

Investigación en Retórica Contrastiva

Escritura y Cultura en conexión

ftsaez@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

La escritura es uno de los fenómenos culturales de mayor calado en la historia de la humanidad. Este enunciado, probablemente compartido por cualquier lector, expone, en su ambigüedad, dos de las ideas principales de este capítulo, a saber, que la escritura es una importante creación del ser humano y que ésta es cultural, es decir, que ha sido creada por las distintas comunidades para cubrir distintas funciones mediante la utilización de diversos recursos lingüísticos, textuales y discursivos.

La Retórica Contrastiva (en adelante, RC) es, desde su origen, una línea de investigación en escritura dentro del marco de la didáctica de lenguas extranjeras e incide, de lleno, en la afirmación anterior sobre la escritura. Hoy representa, a pesar de las dificultades y las críticas que ha podido recibir en sus más de treinta años de existencia, uno de los más interesantes ejercicios de acercamiento al siempre complejo ámbito de lo cultural mediante el estudio de la escritura (Vez Jeremías 2002).

Nuestra intención es describir, desde una perspectiva sincrónica y diacrónica, los procedimientos de trabajo en RC. A pesar de su relativa juventud pero probablemente a consecuencia de la relativa dificultad de adentrarse en dos terrenos tan pantanosos como la escritura y la cultura en conexión, la RC ha desarrollado una interesante variedad de mecanismos de investigación que permiten al estudioso plantear preguntas diversas y acometerlas desde la interdisciplinariedad que exigen los dos objetos de estudio, aunque este mismo hecho hace que no sea fácil sintetizar cuáles son sus procedimientos de trabajo, como aquí intentamos.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Existen diversos motivos que justifican una investigación en RC. Por un lado, podríamos considerar los motivos interculturales entendiendo el término “intercultural” en su sentido axiológico; por otro lado, están los motivos didácticos; por fin, también encontramos motivos relacionados con la lógica de la investigación lingüística, discursiva y cultural. Intentaremos exponerlos todos sucintamente.

En primer lugar, en una época conmovida por la ambigüedad de los términos interculturalidad y multiculturalidad, la RC supone un claro avance en los principios que subyacen a ambos términos. La RC permite observar cómo, frente a la visión de un objeto aparentemente similar como es la escritura, las comunidades así como los individuos, desde su pertenencia a múltiples comunidades, utilizan de formas distintas los recursos de escritura para afirmarse, para estar en contacto con otros individuos, comunicar sus experiencias y alcanzar sus objetivos. Así pues, mediante la RC se hace evidente la diversidad, marca fundamental del grupo humano y principio teórico de la interculturalidad y la multiculturalidad.

Además, la RC es, en cierto sentido, un ejercicio de anti-etnocentrismo. Considerar el propio grupo cultural como “lo normal” y “la norma” ha sido, desde los orígenes de la RC, uno de los riesgos más notables a la hora de diseñar las investigaciones e interpretar los datos del análisis, especialmente cuando se recurrían a explicaciones esencialistas del tipo «los ingleses son...» o «los españoles son...» y no a explicaciones socio-educativas que contemplen la complejidad inherente a cualquier grupo humano¹. Así pues, diseñar una correcta investigación en RC supone contemplar al otro en su normalidad, no desde nuestra mirada ajena, sino como el buen etnógrafo describe al grupo con el que convive, intentando comprender la justificación de los hechos observados desde la lógica del otro.

En segundo lugar, la RC surgió por la necesidad de encontrar respuestas al fenómeno de la diversidad en la escritura dentro del marco de la enseñanza del inglés como segunda lengua en los Estados Unidos de los años setenta. Desde entonces, la RC ha intentado aportar datos para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en lengua extranjera, al menos en dos ámbitos importantes: utilizando la terminología del Marco Común Europeo de Referencia

¹ Las explicaciones esencialistas tenían dos problemas: la parcialidad -por no decir falsedad- del predicado de la enunciación y la simplicidad de pensar que, bajo las distintas categorías nacionales, hay más homogeneidad que heterogeneidad.

para las Lenguas del Consejo de Europa², primero, en el área de las competencias generales por su influencia en la conciencia intercultural y las destrezas y habilidades interculturales, sub-competencias incluidas dentro del conocimiento declarativo; en segundo lugar, por su influencia en la competencia comunicativa a través de las sub-competencias sociolingüística y pragmática. Por ello, los hallazgos de la RC han sido aplicados a ámbitos tan diversos como la teoría de la retórica, el análisis del texto y del discurso, la lingüística contrastiva, la antropología y la etnografía, la traducción, la enseñanza de las destrezas pragmáticas, los estudios culturales y, sobre todo, la enseñanza de la escritura (Enkvist 1997, citado en Connor 2001).

