que para los evaluadores ha sido un texto escrito con competencia, que cumple los objetivos de la tarea de escritura y que está bien organizado y desarrollado.

La argumentación da comienzo con una Justificación, en la cual se intenta aumentar la disponibilidad del lector a aceptar los argumentos que se expondrán a continuación. En esta Justificación se recurre no a la importancia del problema per se, sino a las frecuentes quejas que provoca. Por esta razón, el problema afecta por igual al escritor como fumador pasivo y al lector como responsable público, haciendo así al lector co-partícipe de la preocupación del escritor.

A continuación se expone el problema de forma concisa y clara, “fumadores empedernidos se dedican a destrozar su propia salud al mismo tiempo que nos contaminan con sus “malos humos”.” Sin embargo, la expresión del problema no es neutral en absoluto, sino que está cargada de elementos evaluativos en los adjetivos “empedernidos” y “malos” y los verbos “destrozar” y “contaminar”. Es interesante ver cómo cada elemento de la argumentación apunta al objetivo final, que en este caso no es sólo solucionar el problema del consumo de tabaco en

lugares públicos, sino que el escritor favorece claramente a los no-fumadores.

En la Elaboración se amplían estos dos elementos. Por un lado se especifica que lo que se busca es una solución al problema del tabaco en lugares públicos, como se puede observar en el segundo párrafo. Por otro lado, al final del primer párrafo y al principio del tercer párrafo se profundiza en la idea de la culpabilidad. Primero se saca a relucir el papel que suelen asumir los no-fumadores, como “los malos de la película”, cuando en realidad los no-fumadores son los que soportan los humos de los que están alrededor. Es decir, la Elaboración detalla el alcance del problema.

La solución que propone Cristina es compleja, por eso la denomina “plan de acción”, y aparece organizada en tres párrafos. Cada uno de ellos incluye una Solución y un Resultado. La primera Solución es crear horas para no-fumadores en las cuales las copas y las tapas serían más baratas. El Resultado es que muchos fumadores serían atraídos hacia estas horas, incluso a costa del tabaco. La segunda Solución es dar charlas sobre tabaquismo. El Resultado serían una mayor concienciación de la necesidad de dejar el tabaco, lo cual redundaría en beneficio de la salud de todo el mundo. La tercera Solución propuesta es

imponer multas a los fumadores. El Resultado es que se acabaría con dos problemas, el consumo de tabaco activo y pasivo.

Hay que destacar que cada Solución está formada por dos elementos, la Propuesta y la Explicación. Las “horas de los no fumadores” (Propuesta) incluyen copas y tapas a precios reducidos (Explicación); las “charlas sobre tabaquismo” (Propuesta) son muy frecuentes, pero merecen la pena intentarlo (Explicación); las “multas” no hacen gracia al que las recibe pero no un mal menor frente al daño a la salud propia y ajena (Explicación).

Por último, la Motivación pretende aumentar la disposición del lector a seguir las indicaciones del escritor. En ella, el escritor le ruega al lector que reflexione y soluciones el problema, superando para ello las dificultades que presenta.

Texto argumentativo en español 2

Autora: María del Mar

Estimado señor alcalde:

JUSTIFICACIÓN [[Desde mi más humilde opinión quiero expresarle una queja que creo que es uno de los problemas más graves por los que está pasando Ceuta actualmente.]] PROBLEMA [[Me refiero al problema de la inmigración.]] ELABORACIÓN [[Desde hace unos años acá estamos siendo "invadidos", valga la exageración, por un interminable número de personas procedentes del sur de África. Están por todas partes y han montado en Calamocarro, como todos ya sabemos, una especie de poblado en el que ya casi se puede encontrar de todo. Tiendas, zapaterías, tiendas para revelar carretes. A estas personas se les proporcionan todo tipo de ayuda, de alimentos, ropa de vestir, dinero, camas, etc. Y yo digo algo, no es que se estén muriendo de hambre precisamente porque se les puede ver por las calles con buenas chaquetas, zapatos y zapatillas de deporte de calidad, con móviles, etc. A partir de Benítez es raro no encontrar a alguno de estos subsaharianos, normalmente queriendo lavar coches o llamando por teléfono. Han corrido ríos de tinta sobre este problema y he escuchado estupidez tras estupidez sobre este tema que hay en Ceuta en programas de televisión. En los debates se quieren dar soluciones y hablan del tema de Ceuta sin tener ni idea de cuál es la situación. Y la

situación es que poco a poco se están haciendo con la ciudad. Verás tú como en Irlanda no hay negros o musulmanes, cada uno ha de defender lo suyo si no quieren que lo echen. No quiero que suene racista, señor alcalde, pero es la verdad.

En este programa de televisión una ceutí le preguntaba a uno de esos intelectuales de pacotilla que llevan a los programas: "Bueno, y entonces, ¿qué tenemos que hacer nosotros con estas personas si no los mandamos a la Península?" Respuesta: "Aguantarse."

En el mismo programa pedía este "inteligente señor" que acogiéramos cada ceutí a una de estas personas. Y digo yo, métela en la tuya, imbécil. Como dice el refrán, uno en su casa y Dios en la de todos. En fin, yo esto lo veo muy negro, valga la redundancia.]]

SOLUCIÓN [[Mire, señor alcalde, vaya usted a ver al Presidente del Gobierno, hable con él y que nos den una solución.]] MOTIVACIÓN [[¿Sabía usted que hay en Marruecos, concretamente en Tetuán, unos 10.000 negros esperando entrar a Ceuta? Seguro que lo sabe. Un día escuché a una de esas personas hablando en inglés por un móvil y le decía al receptor: "Oye, vente para acá, que te tratan muy bien y te dan de comer." Somos así de buenos, y Ceuta no dura ni diez años. En este tiempo habremos salido todos de aquí y la ciudad será de ellos. Y usted gobernará, si llega, a negros y moros, claro todos ceutíes.]] SOLUCIÓN [[La solución no la sé, quizás ahora que estamos a tiempo, carta blanca a

las fuerzas del orden.]] MOTIVACIÓN [[Conservemos en Ceuta nuestra raza y hagamos que este problema no exista. Dejo una pregunta: ¿No les da vergüenza dar 15 millones de pesetas a Calamocarro y que una ceutí tenga que pedir dinero por las calles porque se está muriendo de cáncer?]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo
3	5	4	5	4,25	4

Modelo textual

Modelo	Justificación	Problema	Elaboración	Solución	Resultado	Motivación
4	1	1	1	0,50	0	0,50

El texto de María del Mar es otra redacción bastante larga, con 522 palabras repartidas en 4 párrafos. En estas 522 palabras tiene espacio suficiente para discutir apasionadamente acerca del problema de la inmigración ilegal en su ciudad. Es un texto claramente retórico, en el que el autor utiliza diversos recursos para convencer al lector-responsable público de la necesidad de ofrecer una solución al problema, una de las cuales puede ser el control policial.

Ha habido gran variedad en la evaluación de este texto. El primer evaluador le ha otorgado 3 puntos, el tercer evaluador 4 puntos y los evaluadores segundo y cuarto 5 puntos. La media son 4,25 puntos, lo cual caracteriza al texto como una redacción que muestra una mínima competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, pero sin errores de importancia. Este texto cumple los objetivos de escritura, aunque es posible que descuide ciertos aspectos de la tarea (entre otros, como ahora veremos, el de ofrecer una solución clara al problema); por lo demás, es un texto adecuadamente organizado y desarrollado.

El texto comienza con una Justificación en la cual se define el tema del escrito como “uno de los problemas más graves” de la ciudad, lo cual provoca el acto de habla de la “queja” expresada en el texto escrito. A continuación, se expresa el Problema, de forma concisa, como en el anterior texto: “Me refiero al problema de la inmigración.”

El resto de ese largo párrafo, junto con los dos siguientes, son una larga Elaboración del Problema. Describe el origen de la inmigración, cómo los inmigrantes se instalan en la ciudad de forma aparentemente permanente y cómo no se aportan soluciones al problema. Es curioso cómo en este esquema se enfrentan el deseo de ser políticamente correcto con el ataque frontal a la inmigración: Por un lado se afirma que la ciudad está siendo invadida por un número interminable de

inmigrantes, mientras que por el otro lado se cuida mucho de no usar términos despectivos, utilizando vocablos neutros como “personas”, “subsaharianos”, “negros” o “musulmanes”.

El último párrafo es menos claro. En él se encuentran dos esquemas, Solución y Motivación. La Solución está dividida en dos por la Motivación. Parece que el escritor tras redactar la primera Solución, “que el Presidente del Gobierno nos da una solución”, se da cuenta de que no ha aportado una solución real y vuelve a aportar otra salida, “carta blanca a las fuerzas del orden”. En este esquema de Solución sólo aparece la Propuesta, no la Explicación.

Puede que esta indecisión en el tramo final del texto sea lo que le haya restado algunos puntos en la evaluación. El final se vuelve confuso, pues no acaba de aparecer una solución clara que satisfaga el enunciado de la tarea de escritura.

El último esquema, entrelazado con las dos Soluciones, es la Motivación. En este caso, la Motivación también aparece fragmentada por la segunda Solución, lo cual contribuye a esa sensación de desorden que comentábamos antes. Ambos fragmentos se centran en la Presión sobre el agente, pues le recuerdan su obligación de gobernar y de conservar la ciudad para sus actuales ciudadanos, no para los inmigrantes.

Texto argumentativo en inglés 1

Autor: Elana

Dear Mayor,

JUSTIFICACIÓN [[Our town is a wonderful place to live. The people in our community are well-off and have every privilege and advantage available in life.]] PROBLEMA [[As a result of this, children in our community grow up without a real understanding of people whose lives are not so easy.]] ELABORACIÓN [[Handicapped people are not visible in our community because most of them cannot afford to live here. The children raised here need to be made aware of the hardships that some people encounter in daily life, just getting out of bed and making breakfast.]] SOLUCIÓN [[In order to have compassion for other people and to appreciate their own lives, children in our town should be acquainted with handicapped people through the schools.

School is the perfect instrument to teach children about the disabled. At a young age, they should be taken to visit schools for disabled children of about their own age. The experience should not be traumatic. The children they visit and play with should not have problems that would frighten the abled children who are visiting. The purpose of such interaction is to impact compassion, not fear. As the children get older, they would be acquainted with people with more serious disabilities. During the visits, the abled children would play with the

disabled children. For a child with a disability, a new friend who can help them play games is a wonderful thing. (I know this because my sister is handicapped.))]

RESULTADO [[The experience of knowing and befriending handicapped children during one's childhood is very valuable. It helps children to understand that handicapped people are the same as them in many ways. The children develop a habit of looking out for and having compassion for those who are less fortunate than them. This invariably results in them being nicer to each other and gives them a true appreciation for what they have.]] MOTIVACIÓN [[A program to acquaint our community's children with the disabled would be a great asset to our community life.]] Thank you for considering my idea.

Sincerely, Elana.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo
5	5	5	6	5,25	5,50

Modelo textual

Modelo	Justificación	Problema	Elaboración	Solución	Resultado	Motivación
5,50	0,50	1	1	1	1	1

El texto de Elana es un texto claro, de fácil lectura. Se mueve con soltura desde el comienzo hasta el final, utilizando para ello 338 palabras organizadas en 3 párrafos. Los evaluadores han sido bastante unánimes a la hora de puntuarlo, otorgándole el cuarto evaluador 6 puntos y el resto 5 puntos, es decir, un 5,25 de nota media. Esto significa que para los evaluadores ha sido un texto escrito con competencia, que cumple los objetivos de la tarea de escritura y que está bien organizado y desarrollado.

El texto comienza con una breve Justificación en la que se sitúa el Alcance del problema. De forma muy positiva se habla del pueblo del escritor, un lugar maravilloso, y de su comunidad, llena de privilegios y ventajas. Sin embargo, y como consecuencia directa de este bienestar, en la comunidad hay un Problema, “children in our community grow up without a real understanding of people whose lives are not so easy.”

Tras el enunciado del Problema, el escritor ha expuesto su Elaboración, siguiendo el sub-esquema Causa-Consecuencia. Dado el alto nivel de vida de la comunidad, los discapacitados no se pueden permitir el lujo de vivir en ella; sin embargo, los niños necesitan conocer la realidad de aquellos que no tienen una vida tan fácil como ellos.

Al final de ese denso primer párrafo, se muestra la Solución, “children in town should be acquainted with handicapped people through the schools.” Esta es la Propuesta, que es seguida, en todo el segundo párrafo, por la Explicación. Dado que la escuela es el instrumento de enseñanza y socialización, los niños podrían participar a través de sus escuelas en visitas a niños discapacitados de su misma edad. El objetivo sería conseguir que los dos grupos de niños se hagan amigos y jueguen los unos con los otros.

En el caso de que se siga su consejo, la escritora prevee los Resultados. Los niños se concienciarán de los problemas de los discapacitados, lo cual redundará en beneficio propio porque serán más amables e incluso apreciarán realmente lo que tienen. En este esquema aparecen algunos términos que implican cambio y resultado, como “develop” o “result”, colaborando con el sentido general del esquema. Por último, la escritora acaba el texto con una Motivación en la cual vuelca la presión sobre el agente recordándole que conseguir estos resultados sería un gran logro para la comunidad.

Texto argumentativo en inglés 2

Autora: Mia

Dear Mayor,

JUSTIFICACIÓN [[I think that you should be aware of one of the problems that exist in our community of Scarsdale.]] PROBLEMA [[It concerns the youth of our town and how the community is not providing them with alternatives to doing drugs.]]

ELABORACIÓN [[As you know, because we live in such a small town it is very difficult for the youth to find things to occupy their time and therefore they must result to drug and alcohol use out of boredom.]]

SOLUCIÓN [[I think that our community needs to provide the youth with other options. We should consider building a skating rink, an over 15 dance club or even a climbing wall. Any other alternatives to using drugs.]] RESULTADO [[I believe with the cooperation of the youth and parents of Scarsdale we can both solve this problem and improve the lifestyle of our community.]]

Sincerely,

Mia.

Datos generales

1	2	3	4	Media	Modelo
eval	eval	eval	eval		
4	5	5	4	4,50	5

Modelo textual

Modelo	Justificación	Problema	Elaboración	Solución	Resultado	Motivación
5	1	1	1	1	1	0

El texto de Mia es una pequeña redacción de sólo 142 palabras organizadas en 2 párrafos. Es un texto muy directo, que prescinde de datos superfluos, en el cual se ha considerado cuál era el objetivo de la tarea de escritura y se ha intentado superar de forma muy clara.

Los evaluadores, sin embargo, han evaluado satisfactoriamente la redacción. Los evaluadores primero y cuarto le han dado 4 puntos, mientras que los evaluadores segundo y tercero le han dado 5 puntos. La calificación media, por tanto es de 4,50, lo cual significa que muestra una mínima competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, pero sin errores de importancia. Este texto cumple los objetivos de escritura, aunque es posible que descuide ciertos aspectos de la tarea (entre otros, como ahora veremos, el de ofrecer una solución clara al problema); por lo demás, es un texto adecuadamente organizado y desarrollado.

El texto comienza con una breve Justificación en la que llama la atención sobre “one of the problems that exist in our community”. Con este comienzo se está definiendo la intención del escritor, comentar un problema de importancia para la comunidad, pero que parece que está oculto y por eso hay que llamar la atención de las autoridades civiles sobre él.

El Problema elegido para la redacción ha sido el consumo de drogas por parte de la gente joven. Pero el escritor afina más, pues el problema no es realmente tomar drogas, sino la falta de alternativas a ellas. Este Problema es explicado con un poco más de detalle en la Elaboración, en la que, utilizando el sub-esquema Causa-Consecuencia, se explica cómo al vivir en un pequeño pueblo y no existir alternativas de ocio, los jóvenes recurren al alcohol y las drogas.

La Solución pasa por aportar alternativas de ocio a los jóvenes. Se propone construir pistas de patinaje, discotecas y rocódromos en la ciudad, aunque después se abre la posibilidad a cualquier otra alternativa en lugar de las drogas. Esta Solución daría como Resultado, en caso de ser aceptada, una mejora en el nivel de vida de la comunidad.

En este caso, la escritora no ha visto la necesidad de añadir una Motivación a su texto; puede que sienta que el Resultado es ya una motivación suficiente para llevar a cabo la Solución propuesta.

Gracias al análisis de estos cuatro textos se han descubierto seis esquemas retóricos, los cuales forman el modelo textual argumentativo. Adaptando y traduciendo los esquemas de Mann y Thompson (1988), estos seis esquemas son:

1. La Justificación, que aumenta la disposición del lector a aceptar el derecho del escritor a presentar las tesis del texto.
2. El Problema, que representa la tesis central del texto en forma de problema a resolver.
3. La Elaboración, que sirve para presentar detalles adicionales acerca de la tesis.
4. La Solución, que propone el procedimiento para solucionar el problema.
5. El Resultado deseado, que presenta la consecuencia de la solución.
6. La Motivación, que provoca un mayor deseo por parte del lector de realizar la acción presentada en la tesis.

Estos esquemas forman un modelo textual. Éste responde a la necesidad argumentativa de convencer y persuadir al lector para que resuelva el problema enunciado mediante las soluciones propuestas, lo

cual es, según la definición aportada por Perelman y Olbrechts-Tyteca (op. cit.), el sentido de la argumentación.

Además, estos esquemas presentan lo que Swales denomina un “move-step analysis” (Swales 1990:140-8). Nuestros esquemas son los movimientos en la terminología de Swales, el cual reconoce una serie de pasos por debajo de éstos, que nosotros llamaremos sub-esquemas o esquemas de segundo rango. Estos sub-esquemas no aparecen en todos los textos, pero en todos los casos se ha comprobado que aquellos textos que los incorporan han obtenido mejores calificaciones.

Así, el esquema JUSTIFICACIÓN, en el cual se pretende aumentar la disposición del lector a aceptar el derecho del escritor a presentar las tesis del texto, está formado por dos sub-esquemas, Definición y Carácter. El primero de ellos define el tema del texto como una cuestión que preocupa tanto al lector como al escritor, normalmente utilizando términos con marcado sentido evaluador. En los textos analizados se usan, entre otros, términos como “problemática / problema / problem”, “vicisitudes”, “preocupación”, “idea” o “queja”. El segundo sub-esquema muestra a quién afecta el problema, que en los textos analizados varía entre lo personal, lo local y lo colectivo.

El esquema PROBLEMA no presenta sub-esquemas, pues es la expresión del tema de la argumentación. Normalmente se caracteriza por

la brevedad, pues suele constar de una sola oración (aunque hay algunos ejemplos con más de una oración).

El esquema ELABORACIÓN, en el cual se presentan detalles adicionales acerca de la tesis, contiene dos sub-esquemas, Alcance y Causa-Consecuencia. El sub-esquema Alcance define el ámbito geográfico en el cual surge el problema, por ejemplo, “fumar (PROBLEMA) en lugares públicos (ELABORACIÓN-Alcance)”. El segundo sub-esquema, Causa-Consecuencia, muestra cuál es la causa del problema y cuál es su consecuencia. Por ejemplo, “los niños no pueden jugar (PROBLEMA) porque está todo muy sucio (ELABORACIÓN-Causa), lo cual los obliga a ir a algún patio lejano (ELABORACIÓN-Consecuencia).

El esquema SOLUCIÓN tiene dos sub-esquemas, Propuesta y Explicación. En la Propuesta se expone claramente cuál es la solución para el problema presentado en el texto y en la Explicación se dan detalles más concretos acerca de la Propuesta. Por ejemplo, para solucionar el problema del tabaco se propone crear “horas sin tabaco en los bares (SOLUCIÓN-Propuesta) durante las cuales las tapas serían gratis y la bebida costaría la mitad (SOLUCIÓN-explicación)”. De los dos sub-esquemas presentados sólo el sub-esquema Propuesta es obligatorio.

El esquema RESULTADO presenta la consecuencia de la solución utilizando el sub-esquema Predicción, en el cual, mediante un uso intensivo de recursos lingüísticos como los tiempos de futuro, los verbos modales o las condicionales, se pretende mostrar qué ocurrirá si se acepta la solución.

Por último, el esquema MOTIVACIÓN incluye dos sub-esquemas, Presión sobre el agente y Deseo. El primero de ellos intenta mostrar que es obligación del agente-lector al que se dirige el texto solucionar el problema, mientras que el segundo muestra la pretensión del escritor de que se solucione el problema y de que su texto sirva de estímulo para promover el cambio.

En la prueba piloto realizada previamente y presentada en Trujillo Sáez (2000b), descubrimos que el análisis del modelo textual era más ajustado si asignábamos distintas puntuaciones a cada sub-esquema. Esa es la metodología que hemos seguido: En JUSTIFICACIÓN, el sub-esquema Definición, que refuerza el sentido general de la JUSTIFICACIÓN, ha recibido 1 punto y el sub-esquema Carácter, que sólo añade un detalle adicional a la definición del problema, ha recibido 0,5 puntos. El esquema PROBLEMA ha recibido 1 punto, pues no consta de ningún sub-esquema. El esquema ELABORACIÓN está formado por dos sub-esquemas: Alcance, que sólo localiza el problema, ha recibido

0,5 puntos, y Causa-Consecuencia, que posee mayor capacidad explicativa acerca del origen del problema y sus posibles soluciones, ha recibido 1 punto. El esquema SOLUCIÓN consta de dos sub-esquemas, Propuesta y Explicación; si sólo aparece Propuesta ha recibido 0,5 puntos y si aparecen los dos 1 punto. El esquema RESULTADO está formado por el sub-esquema Predicción y ha recibido 1 punto. El esquema MOTIVACIÓN consta de dos sub-esquemas, Deseo, que ha recibido 1 punto por colaborar más claramente a la misión de la MOTIVACIÓN, y Presión sobre el agente, que ha recibido 0,5 puntos por provocar una situación de tensión que no favorece tan claramente a la función del esquema donde aparece.

5.2.3.1.2. El modelo textual expositivo

La profesora Miriam Álvarez (1997:9) define los textos expositivos como “un tipo de discurso cuyo objetivo es el de ofrecer un tema cualquiera al receptor de forma clara y ordenada”. Podríamos pensar que es ésta la definición canónica de texto expositivo, en la cual se enfatiza la importancia de la progresividad y articulación de las ideas así como la supuesta objetividad del escritor.

Sin embargo, Bassols y Torrent (1997:71-95) aclaran con bastante nitidez el problema existente en torno a este tipo de textos. Según las autoras, la confusión entre dos actos verbales, “exponer” y “explicar”, ha provocado una mala interpretación de este tipo de textos. Exponer, según ellas, es “transmitir datos con un alto grado de organización y jerarquización” (ibid.:71) frente a explicar que es “una actividad que, partiendo de una base expositiva o informativa necesariamente existente, se realiza con finalidad demostrativa.”(ibid.:71)

Coincidimos con Bassols y Torrent en el hecho de que muchos de los supuestos textos expositivos en realidad son explicativos. Es más, considerando el enunciado del texto que los participantes en nuestra investigación debían resolver, podemos afirmar que el nuestro es,

claramente, un texto explicativo, es decir, con una doble finalidad informativa y demostrativa.

Se han presentado diversas formas de análisis de este tipo de textos. Así, Grize (1990, citado en Bassols y Torrent 1997) propone un análisis en tres elementos:

Ei	¿Por qué? ¿Cómo?	Ep	Porque	Ee
(Oc)		(Op)		(Oe)

Figura 13. Esquema del texto explicativo

donde *Ei* es esquematización inicial, *Ep* es esquematización problemática, *Ee* es esquematización explicativa, *Oc* es objeto complejo, *Op* es objeto problemático y *Oe* es objeto explicado. Según esta propuesta de análisis, todo texto explicativo surge de las preguntas que plantea un objeto complejo y que, mediante el texto, pretendemos resolver hasta alcanzar el objeto explicado.

Coltier (1986) propone un esquema similar en tres fases: Fase de cuestionamiento, fase resolutive y fase conclusiva. En la primera fase se plantea la pregunta que concierne al tema estudiado, en la segunda se proporciona una respuesta, la cual es resumida y evaluada en la tercera fase.

Para nuestro análisis, utilizando la Teoría de la Estructura Retórica de Mann y Thompson (1988), hemos analizado, como ya hicimos para los textos argumentativos, los cuatro mejores textos según la evaluación. Los textos escogidos son los que aparecen a continuación:

Texto expositivo en español 1

Autora: Hadiya

CIRCUNSTANCIA [[Supongo que son tantos que dudo que me quepan en esta hoja. De algunos casi ni me acuerdo, porque ocurrieron durante esa tierna infancia de la que acabo de salir.]]

NÚCLEO [[Últimamente se habla mucho del cambio que ha supuesto el llamado "euro";]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[y desde hace más o menos un año todos andan como locos haciendo cuentas e intentando habituarse. Todos creen que es un paso hacia delante, hacia un futuro más próspero y beneficioso para todos los que forman parte de la comunidad española.]]}

CONCLUSIÓN [[Pero ése es un cambio demasiado técnico y aunque parezca que está ahí, a mí se me hace lejano y, no sé, puede que inalcanzable.]]

CIRCUNSTANCIA [[Si ese cambio es visto desde mi perspectiva como un futuro que no llega, otro se me hace más divertido, y forma parte de una realidad que me he visto obligada a vivir.]]

NÚCLEO [[Me refiero a los teléfonos móviles.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Recuerdo que cuando era pequeña tuve alguna vez la "suerte" de ver alguno por ahí, en manos de gente que consideraba importante. Y ahora compruebo que mis hermanos no quieren juguetes, quieren un móvil; que niños y niñas que podrían estar

en el parque se llaman a través de ellos, es más, muchos de los que los portan los lucen en los pantalones como un símbolo distintivo. ¡Ya su sonido me parece una excelente música!.]]}

NÚCLEO [[¿Y los ordenadores? ¿Y los coches? ¿Y la ropa?]]

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Sí, todo ha cambiado y no sé que será de nosotros en un par de décadas, a pesar de que deseo que llegue esa época para comprobar los avances que hayan sufrido "instrumentos" como los ordenadores.

Ya todo se puede hacer desde ellos, desde transferencias bancarias hasta navegar por las redes que se han creado.]]}

CONCLUSIÓN [[Es un mundo nuevo, cambiado y distinto y lo único que permanece más o menos constante somos nosotros:¿Cambiaremos alguna vez?]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo
3	5	4	5	4,25	5

Modelo textual

Modelo	Circunstancias	Núcleo	Elaboración	Conclusión
5	1	1	2	1

El texto de Hadiya es un texto de extensión media, con 308 palabras organizadas en siete párrafos. Este texto presenta tres bloques. Una primera parte en torno al Núcleo “el cambio del euro”, una segunda parte alrededor del Núcleo “los teléfonos móviles” y una tercera en torno a un Núcleo más general que podríamos denominar “artículos de consumo”. Todas estas partes presentan esquemas similares. Esta multiplicidad hace que el texto sea un poco difícil de leer, al cambiar de tema tres veces en la exposición, lo cual puede reflejar una cierta improvisación en la redacción.

De cualquier forma, los evaluadores no han castigado con especial dureza esta duplicidad. El primer evaluador le ha dado 3 puntos, el tercer 4 puntos, y el segundo y el quinto 5 puntos. La calificación media es de 4,25, lo cual implica que muestra una mínima competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, pero sin errores de importancia. Este texto cumple los objetivos de escritura, aunque es posible que descuide ciertos aspectos de la tarea (entre otros, como ahora veremos, el de ofrecer una solución clara al problema); por lo demás, es un texto adecuadamente organizado y desarrollado.

Lo cierto es que cada una de las partes aparece claramente organizada. Así, la primera parte comienza con el esquema

Circunstancia, en la cual se dice que han sido muchos los cambios que han ocurrido en los últimos diez años, aunque algunos de ellos ocurrieron durante la infancia del escritor, tras lo cual se da paso al Núcleo primero, el euro. En el segundo bloque, la Circunstancia más importante es que el cambio que se va a comentar es “más divertido” y “más cercano”, siendo el Núcleo los teléfonos móviles. El tercer bloque comienza directamente en el Núcleo, expresado por medio de tres preguntas retóricas.

La Elaboración del primer Núcleo sigue el sub-esquema Causa-Consecuencia. El euro es la causa de que todo el mundo esté muy preocupado por la economía, y, en un futuro más lejano, será la causa de una mayor prosperidad y mayores beneficios. La segunda Elaboración también sigue este sub-esquema, implicando que la aparición de los móviles ha sido la causa de un cambio en la juventud y en las costumbres sociales. La tercera Elaboración expone que los cambios en los artículos de consumo han provocado que el futuro sea algo incierto, aunque el tono general es bastante esperanzado, como demuestra la utilización de un término marcadamente positivo como “avances”.

Por último, los bloques primero y tercero tienen dos Conclusiones. La primera Conclusión es que el cambio del euro es muy técnico y alejado del escritor, dando así paso al segundo Núcleo. La Conclusión del tercer bloque es, a la vez, la conclusión de todo el texto, en los que,

en términos reflexivos y más generales que el resto del texto, se plantea la permanencia y estabilidad del ser humano frente a todos los cambios comentados.

Así pues, el texto, a pesar de tener tres Núcleos, lo cual contradice el enunciado de la tarea, mantiene una estructura bien organizada en Circunstancia, Núcleo, Elaboración y Conclusión, razón por la cual puede que haya recibido una puntuación relativamente alta.

Texto expositivo en español 2

Autora: Lourdes

NÚCLEO [[Un cambio significativo en mi país ocurrido durante los últimos diez años ha sido el auge del ordenador.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[El ordenador se ha vuelto en los últimos diez años un elemento casi indispensable en la vida del hombre. Hace diez años existían los ordenadores, pero éstos siempre se asociaban a la informática y no tenían la importancia que ahora tienen, sin embargo, ahora ha llegado el BOOM de Internet y con ello términos como: "navegar por internet", "páginas web", etc. Con los ordenadores se pueden hacer cosas, en un tiempo cortísimo.

Se puede decir hoy en día que el que no sabe utilizar un ordenador es un anticuado (yo, en este caso) y el que no tiene ordenador casi es como el que no tiene teléfono en casa.

Aun así, los efectos que este cambio ha tenido han sido positivos aunque a mi parecer no todos. Con el ordenador la gente se comunica más, está más informada, se ahorra mucho tiempo... y tiene o da resultados muy positivos pero para mi gusto todo "anda" muy informatizado (exámenes por Internet, correo por Internet, compras por Internet...) que aunque es beneficioso en la mayoría de los casos, hace que todo sea frío, mecánico, menos subjetivo...

Además todo el mundo se siente con el deber de saber manejar un ordenador o al menos saber coger o manejar un "ratón" porque si no es así, sientes que no vas a servir para nada, ya que por lo visto hoy en día el ordenador es un elemento muy importante en la vida del hombre. ¿Es tan importante el ordenador en nuestra vida? ¿Sabríamos vivir sin ordenador?]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo
3	4	4	4	3,75	4

Modelo textual

Modelo	Circunstancias	Núcleo	Elaboración	Conclusión
4	0	2	2	0

El texto de Lourdes es un texto en el cual se ha pretendido resolver mínimamente la tarea de escritura propuesta. Es un texto relativamente corto, con 270 palabras repartidas en 4 párrafos. En ellos se ha expuesto un cambio ocurrido en los últimos diez años en el país de

la escritora y las consecuencias de este cambio, sin más comentarios al respecto.

Así, la estructura retórica del texto está organizada en torno al Núcleo y la Elaboración. El Núcleo ha sido expuesto de forma concisa, como es lo más frecuente: “Un cambio significativo en mi país ocurrido durante los últimos diez años ha sido el auge del ordenador.” A partir de esta oración, todo el texto es la Elaboración de este Núcleo.

La Elaboración ha seguido el sub-esquema Causa-Consecuencia. Se citan como consecuencias positivas la difusión de la informática entre los usuarios no técnicos, el acortamiento del tiempo necesario para ciertas tareas o las mayores posibilidades de comunicación o información. Entre las consecuencias negativas se mencionan el analfabetismo informático o la excesiva dependencia de los ordenadores.

Sin embargo, a pesar de la concisión del texto, los evaluadores no han sido especialmente críticos. El primer evaluador le ha dado 3 puntos, mientras que los otros tres evaluadores le han otorgado 4 puntos. La calificación media es de 3,75. Esto significa que el texto muestra una mínima competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, pero sin errores de importancia. Este texto cumple los objetivos de escritura, aunque es posible que descuide ciertos aspectos de la tarea (entre otros,

como ahora veremos, el de ofrecer una solución clara al problema); por lo demás, es un texto adecuadamente organizado y desarrollado.

Creemos que el análisis de este texto justifica la puntuación sobrevalorada del Núcleo y la Elaboración, verdaderos centros de la Exposición. El texto, a pesar de su concisión y de la ausencia de la Circunstancia y la Conclusión, no ha visto depreciada su valoración, lo cual demuestra la importancia de los esquemas Núcleo y Elaboración.

Texto expositivo en inglés 1

Autora: Elana

CIRCUNSTANCIA [[What can happen during a decade? An awful lot can occur during ten years. Fashion changes, as does music. Fads are all the rage and then die out. However, certain changes can have a lasting and significant impact on people.]] NÚCLEO [[In the United States, one such major change has been the introduction and popularization of the Internet. The adoption of the Internet as a communication tool by the public has permanently changed American society.]]

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[The Internet has affected a major portion of the American population. It has made conducting business infinitely easier. The instant transfer of large amounts of information has sped up transactions in every sector of the business world, while e-mail has facilitated communication between colleagues and companies.]]}

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Students have garnered great benefits from the Internet. It has become indispensable as a research tool. There is so much information available to a person who only has to sit down at the computer. The importance of the Internet to students is demonstrated by colleges which provide their students with computers, high-speed Internet connections and e-mail accounts. Some students have become so dependent on the Internet for information that

they are unable to do library research properly and efficiently when they need to.]]}

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[One of the largest impacts made by the Internet is in the entertainment industry. Millions of people use the Internet to entertain themselves. There are web sites designed expressly for the purpose of having fun and enjoying oneself. Chat rooms and instant messages allow people to hold conversations on-line. People can even shop through web sites. The entertainment of the Internet is available at all hours of the day and night.]]}

CONCLUSIÓN [[The Internet has affected business, education and entertainment. It has touched nearly every sector of modern American life. In doing so, it has created an entire generation of computer dependent individuals and an economy that relies upon it to function. As more and more people use it, each problem, virus, and system crash becomes more detrimental. The Internet has become an indispensable part of American society.]]

Datos generales

1	2	3	4	Media	Modelo
eval	eval	eval	eval		
5	5	5	5	5	6

Modelo textual

Modelo	Circunstancias	Núcleo	Elaboración	Conclusión
6	1	2	2	1

El texto de Elana es una redacción relativamente larga dentro del grupo de textos escritos en inglés. Contiene 332 palabras organizadas en 5 párrafos. Es un texto muy claro, bien organizado, en el cual coinciden incluso los párrafos con algunos de los esquemas de la estructura retórica. Los evaluadores han estimado de esta forma la redacción de Elana. Todos ellos le han otorgado 5 puntos, lo cual significa que para los evaluadores ha sido un texto escrito con competencia, que cumple los objetivos de la tarea de escritura y que está bien organizado y desarrollado.

El texto comienza con el esquema de Circunstancia. En este esquema se explica que muchas cosas han cambiado, entre otras la moda y la música, pero que algunos de estos cambios tienen una especial relevancia y duración. Se crea así un marco en el cual va a destacar el Núcleo expresado a continuación.

En el mismo primer párrafo, el Núcleo presenta el tema de la redacción, que es el cambio que ha supuesto “the introduction and popularization of the Internet.” Pero se afina un poco más, pues no es

Internet el tema del texto, sino la adopción de ésta como medio de comunicación.

A partir de ahí, en los siguientes tres párrafos aparece la Elaboración, que sigue el esquema Causa-Consecuencia. La primera consecuencia es la mayor facilidad para hacer negocios, la segunda son las ventajas para el estudio y la tercera las repercusiones en la industria del entretenimiento. En cada párrafo aparece cada una de estas consecuencias; la primera oración de cada párrafo presenta la consecuencia, detallada después en el resto del párrafo.

Por último, la Conclusión aparece en el quinto párrafo. En ella se enfatiza la importancia de Internet, comentando tanto sus repercusiones positivas como las negativas. La conclusión final, con la que se cierra el texto, es que “The Internet has become an indispensable part of American society.”

Texto expositivo en inglés 2

Autora: Irene

NÚCLEO [[In the last ten years, access to information and the means by which one can obtain it have heightened greatly.]]

