

## Tres décadas de Retórica Contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE

**Three decade of Spanish-English Contrastive Rhetoric.  
A powerful implement in order to improve written discursive competence of SLE students**

**Pablo Deza Blanco**  
National Taiwan University

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2006  
Fecha de publicación: 20 de diciembre de 2006

Pablo Deza Blanco es profesor de español en el Department of Foreign Languages and Literatures (National Taiwan University, Taiwán). Toda su experiencia docente se ha desarrollado en países asiáticos (China y Taiwán) tanto en cursos generales de lengua como en programas de postgrado. Sus intereses investigadores se centran aspectos de la enseñanza aprendizaje de la enseñanza de ELE y análisis pragmático del discurso.

### Resumen

En este artículo analizaremos los orígenes de la Retórica Contrastiva, en el que confluyen un cambio de perspectiva lingüística –la unidad de análisis pasa de la oración al texto-; el supuesto whorfiano del relativismo lingüístico y la insuficiencia de los modelos de la época para mejorar las producciones escritas de los estudiantes que desemboca en la formulación de la hipótesis inicial de la RC. A continuación, examinaremos las reacciones que provocó en diferentes autores tanto en sus detractores como en sus defensores. Posteriormente, expondremos la evolución de la disciplina desde sus estadios iniciales, para, finalmente, realizar una valoración de la última versión conocida hasta el momento.

### Palabras clave:

Retórica contrastiva, géneros, interferencia textual, convenciones textuales, constricciones.

### Abstract

In this article, we will analyze the origins of Contrastive Rhetoric, in which a linguistic perspective change –from sentence analysis to text analysis-; Whorf's linguistic relativism hypothesis and the inadequacy of the methods in that time to improve the written productions of students gather. Next on, we will examine the reactions that triggered in different scholars both its detractors and its defendants. Later, we will expose the evolution of the discipline from its initial stages in order to carry out, finally, an assessment of the last known version.

### Key words:

Contrastive Rhetoric, genres, textual interference, textual conventions, constrictions.

## 1. Introducción

Sin lugar a dudas, uno de los principales problemas en la enseñanza de ELE es la mejora de la *competencia escrita* (CE) de nuestros estudiantes. Con frecuencia, en las producciones escritas de nuestros alumnos encontramos una secuenciación inadecuada para el contexto comunicativo propuesto, carencias de cohesión o coherencia o una ignorancia de las convenciones de los diferentes tipos de textos, entre otros. En definitiva, se constata una *incompleta competencia discursiva escrita*.

Son múltiples las causas que se han apuntado para explicar esta adquisición parcial: la enseñanza de tipos artificiales de texto y la visión de la escritura como refuerzo de contenidos previamente explicados en el aula (tales como vocabulario o gramática) (Coello Gispert, 2000:33); la concepción del género como simple descripción estructural (García Parejo, 1998:27); entre otros.

En este sentido, han sido mucho los intentos con el propósito de mejorar la **CE**, como han señalado Cumming (1998:63-67) y Raimés (1998:143-146). Entre esta variedad de enfoques, consideramos que la *Retórica Contrastiva* (RC) puede ser un instrumento útil para mejorar su **CE**. No obstante, antes de comenzar nuestra discusión, será preciso aclarar a que **RC** nos estamos refiriendo.

## 2. La Retórica Contrastiva inicial

Hasta la década de los 70, los estudios descriptivos de textos escritos tanto en L1 como en L2 o LE se habían centrado, fundamentalmente, en el análisis de estructuras lingüísticas en torno a la oración (Chapman, 1979; D'Angelo, 1981; entre otros). No obstante, durante la década de los 80, los investigadores han empezado a reconocer la importancia de estructuras semánticas superiores (Coe, 1988) y han comenzado a mirar el texto desde una perspectiva global. En este sentido, la **Lingüística textual (LT)** (Van Dijk, 1977; Beaugrande y Dressler, 1981; entre otros) y el **Análisis del discurso (AD)** (Brown y Yule, 1983; Stubbs, 1987; Schiffrin, 1994; entre otros) han contribuido enormemente a este cambio de paradigma.