En tercer lugar, la RC aporta datos sobre la retórica del texto escrito. En este sentido, coincide en su interés investigador con otras áreas de los estudios del lenguaje como la Lingüística del Texto o el Análisis del Discurso, de quienes toma buena parte de sus metodologías destinadas a analizar el texto como proceso y como producto. Además, la RC, especialmente a partir de los años ochenta, ha seguido el desarrollo de las investigaciones sobre el texto y el discurso incluyendo los aspectos psicológicos y sociales de producción y recepción del texto escrito entre sus objetos de estudio. En este sentido, la RC ha evolucionado hasta convertirse en un enfoque destinado al estudio de la cultura en su interacción con las prácticas discursivas escritas, teniendo como objeto de estudio las situaciones de contraste entre una retórica de poder y otras retóricas de no-poder (segundas lenguas, retórica feminista, retórica afroamericana, retórica gay,...): es lo que llamaremos RC Crítica.

Así pues, existen motivos axiológicos, didácticos y lingüísticos que justifican la investigación en RC. A continuación intentaremos detallar el marco teórico que la sostiene así como lo referente a la investigación en RC.

3. SÍNTESIS DE LOS REFERENTES TEÓRICOS QUE ENMARCAN EL TEMA Y CONCEPTOS BÁSICOS

Como ya hemos narrado en otros trabajos (Trujillo 2002, 2001a y 2001b), la RC 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». Posteriormente, en 1967, escribió para *TESOL Quarterly* otro artículo, «Contrastive Rhetoric and the teaching of composition» y en

² Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

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 lingüista Robert B. Kaplan había fundado las bases de la RC.

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.

Sin embargo, 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 la RC tuvo su origen en la necesidad pedagógica ante la llegada de estudiantes extranjeros a la universidad americana (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 una investigación de análisis textual basada 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)

Es decir, es el interés didáctico antes mencionado el que estimula a Kaplan para la investigación contrastiva de la escritura en distintas “culturas”.

El impacto del trabajo de Kaplan fue inmediato. Si bien la RC tarda en generar los primeros frutos a través de investigaciones que comparan el inglés con distintas lenguas (siendo el español, precisamente, uno de los primeros objetos de comparación, como se detalla en Trujillo Sáez, 2002 y 2001a), sin embargo, pronto empiezan a aparecer las primeras críticas al planteamiento teórico y al diseño de la investigación, lo cual provoca sucesivos escritos de Kaplan defendiéndose y puliendo la definición de la RC.

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, integrada en el movimiento «current-traditional» de enseñanza de la composición³, y que se centra en la organización del párrafo en textos expositivos.

Liebman (1992: 144) considera que la visión reducida de la retórica de esos primeros trabajos 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.

Sin embargo, no podemos perder de vista los orígenes de la RC. Fue la curiosidad pedagógica, incluso la necesidad, las que llevaron a Kaplan 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 en la organización textual de escritos realizados por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales, y que los profesores debían ser conscientes de estas diferencias.

Leki (1991: 125) escribe además acerca de esta primera etapa de la RC:

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 RC durante los años setenta siguen la línea marcada por Kaplan en su libro de 1972.

A principios de los ochenta comienzan a aparecer investigaciones desligadas de la influencia de Kaplan. Así, en uno de los trabajos señeros en RC, Hinds (1983: 183) declara desde el principio cuáles son sus intenciones. Primero, «to document an expository writing style for Japanese compositions

³ Esta tradición de enseñanza de la escritura se centra en la corrección y el desarrollo de los párrafos, como describen Freedman - Pringle - Yalden (1983), citando a Young (1978), en la introducción a la primera parte de su libro.

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 Hind. 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.

Gracias a este artículo de John Hinds se abrió una nueva puerta para la RC. 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, por tanto, una importante área de estudio de la RC.

Es 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 RC.

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 materna usando textos en la segunda lengua.

Por ejemplo, puede ocurrir que algunos de los errores detectados por Kaplan fueran parte del interlenguaje de los estudiantes, concepto éste no considerado por Kaplan en sus primeros trabajos. Si algunos de esos errores son debidos a «incorrect hypotheses about the target language» (Hinds 1983: 186), entonces no podemos achacarlos a peculiaridades de la lengua materna. 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 materna 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 (Hinds 1983: 186-187) por lo que cada «zona cultural»

debe ser estudiada como una entidad independiente.

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». (Hinds 1983: 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 en relación con una noción, la RC, 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 RC, 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 RC.

A partir de mediados los años ochenta surge un nuevo enfoque dentro de la RC. 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 RC. 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 RC con los últimos hallazgos en investigación de la escritura.