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[This has both positive and negative effects on the people of my country. The positive effects are that it is now easier to obtain research for students and professionals and that there can be much more exchanging and therefore diffusion of ideas not only about concrete historical or medical information but also about cultural differences, philosophies, theories, etc. One way this information can be exchanged is through the Internet. We now have a worldwide forum for sharing everything - personal thought feelings, information, political discussions, etc. People that never would have met because of location, social circles, whatever now can meet and share ideas.]]}

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[However, the effects of this are only positive if the ideas being exchanged are peaceful and helpful, and if the sharing of all of these ideas doesn't interfere with personal contact. Two of the most negative effects that the Internet has on my society is that borderline hateful and unstable kids, teenagers and adults get hands on violent, hateful, bigoted information and use it to do hateful things. The combination of this and the loss of attention and/or human contact due to "computer isolation" can be a deadly mix. For

example, the event that has gotten all Internet critics jumping in their seats is the school shooting of 19 students and one teacher by two boys in Colorado. Some say that the only blame for this horrible event was the fact that these boys were able to purchase guns and learn how to build bombs via the Internet. If this is true, the negative impacts of this influx of information are startling. However, I think more important than the fact that these two boys were able to buy guns and build bombs over the Internet is the reason as to why they searched this knowledge out in the first place

Why were these boys filled with so much hatred? I think the answer to this question can be found in the possible problem of the "information superhighway", but not as is conventionally believed. The United States of America has become so obsessed with knowledge and competition that the expansion and enlargement of schools and commercialization of communities has allowed some kids to fall through the cracks and go unnoticed. This is the real tragedy. My society has become numbed by all its technology and information that it has stopped caring about the people within it. Today, there is a child whose mother has decided that placing it in front of the television or the computer all day is easier than hiring a baby-sitter that will stimulate his/her mind or than just spending time with her child herself. To say that the problem is what that child watches on TV or finds in the Internet is only scratching the

surface of the problem. We need to create a society of nurturing and caring individuals, because a person is only as human as he is brought up to be.]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo
3	4	5	6	4,50	4

Modelo textual

Modelo	Circunstancia	Núcleo	Elaboración	Conclusión
4	0	2	2	0

El texto de Irene es uno de los textos más largos del corpus. Contiene 511 palabras organizadas en 3 párrafos. Se percibe en el texto un cierto desequilibrio, pues si en el primer párrafo se expresan el Núcleo y una primera consecuencia del cambio, en el segundo y tercer párrafo la escritora se detiene en el análisis de las repercusiones negativas del cambio elegido.

Este desequilibrio ha tenido su reflejo en la evaluación. Así, el primer evaluador le ha dado 3 puntos, el segundo evaluador le ha asignado 4 puntos, el tercero 5 puntos y el cuarto 6 puntos. Esta disparidad de puntuaciones puede haber sido motivada por el desequilibrio en la organización de la información, aunque, a pesar de todo, la calificación media de 4,50 demuestra que el texto posee una mínima competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, pero sin errores de importancia. Este texto cumple los objetivos de escritura, aunque es posible que descuide ciertos aspectos de la tarea (entre otros, como ahora veremos, el de ofrecer una solución clara al problema); por lo demás, es un texto adecuadamente organizado y desarrollado.

Como ya hemos dicho, el texto comienza directamente con el Núcleo. En la primera oración se expone que el gran cambio ha sido la capacidad de acceder a la información y los medios para hacerlo. A partir de aquí, en ese mismo primer párrafo, comienza la Elaboración, que tiene dos claras partes. En la primera se comentan los aspectos positivos del cambio y en la segunda, mucho más amplia, las repercusiones negativas.

La primera parte de la Elaboración explica que el cambio ha supuesto mejoras en la búsqueda e intercambio de información entre investigadores y estudiantes. Gracias a Internet, incluso se pueden conocer personas que nunca se habrían conocido de otra forma.

La segunda parte de la Elaboración también sigue el sub-esquema Causa-Consecuencia, pero ahora sólo se comentan las consecuencias negativas. En concreto, la escritora profundiza en el comentario de dos de los aspectos negativos, el acceso a información peligrosa por parte de adolescentes y adultos inestables y la pérdida de contacto humano. La escritora cree que la unión de estos dos elementos provocó los tiroteos en Colorado ocurridos durante el año 1999. Es decir, la escritora cree que se está produciendo una deshumanización de la sociedad debido a lo que ella llama “computer isolation”.

Como ya ocurrió en el caso de Lourdes en los textos en español, el texto de Irene sólo presenta dos de los esquemas del modelo textual, pero sin embargo no ha visto su calificación devaluada. Se justifica una vez más que los esquemas Núcleo y Elaboración tienen una importancia relativa mayor respecto a Circunstancia y Conclusión.

Gracias al análisis de estos cuatro textos hemos descubiertos los siguientes esquemas retóricos:

1. Las Circunstancias, que fijan el marco dentro del cual el lector debe interpretar el núcleo y la elaboración.
2. El Núcleo, que representa el tema del texto acerca del cual hay alguna pregunta que resolver o alguna hipótesis que demostrar.
3. Elaboración, que presenta detalles adicionales acerca del núcleo para resolver la pregunta o demostrar la hipótesis que éste plantea.
4. La Conclusión, que cierra el texto dando la pregunta por resuelta o la hipótesis por demostrada.

Siguiendo el mismo diseño de análisis del modelo argumentativo, presentamos ahora los sub-esquemas que subyacen a los esquemas retóricos expuestos arriba. Así, por ejemplo, el esquema CIRCUNSTANCIAS no parece presentar ningún sub-esquema y sólo se ha considerado para el análisis que esté o no presente. Cuando está presente, los textos de nuestra muestra comunican la idea de cambio sugerida en el enunciado de la pregunta. Siempre que está presente este esquema, el modelo ha recibido 1 punto. De igual forma ocurre con el

esquema NÚCLEO, que tampoco presenta sub-esquemas; consiste en la expresión, habitualmente breve, del tema del texto (“un cambio significativo que haya ocurrido en tu país”) para su posterior demostración. Ha recibido 2 puntos en la evaluación del modelo si el NÚCLEO es único y 1 si es múltiple, pues contradice el enunciado del texto.

El esquema más complejo es el de ELABORACIÓN, en el cual se intenta resolver la pregunta planteada por el NÚCLEO o demostrar la hipótesis que éste sugiere. En el caso de nuestros textos, éste suele ser el caso, se quiere explicar por qué el cambio es significativo y cuáles han sido los efectos que el cambio ha provocado.

Se han descubierto los siguientes sub-esquemas dentro de ELABORACIÓN:

1. (Si NÚCLEO = resultado), ELABORACIÓN = Proceso, es decir, se describe el proceso para alcanzar o provocar el resultado expresado en el NÚCLEO.
2. (Si NÚCLEO = causa), ELABORACIÓN = Consecuencias, es decir, la importancia del NÚCLEO viene dada por las consecuencias que éste ha tenido.

3. (Si NÚCLEO = consecuencia), ELABORACIÓN = Causa, es decir, se proporciona una explicación acerca de cuál ha sido la causa del NÚCLEO.
4. (Si NÚCLEO = enunciado general), ELABORACIÓN = Ejemplos, es decir, la ELABORACIÓN proporciona ejemplos concretos que ratifican o aclaran el enunciado general del NÚCLEO.

Los sub-esquemas Resultado-Proceso, Consecuencia-Causa y General-Ejemplos han recibido 1 punto por no indicar los “efectos del cambio”, como pedía el enunciado del texto. El sub-esquema Causa-Consecuencia ha recibido 2 puntos por responder adecuadamente al enunciado propuesto.

Por último, el esquema CONCLUSIÓN presenta dos sub-esquemas, Evaluación y Resumen. Ambos pretenden dar por terminada la explicación, el primero valorando el NÚCLEO y la ELABORACIÓN, y el segundo reduciendo la explicación a sus ideas fundamentales. Si aparecen los dos, el modelo ha recibido 1 punto; si sólo aparece uno de los dos, ha recibido 0,5 puntos y, si ninguno aparece, 0 puntos.

5.2.3.1.3. El modelo textual narrativo

La narración, igual que nos ocurrió anteriormente con la argumentación, ha sido un tipo de texto que ha recibido un gran número de estudios a lo largo de la historia. De igual forma que la retórica estudiaba la argumentación, diversas áreas, entre otras la Narratología o la Estilística, han estudiado la narración.

Martínez Dueñas (1991:23) define la narración como “un hecho lingüístico que implica una serie de sucesos; estos sucesos se engarzan en secuencias de mayor o menor complicación y el elemento clave en torno al cual giran estos sucesos es el tiempo.” Así pues, en la narración nos encontramos con estos dos elementos claves, los sucesos y el tiempo de los sucesos.

Miriam Álvarez (1994:20) aumenta el listado de elementos que forman la narración, incluyendo los siguientes: “a) la acción, lo que sucede realmente; b) los personajes; c) el ambiente en que tiene lugar la acción.” Es decir, además de los sucesos hay que considerar los personajes y el ambiente; esto implica para la autora que la disposición de la narración se organice en torno a tres bloques: 1) La presentación de la acción, de los personajes y del ambiente; 2) El nudo o desarrollo de

los hechos; 3) El desenlace o solución de la situación planteada.” (ibid.: 21).

Bassols y Torrent (1997, 167-216) presentan un análisis de la narración basado en tres elementos comunes: a) Actor fijo, que mantiene la unidad de la acción y que tiene como características más importantes el rasgo antropomórfico y la necesidad de transformación; b) El proceso, orientado hacia el fin, claramente temporal y que supone una complicación de la previsible sucesión de acontecimientos; c) La evaluación, ya explícita o inferida.

Presentan, además, Bassols y Torrent tres esquemas de la secuencia. El primero de ellos, muy simple, se refiere sólo a los sucesos de la narración:

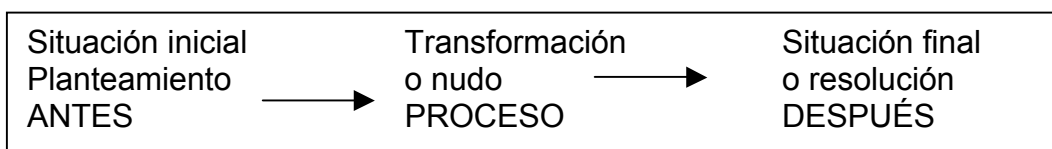


Figura 14. Esquema de la secuencia narrativa de Bassols y Torrent (1997)

Es éste un esquema en tres partes, que sólo reconoce el proceso de transformación que sufre el personaje ante la tensión narrativa provocada por el “nudo”. Se enfatiza, además, la idea de tiempo de los sucesos.

El segundo y el tercero corresponden, respectivamente, a Van Dijk (1983) y Adam (1984). En el siguiente diagrama podemos observar el esquema diseñado por Van Dyk (1983: 155), más completo que el de

Bassols y Torrent al incluir no sólo la acción presente en los sucesos sino el ambiente en el que éstos ocurren y la evaluación de los sucesos:

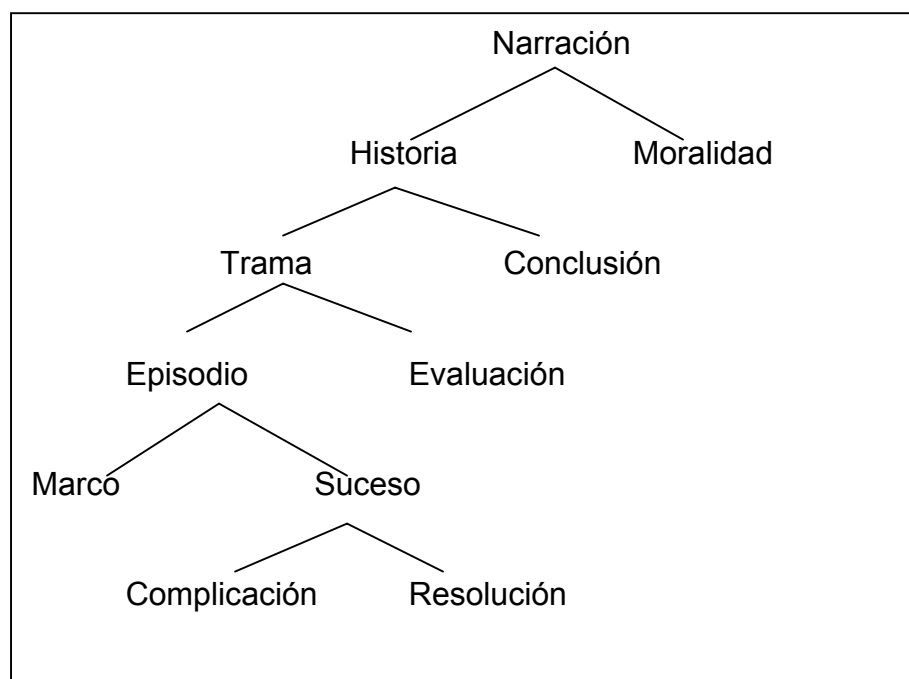


Figura 15. Esquema de la secuencia narrativa de Van Dyk (1983)

Adam (1984) propone un esquema diferente. La secuencia narrativa se descompone en una serie de situaciones: Una situación inicial (Pn1), una complicación desencadenante 1 (Pn2), una (re)acción o evaluación (Pn3), una resolución desencadenante 2 (Pn4), una situación final (Pn5) y una moralidad (PnΩ). En esta secuencia se insertan elementos no sólo narrativos, sino descriptivos en Pn1 o argumentativos en PnΩ.

Utilizando parte de estas ideas y la propuesta de Mann y Thompson (1988), hemos procedido al análisis de los textos con mayor puntuación. Los textos seleccionados han sido los siguientes:

Texto narrativo en español 1

Autora: Ana

Esta no es una historia normal y corriente, y por eso la vamos a empezar de una forma especial.

PRELIMINARES {FONDO [[Érase una vez un niño que no tenía amigos, él no sabía por qué, pero seguramente sería porque era el niño más inteligente de su barrio. Los demás le daban la espalda porque creían que era el más aburrido y que siempre fastidiaría todas sus travesuras.]] CIRCUNSTANCIA [[Él, cansado de escuchar comentarios de ese tipo, decidió hacer alguna travesura para demostrar que él también podía ser como los demás.]]} ACCIÓN [[Entonces cogió una tiza y se puso a dibujar un niño con un sombrero en la pared de una casa. La casa parecía deshabitada, pues tenía desconchones en la pared y la puerta estaba un poco vieja.

Cuando su trabajo estaba hecho se puso tan contento que le dio por saltar y chillar,]] REACCIÓN [[entonces una vieja "bruja" con una escoba salió y le dijo:

- "Es que no tienes vergüenza ni educación. ¿Por qué has pintado ese horroroso muñeco en mi pared?"

- "No es un muñeco, es mi mejor amigo" - dijo el niño para dar lástima a la pobre viejecita, y prosiguió - "Ahora mismo se lo borro y le demostraré que sí tengo educación."

La viejecita, viendo que el niño estaba borrando la pintura, entró en su casa y se rió.]] EVIDENCIA [[Pero el muchacho pensó y meditó durante unos minutos. Si borraba el dibujo demostraría que era educado pero los demás sabrían que no había sido capaz de hacer ninguna travesura, por otra parte si pintaba de nuevo la viejecita entendería que el niño no tenía educación aunque los niños sabrían que él también había sido capaz de hacer una travesura.]]

CONCLUSIÓN [[Una vez más echó mano de su inteligencia e inventó una manera de contentar a ambos y a sí mismo.

Pintó otra vez un niño pero esta vez no tenía el gorro pintado puesto en la cabeza; esta vez lo había hecho con el sombrero en la mano, saludando con un gesto cortés.]] EVALUACIÓN [[Así demostraba a la viejecita que sí tenía educación (aunque a ella no le hizo mucha gracia), pero también demostraba que podía ser como los demás niños de su edad.]]

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo
6	5	5	6	5,50	6

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
6	1	1	1	1	1	1

El texto narrativo de Ana es uno de los mejor valorados del corpus. Es un texto largo, de 355 palabras repartidas en 6 párrafos. Los evaluadores primero y cuarto le dieron 6 puntos, mientras que el segundo y el tercero le otorgaron 5 puntos. La calificación media es de 5,50, lo cual significa que el texto demuestra competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, cumpliendo los objetivos de la tarea de escritura, aunque algunos de forma más eficientemente que otros. El texto está, en general, bien organizado y desarrollado.

El texto comienza con unos Preliminares. En ellos aparecen los sub-esquemas Fondo y Circunstancia. En Fondo se presenta el personaje central, mostrando características permanentes de este personaje: no tenía amigos, era muy inteligente y todos creían que era aburrido. La Circunstancia muestra, por el contrario, características

temporales del personaje, en concreto, la decisión de cambiar la opinión que los demás tenían sobre él.

El siguiente esquema es la Acción. Es el primer suceso que se cuenta en la narración: el niño dibujó con una tiza un niño con sombrero y, al acabar, se puso muy contento. Tras este primer suceso llega la Reacción. Entre estos dos esquemas se establece una relación dialéctica, una tensión emotiva que en este caso se produce por la salida a escena de “una vieja bruja” que obliga al niño a borrar el dibujo. La narración alcanza así un momento de desequilibrio que provoca la insatisfacción del personaje central del relato.

El siguiente esquema es la Evidencia, un momento de parada y reflexión acerca de cuál es el mejor camino a seguir para solucionar el desequilibrio y la insatisfacción que ha provocado la Reacción. En este caso, el niño sopesa las dos alternativas, decepcionar a los amigos o enfrentarse a la vieja.

La Conclusión es el siguiente esquema dentro de la narración y representa la superación de la tensión provocada por la Acción y la Reacción. La solución alcanzada por el personaje central es volver a pintar al niño pero saludando cortesmente a la señora y de esa forma no decepciona a unos ni se enfrenta a la temida señora. La Evaluación resume cómo esta Conclusión ha superado el dilema de la Acción y la

Reacción, y, sobre todo, evalúa el resultado de la Conclusión según el grado de satisfacción de los personajes.

Como podemos observar, el texto de Ana es una redacción muy organizada, que resuelve perfectamente la tarea de escritura propuesta, y así lo han valorado los evaluadores con la alta puntuación que le han otorgado.

Texto narrativo en español 2

Autora: Cristina O.

En estas viñetas, primeramente, podemos inventar la siguiente historia que alguien leyó en algún lugar:

PRELIMINARES {FONDO [[Érase una vez un niño muy travieso que vivía en un pueblecito en la montaña. Como allí se aburría muchísimo tuvo una brillante idea que cambiaría su vida completamente.]] CIRCUNSTANCIA [[Un día como otro cualquiera tomó el PC y escribió un e-mail a su amigo Miguel anunciándole su partida a la ciudad. Así lo hizo, y ni corto ni perezoso, se fue a visitarle más contento que unas castañuelas. Sin embargo, no fue capaz de encontrar a su amigo, pues a éste le había tocado un premio que consistía en un viaje a Londres. Y claro, tuvo que irse.]]}

ACCIÓN [[De esta forma, el niño de la viñeta se sentía muy triste y solo. No sabía qué hacer y se fue a dar una vuelta. Rebuscando en su bolsillo encontró un rotulador que solía utilizar en la clase de pretecnología. Se le pasó algo por la cabeza y, ni corto ni perezoso, comenzó a dibujar en un muro del barrio una especie de garabato que, poco a poco, y con mucha paciencia, fue tomando su propia forma. Tardó un buen rato, pero al final, apareció en la pared un muñeco ataviado con un bombín. Nuestro amigo estaba muy contento al contemplar su "obra de arte".]] REACCIÓN [[Sin embargo, transcurridos unos minutos, todo

cambió totalmente. De repente, se escucharon pasos que provenían del interior de la casa y apareció alguien. Era una mujer de unos cuarenta años, con el pelo todo alborotado y cara de pocos amigos. Parecía como si hubiese estado esperando el momento oportuno para salir a la calle, y así lo hizo.

La furia de esta señora fue en aumento al ver el horrible garabato con forma de hombrecillo en la pared, pero, ¿qué podría hacer ella? Pues lo primero que se le ocurrió fue echarle al niño una gran bronca. La regañina fue tremenda y, una y otra vez, recordó al crío lo mal que había actuado. Le recriminó una y otra vez su actuación, considerándola poco cívica: "No está bien pintar en los muros, y menos si son de la casa del vecino.]] EVIDENCIA [[Nuestro "niño-pintor" ponía cara de no entender ni jota, pero, según él, se había sentido muy solo y aburrido sin ningún amigo con el que charlar y hacer travesuras. Aquel había sido el motivo de su grave actuación pero ¿no era aquella una buena justificación? Además añadió que aquel muro era muy feo y soso, por ello lo había decorado con ese muñeco tan precioso.

La mujer se enfadaba cada vez más y seguía con la escoba en la mano. El niño pensó que le iba a atizar, pero no ocurrió así. Únicamente la señora le ordenó que inmediatamente buscase algo para borrar aquel muñeco. No tenía nada cerca, así que utilizó sus propias manos para borrar el muñeco que tanto trabajo le había costado realizar. Y el muñeco

desapareció en un instante quedando el muro más o menos como antes, es decir, soso y feo. Sin embargo las manos de nuestro pintor improvisado quedaron negras como el tizón.]]

CONCLUSIÓN [[A los pocos minutos algo raro ocurrió: se levantó un viento repentino y las hojas que había por el suelo comenzaron a volar. Sin saber cómo, el muro se volvió a transformar y el muñeco del bombín surgió de la nada para acoplarse entre los ladrillos del muro. El niño comenzó a reír, sobre todo al ver la cara de susto con una mezcla de enfado de aquella señora que le había regañado minutos antes.

Pero ambos quedaron perplejos al comprobar que el muñeco sin saber aún cómo, les saludaba haciendo una señal de cortesía y quitándose el bombín, "Hello!" - les dijo, y a continuación, el niño y la mujer se quedaron boquiabiertos, preguntándose la razón de aquel hecho tan asombroso.

Por último se hizo amigo del niño-pintor, salió del muro y ambos se fueron de viaje a Londres.]] EVALUACIÓN [[La mujer se quedó parada y preguntándose la razón de aquello. Y todavía está en el mismo sitio dándole vueltas a la cabeza. Mientras nuestro niño y su amiguito aprenden inglés mientras se divierten.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo
5	4	6	6	5,25	5,50

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5,50	1	1	1	1	1	0,50

El texto de Cristina O es un texto muy largo, de 692 palabras repartidas en 8 párrafos. Es un texto complejo, lleno de detalles y con un final sorprendente y alejado del realismo al que parece apuntar la tira cómica utilizada como estímulo para la tarea de escritura.

El texto fue bien valorado por los evaluadores. El primer evaluador le otorgó 5 puntos, el segundo 4 puntos y los evaluadores tercero y cuarto 6 puntos. Con una calificación media de 5,25 este texto demuestra competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, cumpliendo los objetivos de la tarea de escritura, aunque algunos de forma más eficientemente que otros. El texto está, en general, bien organizado y desarrollado.

Comienza el texto con los Preliminares. La escritora ha elegido mostrarnos primero el Fondo, características permanentes del personaje central de la narración: un niño travieso que vivía muy aburrido en un pueblo de montaña. Posteriormente, nos da, en el esquema Circunstancia, algunos detalles temporales necesarios para comprender la acción: un día fue a visitar a su amigo Miguel en la ciudad, pero éste no estaba.

El esquema Acción nos muestra el primer suceso, desencadenante del relato: el niño, aburrido, pintó con un rotulador un niño con un bombín en la pared. La Reacción es inminente, cuando sale una mujer a la calle y le regaña por la pintada. Esta regañina provoca la Evidencia, el momento de reflexión, que en este caso está inserto en la Reacción.

El niño expone dos argumentos en la Evidencia para justificar su acción; primero, que estaba solo y aburrido, y, segundo, que la pared era muy fea y con su dibujo había ayudado a decorarla. Sin embargo, estos dos argumentos no convencen a la señora, que prosigue con la Reacción, obligando al niño a limpiar la pared.

Queda en ese momento la narración en suspenso tras la Reacción y la Evidencia. El momento de tensión es superado en la Conclusión. En este caso, la escritora no recurre a una Conclusión realista, sino que da una solución mágica al relato: tras un viento repentino, en el muro vuelve

a aparecer la figura del niño con el bombín, pero ahora no es sólo un dibujo, sino que cobra vida y el niño pintor y el niño dibujo se hacen amigos y se van de viajes.

La Evaluación ocupa las cuatro últimas líneas de la historia. En ella encontramos el final de la historia, pues se nos muestra cómo quedan los personajes tras la Conclusión. En este caso no hay una evaluación explícita de los acontecimientos.

Texto narrativo en inglés 1

Autora: Elana

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[Mark had been having a terrible day. Nothing seemed to be going right. He had woken up late, spilled the milk at breakfast, and broken his mother's favorite vase. For his mother, this was the last straw. "Outside now!" she shouted as she threw a package of chalk at him, "Go draw on the sidewalk."]

Now Mark happened to think the sidewalk was a terrible place to draw. People stepped all over your work and smudged in into oblivion. Why would he resign himself to using a second rate canvas when there was a lovely brick wall on the building next door?]]} ACCIÓN [[So, Mark took out his chalk and began to draw a man. He decided to draw what he was going to look like when he grew up.

Mark put the finishing touches on the drawing and stepped back to admire it. "I'm going to be quite handsome when I grow up," he thought.]] REACCIÓN [[Just then, a door was flung open, interrupting his reverie. An irate woman stormed outside, broom in hand. "What do you think you are doing you little vagrant?" she shrieked as she brandished the broom, "You can't simply deface other people's property at will!"]]

EVIDENCIA [[Mark had to think fast. There was a very large, very angry woman with a broom standing next to him. If he didn't think fast, it

might be the end of his short and uneventful life. That woman could squash him like a bug. Then he had a wonderful idea.]]

CONCLUSIÓN [[Mark began to erase his masterpiece. The woman smiled, a smug expression on her face. "I'm coming back out here in ten minutes," she said. "Every particle of that chalk better be off my wall by then." Then she walked back into the house and slammed the door. Mark could hear her clattering around inside the house.

Once the original work of art was erased, Mark took out a new piece of chalk. It was pink, whereas the first had been blue. Mark was sure that women always liked pink. Then he began to draw. It was the same man, but a different setup. This time he was facing the door and tipping his hat. A woman as large and loud as the lady at the door certainly deserved his respect and deference. The second picture was sort of an apology for the first. The woman would certainly be happy with it, or so Mark thought.

Mark waited and waited until, finally, she emerged. Her eyes darkened and her brow wrinkled.]] EVALUACIÓN [[As she stood there in the doorway she had only one comment, "I'm calling your mother!" It was indeed a terrible day.]]

Datos generales

1	2	3	4	Media	Modelo
eval	eval	eval	eval		
5	4	5	6	5	5

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5	0,50	1	1	0,50	1	1

La narración de Elana se desarrolla en 340 palabras, organizadas en 7 párrafos. Ha sido un relato que ha gustado a los evaluadores; el evaluador segundo le ha dado 4 puntos, el primero y el tercero 5 puntos y el cuarto 6 puntos. La media de 5 puntos significa que demuestra competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, cumpliendo los objetivos de la tarea de escritura, aunque algunos de forma más eficientemente que otros. El texto está, en general, bien organizado y desarrollado.

Comienza el texto con los Preliminares. En este esquema se nos dan detalles temporales, no permanentes, acerca del personaje central, Mark. En concreto, la escritora nos cuenta que Mark había tenido una mala mañana, en la que había molestado mucho a su madre, la cual le

había enviado a la calle a pintar. Al principio pensó pintar en el suelo, pero entonces pensó que una pared sería un mejor lienzo.

Aquí comienza la Acción. Mark dibujó con una tiza un hombre y, tras acabar, dio un paso atrás para contemplar su obra. Entonces se produce la Reacción. De la puerta del edificio sale “an irate woman”, con una escoba en la mano y le regaña.

Mark se toma su tiempo para pensar. Es la Evidencia, en la cual, sin embargo, no se nos comunican explícitamente los argumentos que le llevan a optar por la Conclusión que sigue.

Su forma de superar la tensión provocada por la entrada en escena de la señora es borrar el muñeco y volver a pintar otro, con tiza rosa, que es más apropiada para una mujer según el niño, y esta vez saludando a la señora.

La Evaluación cierra la historia comentando la reacción de la señora y evaluando los hechos: “It was a terrible day!”.

Texto narrativo en inglés 2

Autora: Irene

PRELIMINARES {FONDO [[Billy liked to cause trouble.]]
 CIRCUNSTANCIA [[So, when his mother gave him a box of chalk one afternoon and told him to go play, Billy knew exactly what he was going to do.]] ACCIÓN [[He would go and draw on the side of nasty Mrs. Perkins' building.]] REACCIÓN [[As he was drawing, Mrs. Perkins came out of her house looking angry. Billy, mischievous as ever, began to erase the man with a hat that he was drawing. Mrs. Perkins' hardened face began to soften,]] CONCLUSIÓN [[but soon her smile turned to a frown as she realized that Billy wasn't erasing his drawing - he was modifying it so that his man was no longer wearing his hat but rather tipping it in hello to Mrs. Perkins. Billy laughed and laughed.]] EVALUACIÓN [[It truly was a mischievous afternoon.]]

Datos generales

1	2	3	4	Media	Modelo
eval	eval	eval	eval		
3	6	6	6	5,25	5

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5	1	1	1	0	1	1

El texto de Irene es una narración corta, de sólo 132 palabras, organizadas en un solo párrafo. Sin embargo, esto no ha sido óbice para recibir una puntuación muy buena. Excepto el primer evaluador, que sólo le ha dado 3 puntos, los otros tres evaluadores le han dado 6 puntos cada uno. Así pues, con 5,25 puntos podemos pensar que el texto demuestra competencia tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, cumpliendo los objetivos de la tarea de escritura, aunque algunos de forma más eficientemente que otros. El texto está, en general, bien organizado y desarrollado.

Comienza la narración con los Preliminares. Primero el Fondo, que nos dice que a Billy le gustaba causar problemas, característica permanente del personaje central del relato; después la Circunstancia, que nos cuenta como su madre le dio una caja de tizas y él, al instante, supo qué iba a hacer con ellas, pintar en la pared de la casa de la señora Perkins.

La Acción en este relato sólo ocupa una oración, expresada además con el verbo modal “would”. Es decir, ha sido escrita pensando

en completar la información de la Circunstancia más que como enunciado independiente.

Por eso, la Reacción comienza avisándonos de que ese suceso, anunciado en la Acción, finalmente se llevó a cabo; utiliza para ello una oración subordinada temporal, “as he was drawing”. La Reacción nos cuenta, además, como, tras salir la señora Perkins de su casa, el niño borra su dibujo.

Podemos observar que en este relato los acontecimientos se suceden con mucha más rapidez, dada la concisión que la escritora ha usado para narrar el suceso. Una forma de dar rapidez la narración es, entre otras, eliminar la Evidencia, que es un tiempo de pausa para reflexionar.

La Conclusión de la narración nos cuenta cómo el gamberro de Billy dibujó de nuevo un muñeco, pero esta vez saludando a la señora, lo cual provoca la risa de Billy. La Evaluación nos marca el final de la historia con un tono moral evidente: “It truly was a mischievous afternoon.”

Mediante el análisis de los cuatro textos mostrados arriba, hemos definido el siguiente modelo textual basado en seis esquemas retóricos:

1. Los Preliminares, que presentan el ambiente y los personajes.
2. La Acción, primer momento en el que se desencadenan los sucesos.
3. La Reacción, momento de enfrentamiento tras la Acción y que crea la tensión necesaria para la resolución.
4. La Evidencia, momento de reflexión en torno al dilema planteado por la tensión de la Acción y la Reacción, necesario para lograr la superación; comprender la Evidencia aumenta la comprensión de la siguiente Conclusión.
5. La Conclusión, suceso final y momento de superación de la tensión.
6. La Evaluación, interpretación de los sucesos y su resolución.

Nuestra idea fundamental es que la narración supone la creación de un momento de tensión orientado hacia un fin, que es la conclusión. Para ello, previamente se ha creado un contexto presentando tanto al personaje central como el ambiente en el que transcurre la acción. Por

último, la conclusión da paso a una evaluación de los hechos y de sus consecuencias.

Como en los otros dos modelos textuales, en la narración también hemos descubierto algunos sub-esquemas. El esquema PRELIMINARES incluye dos sub-esquemas, Fondo y Circunstancias; el primero de ellos presenta características permanentes o de mayor duración que el segundo, que presenta rasgos temporales o de duración breve, tanto concernientes al personaje central como al ambiente en el que se van a desarrollar los sucesos. Se ha asignado 0,5 puntos a cada uno de estos dos sub-esquemas. El resto de los esquemas retóricos no presentan sub-esquemas. Cada uno de ellos ha recibido 1 punto si aparecen en el texto. Sin embargo, la Evidencia y la Evaluación sólo han recibido 1 punto si mostraban explícitamente la reflexión y el comentario moral evaluador del relato; en caso de que éstos no aparezcan explícitos en la narración, sólo han recibido 0,50 puntos.

5.2.3.2. Resultados del análisis de los modelos textuales

En las tablas 47, 48, 49, 50, 51 y 52 se muestran los resultados del análisis de los modelos textuales, junto con los resultados de la evaluación como referencia. Posteriormente, aparecen los estadísticos de los modelos textuales.

Nombre	Notas Medias	Modelo	J	P	E	S	R	M
Consuelo	3,5	4,5	1	1	1	1	0	0,5
Cristina O.	5,25	5,5	1	1	0,5	1	1	1
Cristina R.	4	4,5	1	1	0,5	1	0	1
Hadiya	5	5	1	1	1	1	0	1
Jorge	2,5	1,5	0	1	0,5	0	0	0
Lorena Lara	3,75	3,5	1	0,5	1	1	0	0
Lourdes	3,75	4	1	1	0,5	0,5	1	0
M ^a del Mar	4,25	4	1	1	1	0,5	0	0,5
Maribel	3,75	3	0	1	1	1	0	0
Miguel Ángel	3,25	3	0	1	0,5	1	0	0,5
Silvia	3	3	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5
Silvia II	4	3,5	1	1	0	1	0	0,5

Tabla 47. Calificación media de los textos argumentativos, media de puntuación del modelo textual y desglose de los puntos por esquema.

Nombre	Notas Medias	Modelo	J	P	E	S	R	M
Anne	3,5	3,5	0	1	1	1	0	0,5
Charlotte	3,5	3	0	1	1	0	0	1
Elana	5,25	5,5	0,5	1	1	1	1	1
Katy	2,5	2,5	0,5	1	1	0	0	0
Leslie	2,75	3	0	1	0	1	1	0
Mia	4,5	5	1	1	1	1	1	0
Sarah	3	3,5	0,5	1	1	1	0	0
Suzy	3	3,5	0,5	1	0	1	1	0

Tabla 48. Calificación media de los textos argumentativos en inglés, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.

Nombre	Notas Medias	Modelo	Circunstancia	Núcleo	Elaboración	Conclusión
Consuelo	3,75	4	1	2	0,5	0,5
Hadiya	4,25	5	1	1	2	1
Jorge	2,5	1,5	0	1	0,5	0
Lourdes	3,75	4	0	2	2	0
Maribel	4	3	0	1	2	0
Miguel Ángel	2,75	1,5	0	1	0,5	0
Silvia	3	3	1	1	0,5	0,5
Silvia II	2,75	2	0	1	0,5	0,5

Tabla 49. Calificación media de los textos expositivos en español, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.

Nombre	Notas Medias	Modelo	Circunstancia	Núcleo	Elaboración	Conclusión
Anne	3,75	4	0	2	2	0
Charlotte	3,25	5	1	2	2	0
Elana	5	6	1	2	2	1
Irene	4,5	4	0	2	2	0
Jonathan	3,25	3,5	0	2	1	0,5
Katy	3	3	1	1	0,5	0,5
Leslie	3,75	2,5	0	2	0,5	0
Mia	2,75	4	0	2	2	0
Sarah	3,25	5	1	2	2	0
Suzy	4,75	5	1	2	2	0
Will	3,75	3	0	2	0,5	0,5

Tabla 50. Calificación media de los textos expositivos en inglés, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.

Nombre	Notas Medias	Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
Ana	5,5	6	1	1	1	1	1	1
Celia	4	5	0,5	1	1	0,5	1	1
Consuelo	3,5	4	0,5	1	1	0	1	0,5
Cristina O.	5,25	5,5	1	1	1	1	1	0,5
Cristina R.	4	4	0,5	1	1	0	1	0,5
Elena	3,75	3	0	1	1	0	1	0
Hadiya	3	3,5	0,5	1	1	0	1	0
Javier	4,5	4	0,5	1	1	0	1	0,5
Jorge	2,5	3,5	0	1	1	0	1	0,5
Lorena	4,25	4,5	0,5	1	1	1	1	0
Lourdes	3,75	4,5	0,5	1	1	1	1	0
Mar	4,5	4	1	1	1	0	1	0
Maribel	4,5	5	0,5	1	1	0	1	0,5
Rosa	4,75	4,5	1	1	1	0	1	0,5

Tabla 51. Calificación media de los textos narrativos en español, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.

Nombre	Notas Medias	Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
Anne	3,25	4,5	1	1	1	0	1	0,5
Charlotte	4,5	4,5	0,5	1	1	0	1	1
Elana	5	5	0,5	1	1	0,5	1	1
Irene	5,25	5	1	1	1	0	1	1
Jonathan	4,5	4,5	0,5	1	1	0	1	1
Katy	3,5	5,5	0,5	1	1	1	1	1
Leslie	4	4	0	1	1	0	1	1
Mia	3,25	3,5	0,5	1	1	0	1	0
Stephanie	3,5	3,5	0,5	1	1	0	1	0
Suzy	3	4	0,5	1	1	0	1	0,5
Will	3,75	4,5	0	1	1	1	1	0,5

Tabla 52. Calificación media de los textos narrativos en inglés, media de puntuación del modelo textual y desglose de puntos por esquema.

