

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA RETÓRICA CONSTRATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ
Universidad de Granada

RESUMEN

El tema de este artículo es la Retórica Contrastiva y sus implicaciones didácticas. El objetivo es revisar brevemente su historia y evolución, sus postulados, su relación con el Análisis Contrastivo, su futuro y sus aplicaciones pedagógicas. Al mismo tiempo, también pretendemos proporcionar una bibliografía básica sobre Retórica Contrastiva a todo aquel interesado en esta línea de investigación.

UN POCO DE HISTORIA, UNA DEFINICIÓN Y ALGUNAS EXPLICACIONES

En primer lugar, mostraremos cuál es el origen de la Retórica Contrastiva. A diferencia de otras teorías y corrientes de investigación, ésta sí tiene un padre conocido: el lingüista educacional Robert B. Kaplan la definió en 1966, de igual forma que se ha visto obligado, intelectualmente, a redefinirla en varias ocasiones (vease Kaplan 1966, 1967, 1972, 1983, 1983b, 1987, 1988).

La evolución de la Retórica Contrastiva ha estado marcada, siguiendo a su antecesor, el Análisis Contrastivo, por severas críticas. Ha sido acusada, por ejemplo, de etnocentrismo, de estar centrada en el producto, de hacer una asociación simplista de ciertas lenguas como el chino y el coreano, o de considerar la transferencia de una lengua a otra y los errores como rasgos negativos en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, estas críticas han sido aceptadas y, en la mayoría de los casos, resuelta por los especialistas: la prueba es la persistencia e incluso la vitalidad y prometedor futuro de la Retórica Contrastiva.

Existen dos períodos en la historia de la Retórica Contrastiva: el paradigma original, que ocupa desde el artículo de Kaplan en 1966 hasta mediados los años ochenta, y el nuevo paradigma, desde la mitad de los ochenta hasta nuestros días. El paradigma original se caracteriza, por un lado, por una percepción negativa de la transferencia y el error tal y como propugnaba el conductismo imperante en esos años y, por otro lado, por unos diseños de investigación bastante pobres, que consistían principalmente en análisis de la cohesión de textos escolares en comparación con textos "profesionales" (vease Trujillo 1997:14-26 o Trujillo, *en prensa a*).

A lo largo del segundo período se da una íntima relación entre el paradigma nuevo y el resurgir del análisis contrastivo. Danesi (1995:210) explica este fenómeno de la siguiente forma:

In the eighties the coordinates in applied linguistics changed once again, as interest in CA [Contrastive Analysis] was somewhat rekindled by the possibi-

lity of extending its methodology into the area of pragmatics and cross-cultural analysis.

Tres factores ayudaron a redefinir la nueva Retórica Contrastiva (Trujillo 2000 y Trujillo, *en prensa a*): la evolución de la investigación de la escritura, el renacer de la noción de “género”, sobre todo a partir de la obra de John Swales (1990) y una evolución interna en lo que respecta a diseños y técnicas de investigación, provocada por la cooperación de lingüistas educacionales, psico- y socio-lingüistas, retóricos y otros estudiosos interesados en los estudios culturales comparativos. A su vez, la positiva apreciación de la Retórica Contrastiva ayudó, junto con otros factores, a promocionar de nuevo la importancia del análisis contrastivo en el aspecto teórico y en el plano práctico-pedagógico.

Connor (1996:5) define la Retórica Contrastiva en su sentido moderno:

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.

Tres principios básicos completan esta definición (*ibid.*:5): 1) “Language and writing are cultural phenomena”; 2) “Each language has rhetorical conventions unique to it”; 3) “The linguistic and rhetorical conventions of the first language interfere with writing in the second language”. Es decir, dada la filiación cultural de la escritura, existen convenciones, definidas culturalmente, que hay que dominar, especialmente dado que éstas convenciones pueden interferir con la escritura en una segunda lengua.

De acuerdo con esta definición, la Retórica Contrastiva no es simplemente una colección de estudios lingüísticos. Si queremos responder con cierta profundidad y claridad a la complejidad del fenómeno de la escritura debemos partir de un enfoque interdisciplinar y multidimensional. En concreto, Michael Clyne (1987) cita cinco dimensiones de estudio en la Retórica Contrastiva: la dimensión lingüística, la dimensión psicolingüística, la dimensión socio-psicológica, la dimensión sociocultural y, finalmente, una dimensión aplicada, en la cual el investigador debería considerar las implicaciones de la Retórica Contrastiva para la enseñanza y la traducción.