Estos dos investigadores son responsables, junto con Kaplan, de la publicación de tres de las publicaciones más importantes de la historia de la RC, la *Annual Review of Applied Linguistics* (1984), *Writing Across Languages* (1987) de U. Connor y R. Kaplan, y *Writing Across Languages and Cultures* (1988) de A.C. Purves. Los trabajos contenidos en estas tres publicaciones fijaron las bases para la nueva RC.

Además, tras estas publicaciones, el número de investigaciones que han aparecido bajo el título de RC 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). A estas

dos razones, una socio-política y otra lingüística, hemos añadido en otros trabajos (Trujillo Sáez 2002, 2001a y 2001b) otras tres razones que justifican el despegue de la RC a partir de los años ochenta: 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 RC como proceso de evolución interna, gracias a un enfoque multidisciplinar de la escritura a través de las culturas.

En conclusión, la RC es una línea de investigación de la escritura en su relación con la cultura. Esto plantea una serie de cuestiones teórico-conceptuales de gran interés. En primer lugar, afirmar que la escritura es un fenómeno cultural no deja de ser una observación trivial en el sentido más general de la palabra “cultural”, es decir, en su oposición con “natural”. Sin embargo, la afirmación es muy interesante si se contempla desde un concepto antropológicamente más preciso.

Por un lado, entendemos la cultura como un conjunto de esquemas cognitivos mediante y desde los cuales percibimos y construimos la realidad. Esta definición está en sintonía con la definición clásica de Geertz (2001: 70), según la cual la cultura es «un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios». También coincidimos, en este sentido, con la definición cognitivista de D’Andrade (1990: 65), quien la 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 conduce 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”. Quinn - 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.

Tomando estos trabajos como referencia, nuestro presupuesto básico es que existen modelos culturales de escritura, formados por esquemas cognitivos que se aplican en cada ocasión a la tarea concreta de escritura (y también de lectura). Los individuos se constituyen en distintas comunidades dentro de las cuales utilizan juegos de significados y símbolos que conforman su cultura. La socialización dentro de estas comunidades hace que tomen los modelos culturales que se manejan en ellas, no de forma automática y pasiva sino mediante un complejo y activo proceso comunicativo de recepción y recreación. Estos modelos culturales sirven a los individuos para la acción y la interpretación en todas las tareas que acometen, incluida, por supuesto, la escritura. Es decir, los modelos culturales están definidos por la función que cumplen y, por tanto, no son inmutables. En el dinámico proceso de transmisión/recreación de la cultura los modelos culturales van cambiando para satisfacer las necesidades de los individuos dentro de sus comunidades, lo cual también afecta a nuestra percepción de la escritura: cambia el sentido del texto escrito, cambian las relaciones escritor-lector, cambian las condiciones de producción y recepción de los textos, cambian sus funciones, cambian los géneros y cambian los modelos culturales de escritura.

Desde estos presupuestos la RC supera algunos de sus problemas tradicionales y amplía sus horizontes. Se añade, en primer lugar, el dinamismo propio de la cultura al estudio de la escritura (que normalmente se consideraba desde una postura esencialista e inmutable); en segundo lugar, se invalidan las categorías nacionales como las únicas comunidades culturales válidas para servir de referente en el estudio de la escritura y surgen nuevas comunidades según el género, la edad, la clase social o el origen étnico, entre muchas otras (Panetta 2001); en tercer lugar, la RC pasa de estudiar la cohesión y la coherencia en los textos escritos a las relaciones de poder entre distintas comunidades tal y como se manifiestan en los usos retóricos de unas y otras, para lo cual debe ampliar su repertorio metodológico para incluir técnicas propias de otras áreas como el análisis crítico del discurso o la crítica feminista: la RC pasa así a ser RC Crítica.

Por tanto, nuestro acercamiento a la Retórica y a la escritura no puede ser sólo lingüístico, dado que la Retórica no es un fenómeno exclusivamente 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). Partiendo de esta base teórica que justifica el estudio en RC podemos diseñar un programa de investigación que incluya al texto pero también las condiciones psico-sociales de producción y recepción. Es decir, la pretensión de la RC es la de un acercamiento al complejo fenómeno de la escritura en conexión con la cultura. Veamos cuáles son las herramientas con las que contamos para llevarlo a cabo.

4. OBJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como fruto del proceso de continua revisión de la RC hemos podido observar 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 RC. Los enunciados básicos (a los cuales hemos añadido nuestros comentarios) son:

1. «El lenguaje y la escritura son fenómenos culturales».