La media de la puntuación del modelo textual argumentativo en español es de 3,75 (desviación estándar, 1,07) frente a una media de 3,68 (desviación estándar, 1,03) de los textos en inglés. El nivel de significación de la prueba t de Student es de 0,899, por lo que no podemos afirmar que existan diferencias significativas entre las medias de los dos idiomas. Connor y Lauer (1987) llegaron a conclusiones similares en su análisis de la “superestructura argumentativa”: “No significant differences were found between the three countries in the use of argument superstructure.” (ibid., 152) Las tablas 53 y 54 muestran los resultados de nuestro análisis.

	Idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Modelo Textual Argumentativo	Inglés	8	3.6875	1.0329	.3652
	Español	12	3.7500	1.0766	.3108

Tabla 53. Estadísticos del modelo textual argumentativo.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Modelo Textual Argumentativo	Se han asumido varianzas iguales	,033	,857	-1,129	18	,899	-.0625	,4837	-1,0788	,9538

Tabla 54. Prueba t de Student para el modelo textual argumentativo

La media del modelo textual expositivo en inglés es de 4,09 (desviación estándar de 1,06), frente a una puntuación del modelo textual expositivo en español de 3,00 (desviación estándar de 1,28). En este caso, la prueba t de Student tampoco nos permite afirmar, con un nivel de significación de 0,59, que exista una diferencia significativa entre la puntuación obtenida a partir del uso del modelo textual expositivo en los dos idiomas. El análisis estadístico se muestra en las tablas 55 y 56.

Coinciden nuestros resultados con el trabajo, citado en la sección 2.2.2., de Connor y McCagg (1983). Estos investigadores admiten que “on the basis of [their] results we would be forced to conclude that culture specific patterns of organization do not emerge on this type of task.” Es decir, aparece una similar organización del texto expositivo por parte de escritores españoles e ingleses.

	idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Modelo Textual Expositivo	inglés	11	4.0909	1.0681	.3221
	español	8	3.0000	1.2817	.4532

Tabla 55. Estadísticos del modelo textual expositivo

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Modelo Textual Expositivo	,274	,608	2,022	17	,059	1.0909	.5394	-.0471	2.2290

Tabla 56. Prueba t de Student para el modelo textual expositivo.

La media del modelo textual narrativo en inglés es de 4,40 (desviación estándar de 0,62), frente a una media de puntuación del modelo textual narrativo en español de 4,35 (desviación estándar de 0,81). La prueba t de Student no nos permite afirmar que exista una diferencia significativa entre ambas medias, pues da como resultado un nivel de significación de 0,863. El análisis estadístico se muestra en las tablas 57 y 58.

	idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Modelo Textual Narrativo	inglés	11	4.4091	.6252	.1885
	español	14	4.3571	.8187	.2188

Tabla 57. Estadísticos del modelo textual narrativo.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
MODELO	,879	,358	,174	23	,863	.0519	.2985	-.5655	.6694

Tabla 58. Prueba t de Student para el modelo textual narrativo.

Así pues, la respuesta a la quinta pregunta del segundo bloque es que no existe una diferencia significativa en el uso del modelo textual entre los textos escritos en inglés y los textos escritos en español. Los escritores de ambos grupos organizan de forma similar sus textos, utilizando los mismos esquemas retóricos y en la misma proporción. Una vez más, por tanto, no podemos tampoco coincidir con la hipótesis de la Retórica Contrastiva.

Tampoco coincidimos con el análisis de Robert Kaplan en su artículo de 1966, citado en la sección 2.1.1., y representado gráficamente en la figura 1. En ese artículo se caracterizaban los textos españoles como disgresivos, como una línea quebrada en comparación con la línea recta que eran los textos en inglés. Según nuestros datos, ambos grupos organizan de igual forma sus textos, utilizando para ellos los mismos esquemas retóricos.

No obstante, somos conscientes de que este resultado no es generalizable a otros tipos de textos, otros géneros o, por supuesto, otras lenguas. Puede ocurrir que en géneros que ocurran en contextos de situación mejor definidos culturalmente (género científico, periodístico, administrativo,...) sí aparezcan diferencias en cuanto al modelo textual utilizado. O, como señala Kachru (1999, 79-80):

An argumentative text in American and British English is defined by its problem-solution structure, and its purpose to convince the readers of the superiority of the solution provided in the text. A deliberative text in Hindi, on the other hand, is defined by its raising of one (or more related) issue(s), and discussing it (them) by providing either just the writer's opinions and prescribing solutions, or several opinions and solutions, including those of the writer, so that the readers can arrive at the desired solution.

Es decir, puede que en el caso de los textos de nuestra muestra no encontremos diferencias por movernos dentro del canon occidental, y las diferencias aparezcan cuando comparemos lenguas y culturas que no pertenezcan a este canon. O puede que, una vez más, nos encontremos con dos sistemas educativos en los que se enfatizan los mismos modelos textuales y los mismos esquemas retóricos. La investigación etnográfica comparada vuelve a ser necesaria.

Tras el estudio de todos los textos, nos gustaría ahora comentar los textos mejor y peor calificados en relación con el uso de los modelos textuales. En todos los casos, los textos mejor calificados están por

encima de la media de los textos. Cristina O. Ha recibido un 5,5 en la utilización del modelo, por encima del 3,75 de media del los textos argumentativos en español; Elana ha recibido otro 5,5, por encima del 3,75 de los textos argumentativos en español. Hadiya ha recibido un 5,00, por encima del 3,00 de media de los textos expositivos en español; Elana ha recibido un 6, por encima del 4,09 de los textos expositivos en inglés. Ana, en los textos narrativos en español, ha recibido un 6, por encima del 4,35 de media, mientras que Irene y Elana han recibido un 5, por encima del 4,40 de media de los textos narrativos en inglés.

Los textos peor calificados, por el contrario, suelen estar por debajo de la media del modelo textual. Por ejemplo, los textos argumentativos de Jorge y Katy han recibido respectivamente un 1,5 y un 2,5 en el análisis del modelo textual, cuando las medias en español son 3,75 y 3,68. Los textos expositivos de Jorge y Katy tienen un 1,5 y un 3 en el análisis del modelo textual, mientras que las medias son 3,00 para los textos en español y 4,09 para los textos en inglés. Por último, los textos narrativos de Jorge y Suzy han recibido un 3,5 y un 4 respectivamente, mientras que las medias son 4,35 en español y 4,40 en inglés.

Esto significa que los mejores escritores han hecho una utilización exhaustiva de los modelos textuales, mientras que los peores escritores

no lo han utilizado de forma tan intensa. Los mejores escritores han escogido unas estructuras retóricas que han coincidido con las expectativas de los lectores-evaluadores. Una vez más, tenemos que hablar de la destreza del buen escritor más que de una determinación lingüístico-cultural en el caso del español y del inglés. Por el contrario, este resultado sugiere otra pregunta, que aquí dejamos abierta: saber si estos modelos textuales representan modelos culturalmente definidos y compartidos por españoles e ingleses frente a otras culturas y otros grupos lingüísticos.

Por otro lado, nada debe extrañarnos la relación entre los textos mejor evaluados y la utilización de los modelos textuales, pues estos modelos lo único que vienen es a facilitar la labor de creación de coherencia dentro del texto. Beaugrande y Dressler (1997: 133) definen la coherencia como “la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante.” Los modelos textuales, en este sentido, proporcionan un esquema al escritor en las tareas de planificación, composición y revisión del texto. Es mas, Beaugrande y Dressler (ibid.:143-44), hacen referencia a cuatro conceptos fundamentales en la psicología cognitiva y de gran utilidad en nuestra concepción de la escritura, como ya comentamos en la sección 3.2.2.. Ellos hablan de guiones, planes, esquemas y marcos, todos ellos

modelos mentales, o “patrones globales” según su propia terminología, que se aplican en la realización de ciertas tareas. Nuestra propuesta es que los modelos textuales aquí analizados representan también patrones globales, de carácter esquemático, aplicables a la producción y la recepción del texto, y que, al formar parte de los conocimientos no sólo de los escritores sino también de los lectores, reciben una mejor evaluación por cubrir las expectativas del lector-evaluador.

No podemos, por tanto, validar las hipótesis de la Retórica Contrastiva. Con nuestros datos y nuestro diseño de investigación, no podemos afirmar que existan diferencias realmente significativas como para justificar una mala recepción de los textos según su origen cultural. Sin embargo, sí creemos que los datos de nuestro análisis pueden servir de ayuda en la didáctica de la escritura, tanto en lengua materna como en una lengua extranjera, para los dos grupos aquí estudiados, especialmente considerando las tendencias anteriormente analizadas de los textos mejor y peor calificados.

5.3. Tercera pregunta de investigación

La tercera pregunta de investigación tiene la siguiente redacción:

6. ¿Existe alguna correlación entre los rasgos textuales analizados y las calificaciones recibidas por los textos?

Para responder a esta pregunta hemos realizado la prueba de Correlación de Pearson, en primer lugar, sobre el total de los datos. En la tabla 59 se muestran los resultados. Posteriormente, hemos realizado la misma prueba sobre los resultados de los textos argumentativos, expositivos y narrativos, que aparecen en las tablas 60, 61 y 62.

		Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	Marcadores Conjuntivos	Marcadores Modales
Media	Correlación de Pearson	1,000	,796**	,509**	,208	,208	,142	,214
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,099	,099	,263	,090
	N	64	64	64	64	64	64	64
Modelo	Correlación de Pearson	,796**	1,000	,354**	,101	,087	,046	,119
	Sig. (bilateral)	,000		,004	,428	,492	,719	,351
	N	64	64	64	64	64	64	64

Palabras	Correlación de Pearson	,509**	,354**	1,000	,504**	,668**	,606**	,402**
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,	,000	,000	,000	,001
	N	64	64	64	64	64	64	64
Párrafos	Correlación de Pearson	,208	,101	,504**	1,000	,587**	,594**	,231
	Sig. (bilateral)	,099	,428	,000	,	,000	,000	,067
	N	64	64	64	64	64	64	64
Marcadores	Correlación de Pearson	,208	,087	,668**	,587**	1,000	,916**	,597**
	Sig. (bilateral)	,099	,492	,000	,000	,	,000	,000
	N	64	64	64	64	64	64	64
Marcadores Conjuntivos	Correlación de Pearson	,142	,046	,606**	,594**	,916**	1,000	,227
	Sig. (bilateral)	,263	,719	,000	,000	,000	,	,071
	N	64	64	64	64	64	64	64
Marcadores Modales	Correlación de Pearson	,214	,119	,402**	,231	,597**	,227	1,000
	Sig. (bilateral)	,090	,351	,001	,067	,000	,071	,
	N	64	64	64	64	64	64	64

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 59. Correlaciones entre las variables del estudio en todos los textos.

Como podemos observar, la prueba de Correlación de Pearson nos permite afirmar, con un nivel de significación de 0,000, que existe una relación lineal de 0,796 entre la variable Media y la variable Modelo. Así mismo, también existe una relación lineal entre la variable Media y la variable Palabras, con un índice de relación de 0,509.

Hemos querido mostrar no sólo las relaciones existentes entre la variable Media y el resto de las variables, sino las relaciones entre todas ellas. Gracias a esto descubrimos que la variable Modelo mantiene, a su vez, una relación lineal, aunque débil, con la variable Palabras, con un índice de 0,354. Esta variable Palabras mantiene, como parece de sentido común, una relación lineal con las variables Párrafos, Marcadores, Marcadores Conjuntivos y Marcadores Modales. También, nos parece interesante, aunque nada extraño, que la variable Párrafos mantenga una relación lineal con la variable Palabras, Marcadores y Marcadores Conjuntivos. La variable Marcadores está relacionada con las variables Palabras, Párrafos, Marcadores Conjuntivos y Marcadores Modales. La variable Marcadores Conjuntivos se relaciona con las variables Palabras, Párrafos y Marcadores, mientras que la variable

Marcadores Modales sólo se relaciona con la variable Palabras y la variable Marcadores.

Mostramos a continuación los resultados del análisis de Correlación correspondientes al texto argumentativo.

		Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	Marcadores Conjuntivos	Marcadores Modales
Media	Correlación de Pearson	1,000	,886**	,605**	,328	,389	,139	,472*
	Sig. (bilateral)	,	,000	,005	,159	,082	,560	,036
	N	20	20	20	20	20	20	20
Modelo	Correlación de Pearson	,886**	1,000	,546*	,213	,296	,040	,434
	Sig. (bilateral)	,000	,	,013	,368	,205	,868	,056
	N	20	20	20	20	20	20	20
Palabras	Correlación de Pearson	,605**	,546*	1,000	,512*	,722*	,480*	,624**

	Sig. (bilateral)	,005	,013	,	,021	,000	,032	,003
	N	20	20	20	20	20	20	20
Párrafos	Correlación de Pearson	,328	,213	,512*	1,000	,692**	,796**	,217
	Sig. (bilateral)	,159	,368	,021	,	,001	,000	,359
	N	20	20	20	20	20	20	20
Marcadores	Correlación de Pearson	,389	,296	,722**	,692**	1,000	,791*	,720**
	Sig. (bilateral)	,090	,205	,000	,001	,	,000	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
Marcadores Conjuntivos	Correlación de Pearson	,139	,040	,480*	,796**	,791**	1,000	,145
	Sig. (bilateral)	,560	,868	,032	,000	,000	,	,541
	N	20	20	20	20	20	20	20

Marcadores Modales	Correlación de Pearson	,472*	,434	,624**	,217	,720**	,145	1,000
	Sig. (bilateral)	,036	,056	,003	,359	,000	,541	,
	N	20	20	20	20	20	20	20

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 60. Correlación entre las variables del estudio en los textos argumentativos.

En el texto argumentativo se mantienen las tendencias del análisis anterior. La variable Media se relaciona linealmente con la variable Modelo (índice=0,886) y la variable Palabras (índice=0,605), pero en este caso aparece una nueva relación con la variable Marcadores Modales (índice=0,472).

En las figuras 15, 16 y 17 podemos observar los diagramas de dispersión de estas tres relaciones. Podemos observar cómo la relación lineal es mucho más clara entre las variables Media-Modelo que en los otros dos casos, siendo la relación Media-Marcadores Modales la menos lineal.

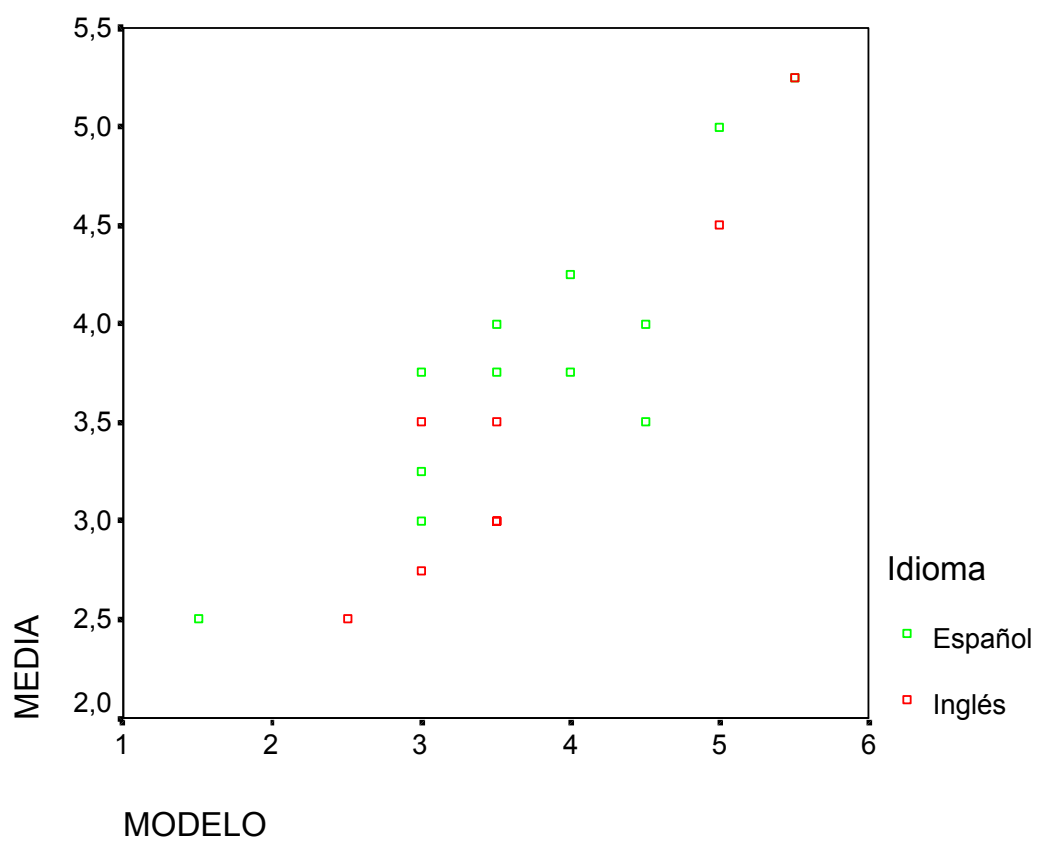


Figura 16. Diagrama de dispersión de la relación Media-Modelo.

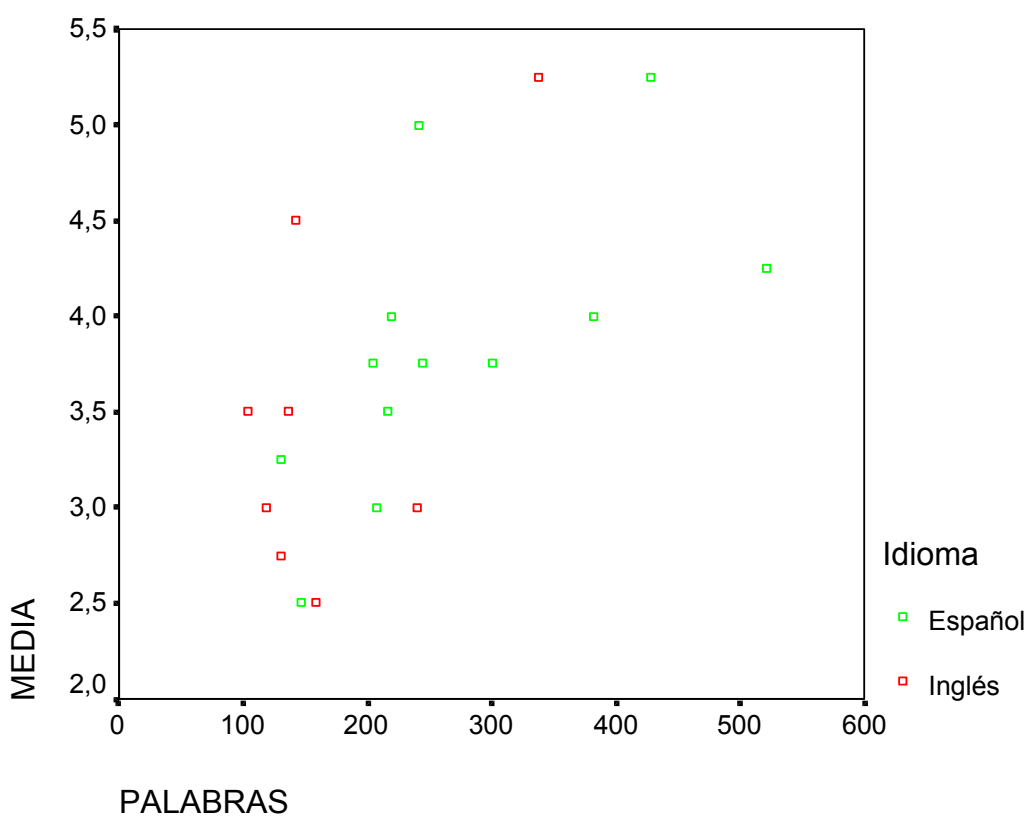


Figura 17. Diagrama de dispersión de la relación Media-Palabras.

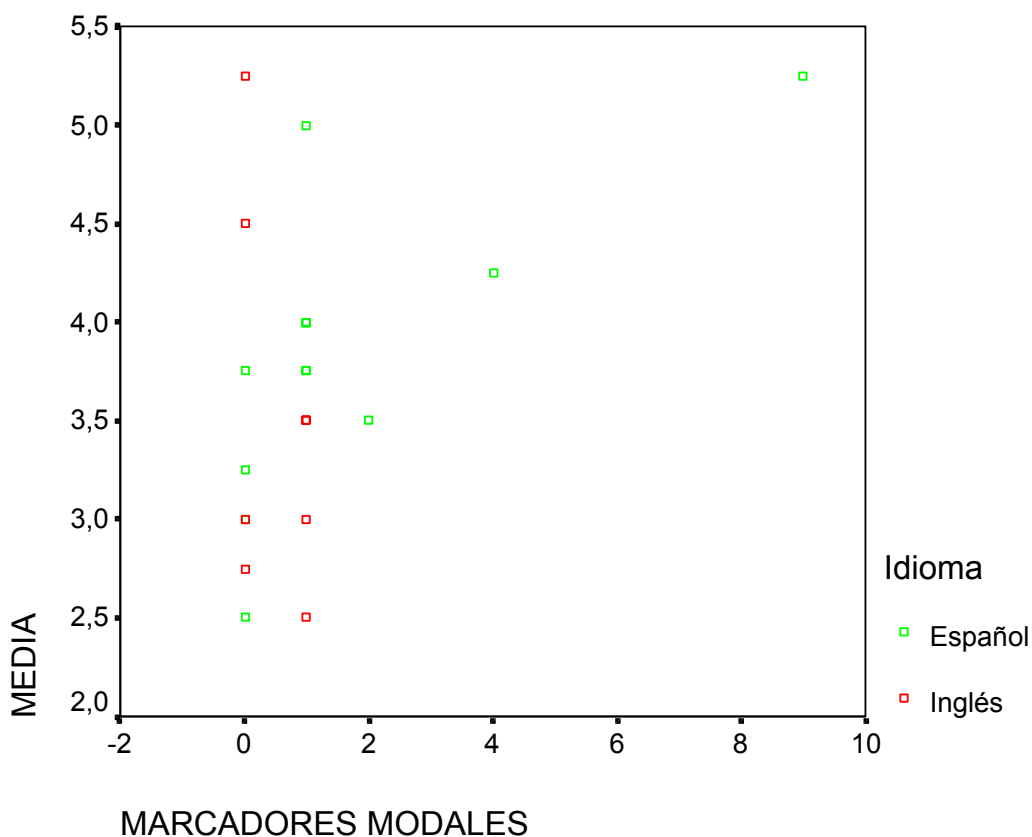


Figura 18. Diagrama de dispersión de la relación Media-Marcadores Modales.

Estos datos contradicen, entre otros, los resultados de Connor (1990). En su estudio del texto argumentativo, Ulla Connor afirma que “superstructure is no statistically significant predictor of writing quality.” (ibid., 83). Ulla Connor utilizó para el análisis de la superestructura el modelo de problema-solución de Tirkkonen-Condit, pero creemos que sus resultados y las conclusiones de su investigación provienen de un hecho fundamental: Asignó a cada elemento del modelo problema-solución un punto, siendo insensible a lo que nosotros hemos

denominado sub-esquemas dentro del modelo. De esta forma, las sutilezas que diferencian un buen texto de uno peor no fueron apreciadas en la evaluación del modelo, por lo cual no se aprecia ninguna correlación estadísticamente significativa entre la calidad del texto y la “superestructura”. Creemos que este problema ha sido solventado en nuestra investigación con el uso de sub-esquemas y de ahí la diferencia de resultados.

En el texto expositivo destacamos, especialmente, la relación lineal entre la variable Media y la variable Modelo, con un índice de 0,763. Entre el resto de las variables no se establece ninguna relación, excepto entre las variables Párrafos, Marcadores y Marcadores Conjuntivos. En la tabla 61 se muestran los resultados y en la figura 19 el diagrama de dispersión de la relación Media-Modelo.

		Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	Marcadores Conjuntivos	Marcadores Modales
Media	Correlación de Pearson	1,000	,763**	,439	-,189	-,309	-,346	-,068
	Sig. (bilateral)	,	,000	,060	,438	,199	,147	,783
	N	19	19	19	19	19	19	19
Modelo	Correlación de Pearson	,763**	1,000	,189	-,224	-,258	-,214	-,233
	Sig. (bilateral)	,000	,	,439	,356	,287	,378	,337
	N	19	19	19	19	19	19	19
Palabras	Correlación de Pearson	,439	,189	1,000	,431	,352	,364	,148
	Sig. (bilateral)	,060	,439	,	,066	,140	,126	,545
	N	19	19	19	19	19	19	19
Párrafos	Correlación de Pearson	-,189	-,224	,431	1,000	,625**	,699**	,139
	Sig. (bilateral)	,438	,356	,066	,	,004	,001	,571
	N	19	19	19	19	19	19	19
Marcadores	Correlación de Pearson	-,309	-,258	,352	,625**	1,000	,945**	,634**

	Sig. (bilateral)	,199	,287	,140	,004	,	,000	,004
	N	19	19	19	19	19	19	19
Marcadores Conjuntivos	Correlación de Pearson	-,346	-,214	,364	,699**	,945**	1,000	,348
	Sig. (bilateral)	,147	,378	,126	,001	,000	,	,145
	N	19	19	19	19	19	19	19
Marcadores Modales	Correlación de Pearson	-,068	-,233	,148	,139	,634**	,348	1,000
	Sig. (bilateral)	,783	,337	,545	,571	,004	,145	,
	N	19	19	19	19	19	19	19

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 61. Correlación entre las variables del estudio en los textos expositivos.

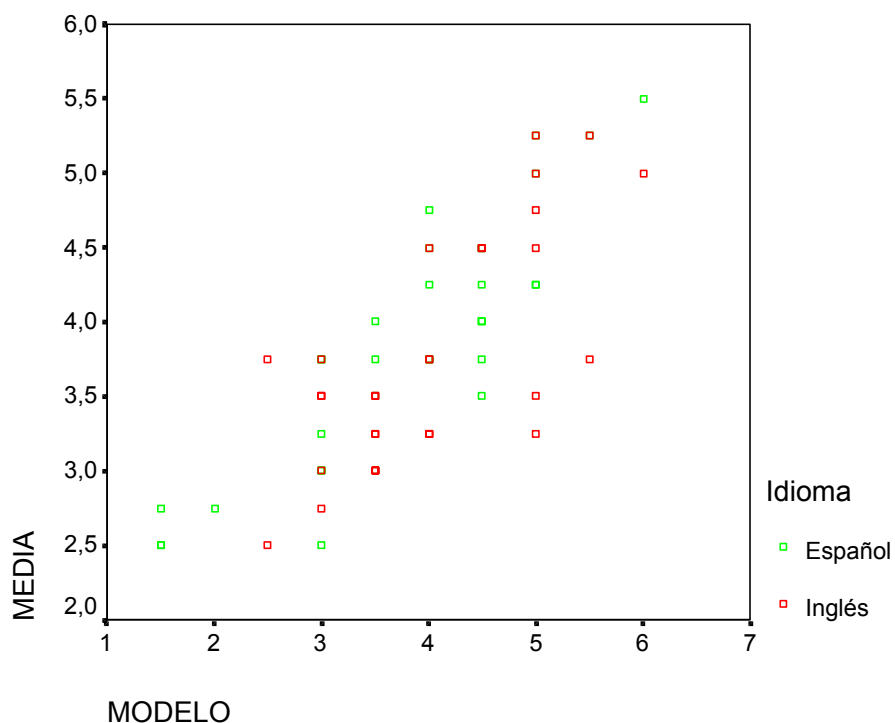


Figura 19. Diagrama de dispersión de la relación Media-Modelo

Por último, los textos narrativos muestran unas correlaciones más complejas. La variable Media se relaciona fuertemente con la variable Modelo (índice= 0,701) y de una forma más relajada con el resto de las variables. La variable Modelo, a su vez, no sólo se relaciona con la variable Media sino con el resto de las variables, especialmente con las variables Marcadores y Marcadores Conjuntivos. Nos encontramos, pues, con un tipo de texto en el cual todas las variables están imbricadas, más o menos estrechamente, en la confección del texto. En la figura 20

se resume la relación entre las variables Media-Modelo en el correspondiente diagrama de dispersión.

		Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	Marcadores Conjuntivos	Marcadores Modales
Media	Correlación de Pearson	1,000	,701**	,552**	,503**	,576**	,542**	,465*
	Sig. (bilateral)	,	,000	,004	,010	,003	,005	,019
	N	25	25	25	25	25	25	25
Modelo	Correlación de Pearson	,701**	1,000	,441*	,427*	,597**	,557**	,511**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,027	,033	,002	,004	,009
	N	25	25	25	25	25	25	25
Palabras	Correlación de Pearson	,552**	,441*	1,000	,606**	,852**	,826**	,556**
	Sig. (bilateral)	,004	,027	,	,001	,000	,000	,004

	N	25	25	25	25	25	25	25
Párrafos	Correlación de Pearson	,503*	,427*	,606**	1,000	,458*	,415*	,462*
	Sig. (bilateral)	,010	,033	,001	,	,021	,039	,020
	N	25	25	25	25	25	25	25
Marcadores	Correlación de Pearson	,576**	,597**	,852**	,458*	1,000	,989**	,545**
	Sig. (bilateral)	,003	,002	,000	,021	,	,000	,005
	N	25	25	25	25	25	25	25
Marcadores Conjuntivos	Correlación de Pearson	,542**	,557**	,826**	,415*	,989**	1,000	,414*
	Sig. (bilateral)	,005	,004	,000	,039	,000	,	,040
	N	25	25	25	25	25	25	25
Marcadores Modales	Correlación de Pearson	,465*	,511**	,556**	,462*	,545**	,414*	1,000

	Sig. (bilateral)	,019	,009	,004	,020	,005	,040	,
	N	25	25	25	25	25	25	25

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 62. Correlación entre las variables del estudio en los textos narrativos.

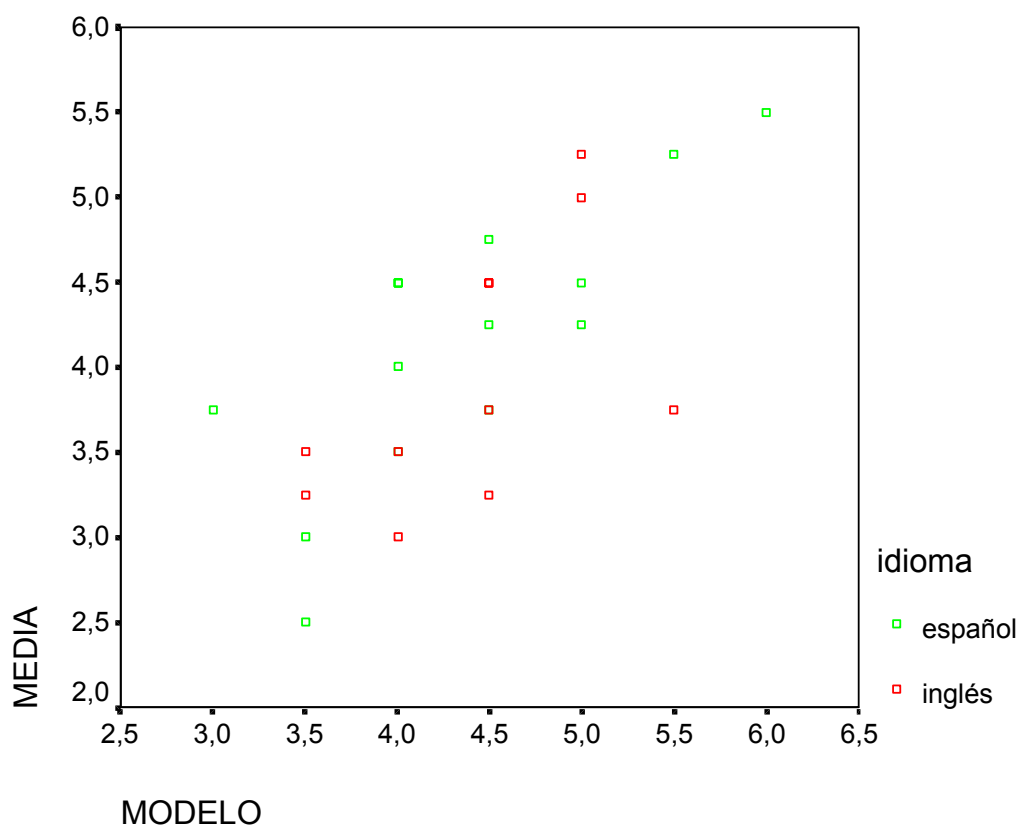


Figura 20. Diagrama de dispersión de la relación Media-Modelo

En resumen, tras el análisis estadístico de nuestros datos podemos afirmar que en los tres tipos de textos existe una clara relación lineal entre la variable Media y la variable Modelo. Es decir, cuanto mejor puntuado ha sido el modelo textual, mejor puntuación global ha alcanzado el texto en cuestión. Además, en los tres casos se ha

observado una ligera relación entre la variable Media y la variable Palabras, lo cual indica que es necesario que los textos alcancen una cierta extensión suficiente para desarrollar plenamente el modelo textual y las ideas contenidas en el texto.

Estas correlaciones estadísticas han sido corroboradas a lo largo de nuestro trabajo por el análisis de los textos mejor calificados. Hemos visto como los escritores de estos textos utilizaban más palabras y más párrafos que el resto de los escritores, que también utilizaban más marcadores del discurso, y que, sobre todo, utilizaban más a fondo los tres modelos textuales analizados.

Estas correlaciones tienen una gran importancia para nuestro trabajo. Si bien no podemos afirmar que existan diferencias culturales relevantes en ninguno de los aspectos analizados, sí podemos afirmar que hay relaciones muy intensas entre la calidad del texto y todas las variables analizadas, como lo demuestran el análisis estadístico y nuestro estudio de los casos mejor calificados. De esta forma, creemos que se validan los modelos textuales aquí presentados, así como la selección y el análisis de las variables textuales de extensión del texto y los marcadores del discurso. Las repercusiones de estas correlaciones serán presentadas en el siguiente apartado que bajo el epígrafe “consideraciones pedagógicas” se incluye en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO SEXTO: CONCLUSIONES

6.0. Conclusiones

La finalidad de este trabajo ha sido, en primer lugar, analizar las diferencias y similitudes entre textos argumentativos, expositivos y narrativos, escritos en su lengua materna por hablantes nativos de inglés y español; en segundo lugar, nuestra intención era estudiar la correlación entre estas características textuales y las calificaciones que esos textos obtuvieran por parte de un grupo de evaluadores españoles.

El objetivo principal, que subyace a esa declaración de intenciones, era validar o matizar las hipótesis de la Retórica Contrastiva, cuando afirma que existen diferencias significativas en la organización de los textos escritos en distintas lenguas y en diferentes contextos culturales. Por ello, utilizando la terminología de Ulla Connor (1996), citada en la sección 2.1.2.3., nuestro trabajo es una investigación reflexiva acerca de la Retórica Contrastiva, por lo que tiene de crítica y de cuestionamiento de las bases teóricas de la noción, pero es una reflexión que se apoya en una investigación cuantitativo-descriptiva y en un diseño cuasi-experimental.

Por tanto, para alcanzar este objetivo se señalaron cinco áreas de estudio, que se resumen a continuación:

1. La evaluación de los textos en inglés y en español por parte de evaluadores españoles.
2. El número de palabras y de párrafos, así como la razón geométrica entre ellos.
3. El número de marcadores del discurso y los tipos de marcadores del discurso.
4. Los modelos textuales presentes en los tres tipos de textos.
5. La correlación entre la evaluación y los rasgos textuales analizados.

1

Las investigaciones previas en Retórica Contrastiva (Eggington 1987; Hinds 1983, 1984; Kaplan 1966; Montaña-Harmón 1991) podían hacernos suponer que debían de aparecer diferencias significativas en la evaluación de los textos por parte de evaluadores españoles. Éstos deberían haber favorecido, de forma no consciente, a los escritores españoles, con los cuales comparten lengua y cultura.

Sin embargo, en nuestros datos no aparecen diferencias significativas en la evaluación de los textos escritos en español y los textos escritos en inglés. En ninguno de los tres tipos de textos, argumentativo, expositivo y narrativo, se han dado diferencias relevantes entre las calificaciones asignadas por los cuatro evaluadores. Sólo ha habido dos excepciones, el Evaluador 1 en los textos narrativos ha calificado con mejor puntuación los textos en español frente a los textos en inglés, mientras que el Evaluador 4 ha ponderado los textos expositivos en inglés por encima de los textos en español, lo cual también contradice las hipótesis fundamentales de la Retórica Contrastiva por haber valorado mejor un texto ajeno a su comunidad lingüístico-cultural.

2

En cuanto al número de palabras y párrafos, no podemos afirmar que exista ninguna diferencia en el número de palabras utilizado en los tres tipos de textos, tanto en inglés como en español. Sin embargo, sí hemos encontrado una considerable diferencia en el número de párrafos utilizados, pues aparecen más párrafos en los textos en español que en los textos en inglés.

Estudiando por separado cada uno de los tres tipos de textos descubrimos que en los textos argumentativos no aparecen, efectivamente, diferencias en cuanto al número de palabras y sí en cuanto al número de párrafos, donde el número de éstos es casi cuatro veces mayor que en los textos en inglés. En los textos expositivos, tampoco aparecen diferencias significativas en el número de palabras y sí en el número de párrafos. Por último, en los textos narrativos no hemos descubierto diferencias ni en el número de palabras ni en el número de párrafos.