De esta forma, los objetos de estudio de la Retórica Contrastiva son el texto escrito (producto) y la escritura (proceso), contemplados ambos desde una perspectiva comparativa. Así, encontramos estudios puramente comparativos entre una primera y una segunda lengua, tal y como recoge Leki (1991:128), pero debemos reconocer que la mayoría de los trabajos de Retórica Contrastiva son investigaciones de texto en interlenguaje, es decir, textos escritos por estudiantes de una segunda lengua (véase Clyne 1987, Connor 1990, Kaplan 1966, Lavin Crerand 1992, Montaña-Harmon 1991, Ostler 1987, Purves 1988, Raimés 1987, Scarcella 1984, Tarone et al. 1993, Trujillo *en prensa b y c*, etc). Todos ellos son investigaciones descriptivas y cuantitativas que tratan de analizar las características de los textos de estudiantes de una segunda lengua y de comparar estas características con textos escritos por nativos o con los patrones retóricos de la cultura meta tal y como se describen en los manuales de escritura y la bibliografía relevante.

Otros tipos de investigación aparecen en Connor (1996). En primer lugar, trabajos de reflexión acerca de la naturaleza y evolución de la Retórica Contrastiva, como los ya mencionados Kaplan (1972) y (1987), Purves (1988), Leki (1991), Connor (1996) y Trujillo (*en prensa a*); aparecen también estudios de predicción y clasificación como Reid (1992);

Liebman (1992) y Halimah (1991) llevaron a cabo estudios mediante entrevistas mientras que Pennington y So (1993) y Matta (1992) realizaron estudios de casos; por último, se mencionan tres ejemplos de quasi-experimentos: Hinds (1984), Eggington (1987) and Connor and McCagg (1983), categoría a la cual también añadiríamos Trujillo (2000).

Es evidente que existe ya un corpus amplio de investigación que prueba la naturaleza cultural de la Retórica. Sin embargo, creemos que aún persisten dos vacíos importantes en las bases de la Retórica Contrastiva. El primero se refiere a unos fundamentos teóricos sólidos y explicativos del fenómeno de “culturalidad” de la Retórica; el segundo vacío es una exposición clara de las implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva, que haga que todos esos hallazgos acerca de la escritura en la primera y la segunda lengua estén disponibles para el profesor.

LA TEORÍA TRAS LA TEORÍA

El soporte teórico original de la Retórica Contrastiva según el diseño de Kaplan es la hipótesis del relativismo lingüístico o de Sapir-Whorf. Kaplan (1972:Foreword) escribió:

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.

Debemos considerar tres aspectos de la cita anterior: En primer lugar, el valor de la hipótesis del relativismo lingüístico; en segundo lugar, la validez de la percepción de la Retórica como un área lingüística y, en tercer lugar, cuál es la base teórica apropiada para la Retórica Contrastiva.

La hipótesis Sapir-Whorf o del relativismo lingüístico parte del lingüista Wilhelm von Humboldt (1767-1835), el cual ya afirmaba que el Lenguaje media entre nosotros y el mundo, y que nosotros percibimos este último por medio de las categorías del primero. Aun más, la Cultura también está estructurada por el Lenguaje, lo cual hace al Lenguaje el factor decisivo en lo que se refiere a las diferencias entre naciones (Acero et al., 1989).

Dos investigadores americanos, el antropólogo F. Boas (1858-1942) y, un poco más tarde, el antropólogo y lingüista E. Sapir (1884-1939) estudiaron los idiomas de los indios nativos americanos. Llegaron a la conclusión que el Lenguaje es una realidad objetiva que organiza y estructura la realidad externa. 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. Hoiyer (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 Hoiyer 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 por Martín Morillas (1993; 1996) con el llamado interfaz lenguaje-cognición-cultura.

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 (Para un análisis más detallado del tema, ver Trujillo 2000).

De todo esto se desprenden varias consecuencias para nuestro tema de estudio. 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.

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.

Por tanto, en primer lugar necesitamos una definición de Cultura. D'Andrade (1990:65) la define de la siguiente forma:

(I)earned 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 systems 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..

Tras haber definido la Cultura y los modelos culturales es hora de que volvamos a la noción de Retórica como “linguistic area” según Kaplan (1972).

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 se ha 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.

