

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL MODELO TEXTUAL ARGUMENTATIVO EN ESPAÑOL E INGLÉS

A RESEARCH ON THE ARGUMENTATIVE TEXTUAL MODEL IN SPANISH AND ENGLISH

Fernando Trujillo Sáez
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada
C/ El Greco, 10, 51002, Ceuta
ftsaez@platon.ugr.es

Fecha de finalización: 24 de Enero de 2000

Publicado en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, nº 13, pp. 295-309.

Resumen

En este artículo se estudia, en primer lugar, la noción “modelo textual”: se aporta una definición, se estudia su presencia en la legislación educativa vigente y, finalmente, se presenta un modelo de investigación de esta noción. En segundo lugar, este modelo de investigación se aplica al estudio del texto argumentativo en español e inglés, para descubrir si existe alguna relación entre la utilización de un modelo textual denominado JPESRM y la evaluación de ejercicios de escritura en ambas lenguas.

Palabras claves

Escritura; modelo textual; argumentación; evaluación; didáctica de la escritura.

Abstract

In this article the notion “textual model” is studied: a definition is given for that notion, its presence in the Spanish Educational Law is revised and, finally, a research model appropriate for the notion is introduced. Then, this research model is applied to the study of argumentative texts in Spanish and English, in order to find out whether there is any relationship between the textual model labeled JPESRM and the assessment of compositions in both languages.

Key words

Writing; textual model; argumentation; assessment; the teaching of writing.

Sumario

0. Introducción. 1. La noción de “modelo textual” en la enseñanza de la escritura. 2. El modelo textual de la argumentación en español e inglés. 2.1. El texto argumentativo: Definición. 2.2. Pregunta de investigación. 2.3. Participantes. 2.4. Materiales. 2.5. Diseño. 2.6. Procedimientos. 2.7. Resultados. 3. Discusión. Bibliografía, apéndice 1 y apéndice 2.

0. Introducción

El aprendizaje de la escritura es uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo educativo. Citando a la profesora González Las (1998: 356), “el lenguaje escrito es fundamental para el desarrollo de las capacidades del individuo, además de constituir un medio de comunicación y representación. Tiene, además, una función instrumental ya que es la herramienta a través de la cual se accede al conocimiento del resto de las materias escolares.” Por ello, nuestra legislación educativa, los contenidos referentes al idioma, tanto materno como extranjero, han sido estructurados en todos los niveles en torno a las dos formas del lenguaje, la oralidad y la escritura, demostrando así un claro carácter funcional y comunicativo en la comprensión del uso del lenguaje.

Sin embargo, el aprendizaje y la enseñanza de la escritura son procesos complejos que no siempre conducen al éxito. Se ven implicados conocimientos ortográficos, morfosintácticos, semánticos, textuales y discursivos junto con una destreza psicomotriz de gran complejidad. En palabras de dos de los más importantes estudiosos de la escritura, Carl Bereiter y Marlene Scardmalia (1983: 20), la escritura de un ensayo de gran tamaño es probablemente el acto constructivo más complejo que se espera que realicen la mayoría de los humanos. La prueba de ello es que muchos “aprendices de escritor” no culminan nunca la tarea de escribir un texto satisfactorio.

Pretendemos en este artículo desarrollar una de las ideas sugeridas en el Diseño Curricular Base para la enseñanza de la escritura, los modelos textuales. Nos centraremos en un tipo de texto de gran importancia social, el

texto argumentativo, que es, sin embargo, frecuentemente olvidado en las aulas en beneficio del texto expositivo. Intentaremos presentar un modelo de texto argumentativo, útil para la enseñanza del español y del inglés y obtenido a partir de la investigación textual. Por último, se propondrán formas y caminos de investigación para otros tipos de textos y otros contextos educativos.