Por último, estudiando la razón geométrica de palabras y párrafos, hemos descubierto que existen diferencias significativas en el tamaño de los párrafos en los textos argumentativos y expositivos. Por el contrario, no se aprecian diferencias significativas en los textos narrativos.

Observamos, por tanto, que las diferencias descubiertas a lo largo de este análisis no afectan por igual a todos los tipos de textos. Esta ha sido una de las normas de nuestro trabajo, lo cual nos hace pensar que la hipótesis de la Retórica Contrastiva no debe ser generalizada a todo tipo de textos, en cualquier contexto de situación y con cualquier finalidad comunicativa.

3

El análisis de los marcadores del discurso también ha aportado datos significativos. Aparece una diferencia significativa en el número de marcadores del discurso que se utilizan en los textos en inglés y en español, pues en los textos en español se utilizan más del doble de marcadores del discurso que en los textos en inglés. Cuando analizamos estos marcadores descubrimos que la diferencia se da entre los marcadores conjuntivos, más utilizados en los textos en español, pero no hay diferencia en el uso de los marcadores modales.

Sin embargo, cuando estudiamos cada tipo de texto por separado descubrimos, en primer lugar, que en los textos argumentativos sí aparecen estas diferencias en el total de los marcadores del discurso y en los marcadores conjuntivos, siempre en beneficio de los textos en español. Si embargo, en los textos expositivos y narrativos no hemos descubierto ninguna diferencia en el número de marcadores o en la frecuencia de uso de marcadores modales y conjuntivos.

Es decir, si nos hubiéramos quedado en un nivel superficial del análisis habría parecido que hay una gran diferencia entre los dos grupos de escritores. Sin embargo, esta diferencia ha quedado reducida a los marcadores conjuntivos en los textos argumentativos. Reiteramos, por ello, la necesidad de matizar la hipótesis de la Retórica Contrastiva

dependiendo del género que estemos estudiando, sin caer en ningún momento en generalizaciones simplistas.

4

Gracias al análisis de los modelos textuales presentes en los textos de nuestra muestra, hemos descubierto que no existen diferencias significativas en la organización de estos textos. En ninguno de los tres tipos de textos podemos afirmar que se hayan dado puntuaciones que justifiquen una preferencia lingüística o cultural de uno de los dos grupos hacia modelos textuales diferentes.

Sí cabe destacar que son los textos narrativos los que mejor se ciñen a la estructura del modelo textual narrativo, frente a los textos expositivos que son los que peor adaptados estaban a la estructura del modelo textual.

En relación con la validez de la Retórica Contrastiva es interesante descubrir que uno de los elementos más importantes del proceso de escritura y del modelo cultural de escritura comentado en la sección 3.2.3. es compartido por los dos grupos de escritores. Esto sólo significa que para estos tres tipos de textos no parece que haya ninguna diferencia en relación con la estructura retórica, pero reiteramos la

necesidad de considerar otros géneros en otros contextos y con otras finalidades quizás mejor definidas culturalmente.

5

El estudio de las correlaciones entre las variables de nuestro estudio demuestra que existe una fuerte vinculación entre la puntuación obtenida por los textos y el uso que se hiciera del modelo textual en el momento de la redacción. También se observa una relación significativa, aunque no tan intensa, entre la evaluación de los textos y el número de palabras.

Estudiando cada uno de los tres tipos de textos por separado, descubrimos que en los textos argumentativos se ha dado una fuerte correlación entre la evaluación y la variable “modelo textual”, y otras dos correlaciones, más débiles, entre la evaluación y el número de palabras y los marcadores modales. En los textos expositivos, sólo aparece una correlación entre la evaluación de los textos y la variable “modelo textual”. Por último, los textos narrativos presentan un esquema más complejo, con una fuerte correlación entre la evaluación y la variable “modelo textual”, y correlaciones más débiles entre la evaluación y el

resto de las variables (número de palabras y párrafos, marcadores, marcadores modales y marcadores conjuntivos).

6.1. Consideraciones pedagógicas

La Retórica Contrastiva tiene, desde su origen, un decidido interés y una clara intención pedagógica. Ya hemos citado, en la sección 2.1.1., a Robert B. Kaplan (1988:277) cuando afirmaba que la noción tuvo su origen en la “necesidad pedagógica”. Esta tendencia se ha mantenido desde entonces, como demuestra el hecho de que muchos investigadores que han trabajado dentro de la Retórica Contrastiva han reflexionado y escrito también acerca de la didáctica de la escritura, entre otros el mismo Kaplan en el libro, co-escrito con William Grabe, *Theory and Practice of Writing* (1996).

Pues bien, llega ahora el momento de cumplir con la definición de Retórica Contrastiva enunciada en la sección 3.1. y considerar la aportación que nuestra investigación puede hacer a la didáctica de la lengua y, más en particular, a la enseñanza de la escritura. Para ello, a la luz de los datos y las conclusiones presentadas anteriormente, comentaremos las diversas contribuciones que nuestro estudio permite en diferentes situaciones educativas: en primer lugar, en el contexto de la enseñanza del español como primera lengua y del inglés como lengua extranjera dentro del sistema educativo español; en segundo lugar, en el contexto, más amplio, de la enseñanza del español y del inglés como lengua extranjera.

Antes de proceder a la exposición, hay que mencionar dos ideas de gran importancia. Primero, aunque creemos que el estudio realizado sirve como garantía para las consideraciones pedagógicas que hagamos a continuación, no podemos dejar de reconocer que estas consideraciones tienen un claro carácter interpretativo de los datos de nuestra investigación. Es decir, no son implicaciones lógicas, únicas y exclusivas, de los resultados de la investigación, sino que son más bien intuiciones razonables. En segundo lugar, dado el diseño de la investigación, en especial la selección de los participantes, debemos admitir que los datos de este estudio no son directamente generalizables a poblaciones mayores.

La primera idea que surge de nuestro trabajo es que no coinciden nuestros datos y nuestros resultados con los obtenidos tradicionalmente en las investigaciones de Retórica Contrastiva. Según nuestros datos, no parece que haya que hacer grandes correcciones a los escritores según su origen lingüístico-cultural, a diferencia de lo que propugnaban los primeros investigadores de la Retórica Contrastiva. La lengua de origen no ha influido en los resultados de la investigación, como tampoco las diferencias que se asocian a ésta (el número de párrafos en los textos argumentativos y expositivos, o las diferencias en los marcadores conjuntivos en los textos argumentativos). Así, por ejemplo, en una situación de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera no parece

que haya que enfatizar el uso de marcadores del discurso, que es uno de los elementos diferenciadores, más allá de la normal presentación de los recursos de la lengua.

Es evidente que no podemos, de cualquier modo, contradecir más de treinta años de investigación. De igual forma que hemos afirmado que muchas investigaciones de Retórica Contrastiva tienen grandes deficiencias en sus diseños de investigación (fundamentalmente, el uso de textos en interlenguaje), también reconocemos nuestras propias limitaciones. Existen múltiples razones que podrían justificar la contradicción entre nuestros datos y la tradición de la Retórica Contrastiva, entre otros el uso de un número limitado de participantes o la utilización de una tipología textual demasiado general.

Sin embargo, nuestros datos sí parecen avalar una de las críticas que se le hizo al primer trabajo de Kaplan, tomada de Connor (1996:16) y ya comentada en la sección 2.1.1. No podemos considerar el fenómeno de transferencia de una primera a una segunda lengua como algo exclusivamente negativo. En nuestro caso, y a la vista de los datos obtenidos, parece bastante razonable afirmar que si se produce una transferencia de un idioma a otro, por ejemplo en relación con los modelos textuales, ésta será positiva, dada la similitud en el uso de éstos.

Por tanto, creemos que, aunque no podamos ratificar las hipótesis de la Retórica Contrastiva, nuestro trabajo sí aporta algunas ideas útiles para la didáctica de la escritura en español e inglés. Por ejemplo, a la vista de los resultados de las correlaciones entre los resultados de la evaluación y la variable “Modelos Textuales”, parece razonable que se deba reforzar el aprendizaje y el uso de los modelos textuales en la escritura, tanto en español como en inglés. Los modelos textuales se han revelado como el elemento más importante en la organización de los textos, tanto para el escritor como para el lector, evaluador en nuestro caso.

Además, esta noción de modelos textuales aparece en reiteradas ocasiones en la legislación educativa en España, como ya comentamos en la sección 3.2.3.3. Por ejemplo, aparece en el Real Decreto 1006/1991, dentro de las enseñanzas mínimas para Educación Primaria, y en el Real Decreto 1344/1991, dentro del *vitae* para la Educación Primaria, el estudio de las estructuras propias de los diferentes tipos de textos, incluyendo explícitamente la argumentación, la exposición y la narración. También aparece, dentro de los procedimientos en ese mismo Real Decreto 1006/1991, “la observación y análisis de textos modelo”, para lo cual podemos utilizar los modelos textuales aquí presentados.

De forma similar ocurre en Educación Secundaria. El Real Decreto 1007/1991 incluye el estudio de la narración, la exposición y la argumentación, especialmente mediante el análisis de textos orales y escritos. Además, presenta los tres pasos de la escritura, planificación, realización y revisión, en los que pueden ayudar los modelos textuales. En Lengua Extranjera (Real Decreto 1007/1991) se enuncia el contenido “Estructura y elementos formales de los textos escritos” como parte del currículo.

Por ello, creemos que los tres modelos textuales que hemos mostrado en nuestra investigación, refrendados por los datos de la evaluación y el estudio de las correlaciones, pueden servir claramente para la enseñanza de los textos argumentativos, expositivos y narrativos. Estos modelos, con su estructura formada por esquemas y sub-esquemas retóricos, no sólo pueden ser modelos para comparar el producto final, sino también ayudas en el proceso de escritura, muy especialmente en momentos como la planificación o la revisión.

En este sentido, Brookes y Grundy (1990:28) describían la utilidad del análisis del género y el descubrimiento de la estructura retórica a la hora de la planificación porque permitían al escritor considerar “what elements are expected in the writing of a particular genre and what their customary order is.” También, los modelos textuales aplicados a la

revisión pueden ayudar a cumplir el consejo de Graeme Porte (1995:399): “All writers would do well to attend more to matters of content and revise accordingly.” Los modelos textuales pueden ayudar a la monitorización, a prestar atención a aspectos más allá de la palabra y la oración, en especial, al contenido mismo de la comunicación escrita. O, siguiendo a los ya mencionados en la sección 3.2.3.1. Haarman, Leech y Murria (1988), los modelos textuales nos pueden ayudar en la lectura porque cuanto más familiarizados estemos con las características particulares y la organización del tipo de texto en cuestión, mejor podremos leerlo.

Además, los modelos textuales presentados, según los datos de nuestra propia investigación, tienen la virtud de servir tanto para el español como para el inglés, sean éstos primera lengua o lengua extranjera. Puede que, en este sentido, español e inglés pertenezcan al mismo sistema discursivo, en el sentido mencionado en la sección 3.2.3.2.

En el contexto del sistema educativo, este dato viene a reforzar la necesidad de coordinación de los profesores de lengua española y de inglés para estimular el uso conjunto de estos modelos textuales. En el contexto de la enseñanza del español o del inglés como lengua extranjera, este dato obliga a profundizar en los conocimientos previos de

los estudiantes para descubrir si conocen, a través de su primera lengua, estos modelos textuales, favoreciendo así la transferencia positiva de estrategias compositivas. En todo caso, aunque no existieran esos conocimientos previos o si fueran éstos distintos a los aquí descubiertos, es interesante sacar a un plano consciente la idea de los modelos textuales para que sirva de monitor de la escritura.

De todos los elementos analizados, sólo los marcadores modales, claramente infrautilizados, parecen merecer mayor atención. Es significativo que exista una correlación entre los marcadores modales y el resultado de la evaluación en los textos argumentativos, a pesar de que la media de utilización es realmente baja: 0,46 marcadores en inglés y 3,08 en español. Parece que una mayor y mejor utilización de estos recursos lingüísticos puede ayudar en la organización del texto y, por extensión, en su recepción y en el logro de su intención comunicativa.

Otro aspecto interesante en los datos de nuestro trabajo es el distinto tamaño y, quizás, la distinta función de los párrafos en inglés y en español. Como comentamos en nuestro análisis de estas variables (palabras y párrafos), puede que estemos aquí ante la diferencia más clara entre dos corrientes de enseñanza de la escritura, la anglosajona, más atenta al párrafo y su desarrollo, y la española, más atenta a la ortografía y la gramática. Aunque el párrafo no parece haber tenido gran

importancia en los resultados de la evaluación de los textos, sería interesante clarificar el sentido y la función del párrafo en español, y utilizarlos en esta lengua también como herramienta de organización del texto y de la información. Una vez más, la tarea apunta a la coordinación del profesorado especialista en ambas lenguas.

Finalmente, queda claro que compartimos la idea expuesta por D. Bain y B.Schneuwly (1997) de favorecer un enfoque textual en la enseñanza de la composición escrita frente al enfoque oracional frecuentemente adoptado. Además, también estamos de acuerdo con Anna Camps (1997:29) cuando afirma que “el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto [sino que] aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas.”

6.2. Sugerencias para futuras investigaciones

Al acabar nuestro trabajo, es el momento de mirar atrás para ver con más claridad qué deberíamos haber hecho y de mirar adelante para ver qué queda por hacer. En este sentido, comentaremos ahora algunas ideas acerca de trabajos futuros que parten, naturalmente, de la observación de nuestra propia investigación.

En primer lugar, es necesario replicar nuestra investigación con un mayor número de participantes, un mayor número de textos y un mayor número de tipos de textos o géneros. Esta réplica será la que pueda, de forma definitiva, permitir la generalización a poblaciones mayores, posibilitando así un tratamiento pedagógico más justificado. En segundo lugar, sería interesante replicar nuestra investigación utilizando evaluadores angloparlantes, para ampliar así la perspectiva de la recepción de los textos por dos comunidades de hablantes.

En tercer lugar, nos parece interesante complementar el método de investigación utilizado en este trabajo con otra herramienta de recogida de datos: la entrevista a los escritores y los evaluadores. Gracias a estas entrevistas, podríamos recoger información cualitativa acerca de la percepción que unos y otros tienen de su tarea. También, un aspecto de gran importancia que se podría cubrir con estas entrevistas

es el diseño de un modelo mental de la tarea de escritura o del concepto “un buen texto”.

Dentro del terreno del diseño de la investigación, hemos comentado en diversas ocasiones a lo largo de nuestro trabajo la importancia de realizar un estudio etnográfico acerca de la enseñanza de la escritura en la primera lengua y en la lengua extranjera dentro del sistema educativo, e incluso de realizar este estudio comparando las dos tradiciones, la española y la anglosajona. Ya en el libro de Ulla Connor (1996) se anima a este tipo de trabajos, que ella denomina *classroom-based contrastive studies*, como citamos en la sección 3.1. Creemos que estudios como éste pueden complementar los datos obtenidos a través del análisis del producto y del proceso de la escritura.

Desde una perspectiva más amplia, aún queda mucho trabajo por hacer en la comparación del español con otras lenguas, por ejemplo con lenguas históricamente afines como las lenguas romances u otras tan cercanas y tan diferentes al mismo tiempo como el árabe. Es un campo en el que los estudios contrastivos del inglés tiene ya un buen camino recorrido, y que presenta un gran interés para diversas áreas como la enseñanza o la traducción e interpretación.

Profundizando en nuestro propio trabajo, quedan tareas por hacer. Entre ellas, el estudio intensivo del párrafo, su estructura, desarrollo y

funciones, parece una de las más interesante. El contraste entre el inglés y el español ha revelado curiosas diferencias, que pueden aportar atractivas sugerencias para la enseñanza de la escritura.

Por último, la validación de los modelos textuales por medio de estudios más amplios, en los que se incluyan, incluso, pruebas experimentales, puede aportar datos sugestivos para la enseñanza de la escritura. Los modelos textuales son una herramienta poderosa en la producción y la recepción de los textos escritos, y necesitan ser estudiados con un mayor número de textos y de situaciones comunicativas.

En resumen y como conclusión final, podemos decir que este trabajo ha servido para poner de manifiesto que, si bien la Retórica Contrastiva ha sido una fructífera línea de investigación de la escritura a través de las culturas y las lenguas, debemos ser cuidadosos a la hora de diseñar nuestra investigaciones, dado que es fácil que un error de diseño nos lleve a conclusiones equivocadas. No parece posible negar que existen diferencias entre la escritura en inglés y español, pero hay que hacer matizaciones acerca de en qué niveles y aspectos concretos se encuentran estas diferencias, así como en qué géneros, registros y tipos de textos éstas aparecen.

Por otro lado, creemos que este trabajo puede servir para ayudar en la programación de la enseñanza de la escritura tanto en español como en inglés como lengua extranjera. En concreto, se ha discutido la importancia de los modelos textuales, así como la posibilidad de enfatizar el uso de los marcadores del discurso. Además, dadas las similitudes aparecidas entre los dos grupos, parece obvio que se acentúe la necesidad de reflexionar sobre los conocimientos previos de los estudiantes escritores para facilitar la transferencia positiva de una lengua a otra.

Por último, hay ciertos aspectos que, partiendo de esta investigación, podrían servir para reforzar las conclusiones alcanzadas. La utilización de un corpus mayor, incluso contrastando la escritura de estudiantes con la de otros profesionales (periodistas, escritores, etc.), sería el complemento fundamental para nuestra investigación. Además, una investigación etnográfica de la enseñanza de la escritura podría servir también para validar nuestras conclusiones. Como no podría ser de otra forma, cuando finaliza la investigación es cuando el investigador ve con mayor claridad lo que podría haber hecho, lo que hay que mejorar y lo que queda aún por hacer.

Apéndices

Apéndice 1

Escala de evaluación del TWE de TOEFL

6. Clearly demonstrates competence in writing on both the rhetorical and syntactic levels, though it may have occasional errors. A paper in this category

- is well organized and well developed
- effectively addresses the writing task
- uses appropriate details to support a thesis or illustrate ideas
- shows unity, coherence, and progression
- displays consistent facility in the use of language
- demonstrates syntactic variety and appropriate word choice

5. Demonstrates competence in writing on both the rhetorical and syntactic levels, though it will have occasional errors. A paper in this category

- is generally well organized and well developed, though it may have fewer details than does a 6 paper
- may address some parts of the task more effectively than others
- shows unity, coherence, and progression
- demonstrates some syntactic variety and range of vocabulary
- displays facility in language, though it may have more errors than does a 6 paper

4. Demonstrates minimal competence in writing on both the rhetorical and syntactic levels. A paper in this category

- is adequately organized
- addresses the writing topic adequately but may slight parts of the task
- uses some details to support a thesis or illustrate ideas demonstrates adequate but undistinguished or inconsistent facility with syntax and usage

- may contain some serious errors that occasionally obscure meaning

3. Demonstrates some developing competence in writing, but it remains flawed on either the rhetorical or syntactic level, or both. A paper in this category may reveal one or more of the following weaknesses:

- inadequate organization or development
- failure to support or illustrate generalizations with appropriate or sufficient detail
- an accumulation of errors in sentence structure and/or usage
- a noticeably inappropriate choice of words or word forms

2. Suggests incompetence in writing. A paper in this category is seriously flawed by one or more of the following weaknesses:

- failure to organize or develop
- little or no detail, or irrelevant specifics

- serious and frequent errors in usage or sentence structure
- serious problems with focus

1. Demonstrates incompetence in writing. A paper in this category will contain

- serious and persistent writing errors
- may be illogical or incoherent
- may reveal the writer's inability to comprehend the question.
- A paper that is severely underdeveloped also falls into this category.

Apéndice 2

Adaptación de la escala para uso de profesores españoles

GUÍA DE EVALUACIÓN

6. Demuestra una evidente competencia en la escritura tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, aunque pueden encontrarse errores ocasionales.

Un texto en esta categoría tiene las siguientes características:

- Cumple de manera eficiente los objetivos de la tarea de escritura.
- Está bien organizado y desarrollado.
- Demuestra variedad sintáctica y una apropiada elección del léxico.

5. Demuestra competencia en la escritura tanto en el nivel retórico como en el sintáctico, aunque probablemente tendrá errores ocasionales.

Un texto en esta categoría tiene las siguientes características:

- Es posible que cumpla algunos de los objetivos de la tarea de escritura más eficientemente que otros.
- Está en general bien organizado y desarrollado.
- Demuestra cierta variedad sintáctica y cierta gama de vocabulario.

4. Demuestra una mínima competencia en la escritura tanto en el nivel retórico como en el sintáctico.

Un texto en esta categoría tiene las siguientes características:

- Cumple los objetivos de la tarea de escritura básicamente pero es posible que descuide ciertos aspectos de la tarea.
- Está adecuadamente organizado y desarrollado.
- Demuestra una adecuada aunque posiblemente inconsistente facilidad respecto a la sintaxis y el uso del lenguaje.
- Es posible que contenga algunos errores que ocasionalmente oscurezcan el significado.

3. Demuestra una competencia escritora en desarrollo, pero aún quedan defectos o en el nivel retórico o en el sintáctico o en ambos.

Un texto en esta categoría puede mostrar una o más de las siguientes debilidades:

- Inadecuada organización o desarrollo.
- Una elección evidentemente inapropiada de las palabras o la forma de las palabras.
- Una acumulación de errores en la estructura de la oración y/o el uso del lenguaje.

2. Sugiere incompetencia en la escritura

Un texto en esta categoría tiene serios defectos debidos a una o más de las siguientes debilidades:

- Grave desorganización o subdesarrollo del texto.
- Graves y frecuentes errores en la estructura de la oración o el uso del lenguaje.

- Graves problemas con el tema principal.

1. Demuestra incompetencia en la escritura

Un texto en esta categoría tiene graves errores causados por una o más de las siguientes debilidades:

- Es incoherente.
- No está desarrollado.
- Contiene graves y persistentes errores de escritura.

Apéndice 3

Resumen de relaciones de la “Rhetorical Structure Theory” (Mann & Thompson 1988)

Relation name	Constraints on N	Constraints on S	Constraints on the N+S combination	The effect	Locus of the effect
Circumstance		S presents a situation (not unrealized)	S sets a framework in the subject matter within which R is intended to interpret the situation presented in N.	R recognizes that the situation presented in S provides the framework for interpreting N	N & S
Solutionhood		Presents a problem	The situation presented in N is a solution to the problem stated in S	R recognizes the situation presented in N as a solution to the problem presented in S	N & S
Elaboration			S presents additional detail about the situation or some element of subject matter	R recognizes the situation presented in S as providing additional detail for N. R identifies the	N & S

			which is presented in N or inferentially accessible in N in one or more of the ways listed below. In the list, if N=first member, then S=second: 1.set:member 2.abstract:instance 3.whole:part 4.process:step 5.object:attribute 6.generalization:specific	element of subject matter for which detail is provided.	
Background	R won't comprehend N sufficiently before reading text of S		S increases the ability of R to comprehend an element in N	R's ability to comprehend N increases.	N
Enablement	Presents R action (including accepting an offer), unrealized with respect to the context of N.		R comprehending S increases R's potential ability to perform the action presented in N	R's potential ability to perform the action presented in N increases	N
Motivation	Presents an action in which R is the		Comprehending S increases R's	R's desire to perform action	N

	actor (including accepting an offer), unrealized with respect to the context of N		desire to perform action presented in N	presented in N is increased	
Evidence	R might not believe N to a degree satisfactory to W	R believes S or will find it credible	R's comprehending S increases R's belief of N	R's belief of N is increased	N
Justify	none	none	R's comprehending S increases R's readiness to accept W's right to present N	R's readiness to accept W's right to present N is increased	N
Volitional cause	Presents a volitional action or a situation that could have arisen from a volitional action.		S presents a situation that could have caused the agent of the volitional action in N to perform that action; without the presentation of S, R might not regard the action as motivated or know the particular motivation; N is more central to W's purpose in	R recognizes the situation presented in S as a cause for the volitional action presented in N	N & S

			putting forth the N-S combination than is S.		
Non-volitional cause	Presents a situation that is not a volitional action.		S presents a situation that, by means other than motivating a volitional action, caused the situation presented in N; without the presentation of S, R might not know the particular cause of the situation; a presentation of N is more central than S to W's purpose in putting forth the N-S combination.	R recognizes the situation presented in S as a cause of the situation presented in N	N & S
Volitional result		Presents a volitional action or situation that could have arisen from a volitional action	N presents a situation that could have caused the situation presented in S; the situation presented in N is more central to W's purposes than is that presented in	R recognizes that the situation presented in N could be a cause for the action or situation presented in S	N & S

			S		
Non-volitional result		Presents a situation that is not a volitional action	N presents a situation that caused the situation presented in S; presentation of N is more central to W's purpose in putting forth the N-S combination than is the presentation of S	R recognizes that the situation presented in N could have caused the situation presented in S	N & S
Purpose	Presents an activity	Presents a situation that is unrealized	S presents a situation to be realized through the activity in N	R recognizes that the activity in N is initiated in order to realize S	N & S
Antithesis	W has positive regard for the situation presented in N	none	The situation presented in N and S are in contrast; because of an incompatibility that arises from the contrast, one cannot have positive regard for both the situations presented in N and S; comprehending S and the	R's positive regard for N is increased	N

			incompatibility between the situation presented in N and S increases R's positive regard for the situation presented in N		
Concession	W has positive regard for the situation presented in N	W is not claiming that the situation presented in S doesn't hold	W acknowledges a potential or apparent incompatibility between the situations presented in N & S; W regards the situations presented in N & S as compatible; recognizing that the compatibility between. The situations presented in N & S increases R's positive regard for the situation presented in N	R's positive regard for the situation presented in N is increased.	N & S
Condition		S presents a hypothetical, future, or	Realization of the situation presented in N depends on	R recognizes how the realization of the situation	N & S

		otherwise unrealized situation (relative to the situational context of S)	realization of that presented in S	presented in N depends on the realization of the situation presented in S	
Otherwise	Presents an unrealized situation	Presents an unrealized situation	Realization of the situation presented in N prevents realization of the situation presented in S	R recognizes the dependency relation of prevention betw. the realization of the situation presented in N and the realization of the situation presented in S	N & S
Interpretation			S relates the situation presented in N to a framework of ideas not involved in N itself and not concerned with W's positive regard	R recognizes that S relates the situation presented in N to a framework of ideas not involved in the knowledge presented in N itself.	N & S
Evaluation			S relates the situation in N to the degree of W's positive regard toward the situation presented	R recognizes that the situation presented in S assesses the situation presented in N and	N & S

			in N	recognizes the value it assigns	
Restatement			S restates N, where S and N are of comparable bulk	R recognizes S as a restatement of N	N & S
Summary	N must be more than one unit		S presents a restatement of the content of N, that is shorter in bulk	R recognizes S as a shorter restatement of N	N & S
Sequence	Multi-nuclear: A succession relationship between the situations is presented in the nuclei			R recognizes the succession relationships among the nuclei	Multiple nuclei
Contrast	Two-nuclear; the situations presented in these two nuclei are (a) comprehended as the same in many respects (b) comprehended as differing in a few respects and (c) compared with respect to one or more of these			R recognizes the comparability and the differences yielded by the comparison being made	Multiple nuclei

	differences				
Joint	Multinuclear: no relation is claimed to hold between the nuclei.				

Apéndice 4: Análisis de los textos¹¹

1. Textos argumentativos en español

1. 1. Consuelo

JUSTIFICACIÓN [[Señor alcalde, **con todo respeto** (marcador modal – reserva) me dirijo a usted para hacerle llegar mi protesta y la de muchos ciudadanos acerca de la situación en que se encuentra nuestra ciudad.]]

PROBLEMA [[**Muchas veces** (marcador modal – frecuencia) le oigo a usted y a muchos miembros de su partido decir que todo va bien, creo que esto es un gran error, a mí me parece que tomar la postura del avestruz, que esconde la cabeza cuando ve acercarse algún peligro, es un acto de cobardía. Este es el mayor problema que tiene mi pueblo, la ceguera o miopía grave de sus políticos.]]

ELABORACIÓN [[Problemas, hay donde elegir, no se los voy a señalar aquí, están delante de sus narices. Pero, ¿cómo se van a solucionar, si ustedes no los ven? ¿Cuál es la causa de la aparición de este tipo de ceguera? Las respuestas podrían ser: la demagogia, obsesión por ganar unas elecciones, no querer ponerse en contra de nadie, no buscar enemigos, etc., etc... **En conclusión**, (marcador

¹¹ En los textos españoles se han corregido los errores ortográficos (los acentos, principalmente). En los textos en

conjuntivo – sumativo/reformulador recapitulativo) todo eso tiene un nombre que lo define muy bien, cobardía,]] SOLUCIÓN [[es necesario valor para decir: Esto es lo que hay, será difícil solucionarlo, pero con todas mis fuerzas y su ayuda, señores, lo vamos a intentar solucionar.]] MOTIVACIÓN [[Pero, si estás miope, qué es lo que van a arreglar... Se despiden una ciudadana que quiere a su pueblo.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	4	4	3,50	4,50	216	3	3	1	2

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
4,50	1	1	1	1	0	0,50

1.2. Cristina O.

Estimado señor alcalde:

JUSTIFICACIÓN [[Últimamente estoy bastante preocupada por un asunto que, **a menudo** (marcador modal – frecuencia), la gente considera algo insignificante. **Seguramente** (marcador modal – obviedad) ya habrá recibido quejas con anterioridad, pero es que siempre sucede lo mismo;]]

PROBLEMA [[fumadores empedernidos se dedican a destrozar su propia salud al mismo tiempo que nos contaminan con sus "malos humos".]]

ELABORACIÓN [[**Casi siempre** (marcador modal – frecuencia) somos los no fumadores los que aparecemos como el culpable, o, si queremos rizar el rizo, representando el papel del malo de la película. **Por este motivo** (marcador conjuntivo – causal), creo oportuno plantearle este problema con la intención de que me proporcione una solución válida.

Soy consciente de que cada uno puede hacer con su vida lo que quiera y crea oportuno, pero ¿no es posible alcanzar una solución consensuada? Cuando mis amigos y yo nos reunimos, **con frecuencia** (marcador modal – frecuencia) llegamos a discutir por dicho motivo. ¿No sería posible que existiesen lugares diferenciados para fumadores y no fumadores? **Seguramente** (marcador modal – obviedad) usted está pensando que esto ya se lleva a cabo... Sí, estoy de acuerdo, pero ¿qué hacer en lugares públicos?

Por ejemplo (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción), cuando me reúno con mi pandilla en el bar de siempre, ¿por qué tengo que soportar los humos de aquellos que están a mi alrededor?]] SOLUCIÓN [[Le propongo el siguiente plan de acción para solucionar esta discordia:

Proponer horas en las cuales no se pueda fumar dentro de los lugares públicos. En este caso (marcador modal – validación), si hablamos de bares, las tapas serían gratuitas y la bebida se reduciría a la mitad.]] RESULTADO [[Personalmente (marcador modal – opinión) creo que daría resultado y muchos fumadores dejarían a un lado su vicio con tal de conseguir esta oferta tan succulenta.]]

SOLUCIÓN [[Una vez a la semana¹², convocar a la población en los salones del Ayuntamiento para hacerla más consciente de los riesgos del tabaquismo. Supongo que muchos ya lo saben...pero, ¿por qué no intentarlo?]] RESULTADO [[A lo mejor (marcador modal – probabilidad o predicción) a algunos se les enciende una bombillita en la mente y cambia de hábitos. Así (marcador conjuntivo – causal), las pobres víctimas que, día a día (marcador modal – hábito), sufrimos la humareda de nicotina tan extensa que envuelve los lugares más insospechados, seríamos más felices al mismo tiempo que nuestros pulmones nos lo agradecen.]]

SOLUCIÓN [[¿Por qué no se imponen multas a los fumadores? Sé que muchos lo pasarían mal...**De todos modos** (marcador conjuntivo – rechazo/reformulador de distanciamiento), fumar es algo que no hace bien a nadie. ¿Para qué sirve?]] RESULTADO [[Mediante las multas podríamos acabar con dos problemas a la vez: Los fumadores dejarían el tabaco y los demás dejaríamos de ser fumadores pasivos.]]

MOTIVACIÓN [[Señor alcalde, espero que esta carta le haga reflexionar y nos pueda solucionar dicho problema, aunque soy consciente de la dificultad que ello conlleva.]]

Le saluda atentamente,

Cristina

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
6	5	5	5	5,25	5,50	428	7	13	4	9

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
--------	---	---	---	---	---	---

¹² “Una vez a la semana” no cumple la condición de ser invariable, propia de los marcadores del discurso.

5,50	1	1	0,50	1	1	1
------	---	---	------	---	---	---

1.3. Cristina R.

Muy señor mío:

JUSTIFICACIÓN [[Me dirijo a usted con la intención de darle a conocer la problemática que tenemos en nuestra ciudad a consecuencia del tabaco.]]

PROBLEMA [[Hoy día contamos con un alto porcentaje de fumadores en nuestro país y no por ello hay que ponerlo todo en servicio de estos.]]

ELABORACIÓN [[Me parece de muy mal gusto que personas que fuman y no fuman tengan que estar junta, en un local, [por ejemplo](#) (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción)

Y no sólo por educación, sino por cuestiones de salud, como todos ya sabemos, el tabaco es muy perjudicial. [Por ello](#) (marcador conjuntivo – causal) me temo que debemos solventar este problema que nos atañe a todos.

Cuando digo solventar, no me refiero a prohibir el tabaco y no dejar que nadie fume, ni mucho menos, me refiero a que los "no fumadores" podemos estar en diversos lugares sin tener que estar oliendo el tabaco por fuerza.]]

SOLUCIÓN [[[Por ello](#) (marcador conjuntivo – causal), propongo un plan de acción con el fin de mejorar la situación de nuestra ciudad.

Sé perfectamente que hay lugares que no se pueden destinar solamente para los no fumadores como, **por ejemplo** (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción), un pub, pero no estaría mal que el mismo local tuviera dos salones, uno para los que fuman y otro para los que no lo hacen.

En cuanto a (marcador conjuntivo – asunto) los lugares públicos, **personalmente** (marcador modal – opinión) optaría por hacerlo para los no fumadores, aunque me sigue pareciendo buena idea repartir el local.

En servicios tales como el autobús, tren, etc. es insoportable que a tu lado se siente un fumador, no tenemos por qué aguantarlo.

Por otra parte (marcador conjuntivo – adversativo), creo que las campañas contra el tabaquismo, si las comparamos con las del alcohol, son escasas, por lo que debemos concienciar a la sociedad de los males del tabaco, así como en la escuela se debe preparar a los alumnos y almarles del daño que produce.

Todos sabemos las muertes que se producen a consecuencia del cáncer pero no nos informamos que la mayoría son de pulmón, producidos por fumar.]]

MOTIVACIÓN [[**En fin** (marcador conjuntivo – sumativo/reformulador recapitulativo), creo que esto es un problema, que no nos hemos dado cuenta de la importancia que tiene y creo que ya va siendo hora que empecemos a movernos.

Espero que el Gobierno sea el primero en dar el paso antes de que sea demasiado tarde y que tengamos pronto una respuesta.]]

Le saluda atentamente,

Cristina.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	4	5	4,00	4,50	382	12	8	7	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
4,50	1	1	1	1	0	1

1.4. Hadiya

Estimado señor alcalde:

JUSTIFICACIÓN [[No sé si su apretada agenda le permite conocer la realidad en la que se encuentran sumergidos sus ciudadanos, pero creo, desde mi sencilla opinión (marcador modal – opinión), y no por eso menos relevante, que debe conocer algunas vicisitudes en la que se encuentran personas como yo.

El motivo de esta carta no es más que el de informarle que me estoy preparando para convertirme en lo que más deseo con todas mis fuerzas: ser educadora.

Y tales sueños se ven frustrados por razones que sólo usted puede solucionar,]] PROBLEMA [[y es que vivo en un barrio en el que los mismos niños a quienes quiero dirigir mis esfuerzos no encuentran instalaciones para gozar de un privilegio al que tienen derecho: jugar.]] ELABORACIÓN [[No tienen dónde hacerlo, y la suciedad y el desorden de las calles les impide hacerlo allí mismo, por lo que se ven obligados a andar hasta un patio lejano en el que pueden disfrutar algunas horas.]]

SOLUCIÓN [[No soy la única que tiene esta opinión y un colectivo de vecinos y padres de esos niños hemos decidido sumar nuestras fuerzas e intentar que usted tome medidas al respecto, pues están a su alcance y forma parte de su trabajo lograr un poco de bienestar entre estos niños.]]

MOTIVACIÓN [[Espero que tal información no quede en un simple papel y que usted se implique en el asunto del que le hacemos partícipe.]]

Sin otro particular, se despide atentamente. Reciba un cordial saludo

Hadiya.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	6	5	5	5	5	242	5	1	0	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
5	1	1	1	1	0	1

1.5. Jorge

Excelentísimo Señor Alcalde-Presidente:

PROBLEMA [[Le escribo esta carta para hacerle referencia por las deficientes instalaciones de las que hacemos uso en magisterio. Si bien no contamos con ningunos de los servicios que tiene cualquier universidad que se tercié.]]