Se propugna aquí una visión más compleja de la escritura según las nociones de modelo mental y modelo cultural. 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.” Sugerimos que existe un modelo cultural de escritura, similar a los que D’Andrade (1990) cita como el guión del restaurante, que nos muestra los pasos a seguir en un restaurante desde que entramos hasta que salimos; o como el modelo popular de la mente que D’Andrade (1987) describe; o como en Quinn y Holland (1987), donde podemos leer acerca del modelo cultural de las mentiras o el modelo cultural del matrimonio americano.

Así pues, nuestra hipótesis básica es que existe un modelo cultural de escritura, formado por esquemas cognitivos que se aplican en cada ocasión a la tarea concreta de escritura (y también de lectura). Este modelo explica por qué existen diferencias entre los textos escritos en diferentes contextos culturales. Una vez más, nuestro acercamiento a la Retórica y a la escritura no puede ser sólo lingüístico, dado que la Retórica no es un fenómeno exclusi-

vamente lingüístico. La escritura es una actividad humana gobernada por modelos culturales, parte de los cuales son, por ejemplo, los géneros históricamente aceptados como tales, tal y como los define Swales (1990).

LA RETÓRICA CONTRASTIVA Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Vamos ahora a considerar las implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva a la luz del anterior desarrollo teórico. Permítanme en primer lugar una breve nota personal para mostrar la importancia que el tema ha ganado recientemente. En Enero de 1993, en el curso de las *International Conferences of Applied Linguistics*, organizadas por el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada, el profesor Marcel Danesi, en una de las conferencias plenarias, hizo una referencia explícita a la Retórica Contrastiva como una prometedora línea de trabajo dentro del Análisis Contrastivo (Danesi 1995:225).

El profesor Danesi se preguntaba en esa conferencia qué papel podía desempeñar el Análisis Contrastivo en el escenario actual de enseñanza de lenguas extranjeras. Citamos su propio razonamiento (Danesi 1995:217):

In this sophisticated and active pedagogical climate it is not hard to see why CA has virtually been forgotten. It simply does not seem to have any relevance to the contemporary classroom. But nothing could be further from the truth (...) It can easily be extended to highlight differences in discourse style, in conceptualization, and in various other macrolinguistic domains. Contrastive Analysis will allow the contemporary teacher to understand why some behaviors seem constantly to manifest themselves in SL learners.

Posteriormente, definió el Análisis Contrastivo como (*ibid.*:218):

a technique by which differences between the NL [Native Language] and the TL [Target Language] are made explicit so that the teacher can come to understand, and plan for, recurring patterns of difficulty and error that are obviously the result of some degree of transfer.

Es decir, le otorga al Análisis Contrastivo el poder de provocar la concienciación acerca de las diferencias y similitudes de dos sistemas lingüísticos, las cuales pueden provocar dificultades y errores. Debemos insistir aquí en dos particularidades de su discurso: Danesi no quiere decir que las diferencias provoquen errores, sino que en realidad afirma que “there exists evidence that suggests the exact opposite (...), namely, that dissimilarity between the NL and the TL might facilitate SLL, while similarity is more likely to lead confusion.” (*ibid.*:219). 2) Tampoco quiere decir que la mayoría de los errores estén provocados por la transferencia de una L2 a una L1, pues admite que “not all errors, perhaps even the majority, were not traceable to the NL.” (*ibid.*:219).

Volviendo a la idea de “awareness” o concienciación, Danesi (*ibid.*) cree que, aunque los estudiantes de una L2 “often manifest a high degree of verbal fluency, they invariably seem to lack the conceptual appropriateness that characterizes the corresponding discourse texts of native speakers” (*ibid.*:222). Esto es lo que él llama “conceptual fluency” (*ibid.*:224).

Probablemente influenciado por el trabajo de Lakoff and Johnson (1980), Danesi acaba diciendo (*ibid.*:222): “My claim is that to be conceptually fluent in a language is to know how that language reflects or encodes its concepts on the basis of metaphorical structuring.” Esta es la línea que nosotros seguiremos.

Quinn y Holland (1987) muestran cuatro mecanismos fundamentales por las cuales los bloques de conocimiento que forman los modelos culturales son aplicados en las distintas tareas cognitivas donde se requiere este conocimiento: En primer lugar, por medio de esquemas proposicionales; en segundo lugar, por medio de esquemas de imágenes; en tercer lugar, por medio de metáforas, y en cuarto lugar, por medio de metonimias (*ibid.*:27). Es decir, las metáforas es solo una de las cuatro posibilidades, quizás una muy poderosa, pero sólo es uno de los mecanismos para aplicar los modelos culturales. En realidad, la clave son los propios modelos culturales.