Dentro del campo de investigación de segundas lenguas, los estudios en **RC** recogen esta tendencia de tratar los textos holísticamente. La **RC**, como disciplina, se inició hace casi ya cuatro décadas, fruto del estudio pionero de Kaplan (1966), el cual parte del supuesto

whorfiano del **relativismo lingüístico** (*linguistic relativism*)<sup>1</sup>: “every language incorporates certain points of view, artificially “chopping up” the continuous spread and flow of existence in a different way” (Worf 1956; citado por Dunkelblau, 1990:8).

No obstante, esta teoría ha recibido duras críticas:

Joshua Fishman, a sociologist of language, discredits (1977) the hypothesis, citing the large number of bilinguals who in most cases have no problem switching between the grammars and lexical of their languages. Psychologists, too, have maintained that the strongest version of the hypothesis, which states that language controls both thought and perception, has been proven false. (...). A similar critical stance about the strong and weak forms (...) is expressed by cognitive scientist Steven Pinker (1994).

(Connor 1996:29)

Sin embargo, recientemente, han ido ganando terreno nuevos argumentos en favor de su versión más débil (*weaker*). Hunt y Agnoli (1991, citado en Connor 1996), basándose en una revisión cuidadosa de teorías y experimentos lingüísticos y psicológicos, defienden que la hipótesis whorfiana debería considerarse como una hipótesis de **actuación lingüística** en vez de una hipótesis de **competencia lingüística**.

Partiendo de la **hipótesis whorfiana**, Kaplan mantiene que las estructuras retóricas se basan en la lógica interna de una lengua, que no es universal y que, necesariamente, varía de una cultura a otra:

Logic (...) which is the basis of rhetoric is evolved out of a culture; it is no universal. Rhetoric then, is no universal either, but varies from culture to culture and even from time to time within a given culture.

(Kaplan 1966:2)

Por tanto, los escritores no nativos tendrán problemas al escribir en inglés debido a la **interferencia** que producen las estructuras retóricas preferidas de sus respectivas L1:

The foreign-student paper is out of focus because the foreign student is employing rhetoric and a sequence of thought which violate the expectations of the native reader.

(Kaplan 1966:4)

Para comprobar su hipótesis, llevó a cabo un estudio de cómo se organizaba los párrafos en 600 ensayos escritos en inglés por alumnos de diferentes L1, cuyos resultados demostraban que las estructuras retóricas de sus L1 eran transferidas a sus producciones

---

<sup>1</sup> - Esta idea parte de los conceptos desarrollados por Boas (1911) en su artículo “Language and thought”: “(...) the conciseness and clearness of thought of a people depend to great extent upon their language” (Boas, 1911, reimprimido en 1986:5).

escritas en L2. Además, identificó 5 modelos de organización de los párrafos para cinco grupos lingüísticos:

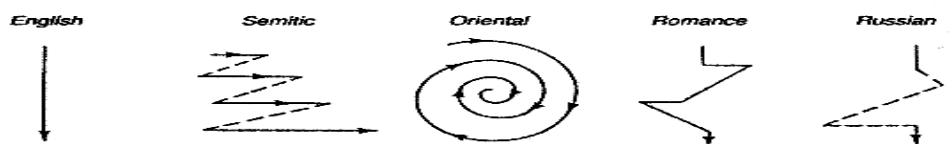


Figura 1. Tomado de Kaplan, R. B. (1966) “Cultural Thought Patterns and Intercultural Education”, *Language Learning* 16, vol. I-II, pág. 15.

Las implicaciones didácticas de estos resultados fueron que los modelos retóricos propios de los estudiantes eran una **influencia negativa** en las composiciones de inglés como L2. Para evitar esta influencia propuso una serie de ejercicios para ejercitar a los alumnos (pág. 17-20 de su artículo).