ELABORACIÓN [[La biblioteca es precaria, pequeña, además de que el suelo parece que se va a venir abajo. Además (marcador conjuntivo – aditivo) en vez de dar facilidades, todo lo contrario los horarios de la biblioteca son cortos y los libros no son muy numerosos.

Además (marcador conjuntivo – aditivo) tenemos aulas vacías por falta de material (mesas, sillas, etc.) y un gimnasio que más parece de los años 50 que de nuestros días.

Por no hablar de la cafetería que parece de todo menos eso, con unas instalaciones que se ubican en una antigua cocina.

Para terminar (marcador conjuntivo – temporal/cierre) no quiero olvidarme de los accesos y de los aparcamientos que se suman a las dificultades que ya tenemos.]]

Datos generales

1	2	3	4	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M.	M.
eval	eval	eval	eval						Conjuntivos	Modales

2	3	3	2	2,50	1,50	147	5	3	3	0
---	---	---	---	------	------	-----	---	---	---	---

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
1,50	0	1	0,50	0	0	0

1.6. Lorena

Estimado señor:

JUSTIFICACIÓN [[Escribo esa carta para mostrar mi preocupación, y espero que la de muchos ciudadanos;]] PROBLEMA [[ésta es la siguiente: se ha construido una gasolinera cerca de la playa del Chorrillo pero para construirla se ha destruido el jardín que había allí antes;]] ELABORACIÓN [[pienso que esto no debería ser así, ya que con la construcción de pisos, casas, etc. cada vez se van eliminando estos jardines. [Asimismo](#) (marcador conjuntivo – aditivo), se deberían de cuidar más los jardines en general que hay en nuestra ciudad, pues muchos de ellos da pena verlos.

[Con respecto](#) (marcador conjuntivo – asunto) al tema de la nueva gasolinera, opino que no es justo destrozar un jardín habiendo muy cerca una gasolinera más pequeña,]] SOLUCIÓN [[por lo que la solución será ampliar esa gasolinera pequeña y dejar el jardín tal y como estaba.]]

PROBLEMA [[Debo añadir que se debe concienciar a los ciudadanos de que no tiren los papeles al suelo, pues da gusto ver una ciudad limpia y bastantes calles de Ceuta tienen mucho que desear.]]

SOLUCIÓN [[Como solución al tema de la limpieza de las calles lo primero es hacer que los ciudadanos se den cuenta de la importancia del entorno que les rodea y que no se deben tirar los papeles al suelo, y esto debe fomentarse desde que el ciudadano es pequeño, haciendo

campañas en los colegios y así poder tener Ceuta limpia; **también** (marcador conjuntivo – aditivo) se consigue colocando más papeleras, además de las papeleras para el vidrio y para los papeles.

Pienso que es necesario que se reciclen los papeles pues a lo largo del día se malgastan muchas hojas de la manera más simple.

En definitiva (marcador conjuntivo – sumativo) , creo necesario realizar un programa de concienciación medioambiental para todos, desde el niño más pequeño a la persona más mayor, y así poco a poco conseguir una ciudad más limpia y bonita.]] Muchísimas gracias.

Un saludo.

Lorena.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	4	3	4	3,75	3,50	301	6	7	7	0

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3,50	1	0,50	1	1	0	0

1.7. Lourdes

Estimado señor alcalde:

JUSTIFICACIÓN [[Le escribo con motivo de exponerle un problema que afecta a nuestra ciudad y a nosotros como ciudadanos.]]

PROBLEMA [[El tema o mejor dicho el problema del que le voy a hablar es el de la limpieza.]]

ELABORACIÓN [[Como es evidente (marcador modal – presunción), la limpieza en nuestra ciudad deja mucho que desear, en sus calles encontramos muchos papeles, excrementos,..., sus playas están mal cuidadas encontrando en ellas restos de cigarrillos, papeles e incluso restos de comida. Los cristales de los escaparates sí están totalmente relucientes y no creo que eso sea lo único importante en cuanto a la limpieza se refiere. Para colmo (marcador conjuntivo – aditivo)¹³, los contenedores, en algunos lugares de la ciudad están a rebosar dejando en sus calles un desagradable olor. Por ello (marcador conjuntivo – causal), le remito mis quejas para que se intente solucionar este problema que afecta a la ciudad y a la salud e higiene de sus habitantes lo más rápido posible]] SOLUCIÓN [[proponiendo soluciones como: poner más papeleras, más servicios de limpieza, multas por dejar excrementos de animales en las calles, llevar a cabo más servicios de

¹³ El marcador “para colmo” comunica, además del valor aditivo, un cierto sentido evaluativo de matiz negativo.

recogida de basura, más campañas de limpieza para concienciar a los ciudadanos para que cuidemos nuestra ciudad...]]

RESULTADO [[En fin (marcador conjuntivo – sumativo/reformulador recapitulativo), soluciones existen, el caso es proponerlas e intentar llevarlas a cabo, ya que es un problema que se puede llegar a agravar si no se comienza a corregir.]]

De acuerdo con esto (marcador conjuntivo – asunto), le agradezco que lea esta carta de un ciudadano más que expone un problema que le preocupa.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	4	4	3	3,75	4	244	4	5	4	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
4	1	1	0,50	0,50	1	0

1.8. María del Mar

Estimado señor alcalde:

JUSTIFICACIÓN [[Desde mi más humilde opinión (marcador modal – opinión) quiero expresarle una queja que creo que es uno de los problemas más graves por los que está pasando Ceuta actualmente.]]
 PROBLEMA [[Me refiero al problema de la inmigración.]] ELABORACIÓN
 [[Desde hace unos años acá estamos siendo "invadidos", valga la exageración (marcador modal – validación) , por un interminable número de personas procedentes del sur de África. Están por todas partes y han montado en Calamocarro, como todos ya sabemos, una especie de poblado en el que ya casi se puede encontrar de todo. Tiendas, zapaterías, tiendas para revelar carretes. A estas personas se les proporcionan todo tipo de ayuda, de alimentos, ropa de vestir, dinero, camas, etc. Y yo digo algo, no es que se estén muriendo de hambre precisamente porque se les puede ver por las calles con buenas chaquetas, zapatos y zapatillas de deporte de calidad, con móviles, etc. A partir de Benítez es raro no encontrar a alguno de estos subsaharianos, normalmente queriendo lavar coches o llamando por teléfono. Han corrido ríos de tinta sobre este problema y he escuchado estupidez tras estupidez sobre este tema que hay en Ceuta en programas de televisión. En los debates se quieren dar soluciones y hablan del tema de Ceuta sin tener ni idea de cuál es la situación. Y la

situación es que poco a poco se están haciendo con la ciudad. Verás tú como en Irlanda no hay negros o musulmanes, cada uno ha de defender lo suyo si no quieren que lo echen. No quiero que suene racista, señor alcalde, pero es la verdad.

En este programa de televisión una ceutí le preguntaba a uno de esos intelectuales de pacotilla que llevan a los programas: "Bueno, y entonces¹⁴, ¿qué tenemos que hacer nosotros con estas personas si no los mandamos a la Península?" Respuesta: "Aguantarse."

En el mismo programa pedía este "inteligente señor" que acogiéramos cada ceutí a una de estas personas. Y digo yo, métela en la tuya, imbécil. Como dice el refrán, uno en su casa y Dios en la de todos. **En fin** (marcador conjuntivo – sumativo/reformulador recapitulativo), yo esto lo veo muy negro, **valga la redundancia** (marcador modal – validación).]]

SOLUCIÓN [[**Mire** (marcador conjuntivo – control de contacto), señor alcalde, vaya usted a ver al Presidente del Gobierno, hable con él y que nos den una solución.]] MOTIVACIÓN [[¿Sabía usted que hay en Marruecos, concretamente en Tetuán, unos 10.000 negros esperando entrar a Ceuta? Seguro que lo sabe. Un día escuché a una de esas

¹⁴ "bueno" y "entonces" son marcadores conjuntivos, pero no se analizan aquí porque no forman parte del desarrollo lógico de la argumentación, sino que son propios del diálogo y se utilizan para aportar vivacidad y realismo al fragmento.

personas hablando en inglés por un móvil y le decía al receptor: "Oye¹⁵,
 vente para acá, que te tratan muy bien y te dan de comer." Somos así de
 buenos, y Ceuta no dura ni diez años. En este tiempo habremos salido
 todos de aquí y la ciudad será de ellos. Y usted gobernará, si llega, a
 negros y moros, claro todos ceutíes.]] SOLUCIÓN [[La solución no la sé,
 quizás (marcador modal – probabilidad) ahora que estamos a tiempo,
 carta blanca a las fuerzas del orden.]] MOTIVACIÓN [[Conservemos en
 Ceuta nuestra raza y hagamos que este problema no exista. Dejo una
 pregunta: ¿No les da vergüenza dar 15 millones de pesetas a
 Calamocarro y que una ceutí tenga que pedir dinero por las calles porque
 se está muriendo de cáncer?]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	5	4	5	4,25	4	522	4	6	2	4

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
4	1	1	1	0,50	0	0,50

¹⁵ "Oye" es un marcador de control de contacto, pero en este caso tampoco se analiza por estar fuera del desarrollo lógico de la argumentación y ser utilizado solamente para añadir vivacidad y realismo al fragmento.

1.9. Maribel

PROBLEMA [[El problema JUSTIFICACIÓN [[que me afecta personalmente y que afecta a la mayoría de las personas de mi edad,]] es la poca perspectiva de futuro, **es decir** (marcador conjuntivo – apositivo/reformulador explicativo), que cada día es más difícil acceder a un puesto de trabajo.]]

ELABORACIÓN [[Tienes que ser el mejor o tener mucha suerte para encontrar un puesto de trabajo adecuado. No puedes quedarte atrás, no puedes permitir perder un año o comenzar tarde en tu formación, porque te das cuenta que te encuentras con una gran desventaja con respecto a las demás.

Se convierte todo ello en una pesadilla, en un futuro incierto. Estudias y te preparas durante varios años sin saber dónde vas a acabar. **Sin embargo** (marcador conjuntivo – adversativo), no llega a importarte si encuentras un trabajo que no esté relacionado con lo que hayas hecho (algo es algo), lo realmente importante es esa inestabilidad que sufren algunas empleadas. Hoy puedes estar trabajando pero mañana **quizás** (marcador modal – probabilidad) no, y **entonces** (marcador conjuntivo – condicional) te preguntas: ¿Podré comprarme algún día una casa? ¿Seré algún día económicamente independiente?]]

SOLUCIÓN [[No sé como puede solventarse este gran problema.

Pero lo cierto es que no debería invertirse tanto dinero en causas poco justificadas (conflicto en Yugoslavia,...) y sí invertirlo en todas aquellas personas que intentan abrirse camino en su futuro.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	4	4	3,75	3	204	4	4	3	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3	0	1	1	1	0	0

1.10. Miguel Ángel

PROBLEMA [[El problema que me disgusta es la inseguridad ciudadana en mi ciudad.]]

ELABORACIÓN [[No es sólo un problema que deben solucionar las autoridades pertinentes, sino un problema que afecta a todos los integrantes de la ciudad.

Los integrantes de una ciudad deben protegerse y ayudarse entre sí, pero la verdad es que en esta ciudad se ven y se escuchan cosas pero a la hora de la verdad ni se ve ni se escucha absolutamente nada.

Los periódicos amanecen con noticias de disparos y heridos, pero nadie al día siguiente sabe quién ha sido.]]

SOLUCIÓN [[Esta situación es insostenible necesitamos darles a los que defienden la ley "armas" legales que les ayuden a detener a los delincuentes y no como ahora que se les deja libres en pocas horas.]]

MOTIVACIÓN [[¡Esto es inaguantable!]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	3	3	3,25	3	130	5	0	0	0

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3	0	1	0,50	1	0	0,50

1.11. Silvia

Señor ilustrísimo alcalde de mi ciudad, JUSTIFICACIÓN [[me gustaría pedirle muchas cosas.]]

PROBLEMA [[Una de las cosas es que consiguiera darle trabajo a todo el que le pidiera,]] MOTIVACIÓN [[si pusiera usted más medios para conseguirlo.]]

PROBLEMA [[Por otro lado (marcador conjuntivo – adversativo/marcador de continuidad) me gustaría decirle que le diera vivienda a todo el mundo,]] ELABORACIÓN [[no podemos consentir que haya gente que viva sin agua y sin luz.]]

PROBLEMA [[También (marcador conjuntivo – aditivo) me gustaría que solucionase el problema que hay con sanidad en mi ciudad.]] SOLUCIÓN [[Yo creo que muchos de los problemas que hay se solucionarían si construyeran otro hospital. Pero tienes que tener en cuenta que si no tienes a las personas cualificadas necesarias la creación del hospital será en vano.]]

PROBLEMA [[Quisiera que también (marcador conjuntivo – aditivo) arreglara el grave problema de la gran cantidad de inmigrantes e indocumentados de nuestra ciudad.]]

PROBLEMA [[Finalmente (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre) me gustaría decir que arreglara sobre todo los problemas de educación.]]

SOLUCIÓN [[Se deberían crear universidades, no deberías consentir que gente de esta ciudad se tenga que ir a estudiar fuera.]]

ELABORACIÓN [[Y **por cierto** (marcador conjuntivo – aditivo/disgresor), esto de las salidas de esta ciudad es muy frecuente no sólo en el ámbito de la educación sino también en el ámbito de la sanidad.]]

MOTIVACIÓN [[Usted como alcalde debería poner solución a todos estos problemas cuanto antes.]]

Muchas gracias por leer mi petición.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	3	3	3	3	207	9	5	5	0

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3	0,50	0,50	0,50	1	0	0,50

1.12. Silvia II

Excelentísimo Sr. Alcalde:

JUSTIFICACIÓN [[Me dirijo a usted para pedirle un favor, pero no pensando en primera persona del singular sino en el plural, **es decir** (marcador conjuntivo – apositivo/reformulador explicativo), en todos nosotros.]]

PROBLEMA [[Pienso que nuestra ciudad está avanzando en muchos aspectos, pero a medida que caminamos hacia un futuro dejamos atrás otros aspectos. Me quiero referir a la contaminación de nuestra ciudad.]]

SOLUCIÓN [[Podemos empezar, **por ejemplo** (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción), con las papeleras en numerosos lugares de la ciudad. **Muchas veces** (marcador modal – frecuencia) por mucho interés que tengan algunos en tirar la basura, **por ejemplo** (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción) en el campo, y no encuentran ninguna papeleras; puede ser que la lleven hasta la primera que encuentren, pero menos hará el que no le remueva la conciencia en ninguno de estos asuntos.

También (marcador conjuntivo – aditivo) debería haber diferentes tipos de contenedores de basura para diferentes materiales, para poder posteriormente reciclarlo; ejemplos: papel, plástico, vidrio, etc. En toda la ciudad solamente he encontrado un solo bidón para vidrio en concreto.

En algunos centros se encargan de recoger los papeles usados, poniendo una gran caja de cartón para reciclar posteriormente. Esto debería llevarse a cabo en muchos locales, centros,...

Con todo esto quiero que tanto yo como todos los ciudadanos de Ceuta colaborem en un progreso que creo que será más valioso que otra clase de avances.]] MOTIVACIÓN [[Todo contando con vuestra ayuda.]]

Una ciudadana de la ciudad.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	5	4	3	4	3,50	219	6	5	4	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3,50	1	1	0	1	0	0,50

2. Textos argumentativos en inglés

2.1. Anne

Dear Mayor,

PROBLEMA [[As it has come to my attention, the woods land of Weston has been slowly dwindling in order to make room for the oversized ugly house cluttered on small lots.]] ELABORACIÓN [[The once wooded area across of the Middle and High School is now filling with disgusting houses. All over tress are being cut for more houses. When is someone going to step in and say, "enough is enough."? People enjoy the woods, not the houses.]]

SOLUCIÓN [[When large quantities of area are up for sale, instead of telling the area go into house developments, the town should take this opportunity and buy the land. **Maybe** (marcador modal – probabilidad) not all of it, but a part.]] MOTIVACIÓN [[The once serene look of Weston with its vast woods or farms is being lost. It is your loss as much as ours.]]

Sincerely, Anne

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	4	4	3,50	3,50	135	2	1	0	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3,50	0	1	1	1	0	0,50

2.2. Charlotte

Dear Sir,

PROBLEMA [[I have noticed recently the lack of opportunities there is for those children who attend public schools in our area.]]

ELABORACIÓN [[Both my brother and I go to private boarding schools 600 miles away, but compared to our friends that have remained here we might have gone to the moon. The difference in education is too apparent. Large cities have opportunities that here in the country we can only dream about.]] MOTIVACIÓN [[I'm not asking for you to change anything. Perhaps (marcador modal – probabilidad) nothing can be done

to improve the situation. I am simply writing to you to bring the problem to your attention.]] Thank you.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
2	4	4	4	3,50	3	104	1	1	0	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3	0	1	1	0	0	1

2.3. Elana

Dear Mayor,

JUSTIFICACIÓN [[Our town is a wonderful place to live. The people in our community are well-off and have every privilege and advantage available in life.]] PROBLEMA [[As a result of this (marcador conjuntivo – causal/consecutivo), children in our community grow up without a real understanding of people whose lives are not so easy.]] ELABORACIÓN [[Handicapped people are not visible in our community because most of them cannot afford to live here. The children raised here need to be made aware of the hardships that some people encounter in daily life, just getting out of bed and making breakfast.]] SOLUCIÓN [[In order to have compassion for other people and to appreciate their own lives, children in our town should be acquainted with handicapped people through the schools.

School is the perfect instrument to teach children about the disabled. At a young age, they should be taken to visit schools for disabled children of about their own age. The experience should not be traumatic. The children they visit and play with should not have problems that would frighten the abled children who are visiting. The purpose of such interaction is to impact compassion, not fear. As the children get older, they would be acquainted with people with more serious disabilities. During the visits, the abled children would play with the

disabled children. For a child with a disability, a new friend who can help them play games is a wonderful thing. (I know this because my sister is handicapped.))

RESULTADO [[The experience of knowing and befriending handicapped children during one's childhood is very valuable. It helps children to understand that handicapped people are the same as them in many ways. The children develop a habit of looking out for and having compassion for those who are less fortunate than them. This invariably results in them being nicer to each other and gives them a true appreciation for what they have.]] MOTIVACIÓN [[A program to acquaint our community's children with the disabled would be a great asset to our community life.]] Thank you for considering my idea.

Sincerely, Elana.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
5	5	5	6	5,25	5,50	338	3	1	1	0

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
5,50	0,50	1	1	1	1	1

2.4. Katy

JUSTIFICACIÓN [[There are many things in our world that anger me because of their inequality; **however** (marcador conjuntivo – adversativo), I know that I personally can't change them.]] PROBLEMA [[One of these things is that not everyone has access to the same opportunities.]] ELABORACIÓN [[Part of that is due to laziness or lack of initiative, but the main cause of this is a shortage of high paying jobs and to get the same opportunities one needs money. Things like good schools or safe neighborhoods, things that all children growing up should have, but in our world today that is not the case. The fact that some children are brought up without receiving a good education automatically places them at a lower level economically than a child who did have a better life. The fact that this will go on for a long time **in all likelihood** (marcador modal – probabilidad) makes me frustrated because I believe that it is unfair and there has to be some way to change it.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
1	3	3	3	2,50	2,50	159	1	2	1	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
2,50	0,50	1	1	0	0	0

2.5. Leslie

Dear Mayor,

PROBLEMA [[To help solve the alcohol problem in our town,]]
 SOLUCIÓN [[alcohol should be made legal.]] RESULTADO [[Once alcohol has been made legal for people under 21 the need to drink alcohol will decrease. An example is in Spain, where alcohol is legal for people over 16. You may think that Spain would be troubled by tons of drunk, out-of-control teenagers, but it is not. Teenagers in Spain learn to drink alcohol safely and smartly, and the fact that it is legal helps account for this.]]
 SOLUCIÓN [[A special cab service will be made, where if someone is drunk, instead of driving home, they call the service and get a free ride back to their homes. The funding of the service will be taken out of the alcohol company's money.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	2	3	2,75	3	130	1	0	0	0

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3	0	1	0	1	1	0

2.6. Mia

Dear Mayor,

JUSTIFICACIÓN [[I think that you should be aware of one of the problems that exist in our community of Scarsdale.]] PROBLEMA [[It concerns the youth of our town and how the community is not providing them with alternatives to doing drugs.]]

ELABORACIÓN [[As you know, because we live in such a small town it is very difficult for the youth to find things to occupy their time and **therefore** (marcador conjuntivo – causal/consecutivo) they must result to drug and alcohol use out of boredom.]] SOLUCIÓN [[I think that our community needs to provide the youth with other options. We should consider building a skating rink, an over 15 dance club or even a climbing wall. Any other alternatives to using drugs.]] RESULTADO [[I believe with the cooperation of the youth and parents of Scarsdale we can both solve this problem and improve the lifestyle of our community.]]

Sincerely,

Mia.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	5	5	4	4,50	5	142	2	1	1	0

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
5	1	1	1	1	1	0

2.7. Sarah

Dear Mr. Mayor,

JUSTIFICACIÓN [[Let me tell you something.]] PROBLEMA [[The youth of our world today do not interact with each other enough.]] ELABORACIÓN [[They simply have their groups of friends and do not immerse themselves in the lives of other people different than themselves.]] SOLUCIÓN [[Youths need to learn how to interact with people of different backgrounds, cultures, colors, wealth, and interests. We need to show our youth to explore everything and everyone - not just people with whom they feel comfortable. Get out there and explore; discover new things, expand new horizons, and meet new people. Don't get stuck in the stereotypical high school way of life where you hang out with the same people.]]

Thank you for listening. Sincerely. Sarah.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
2	4	3	3	3	3,50	119	1	0	0	0

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3,50	0,50	1	1	1	0	0

2.8. Suzy

Dear Mr. Mayor,

JUSTIFICACIÓN [[My name is Suzy and I am a high school student in your town. I'm writing to you to present to you an idea]]

PROBLEMA [[to help lessen our town's problem with teenage drunk driving. You may not want to admit it but we do have a problem.]]

SOLUCIÓN [[I feel that not only do we need to educate the kids on the dangers of alcohol, we need to educate the parents on the reality that most kids drink. We need to be more open about our situation and open the lines of communication between parents and kids. Kids do not say -"I want to get trashed and drive drunk tonight." Their goal is never to drive drunk. The issue is that drinking goes on at most parties and kids cannot tell their parents that they don't want to drive because they are drunk. If kids could be honest with their parents and say I'm going to have a beer tonight, can I sleep at John's house, things would be so much more safe. Parents need to understand drinking a little when you are a teen does not mean you are bad or have a problem. Parents need to be educated on reality and things would be a lot safer. I propose that you hold a seminar for parents and explain the situation]] RESULTADO [[and hopefully (marcador modal – deseo) this problem of drinking and driving and sneaking around will subside.]]

Thank you. Suzy.

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
2	4	3	3	3	3,50	240	1	1	0	1

Modelo textual

Modelo	J	P	E	S	R	M
3,50	0,50	1	0	1	1	0

3. Textos expositivos en español

3.1. Consuelo

CIRCUNSTANCIA [[En mi país han ocurrido muchísimos cambios en los últimos diez años, más que en los últimos cincuenta, ¡qué difícil es escoger un solo cambio!]] NÚCLEO [[pero uno de los más llamativos fue la ley del divorcio.]] ELABORACIÓN {Resultado-Proceso [[Después de ver el matrimonio como algo sagrado y para toda la vida, el hecho de aprobarse aquella ley fue todo un terremoto en España. Ahora nos parece algo normal, de sentido común, y parece que hubiera estado ahí desde siempre, pero los que vivimos aquella época podemos recordar todo lo que pasó. Recuerdo que hubo manifestaciones, debates, e incluso creo que el ministro que la planteó sufrió algún tipo de agresión. La Iglesia intervino mucho en aquel asunto, ella defendía la indisolubilidad del vínculo, enfrente tenía a partidos políticos y asociaciones que apoyaban la ley.]]}

CONCLUSIÓN [[Fueron momentos muy tensos, en los primeros años de la democracia española, y también (marcador conjuntivo – aditivo) muy interesantes.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	4	4	3,75	4	150	2	1	1	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
4	1	2	0,50	0,50

3.2. Hadiya

CIRCUNSTANCIA [[Supongo que son tantos que dudo que me quepan en esta hoja. De algunos casi ni me acuerdo, porque ocurrieron durante esa tierna infancia de la que acabo de salir.]]

NÚCLEO [[Últimamente se habla mucho del cambio que ha supuesto el llamado "euro";]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[y desde hace más o menos un año todos andan como locos haciendo cuentas e intentando habituarse. Todos creen que es un paso hacia delante, hacia un futuro más próspero y beneficioso para todos los que forman parte de la comunidad española.]]}

CONCLUSIÓN [[Pero ése es un cambio demasiado técnico y aunque parezca que está ahí, a mí se me hace lejano y, no sé, puede que inalcanzable.]]

CIRCUNSTANCIA [[Si ese cambio es visto desde mi perspectiva como un futuro que no llega, otro se me hace más divertido, y forma parte de una realidad que me he visto obligada a vivir.]]

NÚCLEO [[Me refiero a los teléfonos móviles.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Recuerdo que cuando era pequeña tuve alguna vez la "suerte" de ver alguno por ahí, en manos de gente que consideraba importante. Y ahora compruebo que mis hermanos no quieren juguetes, quieren un móvil; que niños y niñas que podrían estar en el parque se llaman a través de ellos, **es más** (marcador conjuntivo –

aditivo), muchos de los que los portan los lucen en los pantalones como un símbolo distintivo. ¡Ya su sonido me parece una excelente música!.]]}

NÚCLEO [[¿Y los ordenadores? ¿Y los coches? ¿Y la ropa?]]

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Sí, todo ha cambiado y no sé que será de nosotros en un par de décadas, a pesar de que deseo que llegue esa época para comprobar los avances que hayan sufrido "instrumentos" como los ordenadores.

Ya todo se puede hacer desde ellos, desde transferencias bancarias hasta navegar por las redes que se han creado.]]}

CONCLUSIÓN [[Es un mundo nuevo, cambiado y distinto y lo único que permanece más o menos constante somos nosotros:¿Cambiaremos alguna vez?]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	5	4	5	4,25	5	308	7	1	1	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
5	1	1	2	1

3.3. Jorge

NÚCLEO [[Podemos resumirlo en varias partes, bien diferenciadas, empezando por la política han sido años de cambio,]]

ELABORACIÓN { General-Ejemplos [[si bien a principio de década estaba el Partido Socialista en el año 96 entra el Partido Popular. **Es decir** (marcador conjuntivo – apositivo/reformulador explicativo) en los últimos 10 años tuvimos una alternancia de gobierno.]]}

NÚCLEO [[**Mientras** (marcador conjuntivo – temporal) en otros aspectos el país se afianzó en su apuesta por estar al nivel europeo económico, pese a las dificultades por la diferencia con otros países más avanzados.]]

NÚCLEO [[Aunque los grandes problemas que han azotado al país son el terrorismo en el norte]] ELABORACIÓN { Consecuencia-Causa [[debido a los nacionalistas que buscan independizarse de España, y tan solo a través de las armas y del temor a la población.]]}

NÚCLEO [[El otro problema es el paro que aunque **también** (marcador conjuntivo – aditivo) es un problema en toda Europa pero no con las cotas que llega en nuestro país.]]

NÚCLEO [[En otros campos España ha crecido culturalmente]] ELABORACIÓN {General-Ejemplos [[con museos como el Museo Thyssen en Madrid que junto a la ampliación del Prado forman una de las

mayores pinacotecas del mundo. En otras ciudades como Bilbao se han abierto museos como el Guggenheim.]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
2	3	2	3	2,50	1,50	180	5	3	3	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
1,50	0	1	0,50	0

3.4. Lourdes

NÚCLEO [[Un cambio significativo en mi país ocurrido durante los últimos diez años ha sido el auge del ordenador.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[El ordenador se ha vuelto en los últimos diez años un elemento casi indispensable en la vida del hombre. Hace diez años existían los ordenadores, pero éstos siempre se asociaban a la informática y no tenían la importancia que ahora tienen, **sin embargo** (marcador conjuntivo – adversativo), ahora ha llegado el BOOM de Internet y con ello términos como: "navegar por internet", "páginas web", etc. Con los ordenadores se pueden hacer cosas, en un tiempo cortísimo.

Se puede decir hoy en día que el que no sabe utilizar un ordenador es un anticuado (yo, **en este caso** (marcador conjuntivo - asunto) y el que no tiene ordenador casi es como el que no tiene teléfono en casa.

Aun así (marcador conjuntivo – rechazo/contra-argumentativo), los efectos que este cambio ha tenido han sido positivos aunque **a mi parecer** (marcador modal – opinión) no todos. Con el ordenador la gente se comunica más, está más informada, se ahorra mucho tiempo... y tiene o da resultados muy positivos pero **para mi gusto** (marcador modal – opinión) todo "anda" muy informatizado (exámenes por Internet, correo por Internet, compras por Internet...) que aunque es beneficioso **en la**

mayoría de los casos (marcador modal – validación), hace que todo sea frío, mecánico, menos subjetivo...

Además (marcador conjuntivo – aditivo) todo el mundo se siente con el deber de saber manejar un ordenador o **al menos** (marcador conjuntivo – correctivo) saber coger o manejar un "ratón" porque si no es así, sientes que no vas a servir para nada, ya que **por lo visto** (marcador modal – presunción) hoy en día el ordenador es un elemento muy importante en la vida del hombre. ¿Es tan importante el ordenador en nuestra vida? ¿Sabríamos vivir sin ordenador?]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	4	4	3,75	4	270	4	9	5	4

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
4	0	2	2	0

3.5. Maribel

NÚCLEO [[Cambio en la presidencia del gobierno, como ha sido la llegada del Partido Popular al gobierno.]] NÚCLEO [[Otro aspecto sería que España ha cumplido los requisitos para entrar en la Comunidad Económica Europea.]] NÚCLEO [[Que el paro sigue estando a la cabeza de los problemas que afectan a nuestro país.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Cada vez hay más personas que están más cualificadas y, **por tanto** (marcador conjuntivo – causal/consecutivo), mayor competencia en la búsqueda de empleo, **es decir** (marcador conjuntivo – apositivo/reformulador explicativo), **desde mi punto de vista** (marcador modal – opinión) la sociedad cada día te va exigiendo más.

Percibes como las personas son cada vez más individualista, menos comunicativa y más competitiva. Así que todo eso que nos intentan vender como es la solidaridad, el respeto, la libertad...parece ser mentira. Se está creando el tipo de persona que es solidario, tolerante hacia fuera pero no hacia dentro, que va dirigida hacia las modas. Ahora se lleva el "feminismo", **por poner un ejemplo** (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción), así que no se te debe ocurrir decir que quieres formar una familia, ocuparte de tu marido y de tus hijos porque te tachan como una persona de otro tiempo.]]}

NÚCLEO [[**En cuanto a** (marcador conjuntivo – asunto) la escuela hay que decir que hay mayor violencia y desorden que hace diez años.]]

ELABORACIÓN {Consecuencia-Causa [[Quizás (marcador modal – probabilidad) sea porque hay una gran crisis de valores. También (marcador conjuntivo – aditivo) habría que mencionar que eso de la disciplina para algunas personas es un síntoma de vuelta al pasado.

Uno de los culpables de esto, bajo mi modesta opinión (marcador modal – opinión), son los medios de comunicación, los cuales ejercen una gran influencia en la sociedad. Los contenidos que en ellos se emiten no son totalmente adecuados: excesiva violencia, consumismo, vulgaridad y poco rigor de algunos programas, gran porcentaje de películas de ese lugar tan modélico como es EE.UU. en detrimento de lo nuestro. Creo que sabemos mucho más cosas de ese lugar que del nuestro.

Pienso que el niño se educa a través de la escuela, familia y televisión. Esta última es la que no le reprocha nada, la que no le obliga a nada y, por tanto (marcador conjuntivo – causal/consecutivo), a la que le hace más caso.]]}

Datos generales

1	2	3	4	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M.	M.
eval	eval	eval	eval						Conjuntivos	Modales
3	3	3	3	3	3	336	5	9	6	3

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
3	0	1	2	0

3.6. Miguel Ángel

NÚCLEO [[En diez años en los que tenemos implantada una democracia en nuestro país, hemos visto cómo el terrorismo ha matado a los que defienden la justicia y la ley en nuestro país. Ahora nos dice que la paz está cerca y los terroristas siguen armándose y conservando sus armas.]]

ELABORACIÓN {Resultado-Proceso [[Cuando en Irlanda el I.R.A. dejó las armas entregó sus arsenales y destruyó explosivos y municiones. Así sí se consigue la paz con hechos y no con conductas que fomentan la incredulidad de las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado.

Tenemos a sus dirigentes en las cárceles y siguen con su guerra. El chantaje y los negocios que les aportan dinero continúan siéndoles muy provechosos.

Por eso (marcador conjuntivo – causal) no creo que piensen dejar las armas sino que buscan conseguir sus objetivos políticos. Y si no, volver a las armas. Todo es predecible y en el momento que sus presos vuelvan no creo que continúen con la paz.]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	3	2	2,75	1,50	156	4	1	1	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
1,50	0	1	0,50	0

3.7. Silvia

CIRCUNSTANCIA [[En mi país en los últimos años ha habido muchos cambios.]]

NÚCLEO [[En la política el poder ha pasado de ser de izquierda a ser de derecha aunque dentro de pocos días en las próximas elecciones puede que cambie otra vez.]]

NÚCLEO [[También (marcador conjuntivo – aditivo) hay que decir que en los últimos años y sobre todo en este último año se ha conseguido acabar, aunque no se puede decir muy fuerte, con el terrorismo.]]

ELABORACIÓN {Consecuencia-Causa [[Aunque yo creo que no se acabará con el terrorismo hasta que los votantes de "el partido que los apoya" se den cuenta de lo que hacen los terroristas.

Espero que se den cuenta de que se han equivocado al elegir y que den su voto a otro partido que por supuesto (marcador modal – presunción) no apoye el terrorismo.]]}

NÚCLEO [[También (marcador conjuntivo – aditivo) ha habido cambios en cuanto a (marcador conjuntivo – asunto) la economía,]]

ELABORACIÓN {Consecuencia-causa [[ha habido bastantes problemas, gente que se ha ido con muchos millones, etc. También (marcador conjuntivo – aditivo) ha habido fusiones de bancos, etc.]]

NÚCLEO [[**También** (marcador conjuntivo – aditivo) ha descendido el número de parados,]] ELABORACIÓN {Consecuencia-causa [[con el paso del tiempo son más los que encuentran trabajo aunque no de lo que esperaban o de lo que ellos entienden, **por ejemplo** (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción) un abogado que trabaje de cartero.]]}

NÚCLEO [[**También** (marcador conjuntivo – aditivo) hay que decir que ha mejorado la sanidad.]]

NÚCLEO [[Una cosa que hay que decir y que es importante es que nuestro país, mi país, es el que más donaciones hace, mi país es uno de los primeros en donaciones.]]

NÚCLEO [[Otra cosa a tener en cuenta es que ha aumentado la esperanza de vida,]] ELABORACIÓN {Consecuencia-Causa [[la forma de vida ha mejorado y **por lo tanto** (marcador conjuntivo – causal/consecutivo) ha aumentado la esperanza de vida.]]}

NÚCLEO [[**Para finalizar** (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre) decir que mi país **también** (marcador conjuntivo – aditivo) está en los puestos de cabeza **en cuanto** (marcador conjuntivo – asunto) al bajo nivel de natalidad.]] ELABORACIÓN {Consecuencia-causa [[Ahora las parejas se casan más mayor y no tienen tantos hijos como antes entre otras cosas porque la mujer trabaja.]]}

CONCLUSIÓN [[Por último (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre) decir que mi país ha mejorado en los últimos diez años.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	3	3	3	3	317	12	13	12	1

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
3	1	1	0,50	0,50

3.8. Silvia II

NÚCLEO [[Durante estos diez últimos años nuestro país, España, ha cambiado considerablemente, llegando a ser uno de los países más desarrollados de Europa.]]

ELABORACIÓN {General-Ejemplos [[En 1992, **por ejemplo** (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción), se celebraron en Europa las Olimpiadas Olímpicas en Barcelona. Esto trajo numerosos turistas pero sin descartar que **también** (marcador conjuntivo – aditivo) era un gasto costoso el llevarlo a cabo y con éxito. En el mismo año **también** (marcador conjuntivo – aditivo) se celebró en Sevilla, en la Cartuja, la llamada Expo.

Así (marcador conjuntivo – causal) numerosos acontecimientos han ido haciendo propaganda de nuestra cultura y nuestro país.]]}

NÚCLEO [[Uno de los cambios más significativos para España como para toda Europa ha sido la "Comunidad Europea" en la que no existirá fronteras entre todos los países que la componen.]]

ELABORACIÓN {General-Ejemplos [[Aunque yo creo que lo primero es empezar a respetarnos unos a otros, y sobre todo que los altos cargos políticos sean los primeros en llevarlo a cabo. Me estoy refiriendo a la terrible guerra que ha surgido hace pocos meses de Serbios contra Albano-kosovares. **Ojalá** (marcador modal – deseo) en un futuro no muy lejano la palabra "guerra" no entre dentro de nuestro vocabulario.]]}

NÚCLEO [[Nuestro país **también** (marcador conjuntivo – aditivo) sufre dentro de él mismo, **por desgracia** (marcador modal – deseo), por los terroristas de ETA.]]