Aprender una lengua es también aprender los modelos culturales relacionados con ella, y especialmente esos modelos culturales que tienen una función metalingüística en la articulación del discurso. Es más, estos modelos son directivos, pero también interpretativos, por lo que afectan no sólo a las destrezas productivas, la escritura y el habla (Writing y Speaking), sino también a las destrezas receptivo-interpretativas, la lectura y la escucha (Reading y Listening).

Así pues, la aplicación más obvia de los hallazgos en Retórica Contrastiva se refiere a las destrezas lingüísticas. Puede ayudar a profesores y estudiantes a identificar el modelo cultural de la escritura de una comunidad de hablantes, lo cual es de gran importancia para mejorar tanto la escritura como la lectura. Brookes y Grundy (1990:28-29) sugieren esta idea cuando estudian la utilidad del concepto de género y del análisis de los géneros, y Louann Haarman, Patrick Leech y Janet Murray (1988:vii) coinciden en resaltar esta utilidad cuando tratan el tema de las convenciones en la escritura.

La segunda aplicación de la Retórica Contrastiva está directamente relacionada con la Concienciación Cultural o "Cultural Awareness". El profesor Stern (1983:254) afirma que "(i)n order to place the teaching of culture and society on a more solid footing language pedagogy needs ethnographic guides". Esta guía etnográfica es similar a la retórica pedagógica de Widdowson (Stern 1983:266, note 16), aunque la guía de Stern "is thought of more broadly as anthropological, sociological, as well as sociolinguistic."*(ibid.)* Estas guías, además, "would then be available to language teachers as a resource at the curriculum development stage" (*ibid.*:254). Así pues, la segunda aplicación de la Retórica Contrastiva puede tener lugar en el momento de desarrollo del curriculum, proporcionando información al profesor acerca del modelo cultural de la escritura de una comunidad de hablantes dada y ayudándole a tomar decisiones acerca del proceso mismo de enseñanza.

Kaplan (1988) predijo esta aplicación cuando escribió que la Retórica Contrastiva podía servir

to make teachers aware that different composing conventions do exist in different cultures and that these different conventions need to be addressed in teaching composing [and] to make students aware that there exists a set of conventions that the student is expected to be able to manage.

En conclusion, existen diferentes elementos de concienciación cultural o "cultural awareness" útiles tanto para el profesor como para los estudiantes, y la Retórica Contrastiva puede servir para sacarlos a la palestra.

CONCLUSIONES

La Retórica Contrastiva es un área de estudio de la escritura, de su adquisición y de las diferencias que surgen entre textos de diferentes contextos culturales. Creemos que estas

diferencias están provocadas por la existencia de diferentes modelos culturales de la escritura. La posible presencia de estos modelos culturales obliga a la Retórica Contrastiva a evolucionar desde la investigación lingüística hacia la cooperación con otras ciencias para cubrir las dimensiones psicológica, social y cultural del fenómeno. Además, la Retórica Contrastiva tiene algo que decir en la fase de diseño y desarrollo del curriculum de enseñanza de la lengua, tanto para la primera como para la segunda lengua.