1. La noción de “modelo textual” en la enseñanza de la escritura

En primer lugar, la noción de “modelo textual” precisa una definición. 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. (Trujillo Sáez, 1999: 640). En primer lugar, por tanto, los modelos textuales son esquemas cognitivos almacenados en la memoria a largo plazo de los escritores. El escritor sólo tiene que definir cuál es su intención comunicativa e intentar encontrar cuál es el procedimiento que mejor se adapta a la solución de su problema. Para llegar a esta solución, el escritor cuenta con una serie de conocimientos, organizados de forma esquemática y adquiridos a través del aprendizaje de la escritura, acerca de la escritura en sí, de su papel como escritor, de las expectativas del lector, y de las formas de conseguir su intención comunicativa. Estos esquemas cognitivos facilitan la tarea de escritura. En concreto, los modelos textuales ayudan al escritor aliviando el esfuerzo cognitivo de definir una estructura para cada texto en cada situación comunicativa.

Pero, en segundo lugar, los modelos textuales no sólo tienen realidad cognitiva, sino también textual. Es decir, podemos descubrirlos en los textos escritos como los ejes de la organización de la información, articulados en bloques definidos según la función que realizan en el conjunto para lograr la intención comunicativa del escritor. Los modelos textuales son, por tanto, variables del proceso y del producto de la escritura. Tienen, pues, realidad cognitiva similar a los modelos culturales estudiados por la antropología cognitiva o la psicología cultural (Quinn y Holland, 1987; D’Andrade, 1987, 1990; Martín Morillas, 1998). Además, la noción de “modelos textuales” está relacionada con otras nociones de amplia tradición en los estudios textuales, como las ideas de género (Swales, 1990) y superestructura (Van Dijk, 1983).

Sin embargo, preferimos la noción de modelo textual porque es a un tiempo más amplia que la noción de género, utilizada más específicamente para textos dentro de actividades e instituciones socio-culturales (género periodístico, académico-científico,...) y más cultural que la noción de superestructura, a la que Van Dijk otorga carácter universal.

Por otro lado, los modelos textuales parece que pueden estar culturalmente determinada. Desde los años sesenta se están realizando investigaciones, bajo el nombre genérico de Retórica Contrastiva, en la cual se analizan textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüístico-culturales. Gracias a estas investigaciones se han detectado diferencias en la organización de los textos a través de las culturas. Las diferentes tradiciones de escritura, la influencia de la oralidad y la importancia de la escritura, los diferentes métodos de enseñanza del lenguaje escrito son, entre otras razones, causas que provocan la determinación cultural de los modelos textuales. En cierto sentido, nuestra investigación se adscribe a este tipo de trabajos, pues pretende averiguar si aparecen modelos textuales distintos en las dos comunidades lingüístico-culturales analizadas. Necesitamos, por ello, un término que aúne lo lingüístico, lo cognitivo y lo socio-cultural para poder realizar el análisis contrastivo del discurso que aquí proponemos, y esta síntesis sólo la encontramos en la noción de modelo textual. (Para una discusión más extensa del concepto "modelo textual", ver Trujillo Sáez 2000b).

En la legislación educativa vigente en España podemos descubrir, a veces de forma implícita y otras de forma explícita, elementos propios de los modelos textuales en la enseñanza y aprendizaje de la primera y la segunda lengua, como son su carácter convencional o su relación con las tipologías textuales. Así, en los contenidos para Educación Infantil, en el Real Decreto 1330/1991 (BOE 215, 7 de septiembre de 1991), se establece dentro del epígrafe "Aproximación al Lenguaje Escrito" un bloque de contenidos titulado "Los instrumentos de la lengua escrita: Libros, revistas, periódico, cuento, cartel, etiquetas, anuncios y otros." Es muy interesante que desde el primer acercamiento del estudiante al texto escrito se enfatizen las diferentes variaciones textuales del lenguaje escrito en cuanto a las diferentes funciones que cumplen y los roles de escritores y lectores que presuponen. El carácter funcional-intencional de los textos y los roles de escritores y lectores son

elementos de gran importancia en la definición de los modelos textuales concretos.

En Educación Primaria, dentro del Área de Lengua Castellana y Literatura y según se establece en el Real Decreto 1006/1991 (BOE 152, 26 de Junio de 1991), uno de los aspectos importantes bajo el epígrafe "Usos y Formas de la Comunicación Escrita" son los diversos elementos de los modelos textuales. Así lo demuestran los bloques de conceptos cuarto "Diversidad de textos escritos. Textos literarios" y sexto, "Estructuras propias de los diferentes tipos de textos (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.) y formas elementales que dan cohesión al texto." De igual forma, el décimo criterio de evaluación reitera esta idea: "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.)". Por último, los procedimientos presentes en esta etapa también refuerzan esta idea. En décimo y duodécimo lugar se nos dice:

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.