Sin entrar en la discusión sobre la “naturalidad” del lenguaje, la RC se centra en el carácter cultural de los usos lingüísticos. Sin duda, la relación entre cultura y lenguaje es compleja y recíproca; es decir, si bien el lenguaje es una capacidad natural, ésta sólo aparece en un contexto cultural, del cual toma los referentes y la materia para su existencia. Pero, al mismo tiempo, el lenguaje contribuye a la constitución, mantenimiento y cambio de la cultura, es decir, al dinamismo intrínseco de este concepto en el sentido que antes hemos definido. En este marco, la escritura es un fenómeno cultural en el mismo sentido que el lenguaje, y por tanto un fenómeno controlado por modelos culturales.

2. «Como consecuencia directa, cada lengua tiene convenciones retóricas que le son únicas».

Es decir, existe una serie de modelos culturales que utilizamos en la escritura convencionalmente. Estos modelos culturales determinan, en gran medida, cómo es la escritura, como producto y como proceso. Sin embargo, creemos que el enunciado de este segundo principio no es del todo acertado por parte de Ulla Connor; quizás un enunciado del tipo «cada cultura tiene convenciones retóricas – léase modelos culturales de la escritura- que le son únicas», dejando siempre claro que donde decimos cultura no estamos hablando exclusivamente de culturas nacionales; cada comu-

nidad comparte una serie de significaciones y, por tanto, constituye una cultura y comparte una serie de modelos culturales. En este sentido, los profesores comparten una serie de modelos en forma de géneros, por ejemplo, la unidad didáctica o las actas de evaluación, que a su vez no comparten con los farmacéuticos aunque pertenezcan a la misma comunidad cultural nacional. En este sentido, la definición del ámbito de estudio es fundamental para el desarrollo satisfactorio de la investigación.

3. «Las convenciones lingüísticas y retóricas de la primera lengua interfieren en la escritura de la segunda lengua».

Este principio, que parte de la justificación didáctica de la RC, necesita una revisión fundamental. En lugar de decir que las convenciones «interfieren», podríamos afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que «influyen» en la escritura de la segunda lengua. Hoy podemos hablar de una transferencia, positiva o negativa, de los conocimientos de la L1 a la L2 más que de una interferencia, presupuesto también aplicable a la RC porque, entre otras cosas, para la didáctica de la lengua es igualmente válida la transferencia positiva, que refuerza la adquisición de la L2 (Trujillo Sáez 2002), como la negativa, para poder evitar el error.

En segundo lugar, más que hablar de «las convenciones lingüísticas y retóricas de la primera lengua» podríamos especificar que «la retórica de una cultura contrasta con la retórica de una segunda cultura, provocando, a veces, problemas en la producción y recepción de textos». El contraste retórico no es sólo un problema de «adquisición de la lengua» sino de encuentro entre una retórica dominante (por ejemplo, en el caso de la mayoría de las investigaciones, la retórica dominante en la escuela americana blanca) y la retórica de otras comunidades. Esto permite percibir este contraste no como algo que tiene que solucionar el alumno escritor desde una supuesta deficiencia, sino que también afecta al profesor, sus usos retóricos y su percepción de la otra retórica. El problema, así, no es de interferencia, sino que se ramifica en toda la complejidad de las relaciones sociales entre grupos de poder y de no-poder.

La RC es, por tanto, una toma de postura ante la diversidad. Frente a dos textos escritos desde dos comunidades 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 RC pretende encontrar la causa, ya sea ésta histórica, social, educativa o de cualquier otro tipo, para intentar posteriormente hacer propuestas metodológicas para la enseñanza de la escritura.

Con estas ideas en mente, conviene, ahora, revisar las preguntas de

investigación de la RC. Hay dos grupos de preguntas. El primero concierne a la primera versión, reducida, de la RC. El segundo grupo de preguntas está relacionado con la nueva noción de RC.

Del primer bloque de preguntas, la primera pregunta de investigación de la RC, la más obvia, puede ser redactada de la siguiente forma: ¿Cómo son los textos escritos por miembros de diferentes comunidades? La segunda pregunta es la siguiente: ¿Qué similitudes y diferencias existen entre esos textos escritos por miembros de diferentes comunidades? Estas similitudes y diferencias no se estudian en el nivel morfosintáctico, sino en los planos textual y retórico-discursivo. Por esta razón, la metodología de la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso ha sido y es la base de muchas investigaciones de RC.

Especialmente importante en relación con esta pregunta es la búsqueda de un *tertium comparationis*. El *tertium comparationis* en las investigaciones en RC de base textual lo representan los conceptos propios de la lingüística del texto. Así, por ejemplo, conceptos como “coherencia” o “cohesión” se toman como universales mediante los cuales podemos comparar textos escritos en distintas lenguas. Sin embargo, el investigador ha de ser crítico con el elemento de comparación que se elija dado que también éste puede ser objeto y fruto de la relatividad cultural. Por ejemplo, ¿son “tema” y “rema” dos universales, o su uso e interpretación están ligados a un valor cultural de la comunidad que produce el texto? Este tipo de precauciones son fundamentales si no queremos caer en un etnocentrismo lingüístico y cultural que pervierta las conclusiones de nuestro estudio.