BIBLIOGRAPHY

- ACERO, JUAN JOSÉ, EDUARDO BUSTOS Y DANIEL QUESADA, 1989, "La Hipótesis del Relativismo Lingüístico", *Introducción a la Filosofía del Lenguaje*, Madrid: Cátedra, pp. 254-262
- BROOKES, ARTHUR Y PETER GRUNDY, 1990, *Writing on Study Purposes: A teacher's guide to developing individuals writing skills*, Cambridge, Cambridge University Press
- CASSON, R., 1983, "Schemata in cognitive anthropology", *Annual Review of Anthropology*, 12, pp. 429-462.
- CLYNE, MICHAEL, 1987, "Cultural differences in the organization of academic texts: English and German", *Journal of Pragmatics*, 11, pp. 211-247
- CONNOR, Ulla, 1990, "Linguistic/Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing", *Research in the Teaching of English*, 24, 1, pp. 67-87
- CONNOR, Ulla, 1996, *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*, New York, Cambridge University Press
- CONNOR, U. Y P. MCCAGG, 1983, "Cross-Cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose", *Applied Linguistics*, 4 (3), pp. 259-268.
- DANESI, MARCEL, 1995, "Contrastive Analysis and Second Language Teaching Today: The Legacy of Robert J. Di Pietro", en Fernández Barrientos Martín, Jorge y Celia Wallhead (eds.), *Temas de Lingüística Aplicada*, Universidad de Granada.
- D'ANDRADE, ROY, 1987, "A folk model of the mind", en Naomi Quinn y Dorothy Holland (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 Stinger, James W., Richard A. Shweder and Gilbert Herdt, *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*, New York: Cambridge University Press, pp. 65-129
- DEVITT, MICHAEL Y KIM STERELNY, 1987, "Linguistic Relativity", en *Language and Reality: An Introduction to the Philosophy of Language*, Oxford: Basil Blackwell, pp. 172-184
- EGGINGTON, W.G., 1987, "Written Academic Discourse in Korean: Implications for Effective Communication", en U. Connor y R. B. Kaplan (eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, pp. 153-168. Reading, MA: Addison-Wesley.
- HAARMAN, LOUANN, PATRICK LEECH Y JANET MURRAY, 1988, *Reading Skills for the Social Sciences*, Oxford: Oxford University Press.
- HALIMAH, AHMAD MUSTAFA, 1991, *EST Writing: Rhetorically processed and produced. A case study of Kuwaiti learners*, Dissertation Abstracts International, 52, 2.
- HINDS, JOHN, 1984, "Retention of information using a Japanese Style of Presentation", *Studies in Linguistics*, 8, pp. 45-69.
- HOIJER, 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
- KAPLAN, R.B., 1966, "Cultural thought patterns in intercultural education", *Language Learning*, pp. 16, 1-20.
- KAPLAN, R.B., 1967, "Contrastive rhetoric and the teaching of composition", *TESOL Quarterly*, 1, pp. 10-16.
- 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 y J. Yalden (eds.), *Learning to write: First language/Second language*, Longman, pp. 139-161
- KAPLAN, R.B., 1983b, (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*, Sage Publications.
- LAVIN CRERAND, MARY ELIZABETH, 1992, *From first language literacy to second language oracy to second language literacy: The act of writing in a foreign language context*, Dissertation Abstracts International, 53, 5, 1432-A
- LEKI, ILONA, 1991, "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly*, 25 (1), pp. 123-143
- 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
- MATTA, WILLIAM BRUCE, 1992, *University writing and the nonnative speaker of English: A preliminary case study of elected United States high school graduates*, Dissertation Abstracts International, 53, 4, 1084-A
- 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.
- MARTÍN MORILLAS, JOSÉ MANUEL, 1993, "Holistic Thinking and Educational Linguistics: Raising awareness of Cognitive-Cultural Interface through cognitive-Axiological Reorientation", Personal Communication
- OSTLER, SHIRLEY ELAINE, 1987, *A study of the contrastive rhetoric of Arabic, English, Japanese and Spanish*, Dissertation Abstracts International, 49, 2, 245-A
- PENNINGTON, MARTHA C., AND SUFUMI SO, 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.
- PURVES, ALAN C., (ED.), 1988, *Writing across Languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, Sage Publications.
- QUINN, NAOMI AND DOROTHY HOLLAND (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*, 37, 3, pp. 439-467.
- 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
- SCARCELLA, ROBIN C., 1984, "How writers orient their readers in expository essays: A Comparative Study of Native and Non-Native English Writers", *TESOL Quarterly*, 18, 4, pp. 671-688.
- STEINFATT, THOMAS, M., 1989, "Linguistic Relativity", in Ting-Toomey, Stella and Felipe Korzeny (eds.) *Language, Communication and Culture: Current Directions*, 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.
- TARONE, ELAINE ET AL., 1993, "The Writing of Southeast Asian-American Students in Secondary School and University", *Journal of Second Language Writing*, 2, 2, pp. 149-172.
- TRUJILLO SÁEZ, F., 1997, *Cultura y Escritura: Una Aproximación a la Retórica Contrastiva*, Universidad de Granada, Memoria de Licenciatura.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (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, F., 2000, *Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de Textos en Inglés y Español*, Universidad de Granada, Tesis doctoral.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (en prensa a): "Escritura y Cultura: La Retórica Contrastiva". En *Pragmalingüística*.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (en prensa b): "An analysis of argumentative texts for Contrastive Rhetoric", en *I Jornadas de Inglés*, Departamento de Filología Francesa e Inglesa, Universidad de Cádiz.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (en prensa c): "Una investigación sobre el modelo textual argumentativo en español e inglés", en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*.
- YOUNG, RICHARD, 1978, "Paradigms and Problems: Needed Research in Rhetorical Invention", in C.R. Cooper and L. Odell (eds.), *Research on Composing*, Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, pp. 29-48.