Como podemos observar, en el Área de Lengua Castellana y Literatura diversos elementos de los modelos textuales aparece tanto en los conceptos, los procedimientos como los criterios de evaluación. Además, han aparecido cuestiones interesantes a las que deberíamos dar respuestas: qué significa "la estructura textual correspondiente" o cuáles con los "textos modelo" apropiados para el aprendizaje de la escritura. La investigación en modelos textuales puede aportar las soluciones.

El mismo tipo de referencia a la noción de "modelos textuales" aparece en lo relacionado con el Área de Lenguas Extranjeras para Educación Primaria, y Lengua Española y Lengua Extranjera para Educación Secundaria. Seleccionamos aquí algunas citas de los correspondientes Reales Decretos

como muestra de la presencia de esta noción en la legislación vigente (para un comentario más detallado ver Trujillo Sáez 1999, 642-644):

Objetivos Generales del Área de Lengua Extranjera para Educación Primaria: "Producir textos escritos breves y sencillos sobre temas familiares para los alumnos, respetando las reglas básicas del código escrito." (Real Decreto 1006/1991, BOE 152, 26 de Junio de 1991)

Procedimientos en el Área de Lengua Extranjera para Educación Primaria: "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.)" (Real Decreto 1006/1991, BOE 152, 26 de Junio de 1991)

Conceptos en el Área de Lengua Española para Educación Secundaria: "Tipos de textos en la comunicación oral y escrita (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.)" (Real Decreto 1007/1991, BOE 26 de Junio de 1991)

Procedimientos en el Área de Lengua Extranjera para Educación Secundaria: "Producción de textos escritos sencillos y comprensibles con una adecuada estructura lógica (introducción, desarrollo y conclusión), atendiendo a diferentes necesidades (descripción, narración, comparación, etc.) y a diferentes intenciones comunicativas." (Real Decreto 1007/1991, BOE 26 de Junio de 1991)

Así pues, queda claro con la lectura del Diseño Curricular Base que en la enseñanza de la escritura tiene cierta importancia la noción de "modelo textual" aunque nuestra legislación no recoge los aspectos procesuales y cognitivos, sino tan sólo los lingüísticos y textuales.

El "modelo textual" es, por tanto, un concepto propio, no sólo de la lingüística textual, sino de la didáctica de la escritura, que ayuda y permite el análisis, la reflexión y la interpretación de textos modelo. Además, esta noción proporciona un objetivo a la hora de escribir, pues utilizar el modelo textual puede asegurar el éxito comunicativo y la mejor comprensibilidad del texto, como pretendemos demostrar en este artículo.

Sin embargo, tras la anterior lectura aún queda algo por hacer, definir esos modelos textuales. Esta tarea, propia de la lingüística, forma parte del

proceso de concreción del Diseño Curricular Base y es, por tanto, tarea de investigadores y profesores definirlos.

Se pretende en este artículo estudiar el modelo textual de uno de los tipos de texto citados en los Reales Decretos antes comentados, el texto argumentativo. La novedad de esta propuesta es doble: En primer lugar, no definiremos el modelo textual desde la teoría lingüística sino desde el análisis de textos escritos por estudiantes reales; en segundo lugar, pretendemos hacer este estudio desde una perspectiva contrastiva, pues se analizarán textos en español y en inglés. Los resultados, por tanto, nos indicarán cuál es el modelo textual preferido en ambas lenguas, por lo que los datos son valiosos para los profesores de ambas especialidades.

2. El modelo textual de la argumentación en español e inglés

2.1. El texto argumentativo: Definición

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) propone una estructura ramificada con el siguiente esquema:

Argumentación = justificación (=marco (=punto de partida (=legitimidad + refuerzo) + hechos + circunstancias + conclusión).