La tercera pregunta se refiere a la explicación de esas diferencias. La RC se ha implicado, desde el artículo de 1966, en la demostración del origen, sea éste cultural o lingüístico, de las diferencias o similitudes entre textos de diferentes comunidades. Incluso la aplicación pedagógica de los hallazgos de la RC 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 RC y la dirección que seguirán las futuras investigaciones de RC) surge motivado por dos factores: primero, los estudios de RC 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 superado y completado por el de discurso, pasando de lo gramatical a lo pragmático.

Michael 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. Estas dimensiones 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 las actitudes relacionadas con ellas, muy especialmente, añadiríamos nosotros, las situaciones de encuentro de retóricas de poder y de no-poder; 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 RC 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 RC, la explicación del origen de las diferencias y las posibles aplicaciones de los descubrimientos de la RC para la enseñanza o la traducción.

Tomando estas dimensiones como referentes, las preguntas de investigación de este segundo grupo podrían ser: ¿Qué tipo de procesos psicológicos y sociales se desarrollan para la producción y recepción de textos en distintas lenguas y en comunidades distintas? ¿En qué contexto -situacional y cultural- se producen y reciben los textos y cómo influyen estos contextos en la producción y recepción de los textos en distintas lenguas y distintas comunidades? ¿Cómo influye la enseñanza formal de la escritura en la creación, mantenimiento y cambio de los modelos culturales de la escritura? ¿Cómo son las relaciones entre las retóricas de poder y de no-poder en distintos contextos? ¿Cómo podemos aplicar los hallazgos de la RC a la enseñanza de la escritura?

En conclusión, la RC 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. Debemos, por tanto, considerar no sólo el texto, sino también los procesos que conducen desde el deseo o la necesidad de escribir hasta el producto final, las actitudes vinculadas a la escritura y la recepción del texto, 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.

5. MARCO METODOLÓGICO Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Precisamente para intentar cubrir la complejidad del fenómeno de la escritura, la RC ha diversificado ampliamente sus métodos. Connor (1996) señala seis métodos de investigación en RC, que aquí presentamos:

1. La reflexión teórica: estas investigaciones han servido o para aclarar las bases teóricas de la RC, 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; 2001). La historia de la RC 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 empíricas, lo cual ha evitado que estas disquisiciones teóricas se conviertan en escritura estéril sobre ideas abstractas sin ninguna relación con la práctica real.
2. Investigación descriptiva cuantitativa: Connor (1996: 157) reconoce que 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 RC. Probablemente esto haya sido así por intentar responder a la primera de las preguntas de investigación, cómo son los textos escritos por miembros de diferentes comunidades. Un estudio del español de México y el inglés norteamericano como el de Montaña-Harmon (1991) usa esta metodología; 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 RC 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» (Montaña-

- Harmón: 424-425).
3. Estudios de clasificación y predicción: la finalidad de este tipo de trabajos es «to determine the strength of a relationship between several variables and a single criterion». (Lauer - Asher 1988: 109, citado en Connor 1996: 156). Connor (1996: 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 (1996: 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 seleccionar los textos escritos en un estudio trans-cultural, es totalmente necesario que estos textos estén escritos en la lengua materna del escritor. Por tanto, las conclusiones establecidas por Reid, dado que su corpus de textos estaba formado por muestras escritas en inglés como segunda lengua, 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. Entrevistas: el representante de esta metodología es el trabajo de Liebman (1992), una de las investigaciones más interesantes realizadas en el campo de la RC. 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» (Liebman 1992:141). 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» (Liebman 1992: 147). Tras su estudio

concluye: «The survey result suggests that perceptions about past writing instruction do differ significantly between Japan and the Arab countries» (Liebman 1992: 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.

En este sentido, la entrevista puede servir para profundizar en las preguntas de la nueva RC, preocupada por el encuentro de la retórica de poder y de no-poder. Juanita R. Comfort (2001) utiliza la entrevista como mecanismo para definir las estrategias de negociación de mujeres afro-americanas que se encuentran en la universidad con la retórica masculina blanca; mediante esta negociación la mujer afro-americana pretende formar parte de la “academia” (es decir, ser aceptada por el grupo de poder) pero sin renunciar a su voz propia expresada por una retórica fruto de su socialización como integrante de una comunidad determinada. Este tipo de investigación supone un referente innovador dentro de la RC en la medida en que no pretende mostrar un modelo estático al cual seguir, sino un proceso dinámico de negociación en sociedad.