### 1.1. Reacciones a la hipótesis inicial de la RC

La publicación del artículo de Kaplan provocó un aluvión de críticas, se alzaron voces contra la **RC tradicional de Kaplan** (*Kaplan's “traditional” contrastive rhetoric*):

Tabla 1: Críticas a la Retórica Contrastiva inicial

AUTOR	CRÍTICA
Connor y McCagg (1983:266-267)	En determinados tipos de actividades, como “parafrasear”, la transferencia no es significativa.
De Marco (1986:47)	El uso de la lógica circular tiene una connotación negativa.
Hinds (1983a:185)	Elimina las diferencias lingüísticas y culturales en las producciones escritas de lenguas “afines”, por ejemplo, en el caso del grupo que denomina oriental. Además, su definición de “oriental” varía a lo largo del artículo, considerando algunas veces bajo esta nomenclatura a los estudiantes de chino, tailandés y coreano (omitiendo el resto de los grupos lingüísticos existentes en la zona), y otras, tan sólo a los alumnos chinos y coreanos <sup>2</sup>
Matelene (1985:790)	Es demasiado etnocéntrica y potencia la escritura de los HNI <sup>3</sup> .
Mohan (1986:361)	Examina tan sólo las producciones de L2, ignorando totalmente las variables procesales tanto de desarrollo como educacionales.

<sup>2</sup> - Los mismos argumentos expuestos por Hinds podrían aplicarse, del mismo modo, a los grupos “semítico” y “románico”, a los que Kaplan considera como un todo homogéneo (bajo el grupo semítico engloba a todo el mundo árabe y bajo al grupo románico, explícitamente a españoles y franceses).

<sup>3</sup> - Hablantes nativos de inglés.

Matsuda (1997:50-51)	Es determinístico: asume que los escritores en LE son “programados” para escribir de una determinada manera, por lo que hay que “reprogramarlos” para que escriban de la manera adecuada
<b>AUTOR</b>	<b>CRÍTICA</b>
Kubota (1998:72)	No considera los beneficios de la transferencia de L1 a L2 de las habilidades cognitivas que algunos estudios sobre los aspectos cognitivos de la escritura han demostrado.

Sin embargo, a pesar de las críticas de éstos autores, algunos de los estudios realizados apoyan la hipótesis inicial de la **RC tradicional** de Kaplan (1966): Jia (1982), Chen (1983), Norment (1982; 1984 y 1986), Scarcella (1986), Chen (1986), Faas (1988), entre otros, aunque, como señala Dunkelblau (1990:35) "while professional writing in Chinese appears to exhibit a preferred Chinese discourse style, there is less evidence in student writing".

Frente a este grupo de estudios que validaban la hipótesis de la **RC tradicional** de Kaplan, encontramos otros cuyos resultados la invalidan: Norton (1978), Lin (1984), Mohan y Lo (1985), Dunkelblau (1990), entre otros.

No obstante, como señala Connor (1996), algunos investigadores han interpretado erróneamente el artículo de Kaplan, fruto de una lectura simplista y literal:

Unfortunately, Kaplan’s diagram and his hypothesis have been interpreted too simplistically and too literally. Novices reading the article assume that all writers of a particular language compose all their writings in the organizational pattern described by Kaplan. It is even more unfortunate that Kaplan’s diagram is taken to mean that a writing pattern reflects a thinking pattern (...) Moreover, as the research reviewed will show, many researchers have shown forcefully that the diagram is too simple a model for the representation of a theory of contrastive rhetoric. Contrastive rhetoric is a large and complex discipline, which is influenced by and influences numerous other theories. It merits many models.

(Connor 1996:31. El subrayado es nuestro)

## 2. Evolución de la RC de Kaplan

En publicaciones posteriores Kaplan ha revisado su hipótesis inicial, “calling his 1966 article his “doodles” article and suggesting that rhetorical differences do not necessarily reflect different patterns of thinking. Instead, differences may reflect different writing conventions that are learned in a culture” (Connor 1996:16). Pero, veamos más detalladamente esta evolución:

## 2.1. Kaplan, 1972

En este libro, *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric*, desarrolla su teoría, anteriormente esbozada en su artículo de 1966. En las primeras páginas señala lo que él considera “the fallacies of linguistic and rhetorical analyses” de los años 50 y 60. Sus críticas se centran en las premisas de la **teoría lingüística bloomfieldiana**, que considera la oración como la unidad básica de la sintaxis y en el concepto aristotélico de discurso, “in which the word itself was the basic unit” (Kaplan 1972:2). Estos posicionamientos, según Kaplan, conducen, en la retórica, a análisis estáticos y, en la lingüística, a análisis oracionales. Como contrapunto, Kaplan propone el párrafo como unidad de análisis. En este sentido, se avanzó a su época al extender el análisis más allá del nivel oracional. Para llevar este tipo de análisis introdujo un análisis del texto basado en las teorías de Christensen (1963) y Pitkin (1969). Kaplan argumentó que la lengua es entendida en un contexto mayor al proporcionado por la oración, “that discourse units, the supporting ideas of a discourse bloc constitutes those units within a discourse bloc which are related to each other by either coordination, subordination, or superordination” (Kaplan, 1972:27). Estas unidades se pueden componer de uno o más párrafos. Para describir el dinamismo entre oraciones, Kaplan utilizó la noción de **bloque del discurso** (*discourse bloc*) de Pitkin, que denota la idea central de un texto. Como señala Kaplan “a discourse bloc may or may not coincide with units marked by initial indentation / capitalization and terminal punctuation period” (1972:27).

Como se puede apreciar, su propuesta supone un intento de dotar a la incipiente disciplina de un método de análisis que fuera más allá del ámbito oracional. De ahí su tentativa de sustituir la oración por el párrafo, como nueva unidad del discurso. Este propósito coincide con el de muchos lingüistas de la época ante las carencias que demostraban los análisis oracionales hechos hasta entonces. En este sentido, su propuesta metodológica es innovadora. No obstante, su modelo de análisis, como señala Connor (1996), “based on discourse blocs and discourse units, is a somewhat subjective sentence-by-sentence analysis of semantic linkages across sentences” y, por tanto, “it does not allow one to judge the passage for its cohesion and communicative strength or other features considered to be important goals of modern textual analysis” (Connor, 1996:32). Es decir, su propuesta permite una visualización de la distribución de la información a lo largo de un texto, y testar si una determinada producción escribe se puede adscribir al prototipo oriental, romance, árabe, ruso o inglés. En resumen, si bien supone un avance en el campo de la lingüística por ampliar la unidad de análisis (de la oración al párrafo), el alcance de su propuesta es muy limitada ya que la mayoría de las

investigaciones iniciales, a pesar de seguir la metodología de Kaplan, la complementan con modelos complementarios: Santiago, 1970 y Santana-Seda, 1974 (la escala Milic); Norment, 1984 (la escala Milic y el modelo Halliday y Hasan, 1976); entre otros).

## 2.2. Kaplan 1983b

En el libro *Learning to write: First Language / Second Language*, editado por A. Feedman, I. Pringle y J. Yalden, Robert B. Kaplan escribió un capítulo titulado “Contrastive rhetoric: some implications for the writing process”. En este texto, parte de una definición de RC:

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

(Kaplan, 1983b:140-141)

Según el autor, el problema es que los cursos de composición se centran en la sintaxis oracional porque los mecanismos de control del discurso no son comprendidos. Para Kaplan existen dos mecanismos fundamentales de control: **tema** (*topic*) y **foco** (*focus*), los cuales, no obstante, no han de confundirse con otros propuestos por la Escuela Checa, como tema / rema o tema / comentario: “Topic is relatively easy to define; it is dominant notion that governs a sequence of discourse” (Kaplan, 1983b:147) mientras que “focus is that set of operation which permit the reader/listener to recognize the prominence of certain information” (Kaplan, 1983b:148).

El problema, según Kaplan, es que “these operations are conventionally examined within the context of a sentence, but since discourse focus has to do with establishing intersentential coherence, it becomes necessary to look at them as they operate in discourse” (Kaplan, 1983b:148).

A continuación hace una distinción fundamental: **límites lingüísticos** (*language-bound*) y **límites culturales** (*cultural-bound*). Por este último entiende “phenomena [...] as the relatively greater or smaller tolerance in some languages for parallelism, for lexical repetition, for tangential inclusion in the rhetorical development of argument” (Kaplan, 1983b:150). El desconocimiento de estos límites provoca que los HNNs “bring with him/her the alternatives available in the L1 and applies those alternatives in the L2, thereby creating a tension between the apparent relationship of ideas to topic and the possibly inappropriate realization of focus through intersentential syntax” (Kaplan, 1983b:150); es decir, una **transferencia discursiva escrita** de los modelos de su lengua nativa.