CONCLUSIÓN [[**Así** (marcador modal – causal) espero que todos los cambios que vayan a ocurrir en nuestro país como en todo el mundo es que no sean negativos sino todos positivos para el bien de un futuro perfecto e ideal para todas las personas del planeta.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	2	3	3	2,75	2	231	6	8	6	2

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
2	0	1	0,50	0,50

4. Textos expositivos en inglés

4. 1. Anne

NÚCLEO [[Over the last ten years the advances in technology have come a long way.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[The first computer that was made took up a whole room and now they are small enough to carry around in a small briefcase. Schools now use computers as a way to learn and teach children how to use them. Students and working parents depend on the black plastic boxes we put in front of ourselves to further themselves in their career and studies.]]

ELABORACIÓN {Causa-consecuencia [[Computer have become a way of life, nothing is untouched by computers. From the day a person is born, they are on a computer. The large rooms filled with filling cabinets containing data on every person were compressed to a database for easy access. Fires that would ruin years of data now couldn't. Larger companies use computers for storing numbers and computations. Individual families now have two or three computers for their own homes.]]

ELABORACIÓN {Causa-consecuencia [[But these computers have changed the amount of work that one is expected to do. Computers were once thought to be able to lighten the load of work. Long, lengthy papers that had to be hand written or typed on a typewriter could now be placed

on a computer and edited without having to write the whole thing. But with the excess time, the out going people used it to get ahead, **so** (marcador conjuntivo – causal) everyone had to use this "fun time" to do more work, **then** (marcador conjuntivo – temporal) **so** (marcador conjuntivo – causal), upping the work amount that could be done.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	4	3	4	3,75	4	246	3	3	3	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
4	0	2	2	0

4.2. Charlotte

CIRCUNSTANCIA [[Many changes have occurred over the last ten years.]] NÚCLEO [[The technological development which has progressed over the past ten years have improved our communication systems within our country and around the world.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[These advancements increased the amount of awareness for the problems around us. With the availability of a connection that is faster than a voice, people have **also** (marcador conjuntivo – aditivo) become more withdrawn. E-mail works in two different directions: **First of all** (marcador conjuntivo – temporal/marcador de apertura), e-mail increases the amount of communication between people by making it so easy to reach someone. **However** (marcador conjuntivo – adversativo), few take the time anymore to actually talk face to face with a friend. This lack of personal contact is something that is a negative technological advancement. **For example** (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción), there are some home school programs that are based entirely over computers today. Kids only see their teachers through an e-mail assignment or video-conference. This loss of tradition and learning from one to another makes technology, the gem of our century, less appealing.]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	3	4	3,25	5	161	1	4	4	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
5	1	2	2	0

4.3. Elana

CIRCUNSTANCIA [[What can happen during a decade? An awful lot can occur during ten years. Fashion changes, as does music. Fads are all the rage and then die out. **However** (marcador conjuntivo – adversativo), certain changes can have a lasting and significant impact on people.]] NÚCLEO [[In the United States, one such major change has been the introduction and popularization of the Internet. The adoption of the Internet as a communication tool by the public has permanently changed American society.]]

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[The Internet has affected a major portion of the American population. It has made conducting business infinitely easier. The instant transfer of large amounts of information has sped up transactions in every sector of the business world, while e-mail has facilitated communication between colleagues and companies.]]}

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Students have garnered great benefits from the Internet. It has become indispensable as a research tool. There is so much information available to a person who only has to sit down at the computer. The importance of the Internet to students is demonstrated by colleges which provide their students with computers, high-speed Internet connections and e-mail accounts. Some students have become so dependent on the Internet for information that

they are unable to do library research properly and efficiently when they need to.]]}

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[One of the largest impacts made by the Internet is in the entertainment industry. Millions of people use the Internet to entertain themselves. There are web sites designed expressly for the purpose of having fun and enjoying oneself. Chat rooms and instant messages allow people to hold conversations on-line. People can even shop through web sites. The entertainment of the Internet is available at all hours of the day and night.]]}

CONCLUSIÓN [[The Internet has affected business, education and entertainment. It has touched nearly every sector of modern American life. In doing so, it has created an entire generation of computer dependent individuals and an economy that relies upon it to function. As more and more people use it, each problem, virus, and system crash becomes more detrimental. The Internet has become an indispensable part of American society.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
5	5	5	5	5	6	332	5	1	1	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
6	1	2	2	1

4.4. Irene

NÚCLEO [[In the last ten years, access to information and the means by which one can obtain it have heightened greatly.]]

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[This has both positive and negative effects on the people of my country. The positive effects are that it is now easier to obtain research for students and professionals and that there can be much more exchanging and **therefore** (marcador conjuntivo – causal/consecutivo) diffusion of ideas not only about concrete historical or medical information but also about cultural differences, philosophies, theories, etc. One way this information can be exchanged is through the Internet. We now have a worldwide forum for sharing everything - personal thought feelings, information, political discussions, etc. People that never would have met because of location, social circles, whatever now can meet and share ideas.]]}

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia[[**However** (marcador conjuntivo – adversativo), the effects of this are only positive if the ideas being exchanged are peaceful and helpful, and if the sharing of all of these ideas doesn't interfere with personal contact. Two of the most negative effects that the Internet has on my society is that borderline hateful and unstable kids, teenagers and adults get hands on violent, hateful, bigoted information and use it to do hateful things. The combination of this and the loss of attention and/or human contact due to

"computer isolation" can be a deadly mix. **For example** (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción), the event that has gotten all Internet critics jumping in their seats is the school shooting of 19 students and one teacher by two boys in Colorado. Some say that the only blame for this horrible event was the fact that these boys were able to purchase guns and learn how to build bombs via the Internet. If this is true, the negative impacts of this influx of information are startling. **However** (marcador conjuntivo – adversativo), I think more important than the fact that these two boys were able to buy guns and build bombs over the Internet is the reason as to why they searched this knowledge out in the first place

Why were these boys filled with so much hatred? I think the answer to this question can be found in the possible problem of the "information superhighway", but not as is conventionally believed. The United States of America has become so obsessed with knowledge and competition that the expansion and enlargement of schools and commercialization of communities has allowed some kids to fall through the cracks and go unnoticed. This is the real tragedy. My society has become numbed by all its technology and information that it has stopped caring about the people within it. Today, there is a child whose mother has decided that placing it in front of the television or the computer all day is easier than hiring a baby-sitter that will stimulate his/her mind or than

just spending time with her child herself. To say that the problem is what that child watches on TV or finds in the Internet is only scratching the surface of the problem. We need to create a society of nurturing and caring individuals, because a person is only as human as he is brought up to be.]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	5	6	4,50	4	511	3	4	4	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
4	0	2	2	0

4.5. Jonathan

NÚCLEO [[No change has been bigger in the United States than the view of the U.S. government by the people of the U.S.]]
 ELABORACIÓN {General-Ejemplos [[We never thought that the Gov. was bad for our country, but they kept dragging into issues we didn't want to hear about utilizing the media. Two prime examples are the election of President Clinton and his recent sex scandal.

When Bill Clinton arrived at the White House, he did not come alone. He came with every news and television station in the world; they had shows on TV that focused directly on him, criticizing his every move. They also had no less than 50 specials and biographies on him, his family and even his cat. They praised Clinton and hailed him as the man to lead the country to glory. Although we eventually grew sick of hearing about Clinton after two years.

The praises came and went, but we weren't done with him. After the Lewinsky scandal broke out, the American people didn't know what to do. Democrats were defending Clinton and Republicans wanted to hang him. All of a sudden we were drowned in a sickening media frenzy that claimed to only be "telling the foots": The American people started to grow weary of the scandal and publicly voiced this. The final blow for me came when they televised the Clinton tapes on Rosh Hashanah, the Jewish New Year.]]}

CONCLUSIÓN [[As one can only deduce, the American people are sick and tired of the government and its constant effort to stay in the limelight.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	3	3	3	3,25	3,50	255	4	0	0	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
3,50	0	2	1	0,50

4.6. Katy

CIRCUNSTANCIA [[Over the past ten years America has changed in many ways. Ten years ago it was still the "eighties", the decade famous for spandex and hairspray. Now the U.S. is famous for its advanced technology and economy,]] NÚCLEO [[but what I am most familiar with is trends in teenagers.]] ELABORACIÓN {General-Ejemplos [[Now we wear what we want, anything from T-crew, Khakis to Gothic black is in style depending on where you live.]]}

NÚCLEO [[Language has gone through changes **as well** (marcador conjuntivo – aditivo).]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[The popular slang words have become different among my generation throughout the past ten years.]]}

NÚCLEO [[Another aspect of daily life that has changed drastically is the technology we use in our day to day lives.]] ELABORACIÓN {General-Ejemplos [[Now one sees 12 years old kids walking around with cellular phones or families with more cars than there are people.]]} CONCLUSIÓN [[I think that all these minor changes combined have made the U.S. change drastically in the past ten years, or **at least** (marcador conjuntivo – correctivo/reformulador rectificativo) I know that I have changed a lot.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
2	3	4	3	3	3	162	3	2	2	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
3	1	1	0,50	0,50

4.7. Leslie

NÚCLEO [[One very significant change that has occurred in the United States is the way adults look on teens.]] ELABORACIÓN {Consecuencia-Causa [[It seems as though many adults, especially those who only know a few or so teens, believe that the teenage population has become dangerous, violent and hopeless. There are facts to justify the adult's thinking - such as the widespread success of porn on the Internet, the many deaths of teens who are driving drunk, the increase of pregnancy and AIDS and **of course** (marcador modal – obviedad/operador de refuerzo argumentativo), the many threats and accidents that occurred throughout high schools and middle schools after the Littleton killings. Although almost all of the surprising incidents that appear on the television are true, it seems as though many people fail to remember the rest of the teenage population, the many who aren't involved in the headline news stories. These incidents encourage the editors and publishers of popular magazines to publish news articles such as "What has happened to our teens?", etc. A passing-by adult, walking by the newsstand may think to themselves "What has happened to our teens." When the answer is that to many teens nothing has really happened, many grow up in normal cities or towns, sometimes experiment with drugs, sex and alcohol, but **overall** (marcador modal –

validación) lead normal healthy lives despite the percentage of teenagers across the U.S. who do not.]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	3	5	3,75	2,50	220	1	2	0	2

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
2,50	0	2	0,50	0

4.8. Mia

NÚCLEO [[One large change that has taken place in my country during the last ten years is technology.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Our country has grown significantly in our technological services. We have become one of the most technologically advanced countries in the world. Everything now is based on computers especially. Virtually every classroom in the country is filled with computers. The dependency on technology has made our country more successful, efficient, and interesting. **However** (marcador conjuntivo – adversativo), because there has been such a dependency on computers, the entire country could collapse if there were a malfunctioning or shut down in computers. **Also** (marcador conjuntivo – aditivo) computers are replacing the need for books and classroom interaction. This is a negative effect.]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	3	4	3,25	4	110	1	2	2	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
4	0	2	2	0

4.9. Sarah

CIRCUNSTANCIA [[Expansion. Discovery. Improvements. Advancements. Corruption. Pollution. Self-expression. These are the words that come to mind when I think about what has happened to our country during the last ten years.]] NÚCLEO [[Our country has proved to be the most technologically advanced country in the entire world.]] ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[Human beings have shown how smart and keen they are capable of being. Just look at all of the advancements and discoveries we have made in the fields of Medicine, Computers, Business, Economics, Government... The list goes on! With all of these advancements, **however** (marcador conjuntivo – adversativo), has come corruption and various negative factors. The country is no longer safe and things like violence and pollution are only getting worse. People express themselves completely freely. Some people hate this, but I think it is fantastic. If you have something to say, say it. If you worry about what others might think, you are not being yourself.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	4	4	3,50	5	148	1	1	1	0

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
5	1	2	2	0

4. 10. Suzy

CIRCUNSTANCIA [[Millions of changes have occurred in the United States over the past ten years and it would be impossible to address, discuss and analyze all of these dramatic changes. Obviously (marcador modal – obviedad), there have been many advances in technology, medicine and science and there have been several important wars, moments and tragedies]] NÚCLEO [[but I feel one of the most significant changes in America over the past ten years is the mentality of American people.]]

ELABORACIÓN {Causa-Consecuencia [[People have become more and more distant and reliant on machines. Technology and the Internet have made the world incredibly small yet (marcador conjuntivo – concesivo) it has disconnected the world from each other. People no longer know their neighbors, co-worker, milkman or doctors. The world no longer cares what happens to other people or knows them. Ten years ago neighborhoods were more close and there was more of a sense of humanity. It is a sad world where one can have no contact with humans. The big corporations are monopolizing the markets and the mom and pop stores of ten years ago have not survived. People don't care about each other because they don't know them and don't think twice when a store down the street is robbed or schools become unsafe. The modern world

is eliminating the community and the world is becoming dangerous
because of this.]]}

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	4	5	6	4,75	5	217	2	2	1	1

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
5	1	2	2	0

4.11. Will

NÚCLEO [[A significant change in America. Hmm. Just for kids, let's say the Lewinsky scandal and Starr investigation.]] ELABORACIÓN {General-Ejemplos [[This event captivated people nationally and internationally for about a year despite its almost complete unimportance. Billions of dollars were thrown into finding out the most excruciating details of one man's personal life. It **also** (marcador conjuntivo – aditivo) showed a complete invasion of privacy, and the manipulation of the media as a tool for personal vendetta. **In my opinion** (marcador modal – opinion) this shows a complete disintegration of the very pillars that America was founded on. The press is supposed to be the free institution we have, and here it was manipulated to try and destroy one man's life and career.

Effects on the people. Billions of taxpayer dollars were wasted. The nation was distracted from all of the horrible things our government did by their soap opera fiasco.]]}

CONCLUSIÓN [[But **in my opinion** (marcador modal – opinion), the worst thing this showed was how little the American people care about protecting their rights.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	3	3	5	3,75	3	160	3	3	1	2

Modelo textual

Modelo	C	N	E	Co
3	0	2	0,50	0,50

5. Textos narrativos en español

5.1. Ana

Esta no es una historia normal y corriente, y **por eso** (marcador conjuntivo – causal) la vamos a empezar de una forma especial.

PRELIMINARES {FONDO [[Érase una vez un niño que no tenía amigos, él no sabía por qué, pero **seguramente** (marcador modal – probabilidad) sería porque era el niño más inteligente de su barrio. Los demás le daban la espalda porque creían que era el más aburrido y que siempre fastidiaría todas sus travesuras.]] CIRCUNSTANCIA [[Él, cansado de escuchar comentarios de ese tipo, decidió hacer alguna travesura para demostrar que él también podía ser como los demás.]]} ACCIÓN [[**Entonces** (marcador conjuntivo – temporal) cogió una tiza y se puso a dibujar un niño con un sombrero en la pared de una casa. La casa parecía deshabitada, **pues** (marcador conjuntivo – causal) tenía desconchones en la pared y la puerta estaba un poco vieja.

Cuando su trabajo estaba hecho se puso tan contento que le dio por saltar y chillar,]] REACCIÓN [[**entonces** (marcador conjuntivo – temporal) una vieja "bruja" con una escoba salió y le dijo:

- "Es que no tienes vergüenza ni educación. ¿Por qué has pintado ese horroroso muñeco en mi pared?"

- "No es un muñeco, es mi mejor amigo" - dijo el niño para dar lástima a la pobre viejecita, y prosiguió - "Ahora mismo se lo borro y le demostraré que sí tengo educación."

La viejecita, viendo que el niño estaba borrando la pintura, entró en su casa y se rió.]] EVIDENCIA [[Pero el muchacho pensó y meditó durante unos minutos. Si borraba el dibujo demostraría que era educado pero los demás sabrían que no había sido capaz de hacer ninguna travesura, **por otra parte** (marcador conjuntivo – adversativo) si pintaba de nuevo la viejecita entendería que el niño no tenía educación aunque los niños sabrían que él también había sido capaz de hacer una travesura.]]

CONCLUSIÓN [[Una vez más echó mano de su inteligencia e inventó una manera de contentar a ambos y a sí mismo.

Pintó otra vez un niño pero esta vez no tenía el gorro pintado puesto en la cabeza; esta vez lo había hecho con el sombrero en la mano, saludando con un gesto cortés.]] EVALUACIÓN [[**Así** (marcador conjuntivo – causal) demostraba a la viejecita que sí tenía educación (aunque a ella no le hizo mucha gracia), pero **también** (marcador conjuntivo – aditivo) demostraba que podía ser como los demás niños de su edad.]]

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

Datos generales

1	2	3	4	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M.	M.
eval	eval	eval	eval						Conjuntivos	Modales
6	5	5	6	5,50	6	355	6	8	7	1

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
6	1	1	1	1	1	1

5.2. Celia

PRELIMINARES {FONDO [[Juanito es un chaval muy travieso de 9 años cuyo mayor hobby es hacer pintadas en la pared cuando debería estar en el colegio.

Pero donde más le gusta a Juanito hacer sus pintadas es en el porche de su vecina Sebastiana a la que enfurece siempre con algunos de sus dibujos.]]}

ACCIÓN [[Ayer, como todos los días, Juanito hizo uno de sus divertidos dibujos en la pared de su vecina]] REACCIÓN [[pero su sorpresa fue cuando ésta abrió la puerta y lo pilló dibujando y el pobre Juanito no pudo salir corriendo como solía hacer.

Sebastiana se enojó muchísimo con Juanito y amenazó al chaval con pegarle con la escoba si no borraba su dibujo.

Juanito comenzó a borrarlo pero al mismo tiempo veía que su vecina Sebastiana se alegraba de verlo portarse bien]] EVIDENCIA [[y este gesto de alegría no le gustó nada a Juanito, ya que su mayor ilusión era ser el niño más travieso del mundo y sobre todo enfurecer a su vecina Sebastiana.]]

CONCLUSIÓN [[Cuando terminó de borrar el muñeco rápidamente comenzó a dibujar otro donde el muñeco saludaba a su vecina.

Juanito le dijo que lo había hecho para alegrarla, para que se riese con su dibujo pero Sebastiana sabía que ese dibujo era otra travesura de Juanito, que no lo había hecho con buena intención.

Al ver Juanito que Sebastiana no se alegraba comenzó a correr calle arriba, y su vecina salió tras él con la escoba en alto.]]

EVALUACIÓN [[Pero Sebastiana sabía que nunca podría alcanzar a Juanito y volvió a casa pensando que **en el fondo** (marcador modal – admisión) le gustaban las travesuras de ese chaval, ya que hacía que se sintiera menos sola y sabía que si algún día Juanito no iba a hacerle una de sus trastadas lo iba a echar mucho de menos.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	4	4	5	4,25	5	297	9	1	0	1

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5	0,50	1	1	0,50	1	1

5.3. Consuelo

PRELIMINARES {FONDO [[Curro tiene cuatro años y mucha afición por el arte, en su escalera todas las vecinas le aprecian mucho, sobre todo su vecina Pepa, aunque algunas veces la sacaba de sus casillas, como pasó ayer.]]} ACCIÓN [[Pepa salió a barrer su descansillo, cuando pilló a Currito pintando un monigote en la pared, le puso cara de enfado y el niño viéndola en seguida puso manos a la obra y empezó a borrarlo,]] REACCIÓN [[Pepa empezaba a tranquilizarse cuando vio que el nene volvía a pintar sobre el mismo dibujo, poniendo al monigote en actitud de saludo, quitándose el sombrero.]] CONCLUSIÓN [[A Pepa casi le da un ataque, pero después acabó riéndose de la ocurrencia del muchacho y le hizo pasar a su casa, le regaló unas pinturas de su hijo y **por último** (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre) le invitó a merendar.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	4	3	3,50	4	134	1	1	1	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4	0,50	1	1	0	1	0,50

5.4. Cristina O.

En estas viñetas, **primeramente** (marcador conjuntivo – temporal/marcador de apertura), podemos inventar la siguiente historia que alguien leyó en algún lugar:

PRELIMINARES {FONDO [[Érase una vez un niño muy travieso que vivía en un pueblecito en la montaña. Como allí se aburría muchísimo tuvo una brillante idea que cambiaría su vida completamente.]] CIRCUNSTANCIA [[Un día como otro cualquiera tomó el PC y escribió un e-mail a su amigo Miguel anunciándole su partida a la ciudad. Así lo hizo, y ni corto ni perezoso, se fue a visitarle más contento que unas castañuelas. **Sin embargo** (marcador conjuntivo – adversativo), no fue capaz de encontrar a su amigo, **pues** (marcador conjuntivo – causal) a éste le había tocado un premio que consistía en un viaje a Londres. Y **claro** (marcador conjuntivo – verificador/operador discursivo de refuerzo argumentativo), tuvo que irse.]]}

ACCIÓN [[**De esta forma** (marcador conjuntivo – consecutivo), el niño de la viñeta se sentía muy triste y solo. No sabía qué hacer y se fue a dar una vuelta. Rebuscando en su bolsillo encontró un rotulador que solía utilizar en la clase de pretecnología. Se le pasó algo por la cabeza y, ni corto ni perezoso, comenzó a dibujar en un muro del barrio una especie de garabato que, poco a poco, y con mucha paciencia, fue tomando su propia forma. Tardó un buen rato, pero **al final** (marcador

conjuntivo – temporal), apareció en la pared un muñeco ataviado con un bombín. Nuestro amigo estaba muy contento al contemplar su "obra de arte".]] REACCIÓN [[Sin embargo (marcador conjuntivo – adversativo), transcurridos unos minutos, todo cambió totalmente. De repente, se escucharon pasos que provenían del interior de la casa y apareció alguien. Era una mujer de unos cuarenta años, con el pelo todo alborotado y cara de pocos amigos. Parecía como si hubiese estado esperando el momento oportuno para salir a la calle, y así lo hizo.

La furia de esta señora fue en aumento al ver el horrible garabato con forma de hombrecillo en la pared, pero, ¿qué podría hacer ella? Pues (marcador conjuntivo – consecutivo) lo primero que se le ocurrió fue echarle al niño una gran bronca. La regañina fue tremenda y, una y otra vez, recordó al crío lo mal que había actuado. Le recriminó una y otra vez su actuación, considerándola poco cívica: "No está bien pintar en los muros, y menos si son de la casa del vecino.]] EVIDENCIA [[Nuestro "niño-pintor" ponía cara de no entender ni jota, pero, según él (marcador modal – opinión), se había sentido muy solo y aburrido sin ningún amigo con el que charlar y hacer travesuras. Aquel había sido el motivo de su grave actuación pero ¿no era aquella una buena justificación? Además (marcador conjuntivo - adversativo) añadió que aquel muro era muy feo y soso, por ello (marcador modal – causal) lo había decorado con ese muñeco tan precioso.]]

La mujer se enfadaba cada vez más y seguía con la escoba en la mano. El niño pensó que le iba a atizar, pero no ocurrió así. Únicamente la señora le ordenó que inmediatamente buscase algo para borrar aquel muñeco. No tenía nada cerca, así que utilizó sus propias manos para borrar el muñeco que tanto trabajo le había costado realizar. Y el muñeco desapareció en un instante quedando el muro más o menos como antes, **es decir** (marcador conjuntivo – apositivo/reformulador explicativo), soso y feo. **Sin embargo** (marcador conjuntivo – adversativo) las manos de nuestro pintor improvisado quedaron negras como el tizón.]]

CONCLUSIÓN [[A los pocos minutos algo raro ocurrió: se levantó un viento repentino y las hojas que había por el suelo comenzaron a volar. Sin saber cómo, el muro se volvió a transformar y el muñeco del bombín surgió de la nada para acoplarse entre los ladrillos del muro. El niño comenzó a reír, sobre todo al ver la cara de susto con una mezcla de enfado de aquella señora que le había regañado minutos antes.

Pero ambos quedaron perplejos al comprobar que el muñeco sin saber aún cómo, les saludaba haciendo una señal de cortesía y quitándose el bombín, "Hello!" - les dijo, y **a continuación** (marcador conjuntivo – temporal/marcador de continuidad), el niño y la mujer se quedaron boquiabiertos, preguntándose la razón de aquel hecho tan asombroso.

Por último (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre) se hizo amigo del niño-pintor, salió del muro y ambos se fueron de viaje a Londres.]] EVALUACIÓN [[La mujer se quedó parada y preguntándose la razón de aquello. Y todavía está en el mismo sitio dándole vueltas a la cabeza. **Mientras** (marcador conjuntivo – temporal) nuestro niño y su amiguito aprenden inglés mientras se divierten.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
5	4	6	6	5,25	5,50	692	8	16	15	1

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5,50	1	1	1	1	1	0,50

5.5. Cristina R.

PRELIMINARES { CIRCUNSTANCIA [[Un buen día, Jorge iba caminando por la calle cuando de repente, se le ocurrió que podía hacer algo divertido.

-¡Qué aburrimiento! ¿Qué puedo hacer?" - Fue entonces cuando se le ocurrió pintar un dibujo en la pared con algunas tizas que había cogido de la escuela.

-¡Ya lo sé! Puedo hacer un dibujo en esta pared tan blanca."]}]

ACCIÓN [[Y así lo hizo. Jorge sacó sus tizas del bolsillo y se puso a dibujar sin más. El resultado fue un bonito muñeco con un sombrero negro.]]

REACCIÓN [[Estaba terminando de dar sus últimos retoques cuando, de repente, una señora (con pinta de ama de casa) salió de la puerta de la casa cuya pared estaba pintando el chico.

-¿Se puede saber qué estás haciendo? ¿Por qué no lo haces en tu casa? ¡Ya puedes estar arreglándome esto!"

El chico, abrumado, se dispuso a borrar el dibujo que había hecho y la señora se sintió satisfecha de saber que había surtido efecto el regañarle.]] CONCLUSIÓN [[Mas cuál fue su sorpresa cuando se dio cuenta de que lo que hizo Jorge no fue borrarlo, sino todo lo contrario, dibujó al muñeco de tal modo que estuviera saludando a la señora, quitándose el sombrero y mirando hacia esta.]]

EVALUACIÓN [[Esto hizo que la mujer se enfadara aún más, por lo que llamó a la policía para que vinieran a resolver el problema; y así fue, vinieron a recoger al chico, avisaron a sus padres y como castigo le propusieron pintar la fachada pintada cada cierto tiempo.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	3	4	5	4	4	249	6	0	0	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4	0,50	1	1	0	1	0,50

5.6. Elena

ACCIÓN [[Un chaval estaba aburrido en la calle y casualmente tenía un rotulador de punta gruesa en el bolsillo. Encuentra una pared muy limpia, muy limpia y no puede resistir la tentación. Siguiendo su inspiración artística y su aburrimiento (que todo hay que decirlo) comienza a pintar un monigote en la pared.]] REACCIÓN [[Cual no fue su sorpresa cuando vio que se abrió una puerta y salió la loca del barrio. Él no se había dado cuenta pero lo había pintado justo al lado de la puerta de esta señora. Cuando vio la cara de la mujer, muy disgustada, y con una escoba en la mano (a modo de bruja) corrió inmediatamente a borrar el dibujo. Mientras éste lo borraba, la vieja estaba más contenta al ver que el niño se había dado cuenta del mal que había hecho.]] CONCLUSIÓN [[Pero lo que no sabía ella es que lo que le iba a quedar no era una pared limpia, sino un monigote "muy educado" saludándole con el sombrero.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	4	4	3,75	3	165	1	0	0	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
3	0	1	1	0	1	0

5.7. Hadiya

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[¿Veis a ese niño? Tiene 5 años y un gran problema. Mamá le dice que no puede pintarse la ropa, que no puede pintar el suelo, que no puede jugar en la calle y muchos "nos" más, por lo que nunca puede hacer nada.]]} ACCIÓN [[Así que decide crearse un amigo con sus lápices. Empieza a hacer un dibujo en la puerta de su casa,]] REACCIÓN [[cuando lo sorprende una vecina, que va a regañarle por su acción,]] CONCLUSIÓN [[pero el niño le cuenta su problema y es justo en ese momento cuando ella le revela que es su hada madrina, por eso lleva una escoba que le caracteriza. Decide hacer realidad un sueño que tenga y sin pensárselo dos veces el niño quiere un amigo con el que poder jugar. Es ese mismo niño de la pared el que se convierte en real y es él quien acompañará al primero siempre que lo desee.

Y es desde entonces cuando siempre que se ven a dos niños inseparables, todos saben que es el niño y su amigo del dibujo...]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	3	3	3	3,50	176	2	0	0	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
3,50	0,50	1	1	0	1	0

5.8. Javier

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[Como todos los sábados, aquella mañana, Pepillo, el niño pillo, se levantó lleno de vitalidad, puesto que era el día en que se recibía su asignación semanal.

Y ante tal evento, surgía siempre una de esas cuestiones fundamentales en la vida: ¿En qué me gasto el dinero?

Tras una larga deliberación, de repente su espíritu fue iluminado por los dioses. Ya lo tenía, era algo que nunca se le había ocurrido antes y mediante el cual podría expresar su creatividad plástica, una tiza.

Salió **pues** (marcador conjuntivo – causal/consecutivo) decidido a comprar un paquete en la tienda situada al final de la calle, aunque otra duda le asaltaba: ¿qué podría dibujar?]]}

ACCIÓN [[De repente, se vio rodeado por una pandilla de criminales callejeros que lo acosaría hasta que les entregara su asignación.

Atemorizado y con resignación se disponía a entregar todo lo que llevaba cuando de repente apareció un enigmático hombre con un bombín que a golpe de kárate se deshizo de todos aquellos bribones y desapareció sin mediar palabra.]]

REACCIÓN [["Qué pena "- pensó. - "Se ha ido sin que pueda darle las gracias."

De nuevo, inspirado por las musas del Olimpo, pensó que no había mejor manera de dar las gracias a su héroe que inmortalizarlo en una pintada callejera.]]

CONCLUSIÓN [[Una vez terminada su obra, la señora dueña de la fachada salió de repente de su casa y podía percibirse cierta perturbación en su mirada.

-"**Claro** (marcador conjuntivo – verificador/operador de refuerzo argumentativo)," se dijo, "cómo no se va a enfadar si un caballero como mi héroe no se descubre ante una dama." Por lo que, tras una ligera rectificación, el fallo quedó subsanado.]] EVALUACIÓN [[Aunque la señora no parecía muy satisfecha.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
5	4	4	5	4,50	4	268	9	2	2	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4	0,50	1	1	0	1	0,50

5.9. Jorge

ACCIÓN [[Había una vez un niño que se encontró una tiza y sin pensarlo pintó un muñequito en la pared; ese muñequito tenía tan solo un sombrero.]] REACCIÓN [[Pero justo cuando lo había terminado salió una mujer de la casa donde había pintado el muñequito, esta le dice que no le gustaba el muñequito y el niño lo borra lo cual hace muy feliz a la mujer,]] CONCLUSIÓN [[pero el niño en vez de dejar la pared en blanco lo que hace es pintarle otro muñequito en la pared saludando a la señora.]] EVALUACIÓN [[La mujer se quedó asombrada ante la poca atención del niño a sus palabras.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	2	2	2,50	3,50	105	1	0	0	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
3,50	0	1	1	0	1	0,50

5.10. Lorena

PRELIMINARES {FONDO [[Juanito siempre había sido un niño más bien travieso,]]} ACCIÓN [[así que un día, que estaba aburrido, decidió dar una vuelta por la calle; se encontró una tiza, así que pensó hacer un dibujo, pero tenía que buscar el lugar idóneo: la pared. Esta pared estaba al lado de una puerta y Juanito, sin pensarlo más de dos veces, se puso manos a la obra,]] REACCIÓN [[hasta que... la puerta se abrió de repente y de ella salió una señora a la que no le hizo mucha gracia ver aquel dibujo en su pared.

Juanito, mirando su muñeco, que tenía un gran sombrero, pensó con mucha pena que tendría que borrarlo y, acto seguido, temiendo represalias por la escoba que ésta llevaba, lo borró. La señora gruñona lo miró sonriendo,]] EVIDENCIA [[pero aun había cierto gesto de maldad en su cara, por lo que Juanito, para alegrar a la señora,]] CONCLUSIÓN [[se puso otra vez a dibujar el muñeco, pero esta vez era un muñeco más educado: con la mano cogía el gorro y saludaba. Juanito sonreía muy satisfecho, pensando que la pobre mujer se alegraría un poco más al verlo, pero ésta se quedó atónita mirando al dibujo y con un gesto de asombro en su cara permaneció allí de pie observándolo.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	4	5	4	4,25	4,50	209	2	0	0	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4,50	0,50	1	1	1	1	0

5.11. Lourdes

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[Manolito quería hacerle a Dolores, su vecina, un regalo por ser tan buena con él.]]} ACCIÓN [[Como él era tan buen dibujante se le ocurrió la magnífica idea de pintarle un retrato suyo en la puerta de su casa, para que siempre lo recordara.]] REACCIÓN [[Dolores, como era tan hacendosa, salió a la puerta para limpiarla y vio que Manolito le había pintado su puerta. Se enfadó y le dijo a Manolito que eso que había hecho no le gustaba; entonces Manolito, creyendo que en realidad lo que no le gustaba era el dibujo, lo borró.

Dolores se alegró y pensó: ¡Qué niño tan obediente! ¡Sabía que me haría caso y lo borraría!]] EVIDENCIA [[Pero...cuál fue su sorpresa que cuando lo borró y Dolores se despidió de él Manolito fue a su casa por más colores para hacerle otro dibujo más bonito y que a Dolores le gustara más, para así estar contento con él;]] CONCLUSIÓN [[de modo que cuando terminó de dibujar, llamó a casa de Dolores, que aún seguía limpiando, para que viera su gran obra de arte.

Dolores, con cara de resignación, miró al pequeño Manolito, y **al final** (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre) le dijo que era un gran dibujo y un gran recuerdo. Lo felicitó y le dio las gracias.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	4	4	3	3,75	4,50	206	3	1	1	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4,50	0,50	1	1	1	1	0

5.12. María del Mar

PRELIMINARES {FONDO [[Juanito tiene 6 años y es de Alicante. Es un niño muy travieso y esas travesuras las paga sobre todo con su vecina la señora Encarnación.]] CIRCUNSTANCIA [[Un día estaba Juanito paseando por la calle y entró en su escuela y cogió de ella un paquete de rotuladores que la profesora tenía guardado en su despacho. La profesora había escondido esos rotuladores porque Juanito tiene una afición muy mala, que es la de pintar cualquier cosa por paredes, suelos, etc. Un día, su madre le dijo: "Juanito, tienes que pedir perdón a la señorita Encarnación por todas tus travesuras." "Sí, mamá," respondió Juanito. Pues bien (marcador conjuntivo – consecutivo), cogió esa caja de rotuladores y comenzó a caminar con ellos en el bolsillo, pues Juanito quería pedir perdón a su vecina y como muestra de ello le iba a entregar una caja de rotuladores y decirle que ya no los iba a utilizar más.]]}

ACCIÓN [[Pero caminando por la calle ¡cáspita! ¡Qué pared tan blanquita y hermosa! "Está pura, blanca e inmaculada", pensó Juanito, "y esto no puede quedar así." Y así que cogió su cajita de rotuladores y comenzó a dibujar a "Flipper" su muñeco preferido. Dibujaba a Flipper riendo, Flipper nadando, Flipper durmiendo, Flipper andando, Flipper sentado. Total (marcador conjuntivo – sumativo/reformulador recapitulativo), estaba todo el día Flippeando, y, como siempre estaba contento al dibujar a Flipper, de ahí la palabra "flipar" y dependiendo del

rotulador que cogiese, lo llamaba "flipar en colores." Dibujó a Flipper,]]
 REACCIÓN [[cuando de repente la señora Encarnación apareció y se enfadó muchísimo. Juanito la miró y rápidamente comenzó a borrar su dibujo. ¡Qué bien! - pensó la señorita Encarnación - Al fin se ha curado de su flipper-manía.]] CONCLUSIÓN [[Pero cuál no fue su sorpresa que al volver la cara de nuevo hacia la pared se encontró el dibujo de Flipper que la saludaba con el sombrero que llevaba puesto.
 - "¿Lo ve como no es tan malo mi Flipper, señorita Encarnación?", preguntó Juanito con una sonrisa de oreja a oreja.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
5	4	4	5	4,50	4	326	3	2	2	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4	1	1	1	0	1	0

5.13. Maribel

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[A Pepe le han regalado un lápiz enorme. Él decide probarlo.]]} ACCIÓN [[Va caminando por la calle cuando ve una pared muy blanquita. - Aquí podré probar mi potente lápiz, decide Pepe.

Termina su dibujo, y él se queda asombrado de lo bien que pinta su lápiz.]]

REACCIÓN [[- ¡Oye (marcador de control de contacto¹⁶) niño! - grita la dueña de la casa- ¿Por qué has pintado en mi pared? ¿No tienes otra cosa que hacer, guapo?

- Es que yo quería probar el lápiz que me ha regalado mi madre - respondió Pepe.
- ¡Pues (marcador conjuntivo – causal), vete a pintarle a tu madre el sofá, Niño!!! - exclamó furiosa la señora.

EVIDENCIA [[- Bueno (operador discursivo de formulación)¹⁷, yo sé qué hacer para que usted no se enfade - dijo Pepe.

- ¿Sí?]]