5. Estudios de casos y etnográficos: en realidad no tenemos noticia de ningún estudio etnográfico en el campo de la RC. 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 y por ello más adelante le dedicamos cierta atención a esta posibilidad.

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)» (Pennington - So: 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». (Pennington - So: 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» (Pennington - So: 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» (Pennington - So: 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. Experimentos y quasi-experimentos: como dijimos anteriormente sobre los estudios etnográficos, no son frecuentes los experimentos puros 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.

En resumen, en estos últimos quince años la RC 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 RC 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.

Desde un punto de vista práctico y tomando en consideración la definición de cultura aportada anteriormente y el concepto de modelo cultural de escritura, la primera tarea es definir el ámbito de estudio. Para esto, dado el interés didáctico de dónde surge la RC y hacia dónde se dirige, podemos utilizar los cuatro ámbitos que señala el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: ámbito privado, ámbito público, ámbito escolar y ámbito profesional. Cada uno de estos ámbitos recoge a comunidades culturales cuyos miembros comparten, de manera flexible y parcial, los modelos culturales que les permiten interpretar la realidad y actuar en ella como partícipes de una cultura⁴.

⁴ Considerar que cada uno de los participantes pertenece no a una comunidad

Dentro de cada uno de estos ámbitos el investigador encuentra diversos géneros, de cuya importancia para la RC da fe la última definición que aporta R.B. Kaplan (2001: viii): «CR assumes that languages differ not only in phonological, morphological and grammatical features, but in the kinds of genres available to their speakers for the organization of discourse and in the rhetorical (and syntactic) features that co-occur with those genres».

El concepto de género no es nuevo en absoluto y ya Aristóteles describe en su Retórica los géneros deliberativo, judicial y epidíctico. Sin embargo, 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 (Swales 1990: 33ss). 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. 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)

cultural sino a múltiples comunidades nos lleva a concluir la necesidad de controlar en profundidad las variables personales de los participantes y de aclarar de forma contundente la finalidad comunicativa del escrito que los participantes tengan que realizar para que se centren en el género que se busque.

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, emisor, receptor y mensaje. 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 RC 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» (Swales 1990: 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.

Así pues, la reaparición del concepto de género ha tenido una enorme importancia para la RC. En primer lugar, por el apoyo teórico que acabamos de exponer; permite comprender cómo la retórica de dos grupos (de poder y de no-poder) pueden encontrarse dentro de un género al compartir una misma finalidad comunicativa. En segundo lugar, porque ha demostrado la necesidad de estudiar una variedad de géneros para la validación final de las hipótesis de la RC. No parece posible establecer conclusiones generales válidas acerca de la relatividad de la retórica a través de las lenguas y las culturas, así como respecto a las consecuencias del encuentro de una retórica de poder y otra de no-poder, 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. Los textos sólo son comparables si comparten una finalidad comunicativa similar, dado que textos con finalidades diferentes no pertenecen al mismo género y son productos de diferentes modelos culturales y el resultado de elecciones diferentes en los planos léxico, morfosintáctico y textual-retórico.

Aun existe una mayor relación entre el análisis de los géneros de Swales y la RC. 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 incompreensión 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 RC⁵.

En resumen, las contribuciones del análisis de géneros a la RC 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 RC la explicación teórica para comprender la posible relatividad de los géneros a través de las culturas y las lenguas.

Así pues, establecido el ámbito y el género (según la finalidad comunicativa que produce el texto) el investigador debe plantearse qué tipo de acercamiento al texto escrito desea hacer. Para ello, puede ser útil la distinción entre proceso y producto. El primer término hace referencia a la observación de la secuencia de actividades socio-cognitivas que conducen a la creación del texto escrito y, posteriormente, a su recepción. El segundo término hace referencia al estudio de las características discursivo-textuales del resultado de los procesos de escritura. En ambas modalidades de investigación podemos encontrar datos interesantes para satisfacer los intereses comentados en la

⁵ Realmente la precisión de Swales en términos de «established members» y «non-members» de la comunidad puede reinterpretarse como miembros del grupo de poder y de grupos de no-poder que, efectivamente, no comparten los elementos retóricos para organizar la información en el texto.

justificación de la investigación en RC.

Desde nuestra perspectiva son especialmente interesantes, en primer lugar, las investigaciones que incluyen una descripción del producto sin olvidar la recepción que realizan los lectores. Este tipo de trabajo incide de lleno en los presupuestos básicos de la RC pero, sin embargo, plantean una dificultad práctica: ¿cómo medir la apreciación o el rechazo de un texto escrito en una L1 por lectores de otra L1? La solución puede pasar por la utilización de traducciones, con los problemas teóricos que esto puede suponer en cuanto a modificación de los mismos textos que queremos evaluar, o por la colaboración con evaluadores bilingües bien entrenados para que presten atención a aquellos elementos que queramos evaluar.