Para corroborar estas conclusiones, el autor lleva a cabo un estudio con 48 HNI y 146 HNNI, compuesto por 3 grandes grupos HNF, HNA y HNC. El método consistió en unas pequeñas secuencias oracionales en las que se había eliminado alguna de ellas, y se proponían 4 opciones. Las conclusiones más destacadas del estudio, fueron, por un lado:

The native speaker and the non-native speaker differ in their ability to determinate what suppositions may be shared between speaker / writer and listener / reader in a given communication situation

(Kaplan 1983b:153)

Y, por otro lado, evidencian dos problemas. Por una parte:

The extent that the set of realizable intersentential syntactic alternative is shared between the two languages, the non-native speaker will be able to maintain the focus, but to the extent that the two sets are mutually exclusive, focus will disappear or at least weaken

(Kaplan, 1983b:153)

Y, por otra:

Since the alternatives fall in the range of *what everybody knows*, and since the initial formulation of topic also is predicated upon *what everybody knows* in the sense that the writer/speaker must know what presuppositions are shared with the reader / listener, it seems clear that native speakers and non-native speakers will demonstrate quite different abilities in topic formulation as well as in focus maintenance.

(Kaplan, 1983b:153)

Como se puede apreciar, como ya hiciera en su propuesta de 1972, Kaplan vuelve a insistir en la necesidad de que el análisis lingüístico no se circunscriba al ámbito oracional, y que debe ampliarse al campo del discurso o texto y, más concretamente, del tema y del foco. Sin embargo, el autor no desarrolla más ampliamente estas nociones. No obstante, introduce una noción tan importante como es la de secuencia –tan útil en el estudio de géneros y tipologías textuales-, aunque sea tan sólo tangencialmente, al definir el concepto de tema como la noción dominante de una secuencia. Otro de los aciertos de Kaplan es la distinción entre límites lingüísticos y límites culturales. Este último es especialmente importante ya que cada lengua tiene sus preferencias<sup>4</sup>. El escritor, por tanto, deberá conocer estas “preferencias”,

---

<sup>4</sup> - Un ejemplo diáfano nos lo proporcionan el inglés y el español. El primero tiene una clara tendencia a la repetición exacta, por considerar que no existen dos palabras que signifiquen exactamente lo mismo, en cambio, en español, tiende a la utilización de sinónimos y otros recursos para evitar esta repetición léxica, por considerar que la repetición implica pobreza de lenguaje.



porque si no producirá textos gramaticalmente correctos pero “extraños”, por la utilización de unas “preferencias” que se hallan en desacuerdo con los límites culturales de ese idioma.

En este sentido, el concepto de límites culturales, implica una ampliación del campo de actuación de la RC, pues, hasta entonces, la búsqueda se centraba en el terreno estructural de los textos, en un intento de corroborar o refutar los esquemas de Kaplan (1966), sin embargo, ahora se tienen en cuenta otros aspectos retóricos, como, por ejemplo, los distintos dispositivos cohesivos.

### 2.3. Kaplan, 1987

En el libro *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, que editó conjuntamente con Ulla Connor, en el capítulo primero, bajo el título “Cultural Thought Patterns revisited”, revisa su “doodles article”, nombre con el que autor califica a su artículo de 1966. Señala que aunque “in that study, I tried to represent, in crude graphic form, the notion that the rhetorical structure of languages differs [...] I overstated both the difference and my case”, no obstante, “it was no my intent then, and it is not my intent now, to claim more for the notion than it deserves” (Kaplan 1987:9). En este artículo, continúa diciendo, intentaba definir las diferencias entre textos escritos por HNI y HNNI. Entre éstas existían diferencias en un nivel sintáctico, pero “the interesting distinctions occur, it seems to me, at what I have decided to call the rhetorical level”, por ejemplo “at the level of organization of the whole text” (Kaplan 1987:9-10). Existen diferencias en cómo se identifica el tema en el discurso, en la manera en que se organiza mediante definiciones, ejemplificaciones, etc. Para justificar esta postura, señala una serie de motivos:

En primer lugar, cada lengua tiene una determinadas preferencias ante las numerosas posibilidades que tenemos de producir un mensaje, sin embargo, estas alternativas no se producen con la misma frecuencia. Estas alternativas (o formas posibles) son constreñidas mediante restricciones sociolingüísticas, las cuales hacen que unas formas sean posibles en unos casos y en otros no. No obstante, “the non-native speaker does not possess as complete an inventory of possible alternatives, does not recognize the sociolinguistic constraints on those alternatives, and does not recognize what sorts of constraints a choice imposes on the text which follows” (Kaplan 1987:11). Por tanto, las implicaciones pedagógicas que se derivan de este hecho es que el profesor aumentar este inventario de restricciones sociolingüísticas.

En segundo lugar, existen esquemas mentales que restringen el número de probabilidades, posibilitando determinadas estructuras y dificultando otras (Kaplan, 1987:11).

En tercer lugar, Kapla apunta a la distinción entre lengua oral y lengua escrita:

Written language is more likely to provide elaborated information, and that very elaboration is likely to require sequencing, structure, and stance not characteristic of spoken language.

(Kaplan 1987:15)

y cada lengua, como señalaba anteriormente, tiene unas preferencias en este sentido.

En cuarto lugar, sería el grado de conocimiento de la gramática oracional y, el largo camino que falta por recorrer en una gramática del texto, lo que dificulta el proceso de composición (Kaplan, 1987:15).

En quinto lugar, establece una importante distinción entre **escritura** (*writing*) y **composición** (*composing*):

It seems likely that some writing without composing can be acquired; whether writing through composing is acquired or learned remains a question subject to empirical, though it seems composing is more likely to be learned than acquired. It appears that writing without composing involves largely transcribed speech while writing through composing requires the use of a different form.

(Kaplan, 1987:17)

Por último, en la parte final del capítulo realiza una serie de sugerencias para el desarrollo de la disciplina. En primer lugar, señala que uno de los problemas “lies in the absence of definition of text types” (Kaplan, 1987:18), señalando, a modo de ejemplo la amplitud del término “texto expositivo”, que engloba a una gran gama de textos con características bien diferenciadas. Por otro lado, aboga por una diferenciación entre texto oral y texto escrito ya que “the study of oral discourse is not likely to contribute much to our understanding of written discourse” (Kaplan, 1987:19). Finalmente, indica que “the future lies in the development of a research paradigm that will permit the analysis of long written text along several axes at the same time” porque “it is clear that the analyses can be done along a single axis, but it is also clear that no single axis explains adequately what is happening in a text” (Kaplan, 1987:19)

Como se puede apreciar, este artículo de Kaplan, supone un desarrollo más amplio del concepto tan sólo esbozado en su artículo de 1983b – esto es, límites culturales -, y que ahora acuña bajo el concepto de constricciones sociolingüísticas, cuyo desconocimiento por parte de los estudiantes provoca textos gramaticalmente correctos pero anómalos a los ojos de un lector nativo. Asimismo, realiza toda una serie de consideraciones, todas ellas muy acertadas, relacionadas con el proceso de composición y producción de un texto: la distinción lengua

oral / lengua escrita (donde se apunta a las diferencias de registro), la distinción entre oración y discurso (el dominio de la oración no implica un dominio del discurso), una falta de tipologías textuales (la amplitud, por ejemplo, del tipo expositivo que engloba una gran gama de textos con características muy distintas) y, finalmente, y probablemente, la aportación más importante, la necesidad de un método de análisis que no implique un sólo axis, sino varios al mismo tiempo.

#### 2.4. Kaplan 1988

En primer lugar, sitúa el origen de la **RC** en la insuficiencia de los métodos del momento para mejorar la competencia escrita y lectora en LE y la constatación de regularidades en las composiciones en **Inglés Lengua Extranjera (ILE)** de los **Hablantes No Nativos (HNNs)** en función de su L1.