Connor y Lauer (1987) analizan el texto argumentativo como una secuencia en la cual se pueden identificar las unidades estructurales de situación, problema, solución y evaluación

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 palabras de los autores, esta teoría proporciona una forma general de describir las relaciones entre partes del texto. Para ello describen el texto como organizado mediante una “estructura”, que nosotros denominaremos “modelo textual”. Esta estructura está formada por unos “esquemas”, con valores funcionales, que se relacionan entre sí. Posteriormente presentan un listado abierto de esquemas y sus “definiciones” en términos de relaciones entre partes del texto. Es especialmente interesante el énfasis que ponen los autores en señalar que su método de análisis se basa en el estudio de las relaciones entre segmentos del texto que no necesariamente tienen que estar relacionados con la oración, sino que van más allá de ésta.

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 de los textos descrita a continuación. Gracias a este análisis se han descubierto seis esquemas retóricos especialmente importantes. Adaptando y traduciendo los esquemas de Mann y Thompson, 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. Pero estos esquemas retóricos no tienen sólo presencia lingüístico-textual, sino que representan un modelo cognitivo que sirve de ayuda a los escritores a la hora de resolver el problema de la escritura del texto argumentativo.

Además de estos esquemas, en el análisis de los textos se descubrieron unos sub-esquemas o esquemas de segundo rango (Trujillo Sáez, 2000b). A continuación se enumeran estos sub-esquemas:

JUSTIFICACIÓN: Definición y Carácter.

ELABORACIÓN: Alcance y Causa-Consecuencia

SOLUCIÓN: Propuesta y Explicación.

RESULTADO: Predicción.

MOTIVACIÓN: Presión sobre el agente y Deseo.

2.2. Preguntas de investigación

El objetivo, pues, es saber si realmente se utiliza este modelo textual de forma consistente en inglés y español, y si el uso o no de este modelo textual, denominado a partir de ahora JPESRM, afecta a la calificación obtenida en una evaluación de los textos. Por tanto, las preguntas de investigación a las que intentaremos responder a lo largo de este artículo son las siguientes:

1. ¿Utilizan los escritores de textos argumentativos en español y en inglés distintos modelos textuales para responder al mismo problema?
2. ¿Existe alguna relación entre el uso del modelo JPESRM y las calificaciones obtenidas en la evaluación de los textos?

2.3. Participantes

Los participantes en este estudio fueron estudiantes de la especialidad de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ceuta (Universidad de Granada) y estudiantes americanos en visita de estudios a España, ambos grupos de similares edades. Se solicitaron voluntarios para realizar una investigación sobre estilos de escritura y se obtuvieron doce textos españoles y ocho americanos. Estos voluntarios acudieron con la doble motivación, expresada por ellos, de “participar en una investigación” y “aprender algo sobre su propia escritura”. A todos ellos se les prometió que se les entregaría un informe al final de la investigación como agradecimiento por su participación.

2.4. Materiales

Los materiales utilizados fueron los textos escritos en inglés y en español. Como enunciado para la redacción se usó la actividad propuesta por Connor (1987; 1990) para sus investigaciones sobre el texto argumentativo. En el apéndice 1 aparecen los enunciados en inglés y en español. Estos enunciados han sido utilizados y validados en repetidas ocasiones por esta investigadora y sus colaboradores.

2.5. Diseño

La investigación fue organizada de tal forma que se simulara en la medida de lo posible el trabajo en un aula real. Se les pidió a los escritores que planearan, escribieran y revisaran sus escritos en sesenta minutos, sin preparación previa.

La variable independiente es el idioma de los escritores y las variables dependientes son el modelo textual utilizado por los escritores y la calificación obtenida en una evaluación de los textos.

2.6. Procedimientos

La investigación comenzó con una prueba piloto en la que se probaron los enunciados de los textos, el análisis y el tratamiento estadístico. Tras la prueba piloto se convocó a los escritores y se hizo la redacción. Cada uno de ellos tenía una sola hoja de papel A4 para escribir el texto en no más de sesenta minutos.

Los textos manuscritos fueron mecanografiados; los textos ingleses fueron, entonces, traducidos. Los textos fueron, en primer lugar, traducidos por el investigador y, después, revisados por dos profesores bilingües de Inglés como Lengua Extranjera. A la hora de traducir los textos se tuvo un cuidado especial de no alterar la organización textual y oracional más allá de la gramaticalidad del español.