Un segundo tipo de investigaciones que nos parecen interesantes son las de carácter etnográfico. Por etnografía entendemos el estudio detallado de la vida de un grupo de individuos en su contexto; en nuestro caso resulta especialmente interesante la etnografía en el aula que considera la enseñanza-aprendizaje de la escritura en distintos sistemas educativos o la etnografía que estudia los contextos de producción y recepción de los textos.

Para realizar este estudio debemos observar los comportamientos de los individuos de ese grupo y el contexto donde esos comportamientos tienen lugar (Nunan 1992: 57). En segundo lugar, estas observaciones deben conducir a una interpretación de los fenómenos observados. Así pues, se necesita una segunda fase de reflexión cooperativa, en la cual distintos observadores aporten sus visiones sobre el tema. La utilización de múltiples observadores es un elemento interesante pues nos permite reflexionar sobre la diversidad no sólo en el grupo observado sino también en el grupo observador.

La relevancia de este tipo de investigación es doble. La etnografía de la enseñanza-aprendizaje de la escritura puede aportar datos tanto en relación con el texto escrito (como producto y como proceso), pero también sobre los agentes sociales implicados en la escritura en la escuela, es decir, estudiantes, profesores y familia-comunidad y, de forma más general, información de individuos del grupo de poder y del grupo de no-poder. Conocer estos datos puede dar paso a intervenciones didácticas de amplio alcance no sólo en el aula sino en los ámbitos familiares y comunitarios.

Una de las precauciones más importantes para el diseño de la investigación en RC es la recogida de datos en la lengua del sujeto escritor. La RC parte del presupuesto de que diferencias en el proceso o en el producto de la escritura en la L1 pueden influir en la escritura en la L2 (aunque esta influencia no ha de ser entendida como interferencia en todos los casos, como se constata en diversos estudios de RC y en los estudios de adquisición de una

segunda lengua ⁶). Con este presupuesto en mente, el investigador debe analizar textos producidos en situaciones de igualdad razonable, es decir, sujetos con características personales similares y que compartan una misma finalidad comunicativa a la hora de escribir. Esta igualdad no sería posible si un grupo escribe en su L1 y otro en su L2.

También relacionado con la recogida de datos está el problema de la selección de los textos. Debemos constatar que las condiciones de producción de los textos son similares, particularmente las relacionadas con la finalidad comunicativa que da sentido al género en cuestión, y las relacionadas con el lector o lectores de los textos recogidos. Si los textos que se van a analizar se generan *ad hoc* para nuestro estudio, debemos considerar que el enunciado del ejercicio de escritura también es un texto y, por tanto, su lectura está mediada por modelos culturales. Es decir, su interpretación puede ser distinta en cada uno de los dos grupos, lo cual nos lleva a pensar en una prueba piloto para medir la validez de los enunciados para las pruebas de escritura.

5. CONCLUSIONES

Como se habrá podido deducir de la lectura de este texto, la RC ha recibido casi tantos apoyos como críticas. No parece esto extraño cuando la materia de estudio es de la dificultad de la que nos ocupa. Es más, del interés de sus propuestas son índices tanto los unos como las otras.

La RC nos proporciona un marco flexible de investigación de la escritura, guiado por el principio de la diversidad y los presupuestos del análisis contrastivo. Dentro de este marco podemos encontrar desde trabajos lingüísticos cuantitativos sin mayor relación con el aula hasta propuestas etnográficas que conduzcan a intervenciones didácticas de amplio calado. Esta flexibilidad no es más que una consecuencia directa de la complejidad del fenómeno de la escritura y de su relación con la cultura.

Sin duda, la RC puede suponer en el futuro una contribución interesante para una didáctica de la lengua y la literatura en expansión, que ha reconocido en fenómenos más allá del texto objetos propios de estudio. Los estudios culturales no son ajenos a la didáctica de la lengua en la misma medida que los

⁶ En Trujillo Sáez (2002) se constata la similitud entre diversos modelos textuales en la escritura de estudiantes, lo cual hace pensar en una posible transferencia positiva de modelos cuando estos estudiantes escriban en la L2.

estudios sobre el lenguaje nunca han sido ajenos a la antropología, la psicología o la sociología, por mencionar sólo algunas de las ciencias que se han preocupado por problemas lingüísticos. El reto es grande, pero también las recompensas.

BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo T. (1990), *Retórica*, Madrid, Síntesis.
- Aristóteles (1990), *Retórica*, trad. Q. Racionero, Madrid, Gredos.
- Clyne M. (1987), «Cultural differences in the organization of academic texts. English and German», *Journal of Pragmatics*, 11, pp. 211-247.
- Comfort J.R. (2001), «African-American Women's Rhetorics and the Culture of Eurocentric Scholarly Discourse», en C.G. Panetta (ed.), *Contrastive Rhetoric revisited and redefined*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, pp. 91-104.
- Connor U. (1996), *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*, New York, Cambridge University Press.
- Connor U. (2001), «Changing Currents in Contrastive Rhetoric. New Paradigms», en A.I. Moreno - V. Colwell (eds.), *Perspectivas recientes sobre el Discurso*, León, Universidad de León, pp. 27-56.
- Connor U. - Kaplan R.B. (1987), *Writing across Languages. Analysis of L2 texts*, Reading, (Ma.), Addison-Wesley.
- D'Andrade R. (1987), «A folk model of the mind», en N. Quinn – D. Holland (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, New York, Cambridge University Press, pp. 112-148.
- D'Andrade R. (1990), «Some propositions about the relations between culture and human cognition», en J.W. Stinger - R.A. Shweder - G. Herdt, *Cultural Psychology. Essays on comparative human development*, New York, Cambridge University Press, pp. 65-129.
- Enkvist N.E. (1997), «Why we need contrastive rhetoric», *Alternation*, 4:1, pp. 188-206.
- Freedman A. - Pringle I. - Yalden J. (1983), eds., *Learning to Write. First language/Second language*, New York, Longman.
- Geertz C. (2001), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa (ed. original: *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books, 1973).
- Hinds J. (1983), «Contrastive Rhetoric. Japanese and English», *Text*, 3, pp. 183-195.
- 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.
- 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 A. Freedman - I. Pringle - J. Yalden (eds.), *Learning to write. First language/ Second language*, New York, Longman, pp. 139-161.
- Kaplan R.B. (1987), «Cultural thought patterns revisited», en U. Connor - R.B. Kaplan, *Writing across Languages. Analysis of L2 text*, Reading (Ma.), Addison-Wesley, pp. 9-22.
- Kaplan R.B. (1988), «Contrastive Rhetoric and Second Language Learning. Notes toward a Theory of Contrastive Rhetoric», en A.C. Purves (ed.), *Writing across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*, Newbury Park (Ca.), Sage Publications.
- Kaplan R.B. (2001), «Foreword. What in the world is Contrastive Rhetoric?», en C.G. Panetta (ed.), *Contrastive Rhetoric revisited and redefined*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, pp. vii-xx.
- Kaplan R.B. (1984), ed., *Annual Review of Applied Linguistics III*, Rowley (Ma.), Newbury House.
- Lauer J.M. - Asher J.W. (1988), *Composition Research. Empirical Designs*, New York, Oxford University Press.
- Leki I. (1991), «Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric. Text Analysis and Writing Pedagogies», *TESOL Quarterly*, 25:1, pp. 123-143.
- Liebman J.D. (1992), «Toward a new Contrastive Rhetoric. Differences between Arabic and Japanese Rhetorical Instruction», *Journal of Second Language Writing*, 1:2, pp. 141-165.
- Montaño-Harmon M.R. (1991), «Discourse Features of Written Mexican Spanish. Current Research in Contrastive Rhetoric and its Implications», *Hispania*, 74, pp. 417-425.
- Nunan D. (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ostler S.E. (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.
- Panetta C.G. (2001), ed., *Contrastive Rhetoric revisited and redefined*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennington, M.C. – So S. (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.
- Péry-Woodley M. (1990), «Writing in L1 and L2. Analysing and evaluating learners' texts», *Language Teaching*, 24:2, pp. 69-83.
- Purves A.C. (1988), ed., *Writing across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*, Newbury Park (Ca.), Sage Publications.
- Quinn N. - Holland D. (1987), eds., *Cultural Models in Language and Thought*, New York, Cambridge University Press.
- Reid J. (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.
- Swales J.M. (1990), *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Trujillo Sáez F. (2001a), «Escritura y cultura: la RC», *Pragmalingüística*, 8-9, pp. 313-330.
- Trujillo Sáez F. (2001b), «Implicaciones Didácticas de la RC para la enseñanza de la lengua», *Lenguaje y Textos*, 17, pp. 79-90.
- Trujillo Sáez F. (2002), *Retórica Contrastiva y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- Vähäpassi A. (1988), «The problem of selection of writing tasks in cross-cultural study», en A.C. Purves (ed.), *Writing across languages and cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*, Newbury Park (Ca.), Sage Publications, pp. 51-78.
- Vez Jeremías J.M. (2002), «De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico», *Carabela*, 51, pp. 5-25.
- Young R. (1978), «Paradigms and Problems. Needed Research in Rhetorical Invention», en C.R. Cooper - L. Odell (eds.), *Research on Composing*, Urbana (Il.), National Council of Teachers of English, pp. 29-48.