CONCLUSIÓN [[Pepe borra su dibujo, pero en su lugar pinta otro muñeco que saluda a la mujer de la casa quitándose el gorro.

¹⁶ Este marcador, igual que los aparecidos en algunos textos argumentativos anteriores, es propio del lenguaje oral y si aparece aquí es dentro de un diálogo para aportar vivacidad y realismo a la conversación.

¹⁷ Es un caso similar al “oye” anterior.

- ¿Te ha gustado? - preguntó Pepe.]]

EVALUACIÓN [[La mujer asombrada no supo que contestar. Pero cuando recuperó el aliento le dio un escobazo a Pepe en toda la cabeza.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	5	4	5	5	5	171	5	3	3	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5	0,50	1	1	1	1	0,50

5. 14. Rosa

PRELIMINARES {FONDO [[Esta es la historia de un niño llamado Carlitos, que tenía 10 años y su mayor afición era la de pintar; le daba igual que fuese en el suelo, en una hoja de papel, o en la pared de los edificios.]]

CIRCUNSTANCIA [[Un día iba por la calle solo y vio una pared muy blanca (parecía recién pintada),]] ACCIÓN [[y decidió hacer un muñeco.]] REACCIÓN [[Cuando estaba acabando, salió la dueña de la casa, que parecía tener cara de pocos amigos, y le dijo que borrarse ese dibujo y limpiase la pared hasta dejarla reluciente.]]

CONCLUSIÓN [[Carlitos comenzó a borrar su dibujo, por lo que la señora comenzó a sonreír irónicamente pensando que le iba a dejar su pared limpia, pero lo que no se imaginaba la señora es que Carlitos iba a dibujar otro muñeco a continuación, pero esta vez haciendo como que el muñeco se despedía de ella.]]

EVALUACIÓN [[Al final (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre), la señora se enfadó y echó a Carlitos, por lo que ella acabó limpiando la pared.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	5	5	5	4,75	4,50	164	4	1	1	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4,50	1	1	1	0	1	0,50

6. Textos narrativos en inglés

6.1. Anne

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[A small boy was feeling reckless one day. FONDO [[Usually (marcador modal – frecuencia) he was a peaceful boy who attended church regularly,]] but recently he had lost his faith. His sheep, Fluffy, had died in a horrible hit and run sheep shooting accident. Now the boy wanted revenge on the world for the loss of his life long friend.]]}

ACCIÓN [[He picked up the piece of chalk and began to figure a small stick man. First (marcador conjuntivo – temporal/marcador de apertura) the elegant top hat that was placed on a perfectly circular head. The head was designed with two black eyes and a simple one-line smile. The boy continued to draw out hands with three fingers attached to the thin stick arms and last (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre) some lovely stick legs. The boy felt a sigh of relief as he finished his masterpiece. He felt a calm come over him for vandalizing the side of the building with his beautiful creation.]]

REACCIÓN [[Suddenly an old haggardly woman opened a door next to the boy and his drawing. Her gaze from the boy to the drawing put a sour look on her face. The boy remembered his anger and quickly began to wipe away the figure. The woman looked pleased, as she had

somehow helped the boy to remember right and wrong.]] CONCLUSIÓN

[[However, the boy had not been thwarted and changed his man so that

his figure now tipped his hat to the woman.]] EVALUACIÓN [[The woman

looked with a frown.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	3	3	3	3,25	4,50	235	3	3	2	1

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4,50	1	1	1	0	1	0,50

6.2. Charlotte

PRELIMINARES {FONDO [[I always wanted to draw - as a profession, as a hobby however¹⁸. It didn't matter to me. I would hide my fascination with drawing by practicing outside of the house. My mother never understood how to deal with a son who could save all my candy wrappers in the house for canvases.]]}

One day I decided to spread out longing for the ivory sheets of artist paper I had seen in the store yesterday. ACCIÓN [[I stunk out the back of our house and with a piece of pink sidewalk chalk - the only color left in my twelve color set - I began to draw on our house. My mother, a strong Episcopalian housewife, disliked both my obsession with drawing and a dirty house. Her dissension only sparked me to invent and create money wanting to prove to the world my talent that was so rebuffed at home.]]

REACCIÓN [[Naturally (marcador modal – obviedad), this day, when she saw my drawing on our house, she was enormously upset. Her broom was clasped angrily in her left hand, her huge mouth sunk into a deep frown, I immediately began to erase.]]

CONCLUSIÓN [[However (marcador conjuntivo – adversativo), then I stopped. I drew only a slightly different picture. But the entire

¹⁸ En este caso no es un marcador del discurso, sino un sinónimo de "in whatever manner", *Collins English Dictionary*, 1994, Glasgow, HarperCollins, pg. 754, acepción tercera.

meaning had been altered to please my mother.]] EVALUACIÓN [[Her frown lost some of its anger and softened. A small union was met on this day.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
5	5	4	4	4,50	4,50	225	4	2	1	1

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4,50	0,50	1	1	0	1	1

6.3. Elana

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[Mark had been having a terrible day. Nothing seemed to be going right. He had woken up late, spilled the milk at breakfast, and broken his mother's favorite vase. For his mother, this was the last straw. "Outside now!" she shouted as she threw a package of chalk at him, "Go draw on the sidewalk."

Now (marcador modal – adversativo) Mark happened to think the sidewalk was a terrible place to draw. People stepped all over your work and smudged in into oblivion. Why would he resign himself to using a second rate canvas when there was a lovely brick wall on the building next door?]] ACCIÓN [[So (marcador conjuntivo – causal/consecutivo), Mark took out his chalk and began to draw a man. He decided to draw what he was going to look like when he grew up.

Mark put the finishing touches on the drawing and stepped back to admire it. "I'm going to be quite handsome when I grow up," he thought.]] REACCIÓN [[Just then, a door was flung open, interrupting his reverie. An irate woman stormed outside, broom in hand. "What do you think you are doing you little vagrant?" she shrieked as she brandished the broom, "You can't simply deface other people's property at will!"]]

EVIDENCIA [[Mark had to think fast. There was a very large, very angry woman with a broom standing next to him. If he didn't think fast, it

might be the end of his short and uneventful life. That woman could squash him like a bug. Then he had a wonderful idea.]]

CONCLUSIÓN [[Mark began to erase his masterpiece. The woman smiled, a smug expression on her face. "I'm coming back out here in ten minutes," she said. "Every particle of that chalk better be off my wall by then." Then she walked back into the house and slammed the door. Mark could hear her clattering around inside the house.

Once the original work of art was erased, Mark took out a new piece of chalk. It was pink, whereas the first had been blue. Mark was sure that women always liked pink. Then he began to draw. It was the same man, but a different setup. This time he was facing the door and tipping his hat. A woman as large and loud as the lady at the door **certainly** (marcador modal – probabilidad) deserved his respect and deference. The second picture was sort of an apology for the first. The woman would **certainly** (marcador modal – probabilidad) be happy with it, or so Mark thought.

Mark waited and waited until, **finally** (marcador conjuntivo – temporal/marcador de cierre), she emerged. Her eyes darkened and her brow wrinkled.]] EVALUACIÓN [[As she stood there in the doorway she had only one comment, "I'm calling your mother!" It was **indeed** (marcador conjuntivo – verificador/operador de refuerzo argumentativo) a terrible day.]]

Datos generales

1	2	3	4	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M.	M.
eval	eval	eval	eval						Conjuntivos	Modales
5	4	5	6	5	5	340	7	6	4	2

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5	0,50	1	1	0,50	1	1

6.4. Irene

PRELIMINARES {FONDO [[Billy liked to cause trouble.]]

CIRCUNSTANCIA [[So (marcador conjuntivo – causal/consecutivo), when his mother gave him a box of chalk one afternoon and told him to go play, Billy knew exactly what he was going to do.]]} ACCIÓN [[He would go and draw on the side of nasty Mrs. Perkins' building.]]

REACCIÓN [[As he was drawing, Mrs. Perkins came out of her house looking angry. Billy, mischievous as ever, began to erase the man with a hat that he was drawing. Mrs. Perkins' hardened face began to soften,]]

CONCLUSIÓN [[but soon her smile turned to a frown as she realized that Billy wasn't erasing his drawing - he was modifying it so that his man was no longer wearing his hat but rather tipping it in hello to Mrs. Perkins. Billy laughed and laughed.]]

EVALUACIÓN [[It truly (marcador conjuntivo – verificador/operador discursivo de refuerzo argumentativo) was a mischievous afternoon.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	6	6	6	5,25	5	132	1	2	2	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5	1	1	1	0	1	1

6.5. Jonathan

PRELIMINARES {FONDO [[There once was a young boy named Billy. Billy was a normal kid, living with an average family, in an average neighborhood, and had normal friends. Until June 23, everything was fine,]]} ACCIÓN [[but then Billy decided to take a step above the average and create a friend using chalk to have intellectual, polite discussions with. Just normal topics like the chaos theory and thermonuclear dynamics.]] REACCIÓN [[**Unfortunately** (marcador modal – deseo), Ms Crabapple witnessed Billy vandalizing her building with his chalk.]] CONCLUSIÓN [[Billy didn't know what to do, so he told his new friend to be polite and tip his hat. Lo and behold, he did.]] EVALUACIÓN [[This was all to no avail, for Ms. Crabapple was still pissed off.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	6	4	5	4,50	4,50	112	1	1	0	1

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4,50	0,50	1	1	0	1	1

6.6. Katy

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[All his life Andrew had wanted to be like his older brother George. He had always followed George's example and believed that everything George did was the cool thing to do. When Andrew was 9 he saw George drawing pictures on a wall,]]} ACCIÓN [[and **so** (marcador conjuntivo – causal/consecutivo) he immediately got some paint and drew a little man on his neighbor's brick wall.]] REACCIÓN [[When Mrs. VonShnautz came to the door as Andrew was drawing she began yelling at him in German and calling him a little gangster. Immediately Andrew realized he was doing something wrong; so he erased part of the man on the wall.]] EVIDENCIA [[To silence the angry woman he could only think to make his man be polite.]] CONCLUSIÓN [[Once Andrew had finished his new drawing he looked up only to see her anger replaced by confusion,]] EVALUACIÓN [[but he figures that was an improvement.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	4	4	3,75	5,50	142	1	1	1	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
5,50	0,50	1	1	1	1	1

6.7. Leslie

ACCIÓN [[Little Johnny gazed contently at his artwork, which consisted of a full-sized stick person wearing a hat. He was almost finished drawing both hands as he heard his front door open and stood looking at his mother.]] REACCIÓN [[Before she spoke he knew that she would say: "Now (operador discursive de formulación)¹⁹, Jonathan Albert Fisks, I've told you a thousand times not to play with your chalk on and in the house." He quickly began erasing his person and a smile of pride crept across his mother's face, who was now pleased that her son could, already at the age of 7, correct his mistakes.]] CONCLUSIÓN [[But Little Johnny had a new plan in mind. Before his mother's astonished eyes, he quickly drew a new better person of a guy tipping his hat as a salute to his mother.]] EVALUACIÓN [[His mother, angry and humored at the same time, frowned at her son and began to think of the appropriate punishment.]]

¹⁹ En este caso, "now" es similar a expresiones como "oye" o "bueno" en las notas 5 y 6. Es la función que el diccionario *Collins English Dictionary* (1994, Glasgow, HarperCollins, pg. 1070) resume, en su duodécima acepción, como "used as a transitional particle or hesitation word."

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
2	4	5	3	3.5	4	154	1	1	1	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4	0	1	1	0	1	1

6.8. Mia

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[A young ten year old boy passes the time by looking for some trouble.]]} ACCIÓN [[He arrives at the building of an old lady and begins drawing a picture of a person.]] REACCIÓN [[The old lady comes out of her house to find this boy drawing on her wall. She gets angry and the boy begins to erase it.]] CONCLUSIÓN [[However (marcador conjuntivo – adversativo), the boy cleverly changes the picture: Now it is waving hello to the old lady.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	4	3	4	3,25	3,50	73	1	1	1	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
3,50	0,50	1	1	0	1	0

6.9. Stephanie

PRELIMINARES {CIRCUNSTANCIA [[The daily routine of a young eight year old boy begins with his walk to school. **However** (marcador conjuntivo – adversativo), when one repeatedly takes part in the same activities daily, he becomes oppressed with boredom. As the counting of the tiles on the sidewalk and the continuous whistling reaches the point where they no longer occupy the young child, his brain advises his hands to take part in an act of mischief. As he reaches into his torn pocket, he grasps the permanent marker he had stolen from his teacher's desk the afternoon before while he was clapping erasers as punishment for throwing food during snack time. His eyes dilate and glow as he removes the cap. He approaches the number 116 Woodbury street, a location much despised. Inside this red door lives the grumpy old lady who had refused to return the child's baseball the summer before.

In the mind of the young child, revenge seemed profoundly necessary, for he would never forgive "the witch" who stole his home run ball from the big game of summer '98.]]} ACCIÓN [[Fingers filled with rage, the child left his mark, drawing a young boy like himself so to prove his strength to the "witch".]] REACCIÓN [[In a moment's glance the child finds himself standing idly beneath a meaty old woman and her broom. She simply hands a rag and the child held the strength to speak, causing her silence. The child washes away his mischievous deed. The "Witch's"

anger tinted lip reacts to this cleanliness and produces a grin.]]

CONCLUSIÓN [[Yet (marcador conjuntivo – concesivo) as the lip transforms the act of mischief reappears as if to take its permanent place beside the red door of house 116. Once again the lip flips as the child proudly lets down the shoulders and lifts up his head. No longer does he feel weak beside the "witch", for his strength is marked by the boy in the wall. The old lady sends a stare, yet this time her silence shed no sound.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
4	3	4	4	3,50	3,50	329	2	2	2	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
3,50	0,50	1	1	0	1	0

6.10. Suzy

PRELIMINARES {FONDO [[There once was a very bored little boy named Tommy.]]} ACCIÓN [[Tommy drew a chalk cute stick figure picture on the wall of a brick house in chalk. The picture was of a smile boy with a hat.]]

REACCIÓN [[Tommy was hard at work on his drawing when his very angry neighbor interrupted him. She scolded him for his graffiti.

Tommy agreed to erase the picture. His neighbor grew happier.]]

CONCLUSIÓN [[Being a little bit of a troublemaker, Tommy did not completely erase the picture but rather (marcador conjuntivo – correctivo) redrew the picture to be a boy tipping his hat.]] EVALUACIÓN [[His neighbor was not amused.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	3	3	3	4	99	4	1	1	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4	0,50	1	1	0	1	0,50

6.11. Will

ACCIÓN [[This is not a happy story. Little Timmy is here taking his first steps down a path whose end is one of certain incarceration. He started out a petty vandal, drawing his simple little chalk drawings on the wall. His specialty was people. *More specifically* (marcador conjuntivo – apositivo/operador de concreción), firemen. Timmy liked the hats. So innocent. No one was really worried. *Well* (operador de formulación), no one except for Mrs. Atwater, Timmy's pessimistic next door neighbor.]]

REACCIÓN [[She saw the fireman, and was horrified. She immediately began screaming about the horrible state of youth, and the steps he could take to avoid jail.]] EVIDENCIA [[Timmy's eyes filled with tears. He just wanted people to like his lousy drawing.]] CONCLUSIÓN [[Suddenly he brightened, as an idea filled his head. As he furiously erased, Mrs. Atwater brightened as the notion that she had saved Timmy's soul. Her pleased smile soon turned into a perplexed grimace as Timmy unveiled his new work. The same fireman grinned out at her, only now he was waving in a friendly way. Mrs. Atwater sighed, shrugged and went back indoors.]]

EVALUACIÓN [[25 Years Later. Timmy "The Squirrel" Heywood was sentenced to 15 years after a third strike on a record that included 29 counts of vandalism.]]

Datos generales

1 eval	2 eval	3 eval	4 eval	Media	Modelo	Palabras	Párrafos	Marcadores	M. Conjuntivos	M. Modales
3	3	4	5	3,75	4,50	198	2	2	2	0

Modelo textual

Modelo	Preliminares	Acción	Reacción	Evidencia	Conclusión	Evaluación
4,50	0	1	1	1	1	0,50

Apéndice 5: Traducciones de los textos en inglés**Traducción de los textos argumentativos en inglés**

Anne:

Estimado Alcalde,

Según me he dado cuenta, los bosques de Weston han ido menguando lentamente para hacer hueco para feas y desmedidas casas apiladas en pequeños montones. La que una vez fuera una zona arbolada entre la escuela de primaria y la de secundaria ahora está llena de casas repugnantes. Por todos lados los árboles están siendo cortados para hacer más casas. ¿Cuándo va alguien a dar el paso y decir, "ya es suficiente."? La gente disfruta el bosque, no las casas.

Cuando grandes cantidades de terreno están en venta, en vez de conducir a la zona hacia el desarrollo urbanístico, el municipio debería aprovechar esta oportunidad y comprar la tierra. Quizás no toda, sino una parte. La apariencia una vez serena de Weston con sus grandes bosques o granjas se está perdiendo. Es una pérdida suya tanto como nuestra.

Sinceramente, Ana.

Charlotte:

Estimado señor:

He notado recientemente la falta de oportunidades que hay para esos niños que asisten a escuelas públicas en nuestra zona. Mi hermano y yo vamos a internados privados a 600 kilómetros de distancia, pero comparados con nuestros amigos que se han quedado aquí es como si nos hubiéramos ido a la luna. La diferencia en la educación es demasiado evidente. Las grandes ciudades ofrecen oportunidades con las cuales aquí en el campo nosotros sólo podemos soñar. No le estoy pidiendo que cambie usted nada. Quizás nada puede hacerse para mejorar la situación. Yo simplemente le escribo a usted para atraer su atención hacia el problema. Gracias.

Elana:

Querido alcalde:

Nuestro pueblo es un lugar maravilloso para vivir. La gente en nuestra comunidad está bien situada y tiene todos los privilegios y ventajas disponibles en la vida. Como resultado de esto, los niños de nuestra comunidad crecen sin una verdadera comprensión de las personas cuyas vidas no son tan fáciles. La gente discapacitada no es visible en nuestra comunidad porque la mayoría de ellos no puede costearse el vivir aquí. Los niños educados aquí necesitan que se les haga conocedores de las privaciones que algunas personas encuentran en sus vidas diarias, simplemente al bajarse de la cama y hacer el desayuno. A fin de tener compasión para con otras personas y para apreciar sus propias vidas, los niños de nuestro pueblo deberían conocer a gente discapacitada a través de las escuelas.

La escuela es el instrumento perfecto para enseñar a los niños acerca de las discapacidades. A una edad temprana, se les debería llevar a visitar escuelas para niños discapacitados de su misma edad. La experiencia no debería ser traumática. Los niños a los que ellos visiten y con los que jueguen no deberían tener problemas que asustaran a los niños que están de visita. El propósito de tal interacción es provocar compasión, no miedo. A medida que los niños se hacen mayores, conocerían a personas con discapacidades más serias. Durante las

visitas, los niños capacitados jugarían con los niños discapacitados. Para un niño con una discapacidad, un nuevo amigo que pueda ayudarlo a jugar es una cosa maravillosa. (Yo lo sé porque mi hermana está discapacitada.)

La experiencia de conocer y hacer amistad con niños discapacitados durante la infancia es muy valiosa. Ayuda a los niños a comprender que las personas discapacitadas son iguales que ellos en muchos sentidos. Los niños desarrollan el hábito de cuidar y compadecer a esos que son menos afortunados que ellos. Esto invariablemente conduce a que ellos sean mejores los unos para los otros y les aporta una apreciación real de lo que tienen. Un programa para poner en contacto a los niños de nuestra comunidad con los discapacitados sería un gran bien para la vida de nuestra comunidad. Gracias por prestarle atención a mi idea.

Sinceramente, Elana

Katy:

Hay muchas cosas en nuestro mundo que me indignan por su desigualdad; sin embargo, sé que yo personalmente no las puedo cambiar. Una de estas cosas es que no todo el mundo tiene acceso a las mismas oportunidades. Parte de eso se debe a pereza o carencia de iniciativa, pero la causa principal de esto es la escasez de trabajos bien pagados y para conseguir las mismas oportunidades uno necesita dinero. Cosas como buenas escuelas o barrios seguros, cosas que todos los niños que están creciendo deberían tener, pero en nuestro mundo hoy eso no es así. El hecho de que algunos niños crezcan sin recibir una buena educación automáticamente los coloca en un nivel económicamente inferior que a un niño que sí tuvo una vida mejor. El hecho de que esto seguirá así con toda probabilidad me hace sentirme frustrada porque creo que es injusto y tiene que haber alguna forma de cambiarlo.

Leslie:

Estimado alcalde:

Para ayudar a resolver el problema de alcohol en nuestro pueblo, el alcohol debería legalizarse. Una vez que el alcohol se haya legalizado para la gente con menos de 21 años la necesidad de beber alcohol disminuirá. Un ejemplo es España, donde el alcohol es legal para la gente con más de 16 años. Usted puede pensar que España se encontrará incontrolada por toneladas de adolescentes borrachos fuera de control, pero no es así. Los adolescentes en España aprenden a beber alcohol sin riesgo e inteligentemente, y el hecho de que es legal ayuda a explicarlo. Un servicio de taxis especiales se implantará, en caso de que si alguien está borracho, en vez de conducir a casa, llamen el servicio y consigan un viaje gratis de vuelta a sus hogares. La financiación del servicio se tomará del dinero de las compañías alcohólicas.

Mia:

Estimado alcalde:

Creo que usted debería conocer uno de los problemas que existe en nuestra comunidad de Scarsdale. Conciérne a la juventud de nuestro pueblo y a cómo la comunidad no les está proporcionando alternativas a consumir drogas.

Como usted sabe, dado que nosotros vivimos en un pueblo tan pequeño es muy difícil para los jóvenes encontrar cosas para ocupar su tiempo y por lo tanto ellos deben recurrir a las drogas y el alcohol a causa del aburrimiento. Creo que nuestra comunidad necesita proporcionar a los jóvenes otras alternativas. Deberíamos pensar detenidamente en construir una pista de patinaje, una discoteca para mayores de 15 años o incluso un rocódromo. Cualquier alternativa a tomar drogas. Creo que con la cooperación de los jóvenes y padres de Scarsdale podemos tanto resolver este problema como mejorar la forma de vida de nuestra comunidad.

Sinceramente,

Mia

Sarah:

Estimado señor alcalde:

Permítame decirle algo. Los jóvenes de nuestro mundo actual no interactúan los unos con los otros suficientemente. Ellos simplemente tienen sus grupos de amigos y no profundizan en las vidas de otras personas diferentes a ellos. Los jóvenes necesitan aprender a interactuar con personas de diferentes orígenes, culturas, colores, situaciones financieras, e intereses. Necesitamos enseñar a nuestros jóvenes a explorarlo todo y a todo el mundo - no simplemente a las personas con quien ellos se sienten cómodos. Salid y explorad; descubrid cosas nuevas, expandid nuevos horizontes, y conoced a nuevas personas. No os quedéis anclados en la vida estereotipada del instituto donde holgazaneáis con las mismas personas.

Gracias por escucharme. Sinceramente. Sara.

Suzy:

Querido señor alcalde:

Mi nombre es Susi y soy una estudiante de su pueblo. Le escribo para presentarle una idea para ayudar a disminuir el problema de nuestro pueblo con la conducción ebria de los adolescentes. Puede que usted no quiera admitirlo pero tenemos un problema. Creo que no sólo tenemos que enseñar a los niños los peligros del alcohol, necesitamos educar a los padres acerca del hecho de que la mayoría de los chavales beben. Necesitamos ser más abiertos acerca de nuestra situación y abrir líneas de comunicación entre padres e hijos. Los chicos no dicen -"Quiero emborracharme y conducir borracho esta noche." Su meta no es conducir bebidos. El tema es que se bebe en la mayoría de las fiestas y los chavales no pueden decirles sus padres que ellos no quieren conducir porque están borrachos. Si los chicos pudieran ser honestos con sus padres y decirles "voy a tomar una cerveza esta noche, ¿puedo quedarme a dormir en casa de Juan?", las cosas serían mucho más seguras. Los padres necesitan comprender que beber un poco cuando eres un adolescente no significa que seas malo o tengas un problema. Los padres necesitan ser educados acerca de la realidad y las cosas serían mucho más seguras. Propongo que usted organice un seminario para padres y explique la situación y con esperanza este problema de la bebida y la conducción y el secretismo disminuirá.

Gracias. Susi.

Traducción de textos expositivos en inglés

Anne:

A lo largo de los últimos diez años los avances en tecnología han dado grandes pasos. El primer ordenador que se construyó ocupó una habitación entera y ahora son lo suficientemente pequeños como para llevarlos en una pequeña maleta. Los colegios usan ahora ordenadores como una forma de aprender y enseñar a los niños cómo usarlos. Los estudiantes y los padres que trabajan dependen de las cajas de plástico negro que ponemos delante de nosotros para ayudarse a progresar en su profesión y estudios.

El ordenador ha llegado a ser un modo de vida, nada se escapa a los ordenadores. Desde el día en que una persona nace, está en un ordenador. Las grandes salas llenas de armarios archivadores que contenían los datos de cada persona se comprimieron en una base de datos de fácil acceso. Los incendios que podían arruinar años de información ahora no podrían hacerlo. Las compañías más grandes usan ordenadores para almacenar números y cálculos. Las familias individuales ahora tienen dos o tres ordenadores para sus propios hogares.

Pero estos ordenadores han cambiado la cantidad de trabajo que se espera que uno haga. Los ordenadores fueron una vez diseñados para poder corregir la carga de trabajo. Los largos, interminables papeles

que tenían que ser escritos a mano o mecanografiados podían ahora ser colocados en un ordenador y ser editados sin tener que escribirlo todo. Pero el excedente de tiempo la gente que iba a salir a divertirse lo usó para progresar en sus trabajos, así que todos tuvieron que usar este "tiempo de diversión" para hacer más trabajo, de esta forma por tanto aumentando la cantidad de trabajo que se podía hacer.

Charlotte:

Muchos cambios han ocurrido durante los últimos diez años. El desarrollo tecnológico que ha evolucionado a lo largo de los pasados diez años ha mejorado nuestros sistemas de comunicación dentro de nuestro país y en el mundo. Estos adelantos aumentaron la cantidad de nuestra percepción de los problemas alrededor de nosotros. Con la disponibilidad de una conexión que es más rápida que la voz, la gente también se ha separado más. El correo electrónico funciona en dos direcciones diferentes: Ante todo, el correo electrónico aumenta la cantidad de comunicación entre las personas facilitando contactar con cualquiera. Sin embargo, pocos se toman el tiempo ya de hablar realmente cara a cara con un amigo. Esta carencia de contacto personal es un adelanto tecnológico negativo. Por ejemplo, hay algunos programas educativos domésticos hoy en día que se basan exclusivamente en los ordenadores. Los niños ven a sus profesores sólo a través de correos electrónicos con los deberes o video-conferencias. Esta pérdida de la tradición y el aprendizaje de una persona a otra convierte a la tecnología, la piedra preciosa de nuestro siglo, en algo menos atractivo.

Elana:

¿Qué puede suceder durante una década? Un cantidad tremenda de cosas pueden suceder a lo largo de diez años. La moda cambia, igual que la música. Una moda puede hacer furor y luego desaparecer. Sin embargo, ciertos cambios pueden producir un impacto duradero e importante en la gente. En los Estados Unidos, uno de esos cambios importantes ha sido la introducción y popularización de Internet. La adopción de Internet como una herramienta de comunicación por la gente en general ha cambiado para siempre la sociedad estadounidense.

Internet ha afectado a un gran sector de la población estadounidense. Ha hecho que dirigir un negocio sea infinitamente más fácil. La transferencia instantánea de grandes cantidades de información ha acelerado las transacciones en todos los sectores del mundo empresarial, mientras que el correo electrónico ha facilitado la comunicación entre colegas y compañías. Los estudiantes han acaparado los grandes beneficios de Internet. Ha llegado a ser imprescindible como herramienta de investigación. Hay muchísima información disponible para una persona que sólo tiene que sentarse ante el ordenador. La importancia de Internet para los estudiantes se demuestra por el hecho de que hay facultades que proporcionan a sus estudiantes ordenadores, conexiones rápidas a Internet y cuentas de correo electrónico. Algunos estudiantes han llegado a ser tan

dependientes de Internet para la información que son incapaces de hacer una investigación bibliográfica adecuada y eficientemente cuando lo necesitan. Una de las grandes repercusiones provocadas por Internet está en la industria del ocio. Millones de personas usan Internet para entretenerse. Hay sitios en la red diseñados expresamente con el propósito de divertir y entretener. Los espacios de charla y los mensajes instantáneos permiten a la gente mantener conversaciones en la red. La gente puede incluso comprar a través de diversos sitios de la red. La diversión en Internet está disponible a todas las horas del día y de la noche.

Internet ha afectado a los negocios, la educación y el ocio. Ha tocado casi todos los sectores de la vida moderna en Estados Unidos. Al hacerlo, ha creado una generación entera de individuos dependientes del ordenador y una economía que depende de ellos para su funcionamiento. A medida que más y más gente lo usa, cada problema, virus, o fallo del sistema se vuelve más dañino. Internet ha llegado a ser una parte imprescindible de sociedad estadounidense.

Irene:

En los últimos diez años, el acceso a la información y los medios para obtenerla han crecido enormemente. Esto tiene efectos positivos y negativos en las gentes de mi país. Los efectos positivos son que ahora es más fácil obtener investigaciones para los estudiantes y los profesionales y que hay mucho más intercambio y por consiguiente difusión de las ideas, no sólo de unos datos históricos o médicos concretos sino también diferencias culturales, filosóficas, teorías, etc. Una de las formas a través de las cuales se puede intercambiar esta información es por medio de Internet. Ahora tenemos un foro mundial para compartirlo todo - pensamientos personales, sentimientos, información, discusiones políticas, etc. Personas que no se habrían conocido nunca a causa de su residencia, círculos sociales, o cualquier otra razón, ahora pueden conocerse y compartir ideas. Sin embargo, los efectos de esto son positivos sólo si las ideas que se intercambian son pacíficas y útiles, y si el compartir todas estas ideas no interfiere en el contacto personal. Dos de los efectos más negativos que Internet provoca en mi sociedad es que niños, adolescentes y adultos extremistas, odiosos e inestables consiguen información violenta, detestable y llena de prejuicios y la usan para hacer cosas horribles. La combinación de esto y la pérdida de atención y/o contacto humano debido al "aislamiento informático" puede ser una mezcla letal. Por

ejemplo, el acontecimiento que puso a todos los críticos de Internet en pie de guerra es el tiroteo en una escuela de 19 estudiantes y un profesor por parte de dos chicos de Colorado. Algunos dicen que el único culpable de este horrible suceso fue el hecho de que estos dos chavales fueran capaces de comprar armas y aprender cómo construir bombas a través de Internet. Si esto es verdad, el impacto negativo de este flujo de información es sorprendente. Sin embargo, creo que más importante que el hecho de que estos chicos fueran capaces de comprar armas y construir bombas gracias a Internet es el motivo por el cual ellos buscaron esta información en primer lugar. ¿Por qué estaban estos chavales tan llenos de odio? Creo que la respuesta a esta pregunta puede encontrarse en el posible problema de la "autopista de la información", pero no como se entiende normalmente. Los Estados Unidos de América están tan obsesionados con el conocimiento y la competición que la expansión y el crecimiento de los colegios y la comercialización de las comunidades han permitido que unos niños caigan por entre las grietas y nadie se dé cuenta. Esta es la tragedia real. Mi sociedad se ha vuelto tan insensible a causa de toda su tecnología y su información que ha dejado de preocuparse por la gente que hay dentro de ella. Hoy en día, hay niños cuyas madres han decidido que colocarlos delante de la televisión o el ordenador es más fácil que contratar a una niñera que estimulará su mente o que simplemente pasar

ella misma tiempo con su hijo. Decir que el problema es lo que el niño ve en la televisión o encuentra en Internet es sólo arañar la superficie del problema. Necesitamos crear una sociedad de individuos que se preocupen y cuiden el crecimiento de los niños, porque una persona sólo es humana en la medida en la que es educada para serlo.

Jonathan:

Ningún cambio ha sido mayor en los Estados Unidos que la visión del gobierno de EE.UU. que tiene el pueblo de EE.UU. Nunca pensamos que el Gobierno sería malo para nuestro país, pero siguieron metiéndose en asuntos de los que no queríamos oír utilizando los medios de comunicación. Dos ejemplos excelentes son la elección del Presidente Clinton y su reciente escándalo sexual.

Cuando Bill Clinton llegó a la Casa Blanca, no vino solo. Vino con todos los noticiarios y cadenas de televisión del mundo; emitieron espectáculos en televisión que se centraron directamente en él, criticando cada movimiento suyo. También tuvieron al menos 50 programas especiales y biografías sobre él, su familia e incluso su gato. Adularon a Clinton y le saludaron como el hombre que conduciría el país a la gloria. Aunque nosotros al final estábamos hartos de oír acerca de Clinton después de dos años.

Las alabanzas vinieron y se fueron, pero no habíamos acabado con él. Después de estallar el escándalo Lewinsky, el pueblo estadounidense no sabía qué hacer. Los demócratas defendían a Clinton y los Republicanos querían colgarlo. De pronto nos ahogábamos en un frenesí nauseabundo de medios de comunicación que mantenían que sólo estaban contando el principio: El pueblo estadounidense empezó a cansarse del escándalo y lo expresó públicamente. El golpe final para mí

llegó cuando televisaron las cintas de Clinton en Año Nuevo.

Como se puede deducir, el pueblo estadounidense está harto y cansado del gobierno y de su constante esfuerzo por permanecer en el candelero.

Katy:

A lo largo de los últimos diez años Norteamérica ha cambiado en muchos sentidos. Hace diez años eran todavía los "ochenta", la década famosa por los tejidos elásticos y la laca. Ahora Estados Unidos es famoso por su economía y su avanzada tecnología, pero con lo que yo estoy más familiarizada es con la moda de los adolescentes. Ahora vestimos lo que queremos, cualquier cosa desde T-crew, Caquis o Negro Gótico está de moda dependiendo de donde vivas. El idioma ha sufrido cambios también. Las palabras de argot popular han cambiado en mi generación a lo largo de la pasada década.

Otro aspecto de vida diaria que ha cambiado drásticamente es la tecnología que usamos en nuestra vida diaria. Ahora uno ve a niños de 12 años paseando con teléfonos móviles o familias con más automóviles que personas. Pienso que todos estos cambios menores combinados entre sí han hecho a los Estados Unidos cambiar drásticamente durante la pasada década, o al menos yo sé que he cambiado un montón.

Leslie:

Un cambio muy significativo que ha ocurrido en los Estados Unidos es la manera como los adultos miran a los adolescentes. Parece como si muchos adultos, especialmente aquellos que sólo conocen a unos pocos adolescentes, creyeran que la población adolescente se ha vuelto peligrosa, violenta y desesperanzada. Hay datos para justificar este razonamiento adulto - como el extendido éxito de la pornografía en Internet, las muchas muertes de adolescentes que conducían borrachos, el aumento del embarazo adolescente y del SIDA y por supuesto las muchas amenazas y los accidentes que ocurrieron en todas las escuelas de secundaria y primaria después de la matanza de Littleton. Aunque casi todos los sorprendentes incidentes que aparecen en televisión son verdad, parece como si mucha gente se olvidara del resto de la población adolescente, los muchos que no se ven implicados en las historias de los titulares de las noticias. Estos incidentes animan a los directores y editores de revistas populares a publicar artículos como "¿Qué le ha pasado a nuestros adolescentes?", etc. Un adulto que pase por allí, paseando junto a un quiosco de prensa, puede pensar "Pero, ¿qué ha pasado con nuestros adolescentes?", cuando la respuesta es que a muchos adolescentes no les ha pasado nada, muchos crecen en ciudades o pueblos normales, algunos experimentan con drogas, sexo o alcohol, pero por encima de todo llevan vidas normales y sanas a pesar

del porcentaje de adolescentes por todo Estados Unidos que no lo hacen.

Mia:

Un gran cambio que ha tenido lugar en mi país durante los últimos diez años es la tecnología. Nuestro país ha crecido significativamente en servicios tecnológicos. Hemos llegado a ser uno de los países más avanzados tecnológicamente del mundo. Todo ahora se basa en los ordenadores especialmente. Casi todas las aulas del país están llenas de ordenadores. La dependencia de la tecnología ha hecho a nuestro país más exitoso, eficiente, e interesante. Sin embargo, debido a que hay tal dependencia de los ordenadores, el país entero podría colapsarse si hubiera un fallo de funcionamiento o un apagón de los ordenadores. También los ordenadores reemplazan la necesidad de libros e interacción en el aula. Este es un efecto negativo.

Sarah:

Expansión. Descubrimiento. Mejoras. Adelantos. Corrupción. Contaminación. Expresión personal. Estas son las palabras que vienen a mi mente cuando pienso lo que le ha sucedido a nuestro país durante los últimos diez años. Nuestro país ha demostrado ser el país más avanzado en cuestión de tecnología en el mundo entero. Los seres humanos han mostrado cuan sabios y agudos son capaces de ser. Simplemente contempla todos los adelantos y descubrimientos que hemos hecho en los campos de la medicina, los ordenadores, los negocios, la economía, el gobierno,... ¡La lista continúa! Con todos estos adelantos, sin embargo, han llegado la corrupción y diversos factores negativos. El país ya no es seguro y asuntos como la violencia y la contaminación solamente empeoran. La gente se expresa con completa libertad. Alguna gente odia esto, pero yo pienso que es fantástico. Si tienes algo que decir, dilo. Si te preocupa lo que otros podrían pensar, no estás siendo tú mismo.