La decisión de traducir los textos, aunque controvertida, está justificada por la necesidad de evitar los posibles errores provocados por transferencia de la primera lengua o el interlenguaje. Entendemos por interlenguaje el tipo de lenguaje producido por estudiantes de una segunda lengua o una lengua extranjera durante el proceso de aprendizaje de esa lengua (Richards, Platt y Weber, 1985:145). Este período de aprendizaje de la lengua se caracteriza por la creación de hipótesis acerca de la normas y el uso de la segunda lengua o la lengua extranjera, teniendo, además, una especial importancia la influencia de la primera lengua. Usar, por tanto, textos escritos en esta segunda lengua podría perturbar el análisis, ocultando las diferencias, si éstas existieran, entre los textos en español y en inglés. (Para una más amplia discusión del problema de la selección de textos, el interlenguaje y el idioma del escritor, ver Vähäpassi, 1988).

El siguiente paso era la evaluación de los textos. Esta fue llevada a cabo por dos profesores de Secundaria y dos profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Todos ellos tienen una amplia experiencia en la enseñanza del español y, por supuesto, en la corrección de textos escritos. Para la evaluación los evaluadores tenían todos los textos, españoles e ingleses, aleatoriamente ordenados, junto con los criterios de evaluación y la escala a utilizar.

La evaluación utilizada fue global, no analítica. Dos razones, al menos, justifican esta decisión. En primer lugar, esta es la forma más frecuente de

evaluación del texto escrito en nuestro contexto educativo y es nuestra intención simular en la medida de lo posible una situación de aula. En segundo lugar, la evaluación global ("holistic rating") presenta la suficiente fiabilidad, según Arthur Hughes (1989) si se dan las circunstancias adecuadas. Este autor afirma que las investigaciones sobre el tema han demostrado que se da una fiabilidad muy alta cuando la escritura es evaluada holísticamente por cuatro evaluadores. En el caso de nuestra investigación, se obtuvo un índice alfa de fiabilidad inter-evaluadores muy alto, 0,8718.

La escala de evaluación fue tomada de la prueba de inglés escrito del examen TOEFL (Educational Testing Service, 1999). Es una escala de seis puntos que incluye unos criterios de evaluación que han servido de base para nuestra adaptación. La elección de esta escala y los criterios a ella asociados está justificada por la amplia utilización de la misma en la evaluación de textos escritos en un contexto internacional, lo que la hace apta para ser utilizada en este estudio contrastivo. Los criterios de evaluación aparecen en el apéndice 2.

El procedimiento de trabajo consistía en utilizar la estructura textual JPESRM como herramienta de análisis. Se localizaron los esquemas presentes en cada uno de los textos y éstos se han puntuado otorgando a cada uno de los esquemas presentes un punto; así, la puntuación máxima son seis puntos. En JUSTIFICACIÓN, el sub-esquema Definición ha recibido 1 punto y el sub-esquema Carácter 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 ha recibido 0,5 puntos, y Causa-Consecuencia, que 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, Presión sobre el agente, que ha recibido 0,5 puntos, y Deseo, que ha recibido 1 punto.

2.7. Resultados

La media de la evaluación de los textos españoles es 3,83 y la de los textos en inglés 3,50. Los puntos recibidos por el análisis del modelo textual demuestran una media de 3,68 para los textos en inglés y de 3,75 para los textos españoles. En la tabla 1 aparecen los resultados de la evaluación y en la tabla 2 los estadísticos de ambas muestras.

Se ha realizado la prueba t de Student para comprobar si existen diferencias significativas entre ambas muestras en cuanto a la media y la puntuación del modelo. Las medias han dado, con un intervalo de confianza del 95%, un nivel de significación de 0,395 y el modelo de 0,899, por lo que no se puede concluir que haya una diferencia significativa entre las medias de ambos grupos, ni en cuanto a las medias ni en cuanto al modelo textual.

		Primer	Segundo	Tercer	Cuarto	Notas	
Idioma	Escritores	evaluador	evaluador	evaluador	evaluador	Medias	Modelo
Español	C1	3	3	4	4	3,5	4,5
Español	C2	6	5	5	5	5,25	5,5
Español	C3	3	4	4	5	4	4,5
Español	H	4	6	5	5	5	5
Español	J	2	3	3	2	2,5	1,5
Español	L	4	4	3	4	3,75	3,5
Español	L1	4	4	4	3	3,75	4
Español	M1	3	5	4	5	4,25	4
Español	M2	3	4	4	4	3,75	3
Español	M3	3	4	3	3	3,25	3
Español	S1	3	3	3	3	3	3
Español	S2	4	5	4	3	4	3,5
Inglés	A	3	3	4	4	3,5	3,5
Inglés	C	2	4	4	4	3,5	3
Inglés	E	5	5	5	6	5,25	5,5

Inglés	K	1	3	3	3	2,5	2,5
Inglés	L	3	3	2	3	2,75	3
Inglés	M	4	5	5	4	4,5	5
Inglés	S1	2	4	3	3	3	3,5
Inglés	S2	2	4	3	3	3	3,5

Tabla 1. Puntuaciones por evaluador, media final y puntuación del modelo

	Idioma	N	Media	Desviación típica	Error típica de la media
MEDIA	Inglés	8	3,5000	,9354	,3307
	Español	12	3,8333	,7712	,2226
MODELO	Inglés	8	3,6875	1,0329	,3652
	Español	12	3,7500	1,0766	,3108

Tabla 2. Estadísticos

A continuación se realizó la prueba de correlación de Pearson para comprobar si existe alguna relación entre la media obtenida por cada escritor y la puntuación obtenida por la utilización del modelo. Esta prueba dio un índice de correlación alto, 0,886, y una significación del 0,000. En la tabla 3 se pueden observar los resultados.

Tabla 3. Correlaciones

		MEDIA	MODELO
MEDIA	Correlación de Pearson	1,000	,886
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	20	20
MODELO	Correlación de Pearson	,886	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	20	20

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

3. Discusión

Considerando los resultados de la prueba t de Student podemos afirmar que en los textos analizados no existe diferencia ni en las medias de evaluación ni en la presencia del modelo textual JPESRM en los textos de escritores hispanoparlantes y angloparlantes. Quiere esto decir, contradiciendo las tesis de la corriente de investigación de la escritura denominada Retórica del Contraste (Trujillo Sáez, 1997), que no existen diferencias significativas entre los modelos textuales de ambos grupos que justifiquen calificaciones distintas dependiendo del origen cultural de los escritores. Es decir, tanto los escritores hispanoparlantes como los angloparlantes han organizado sus textos utilizando el modelo JPESRM y no existe, por tanto, ninguna diferencia cultural en este caso.

Además, atendiendo al análisis de los datos de la evaluación y del análisis del modelo textual podemos afirmar que en los textos de nuestra muestra existe una asociación lineal entre la media obtenida por cada escritor y la puntuación asignada tras el análisis del modelo textual. Es decir, existe una relación intensa entre la utilización del modelo textual denominado JPESRM y la obtención de unos determinados resultados en la evaluación.

Por supuesto, no queremos decir que la aparición del modelo textual JPERSM justifique totalmente las calificaciones obtenidas, pero si es cierto que los textos mejor calificados han obtenido puntuaciones muy altas en cuanto la modelo textual. Quiere esto decir que el modelo JPESRM es un factor importante a la hora de organizar y, por supuesto, de evaluar los textos argumentativos.

No queremos, sin embargo, dejar de ver que nuestros datos provienen de una pequeña muestra de textos y que es totalmente necesario ampliar la muestra así como los enunciados del ejercicio de escritura para aportar distintas visiones del texto argumentativo. Además, la metodología utilizada en esta investigación de modelos textuales debería ser revisada a la luz de otros tipos de textos para estudiar si resulta igualmente satisfactoria. Por último, también es necesario avanzar más allá de la tipología textual utilizada en este artículo (y en nuestra legislación educativa) para analizar tipos de textos definidos con más claridad desde el punto de vista del emisor, el receptor, la situación y la función comunicativa.