Suzy:

Millones de cambios han ocurrido en los Estados Unidos durante la pasada década y sería imposible exponer, discutir y analizar todos estos cambios dramáticos. Obviamente, ha habido muchos adelantos en tecnología, medicina y ciencia y ha habido varias guerras, momentos y tragedias importantes pero creo que uno de los cambios más importantes en la América de los pasados diez años es la mentalidad de los estadounidenses.

La gente se ha vuelto cada vez más distante y dependiente de las máquinas. La tecnología e Internet han hecho al mundo increíblemente pequeño pero sin embargo ha desconectado a todo el mundo los unos de los otros. La gente ya no conoce a sus vecinos, compañeros de trabajo, al lechero o los médicos. Al mundo ya no le importa qué le sucede a los demás o no los conoce. Hace diez años los barrios estaban más unidos y había más sentido de humanidad. Es un mundo triste este en el cual uno no puede tener contacto con otros seres humanos. Las grandes compañías monopolizan los mercados y las tiendas de mamá y papá de hace diez años no han sobrevivido. Las personas no se cuidan las unas a las otras porque no se conocen y no piensan dos veces en el tema cuando la tienda calle abajo es atracada o las escuelas se vuelven inseguras. El mundo moderno está eliminando a la comunidad y el mundo se está volviendo peligroso a causa de esto.

Will:

Un cambio importante en Estados Unidos. Hmm. Al menos para los niños, digamos el escándalo Lewinsky y la investigación Starr. Este suceso cautivó a la gente nacional e internacionalmente durante cerca de un año a pesar de su casi completa irrelevancia. Billones de dólares se malgastaron en averiguar los detalles más lastimosos de la vida personal de un hombre. También mostró una invasión total de la vida privada, y la manipulación de los medios como una herramienta para la venganza personal. En mi opinión, esto significa un desmoronamiento completo de los mismos pilares sobre los que se fundó América. La prensa se supone que es la institución libre con la que podemos contar, y aquí se manipuló para tratar de destruir la vida y la carrera de un hombre.

Efectos en la gente. Billones de dólares de los contribuyentes fueron derrochados. La nación se distrajo de todas las cosas horribles que nuestro gobierno hizo gracias a su fiasco de telenovela.

Pero en mi opinión, la peor cosa que todo esto reveló ha sido lo poco que los estadounidenses se preocupan de proteger sus derechos.

Traducción de los textos narrativos en inglés

Anne:

Un pequeño niño se sentía atrevido un día. Normalmente era un muchacho pacífico que asistía a misa regularmente, pero recientemente había perdido su fe. Su oveja, Esponjosa, había muerto en un horrible accidente de coche en el que el conductor se dio a la fuga. Ahora el muchacho quería vengarse del mundo por la pérdida de su amiga de toda la vida.

Cogió el pedazo de tiza y comenzó a dibujar un pequeño monigote. Primero el sombrero sobre una cabeza perfectamente circular. La cabeza la diseñó con dos ojos negros y una sonrisa hecha con una simple línea. El muchacho siguió dibujando unas manos con tres dedos pegadas a los delgados brazos de palo y por último unas encantadoras piernas de palo. El muchacho dio un suspiro de alivio cuando acabó su obra maestra. Sintió como le llegaba la calma por haber arruinado el lateral del edificio con su hermosa creación.

De repente una vieja con cara de sueño abrió una puerta junto al muchacho y su dibujo. Su contemplación del muchacho y del dibujo puso una mirada de enfado en su cara. El muchacho recordó su enfado y rápidamente comenzó a borrar la figura. La mujer le miraba satisfecha de que ella hubiera ayudado de algún modo al muchacho a distinguir el bien y el mal. Sin embargo, el muchacho no había sido detenido y cambió su

hombre de tal forma que su figura ahora saludaba con su sombrero a la mujer. La mujer le miró frunciendo el ceño.

Charlotte:

Yo siempre he querido pintar - como profesión o como hobby, de cualquier forma. No me importaba si de una forma u otra. Yo solía ocultar mi pasión por el dibujo practicando fuera de mi casa. Mi madre nunca entendió cómo tratar a un hijo que era capaz de guardar todas las envolturas de los caramelos de la casa como lienzos.

Un día decidí salir pensando sólo en las hojas color marfil del papel de dibujo que había visto en la tienda el día anterior. Le di la vuelta a nuestra casa y con un trozo de tiza de color rosa - el único color que me quedaba en mi caja de doce colores - empecé a dibujar sobre nuestra casa. Mi madre, una fuerte ama de casa episcopaliana, no apreciaba ni mi obsesión por la pintura ni tener una casa sucia. Su desacuerdo sólo sirvió para incitarme a inventar y hacer dinero queriendo probar al mundo ese talento mío que se rechazaba tanto en el hogar.

Naturalmente, este día, cuando vió mi dibujo sobre nuestra casa, se enfadó muchísimo. Su escoba estaba fuertemente agarrada en su mano izquierda, su enorme boca hundida en una profunda mueca, empecé inmediatamente a borrarlo.

Sin embargo, entonces me detuve. Dibujé un cuadro sólo ligeramente diferente. Pero el significado entero había cambiado para satisfacer a mi madre. Su mueca perdió algo de su enfado y se suavizó. Una pequeña unión se logró ese día.

Elana:

Marcos había tenido un día terrible. Nada parecía salirle bien. Se había despertado tarde, había derramado la leche del desayuno, y había roto el jarrón favorito de su madre. Para su madre, esta era la gota que colmó el vaso. "¡Lárgate ya!" gritó ella al mismo tiempo que le tiraba un paquete de tizas, "Vete a dibujar en la acera."

Sin embargo, a Marcos se le ocurrió pensar que la acera era un lugar terrible para dibujar. La gente te pisaba todo tu trabajo y te lo ensuciaba hasta desfigurarlo. ¿ Por qué se iba él a resignar a usar un lienzo de segunda categoría cuando había una magnífica pared de ladrillo en el edificio de al lado? Así pues, Marcos cogió su tiza y comenzó a dibujar un hombre. Decidió pintar cómo iba a ser él cuando creciera.

Marcos puso los toques finales en el dibujo y dio un paso atrás para admirarlo. "Voy a ser bastante guapo cuando crezca," pensó él. Justo en ese momento, una puerta se abrió con fuerza, interrumpiendo su visión. Una mujer furiosa salió, escoba mano. "¿Qué piensas que estás haciendo, pequeño vagabundo?" chilló ella mientras esgrimía la escoba. "No puedes desfigurar la propiedad de otra persona a tu voluntad!"

Marcos tuvo que pensar rápido. Había una mujer muy grande y muy enojada con una escoba delante de él. Si no pensaba rápidamente, podría ser el fin de su corta y vacía vida. Esa mujer lo podría aplastar

como un insecto. Entonces tuvo una idea maravillosa.

Marcos empezó a borrar su obra maestra. La mujer sonrió, con una expresión orgullosa en su cara. "Vuelvo a salir en diez minutos," dijo ella. "Será mejor que cada partícula de tiza esté fuera de mi pared entonces." Entonces entró en la casa y cerró la puerta de golpe. Marcos podía oírla andar parloteando dentro de la casa.

Una vez que la obra de arte original estaba borrada, Marcos sacó un nuevo pedazo de tiza. Era rosa, mientras que el primero había sido azul. Marcos estaba seguro de que a las mujeres siempre les gustaba el rosa. Entonces comenzó a dibujar. Era el mismo hombre, pero con un aspecto diferente. Esta vez estaba mirando a la puerta y saludando con su sombrero. Una mujer tan grande y fuerte como la dama de la puerta seguramente merecía su respeto y deferencia. El segundo cuadro era una especie de disculpa por el primero. La mujer seguramente estaría satisfecha con él, o eso pensó Marcos.

Marcos esperó y esperó hasta que, finalmente, salió ella. Sus ojos se oscurecieron y su entrecejo se frunció. Mientras estaba allí parada en la puerta, sólo hizo un único comentario, "¡Voy a llamar a tu madre!" Fue desde luego un día terrible.

Irene:

A Billy le gustaba ocasionar problemas. Así que, cuando su madre le dió una caja de tizas una tarde y le dijo que se fuera a jugar, Billy sabía exactamente lo que iba a hacer. Iría a dibujar en el lateral de la casa de la desagradable Sra. Perkins. Mientras estaba dibujando, la Sra. Perkins salió de su casa con expresión de enfado. Billy, tan travieso como siempre, comenzó a borrar el hombre con sombrero que estaba dibujando. La cara rígida de la Sra. Perkins comenzó a suavizarse, pero pronto su sonrisa se convirtió en una mueca cuando se dió cuenta de que Billy no estaba borrando su dibujo - lo estaba modificando de tal forma que su hombre no llevaba puesto su sombrero sino que lo inclinaba para saludar a la Sra. Perkins. Billy rió y rió. Realmente fue una tarde muy traviesa.

Jonathan:

Había una vez un muchachito llamado Billy. Billy era un niño normal, que vivía con una familia normal, en un barrio normal, y tenía amigos normales. Hasta el 23 de Junio, todo estaba bien, pero entonces Billy decidió dar un paso más allá de lo normal y crear un amigo con tiza para tener discusiones educadas, intelectuales. Simplemente temas normales como la teoría de caos y dinámica termonuclear. Desgraciadamente, la Sra. Crabapple observó a Billy ensuciar su edificio con su tiza. Billy no sabía qué hacer, así que le dijo a su nuevo amigo que fuera educado y saludara con su sombrero. Mira por donde, lo hizo. Todo esto fue en vano, porque la Sra. Crabapple estaba todavía cabreada.

Katy:

Toda su vida Andrés había querido ser como su hermano mayor Jorge. Había seguido siempre el ejemplo de Jorge y creía que todo lo que Jorge hacía era lo más chachi que se podía hacer. Cuando Andrés tenía 9 años, vió a Jorge dibujando unos cuadros sobre una pared, así que él inmediatamente consiguió algo de pintura y dibujó un pequeño hombre sobre la pared de ladrillo de su vecino. Cuando la Sra.VonShnautz salió a la puerta de su casa mientras Andrés dibujaba ella comenzó a gritarle en alemán y lo llamaba pequeño gángster. Inmediatamente Andrés se dió cuenta de que estaba haciendo algo mal; así que borró parte del hombre sobre la pared. Para acallar a la enfadada mujer sólo podía pensar en hacer a su hombre ser educado. Cuando Andrés terminó su nuevo dibujo miró hacia arriba para ver su enfado reemplazado por confusión, pero él imaginó que eso era una mejora.

Leslie:

Juanito contemplaba con satisfacción su obra de arte, que consistía en un monigote de tamaño real con un sombrero. Casi había terminado de dibujar ambas manos cuando oyó la puerta de entrada de su casa abrirse y se quedó mirando a su madre. Antes de que ella hablara él sabía lo que ella iba a decir: "Escucha, Juanito Alberto Fernández, te he dicho miles de veces que no juegues con tus tizas sobre y en la casa." Él rápidamente comenzó a borrar su monigote y una sonrisa de orgullo apareció en la cara de su madre, que estaba ahora contenta de que su hijo pudiera, ya a la edad de 7 años, corregir sus errores. Pero Juanito tenía un nuevo plan en mente. Ante la asombrada mirada de su madre, dibujó rápidamente un nuevo monigote que inclinaba su sombrero como saludo a su madre. Su madre, enfadada y divertida a la vez, frunció el ceño a su hijo y comenzó a pensar el castigo apropiado.

Mia:

Un niño de diez años pasa el tiempo buscando problemas. Llega al edificio de una vieja dama y comienza a dibujar un retrato de una persona. La vieja dama sale de su casa para encontrar a este muchacho dibujando en su pared. Ella se enfada y el muchacho comienza a borrarlo. Sin embargo, el muchacho hábilmente cambia el cuadro: Ahora está saludando con la mano a la vieja dama.

Stephanie:

La rutina diaria de un niño ocho años de edad comienza con su caminata a la escuela. Sin embargo, cuando uno repetidamente realiza las mismas actividades diarias, se llega a agobiar de aburrimiento. Cuando contar las baldosas de la acera y silbar continuamente llegan a un punto en el que ya no mantienen ocupado al joven niño, su cerebro aconseja a sus manos que hagan una travesura. Cuando mete la mano en su agujereado bolsillo, coge el rotulador que había robado de la mesa de su profesor la tarde antes mientras sostenía los borradores como castigo por tirar comida durante el recreo. Sus ojos se dilatan y relucen cuando le quita el capuchón. Se acerca al número 116 de la calle Woodbury, una dirección aborrecida. Dentro de esta puerta roja vive la malhumorada vieja que se había negado a devolverle la pelota de béisbol el verano antes.

En la mente del niño la revancha parecía profundamente necesaria, porque él nunca perdonaría a "la bruja" que le robara su pelota de "home run" del gran partido de verano del 98. Los dedos llenos de ira, el niño dejó su marca, dibujando un niño como él mismo para probar su fuerza a la "bruja". Con un vistazo momentáneo el niño se encuentra a sí mismo parado de pie bajo una vieja sebosa y su escoba. Ella simplemente le entrega un trapo y el niño tuvo el poder para hablar, haciéndola callar. El niño limpió su travieso acto. Los labios manchados

de ira de la "Bruja" reaccionan a esta limpieza y muestran una amplia sonrisa. Sin embargo a medida que los labios se transforman la travesura reaparece como para adoptar un lugar permanente al lado de la puerta roja de la casa 116. Una vez más los labios se enfadan tremendamente cuando el niño orgullosamente baja los hombros y levanta su cabeza. Ya no se siente débil al lado de la "bruja", porque su fortaleza está reforzada por el niño de la pared. La vieja lo mira durante un buen rato, pero esta vez su silencio no emite ningún sonido.

Suzy:

Había una vez un pequeño niño muy aburrido que se llamaba Tommy. Tommy dibujó un monigote de tiza sobre una pared de ladrillo con una tiza. El cuadro era de un muchacho sonriente con un sombrero.

Tommy estaba trabajando duro en su dibujo cuando su muy enfadada vecina le interrumpió. Ella le regañó por su graffiti.

Tommy acordó borrar el cuadro. Su vecina se alegró mucho.

Siendo un poco alborotador, Tommy no borró completamente el cuadro sino que redibujó el cuadro como un niño saludando con su sombrero. Su vecina no estaba contenta.

Will:

Esta no es una historia feliz. El pequeño Timmy está aquí dando sus primeros pasos por un camino cuyo final es una encarcelación segura. Él comenzó como un vándalo insignificante, dibujando sus pequeños y simples dibujos de tiza en la pared. Su especialidad era la gente. Más específicamente, los bomberos. A Timmy le gustaban los sombreros. Tan inocente. Nadie se preocupó realmente. Bueno, nadie a excepción de la Sra. Atwater, la pesimista vecina de la puerta de al lado de Timmy. Ella vió el bombero, y se horrorizó. Inmediatamente comenzó a gritar sobre el horroroso estado de la juventud, y los pasos que podía tomar para evitar la cárcel. Los ojos de Timmy se llenaron de lágrimas. Él sólo quería que a la gente le gustaran sus malos dibujos. De repente, se iluminó cuando una idea llenó su cabeza. A medida que él borraba furiosamente, la Sra. Atwater brillaba con la idea de que había salvado el alma de Timmy. Su satisfecha sonrisa pronto se convirtió en una mueca perpleja cuando Timmy reveló su nuevo trabajo. El mismo bombero le sonreía a ella, solo que ahora le estaba saludando de manera amistosa. La Sra. Atwater suspiró, se encogió de hombros y se fue adentro de su casa.

25 años más tarde. Timmy "La Ardilla" Heywood fue sentenciado a 15 años tras su tercer ataque en una lista que incluye 29 actos de vandalismo.

Bibliografía

- Acero, Juan José; Bustos, Eduardo, y Quesada, Daniel, 1989, "La Hipótesis del Relativismo Lingüístico", *Introducción a la Filosofía del Lenguaje*, Madrid, Cátedra, pp. 254-262
- Ackerman, D. y Tauber, M. J. (eds.), 1990, *Mental models and Human-Computer interaction 1*, Amsterdam, North-Holland Elsevier Science Publishers.
- Adam, J.M., 1992, *Les texts: types et prototypes*, París, Nathan.
- Albaladejo, Tomás, 1990, *Retórica*, Madrid, Síntesis.
- Álvarez, Miriam, 1994, *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid, Arco Libros.
- Álvarez, Miriam, 1994, *Tipos de escrito II: Exposición y Argumentación*, Madrid, Arco Libros.
- Antolí Cabrera, Adoración, 1998, *El papel de la memoria de trabajo en la medición de los modelos mentales*, Tesina no publicada, Granada, Universidad de Granada.
- Aristóteles, *Retórica*, traducción de Quintín Racionero, 1990, Madrid, Gredos.

- Bain, D., y Schneuwly, B., 1997, "Hacia una pedagogía del texto",
Signos: Teoría y Práctica de la Educación, núm. 20, pp.42-51.
- Bajtín, M.M., 1998, "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, pp. 248-293.
- Bassols, Margarida y Torrent, Anna M., 1997, *Modelos textuales*, Barcelona, Octaedro.
- Bastons i Vivanco, C., et al., 1994, *Nuevas cuestiones de didáctica de la lengua y la literatura en tiempos de reforma*, Barcelona, PPU.
- Beaugrande, Robert-Alain de, y Dressler, Wolfgang Ulrich, (1997),
Introducción a la lingüística del texto, Barcelona, Ariel.
- Belinchón, Mercedes; Igoa, José Manuel y Rivière, Ángel, 1994,
Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría, Madrid, Trotta.
- Bereiter, Carl y Scardmalia, Marlene, 1983, "Does writing have to be so difficult?", en Freedman, Aviva; Pringle, Ian y Yalden, Janice, (eds.)
Learning to Write: First Language / Second Language, Harlow, Essex, Longman, pp. 20-33.
- Bernárdez, Enrique, 1987, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros.
- Blázquez Entonado, Florentino, 1994, "Modelos Socializados" en Sáenz Barrios, Óscar, *Didáctica General: Un enfoque curricular*, Alcoy, Marfil, pp. 407-430.

- Bloom, A., 1981, *The linguistic shaping of thought: A study in the impact of language on thinking in China and the West*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Bridgeman, B. y Carlson, S.B., 1983, *Survey of academic writing tasks required of graduate and undergraduat foreign students* (TOEFL Research Rep. No. 15) Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Brown, Kristine, y Hood, Susan, 1989, *Writing matters: Writing skills and strategies for students of English*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brookes, Arthur y Grundy, Peter, 1990, *Writing on Study Purposes: A teacher's guide to developing individuals writing skills*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bueno González, Antonio, 1996, "Writing", en McLaren, Neil y Madrid, Daniel, (eds.), 1996, *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil.
- Camps, Anna, 1997, "Escribir: La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita", *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 20, pp. 24-33.
- Canseco, G. y Byrd, P., 1989, "Writing required in graduate courses in business administration", *TESOL Quarterly*, 23 (2), pp. 305-316.

Cardona, Giorgio R., 1999, *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.

Casado Velarde, Manuel, 1988, *Lenguaje y Cultura*, Madrid, Síntesis.

Casado Velarde, Manuel, 1997, *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco Libros.

Casson, R., 1983, "Schemata in cognitive anthropology", *Annual Review of Anthropology*, 12, pp. 429-462.

Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Glòria, 1998, *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó.

Cassany, Daniel, 1999, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

Clyne, Michael, 1987, "Cultural differences in the organization of academic texts: English and German", *Journal of Pragmatics*, 11, pp. 211-247.

Collins English Dictionary, 1994, Glasgow, HarperCollins.

Connor, Ulla, 1990, "Linguistic/Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing", *Research in the Teaching of English*, 24, pp. 67-87.

Connor, Ulla, 1996, *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*, New York, Cambridge University Press.

Connor, Ulla y McCagg, P., 1983, "Cross-Cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose", *Applied Linguistics*, 4 (3), pp. 259-268.

Connor, Ulla y Kaplan, R.B., 1987, *Writing across Languages: Analysis of L2 text*, Reading, MA, Addison-Wesley.

Connor, U., y Lauer, J., 1988, "Cross-cultural variation in Persuasive Student Writing" en Alan C. Purves (ed.), (1988), *Writing across Languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, Newbury Park, CA, Sage Publications, pp. 138-159.

Coulthard, Malcolm, 1994, "On analysing and evaluating written text", en Coulthard, Malcolm (ed.), 1994, *Advances in Written Text Analysis*, London, Routledge, pp. 1-11.

Cumming, A., 1989, "Writing expertise and second language proficiency", *Language Learning*, 39, pp. 81-141.

D'Andrade, Roy, 1987, "A folk model of the mind", en Quinn, Naomi y Holland, Dorothy, (eds.) *Cultural models in Language and Thought*, New York: Cambridge University Press.

D'Andrade, Roy, 1990, "Some Propositions about the relations between culture and human cognition" en Stingler, James W.; Shweder

- ,Richard A., y Herdt, Gilbert, *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*, New York, Cambridge University Press, pp. 65-129
- Devitt, Michael y Sterelny, Kim, 1987, "Linguistic Relativity", en *Language and Reality: An Introduction to the Philosophy of Language*, Oxford: Basil Blackwell, pp. 172-184.
- Drop, W., 1987, "Planificación de textos con ayuda de modelos textuales" en Bernárdez, Enrique (comp.), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros, pp. 293-316.
- Educational Testing Service, 1999, *Test of Written English*. Disponible en <http://www.toefl.org/>
- Eggington, W.G., 1987, "Written Academic Discourse in Korean: Implications for Effective Communication", en Connor, U. y Kaplan, R.B. (eds.) *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, Reading, MA, Addison-Wesley, pp. 153-168.
- Ferris, Dana R., 1994, "Rhetorical Strategies in Student Persuasive Writing: Differences between Native and Non-Native English Speakers", *Research in the Teaching of English*, 28, 1, pp. 45-61.
- Firbas, Jan, 1986, "On the Dynamics of Written Communication in the light of the Theory of Functional Sentence Perspective", en Cooper, Ch.

R., y Greenbaum, S. (eds.), *Studying Writing: Linguistic Approaches*, , Newbury Park, CA, Sage Publications.

Freedman, Aviva; Pringle, Ian y Yalden, Janice (eds.), 1983, *Learning to Write: First Language/Second Language*, New York, Longman.

Fuentes Rodríguez, Catalina, 1996, *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga, Ágora.

Grabe, William, y Kaplan, Robert B., 1996, *Theory and Practice of Writing*, Harlow, Essex, Longman.

Green, Thomas R., 1990, "Limited theories as a framework for human-computer interaction", en Ackerman, D. y M. J. Tauber (eds.), 1990, *Mental models and Human-Computer interaction 1*", Amsterdam, North-Holland Elsevier Science Publishers, pp. 6-40.

Greenbaum, Sidney y Quirk, Randolph, 1990, *A Student's Grammar of the English Language*, Harlow, Essex, Longman.

Hairston, M., 1982, "The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing", *College Composition and Communication*, 33, 1, pp. 76-88.

Halliday, M.A.K., 1994, *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold, 2^a ed.

Hedge, Tricia, 1988, *Writing*, Oxford, Oxford University Press.

Hernández Sacristán, Carlos, 1999, *Culturas y acción comunicativa: Introducción a la Pragmática Intercultural*, Barcelona, Octaedro.

Hinds, John, 1983, "Contrastive Rhetoric: Japanese and English", *Text* 3, pp. 183-195.

Hinds, John, 1984, "Retention of information using a Japanese Style of Presentation", *Studies in Linguistics*, 8, pp. 45-69.

Hinkel, Eli (ed.), 1999, *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hojer, Harry, 1974, "The Sapir-Whorf Hypothesis", en Blount, Ben G. (ed.), *Language, Culture and Society: a book of readings*, Cambridge, Massachusetts, Winthrop Publishers, pp. 120-131

Holyoak, Stephen y Alison Piper, 1997, "Talking to second language writers: using interview data to investigate contrastive rhetoric", *Language Teaching Research*, 1, 2, pp. 122-148

Horowitz, D. M., 1986, "What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom", *TESOL Quarterly*, 20 (3), pp. 445-462.

Hudelson, Sarah, 1988, "Writing in a second language", *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 210-222.

- Hughes, Arthur, 1989, *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Isenberg, Horst, 1987, "Cuestiones fundamentales de tipología textual", en Bernárdez, Enrique, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros, pp. 95-130.
- James, Carl, (1980), *Contrastive Analysis*, Harlow, Longman.
- Jenkins, S., y Hinds, J., 1987, "Business letter writing: English, French and Japanese", *TESOL Quarterly*, 21 (2), pp. 327-349.
- Johns, A. M., 1981, "Necessary English: A faculty survey", *TESOL Quarterly*, 15 (1), pp. 51-57.
- Johns, A. M., 1988, "The discourse communities dilemma: Identifying transferable skills for the academic milieu", *English for Specific Purposes*, 7, pp. 55-60
- Jones, S., y Tetroe, J., 1987, "Composing in a second language", en A. Matsuhashi (ed.), *Writing in a real time: Modeling production processes*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 34-57.
- Kaplan, R.B., 1966, "Cultural thought patterns in intercultural education", *Language Learning*, 16, pp. 1-20.

Kaplan, R.B., 1967, "Contrastive rhetoric and the teaching of composition",
TESOL Quarterly, 1, pp. 10-16.

Kennedy, George A., 1998, *Comparative Rhetoric*, New York, Oxford
 University Press.

Kaplan, R.B., 1972, *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional
 theory of rhetoric*, Philadelphia, Center for Curriculum Development.

Kaplan, R.B., 1983, "Contrastive Rhetoric: Some implications for the writing
 process" en Freedman, A., I. Pringle & J. Yalden (eds.), *Learning to
 write: First language/Second language*, Longman, pp. 139-161

Kaplan, R.B., 1984, (ed.), *Annual Review of Applied Linguistics III*, Rowley,
 MA, Newbury House.

Kaplan, R.B., 1987, "Cultural thought patterns revisited", en Connor, U. y
 Kaplan, R.B., 1987, *Writing across Languages: Analysis of L2 text*,
 Addison-Wesley, pp. 9-22.

Kaplan, R.B., 1988 "Contrastive Rhetoric and Second Language Learning:
 Notes toward a theory of Contrastive Rhetoric", en Alan C. Purves
 (ed.), 1988, *Writing across Languages and cultures: Issues in
 Contrastive Rhetoric*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

- Kachru, Yamuna, 1999, "Culture, context and writing", en Hinkel, Eli, (ed.), 1999, *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 75-89.
- Kubota, Ryuko, 1998, "An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese University students: Implications for Contrastive Rhetoric", *Journal of Second Language writing*, 7 (1), 69-100.
- Lauer, J.M., and J.W. Asher, 1988, *Composition Research: Empirical Designs*, New York, Oxford University Press.
- Leki, Ilona, 1991, "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly*, 25 (1), pp. 123-143.
- Leki, Ilona, 1998, *Academic Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Liebman, Joanne D., 1992, "Toward a new Contrastive Rhetoric: Differences between Arabic and Japanese Rhetorical Instruction", *Journal of Second Language Writing*, 1 (2), pp. 141-165.
- Llobera, Miquel, 1996, "Discourse and Foreign Language Teaching Methodology" en McLaren, Neil and Daniel Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil, pp. 375-394.

Mann, William C, y Thompson, Sandra A., 1988, "Rhetorical Strucutre Theory: Toward a functional theory of text organization", *Text*, 8, 3, pp. 243-281.

Martín Morillas, José Manuel, 1993, "Holistic Thinking and Educational Linguistics: Raising awareness of Cognitive-Cultural Interface through Cognitive-Axiological Reorientation", *Comunicación Personal*.

Martín Morillas, José Manuel, 1996, "Remarks on the Contribution of Cognitive Anthropology to Educational Linguistics", *Comunicación Personal*.

Martínez Dueñas Espejo, José Luís, 1991, *Estilística del discurso narrativo*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

McCarthy, Michael, 1991, *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

McLaren, Neil y Madrid, Daniel, 1996, *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil.

Monné Marsellés, Pilar, 1998, "La escritura y su aprendizaje", en Mendoza Fillola, Antonio (coordinador), 1998, *Conceptos clave en*

Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, Signo, pp. 155-168.

Montaño-Harmon, María Rosario, 1991, "Discourse Features of Written Mexican Spanish: Current Research in Contrastive Rhetoric and its implications", *Hispania*, 74, May, pp. 417-425.

Moreno Fernández, Ana I., 1995, *Estudio contrastivo inglés-español de la expresión de las relaciones de coherencia causal interoracional: El artículo académico sobre economía y empresa*, Tesis doctoral no publicada, Universidad de León.

Moreno Fernández, Ana I., 1997, "Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English Ras", *English for Specific Purposes*, 16, 3, pp. 161-179.

Nunan, David, 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ostler, Shirley Elaine, 1988, "A study of the contrastive rhetoric of Arabic, English, Japanese, and Spanish", (Diss., University of Southern California), *Dissertation Abstracts International*, 49, 2, pp. 245A-246A.

Pennington, Martha C., y So, Sufumi, 1993, "Comparing Writing Process and Product Across Two Languages: A Study of 6 Singaporean University Student Writers", *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), pp. 41-63.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L., 1989, *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.

Péry-Woodley, Marie-Paule, 1990, "Writing in L1 and L2: Analysing and evaluating learners' texts", *Language Teaching*, 24 (2), pp. 69-83.

Perl, S., 1979, "The composing processes of unskilled college writers", *Research in the Teaching of English*, 13, 4, 317-336.

Porte, Graeme, 1992, *Contrastive influence and rhetoric in L1 and L2*, Trabajo de doctorado no publicado.

Portolés, José, 1998, *Marcadores del Discurso*, Barcelona, Ariel.

Purves, Alan C., (ed.), 1988, *Writing across Languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

Purves, Alan C. y Hawisher, G., 1990, "Writers, Judges, and Text Models" en *Developing Discourse Practices in Adolescence and Adulthood*,

editado por R. Beach y S. Hynds, Norwood, N.J., Ablex, pp. 183-199.

Quinn, Naomi and Dorothy Holland, 1987, "Culture and Cognition" en Quinn, Naomi and Dorothy Holland (ed.), 1987, *Cultural models in Language and Thought*, New York, Cambridge University Press.

Quinn, Naomi and Holland, Dorothy, (eds.), 1987, *Cultural models in Language and Thought*, New York, Cambridge University Press.

Raimes, Ann, 1987, "Language Proficiency, Writing ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers", *Language Learning*, 7, 3, pp. 439-468.

Raimes, Ann, 1991, "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing", *TESOL Quarterly*, 25 (3), pp. 407-429.

Rasmussen, Jens, 1990, "Mental models and the control of action in complex environments" en Ackerman, D. y Tauber, M. J. (eds.), 1990, *Mental models and Human-Computer interaction* 1, Amsterdam, North-Holland Elsevier Science Publishers.

Real Decreto 1006/1991 de 14 de Junio, publicado en el B.O.E. núm. 152, Miércoles 26 de Junio de 1991.

Real Decreto 1007/1991 de 14 de Junio, publicado en el B.O.E. núm. 152,
Miércoles 26 de Junio.

Real Decreto 1330/1991 de 6 de Septiembre, publicado en el B.O.E. núm.
215, Sábado 7 de Septiembre de 1991.

Real Decreto 1344/1991 de 6 de Septiembre, publicado en el B.O.E. núm.
220, Viernes 13 de Septiembre de 1991.

Real Decreto 1345/1991 de 6 de Septiembre, publicado en el B.O.E. núm.
220, Viernes 13 de Septiembre de 1991.

Reid, Joy, 1992, "A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in
English Discourse by Native and Nonnative Writers", *Journal of
Second Language Writing*, 1 (2), pp. 79-107.

Richards, Jack; Platt, John y Weber, Heidi, 1985, *Longman Dictionary of
Applied Linguistics*, Harlow, Essex, Longman.

Santana-Seda, O., 1975, "A Contrastive Study in Rhetoric: An Analysis of
the Organization of English and Spanish Paragraphs Written by
Native Speakers of Each Language" (Diss., New York University,
1974) *Dissertation Abstracts International*, pg. 35.6681A.

Santiago, R.L., 1971, "A Contrastive Analysis of Some Rhetorical Aspects
in the Writing in Spanish and English of Spanish-Speaking College

- Students in Puerto Rico" (Diss. Columbia University, 1970)
Dissertation Abstracts International, 31.6368A.
- Santos, T., 1988, "Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students", *TESOL Quarterly*, 22 (1), pp. 69-90.
- Sapir, Edward, 1954, *El Lenguaje*, México D.F., Fondo de Cultura Económica. (Título original *Language: An Introduction to the Study of Speech*, 1921, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, traducción de Margit y Antonio Alatorre).
- Scollon, Ron y Wong Scollon, Suzanne, 1995, *Intercultural Communication*, Malden, Massachusetts, Blackwell Publishers.
- Seliger, Herbert W. y Shohamy, Elena, 1989, *Second Language Research Method*, Oxford, Oxford University Press.
- Scarcella, Robin C., 1984, "How writers orient their readers in expository essays: A comparative study of native and non-native English writers", 1984, *Tesol Quarterly*, 18(14), pp. 671-688.
- Selinker, L.; Todd-Trimble, M., y Trimble, L., 1978, "Rhetorical function shifts in EST discourse", *TESOL Quarterly*, 22 (1), pp. 69-90.
- Selzer, J., 1983, "The composing process of an engineer", *College Composition and Communication*, 34 (2), pp. 178-187.

Sharples, Mike, 1999, *How we write*, London, Routledge.

Steinfatt, Thomas, M., 1989, "Linguistic Relativity", en Ting-Toomey, Stella and Felipe Korzeny (eds.), 1989, *Language, Communication and Culture: Current Directions*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

Stern, H.H., 1983, *Fundamental concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Swales, John M., 1990, *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

Trujillo Sáez, Fernando, 1997, "Cultural Awareness in Writing: Pedagogical implications of Contrastive Rhetoric", Ponencia presentada en *First International Conference on English Studies: Past, Present, Future*, Universidad de Almería.

Trujillo Sáez, Fernando, 1999, "Modelos Textuales en la Enseñanza de la Escritura en el contexto del Sistema Educativo", en Antonio Romero et al., *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 639-646.

Trujillo Sáez, Fernando, 2000a, "La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación", *Eúphoros*, 3, en prensa.

- Trujillo Sáez, Fernando, 2000b, "An analysis of argumentative texts for Contrastive Rhetoric", en I Jornadas de Inglés, Departamento de Filología Francesa e Inglesa, Universidad de Cádiz, en prensa.
- Trujillo Sáez, Fernando, 2000c, "Una investigación sobre el modelo textual argumentativo en español e inglés", en Revista de Educación de la Universidad de Granada, en prensa.
- Vähäpassi, Anneli, 1988, "The problem of selection of writing tasks in Cross-cultural study", en Purves, Alan C. (ed.), *Writing across languages and cultures; Issues in Contrastive Rhetoric*, Newbury Park, CA, Sage Publications, pp. 51-78.
- Valero-Garcés, Carmen, 1996, "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts", *English for Specific Purposes*, 15, 4, pp.279-294.
- Van Dijk, Teun A., 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, Teun A., 1996, *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Siglo XXI, 10 ed.
- Velilla, Ricardo, 1994, "La Expresión Escrita" en Bastons i Vivanco, et al. (eds.), 1994, *Nuevas cuestiones de didáctica de la lengua y la literatura en tiempos de reforma*, Barcelona, PPU, pp. 109-133.

Young, Richard, 1978, "Paradigms and Problems: Needed Research in Rhetorical Invention", en C.R. Cooper y Odell, L. (eds.), 1978, *Research on Composing*, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, pp. 29-48.

Waern, Yvonne, 1990, "On the dynamics of mental models" en Ackerman, D. y Tauber, M. J. (eds.), 1990, *Mental models and Human-Computer interaction 1*, Amsterdam, North-Holland Elsevier Science Publishers, pp. 74-90.

Werlich, E., 1976, *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle and Meyer.

Whorf, Benjamin Lee, 1939, "The relation of habitual thought and behavior to language", en Carroll, John B. (ed.), 1956, *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology, pp. 134-159.

Whorf, Benjamin Lee, 1940, "Science and linguistics", en Carroll, John B. (ed.), 1956, *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology, pp. 207-219.

Whorf, Benjamin Lee, 1941, "Language, mind, and reality", en Carroll, John B. (ed.), 1956, *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology, pp. 246-270.

Whorf, Benjamin Lee, 1941b, "Languages and logic", en Carroll, John B. (ed.), 1956, *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology, pp. 233-245.

Widdowson, H.G., 1983, "New starts and different kinds of failure" en Freedman, Aviva, Pringle, Ian y Yalden, Janice, (eds.), *Learning to Write: First Language/ Second Language*, New York, Longman.

Wierzbicka, Anna, 1986, "Does Language reflect Culture? Evidence from Australian English", *Language in Society*, 15, pp. 349-374.