Sin embargo, los datos aquí presentados nos permiten proponer este modelo textual, JPESRM, como un elemento a considerar en la enseñanza de la escritura del texto argumentativo. Con él se pueden diseñar actividades de análisis y producción de textos, pues la utilización de este modelo parece garantizar una buena recepción comunicativa. Por ejemplo, el modelo textual presentado en este artículo puede ayudar a desarrollar dos de los consejos prácticos sugeridos por Daniel Cassany (1989:181) a la hora de escribir: "Buscar modelos de los textos que tengamos que escribir [y] tener en cuenta todo el texto mientras redactamos cada fragmento." Además, dado que este modelo textual de la argumentación aparece tanto en los textos en español como en los textos en inglés, el modelo puede servir tanto para la enseñanza de la lengua materna como para la enseñanza del español o el inglés como lengua extranjera.

Bibliografía

Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997): *Modelos Textuales*. Barcelona. Octaedro.

Bereiter, C. y Scardmalia, M., (1983): "Does learning to write have to be so difficult?" en Aviva Freedman, Ian Pringle y Janice Yalden: *Learning to Write: First Language/Second Language*. Harlow, Essex. Longman, pp.20-33.

Cassany, D. (1989): *Describir el escribir: Cómo se aprende el escribir*. Barcelona. Paidós.

Connor, U. (1987): "Argumentative patterns in Student Essays: Cross-cultural differences", en U. Connor y R.B. Kaplan: *Writing across languages: Analysis of L2 Text*. Reading, MA. Addison-Wesley, pp. 57-71.

Connor, U. (1990): "Linguistic/Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing". *Research in the Teaching of English*, 24, 1, pp. 67-87

Connor, U. y Lauer, J. (1987): "Cross-cultural variation in persuasive students writing" en Purves, A. C., (ed.) (1988): *Writing across Languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Sage Publications.

D'Andrade, R. (1987): " A folk model of the mind" en Quinn, N. y Holland, D.: *Cultural models in language and thought*. New York. Cambridge University Press.

D'Andrade, R. (1990): "Some propositions about the relations between culture and human cognition" en Stigler, J. W., Shweder, R. A., Herdt, G.: *Cultural psychology: essays on comparative human development*. New York. Cambridge University Press, pp. 65-129.

Educational Testing Service (1999): *Test of Written English*. Disponible en <http://www.toefl.org/>

Hughes, A. (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.

Mann, W. C. y Thompson, S. A. (1988): "Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization". *Text*, 8 (3), pp. 243-281.

Martín Morillas, J. M. y Pérez Rull, J. C. (1998): *Semántica cognitiva intercultural*. Granada. Método Ediciones.

Perelman, Ch y Olbrechts-tyteca, L. (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos.

Quinn, N. y Holland, D. (1987): *Cultural models in language and thought*. New York. Cambridge University Press.

Real Decreto 1006/1991 de 14 de Junio, publicado en el B.O.E. num. 152, Miércoles 26 de Junio de 1991.

Real Decreto 1007/1991 de 14 de Junio, publicado en el B.O.E. num. 152, Miércoles 26 de Junio.

Real Decreto 1344/1991 de 6 de Septiembre, publicado en el B.O.E. num. 220, Viernes 13 de Septiembre de 1991.

Real Decreto 1345/1991 de 6 de Septiembre, publicado en el B.O.E. num. 220, Viernes 13 de Septiembre de 1991.

Richards, J., Platt, J., y Weber, H. (1985): *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex. Longman.

Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. Cambridge University Press.

Trujillo Sáez, F. (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, 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): "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, F. (2000b): "Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura". Almadraba, 1, en prensa.

Vähäpassi, A. (1988): "The problem of selection of writing tasks in Cross-cultural study", en Purves, A. C. (ed.): *Writing across languages and cultures; Issues in Contrastive Rhetoric*. Sage Publications.

Van Dijk, T. A. (1983): *La Ciencia del Texto*. Paidós. Barcelona.

Apéndice 1

Enunciado para escritores hispanoparlantes:

Todo el mundo encuentra cosas que les gusta o no les gusta 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.

Enunciado para escritores angloparlantes:

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.

Apéndice 2

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.

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.

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.

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:

- No se cumplen suficientemente los objetivos de la tarea de escritura.
- Inadecuada organización o desarrollo.

2. Sugiere incompetencia en la escritura

Un texto en esta categoría tiene serios defectos debidos a una o más de las siguientes debilidades:

- No se cumplen los objetivos de la tarea de escritura
- Grave desorganización o subdesarrollo del texto.
- 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 pertinentes errores de escritura.