Además, subraya, en varias ocasiones (Kaplan, 1988:279; Kaplan, 1988:289; entre otros) que la **RC** no es una metodología de enseñanza de la expresión escrita, sino una herramienta didáctica que puede ayudar a comprender mejor la producción de textos escritos tanto a estudiantes como a profesores.

Por otra parte, señala que el objetivo de la **RC** - Kaplan (1988:295)- es comprender el proceso de composición mediante el análisis de los productos tanto en la LM<sup>5</sup> (comprendiendo las estrategias y presunciones utilizadas en una lengua para realizar determinados objetivos y estrategias retóricas) como en las L1 de los estudiantes (cuáles de éstas toman de sus propias lenguas y cuáles pueden crear tensiones respecto a la LM).

Al final del artículo (Kaplan, 1988:296-297), señala cuáles son los **objetivos pedagógicos de la RC**:

---

<sup>5</sup> - Lengua meta.

**Tabla 2. Objetivos pedagógicos de la Retórica Contrastiva***a- Concienciar al profesor de composición que:*

- ✓ Existen diferentes convenciones escritas en diferentes culturas, que necesitan ser tratadas en la enseñanza de la expresión escrita.
- ✓ Existe una distribución de la responsabilidad del lector y el escritor en los distintos sistemas culturales<sup>6</sup> y ésta afecta a las presunciones sobre el lector al que nos dirigimos y a los conocimientos compartidos; que se comprenda al lector en una lengua no implica que se entienda en otra.
- ✓ Existen determinadas funciones gramaticales que operan en el nivel del discurso; que se tenga un dominio sintáctico oracional no implica que se pueda generar un texto.
- ✓ La competencia morfosintáctica es un prerequisite para escribir; pero que se comprenda la estructura de oraciones aisladas no implica que se comprenda la estructura de cohesión y coherencia en un texto.

*b- Concienciar al estudiante de la composición que:*

- ✓ El destinatario debe definirse antes de emprender la composición escrita; la asunción que el lector es el propio escritor no es siempre válida.
- ✓ Existen diferentes actos escritos y cada uno requiere diferentes estrategias; que se sea capaz de escribir en una lengua no implica que se sea consciente de la frecuencia y la distribución de las tareas escritas en otra.
- ✓ Existen unas convenciones textuales que se espera domine el estudiante; que las domine en su sistema lingüístico no implica que las comprenda en la LE.
- ✓ Para poder componer algo, el estudiante debe poseer y poder incorporar a la composición un universo de conocimientos –conocimientos del mundo y conocimientos técnicos sobre el tema –; que se tenga una opinión sobre un tema no implica que se conozca suficientemente bien para poder escribir sobre él.
- ✓ La escritura es un fenómeno social –una técnica para negociar significados con un grupo de seres humanos– que requiere mucho más que un control mínimo de ítems sintácticos y léxicos en la LM.

Como se puede apreciar, de todos los artículos publicados por Kaplan, este último es el más elaborado y podría considerarse, en cierto modo, como un manifiesto de lo que pretende ser la RC, tras más de tres décadas de historia. Dos puntos merecen ser destacados:

El primero, sobre el que insiste Kaplan a lo largo de todo el artículo, es negar la consideración de la RC como metodología de enseñanza, aunque algunos de sus descubrimientos puedan ser útiles para una mejora de las producciones de los estudiantes, y el segundo, el decálogo de objetivos pedagógicos, (cinco para el docente y cinco para el

<sup>6</sup> - Hinds (1987:141-152) introduce el concepto de responsabilidad del hablante / escritor frente a la responsabilidad del oyente / lector. Según este investigador “in some languages, such as English, the person primarily responsible for effective communication is the speaker [or the writer], while in other languages, such as Japanese, the person primarily responsible for effective communication is the listener [or the reader] (Hinds, 1987:143). No obstante, McCagg (1996) volvió a analizar los ensayos utilizados por Hinds, concluyendo que “comprehension of Japanese texts requires no greater cognitive effort on the part of the reader than does comprehending English text” (citado en Kubota, 1997:466).

aprendiente). Si se examinan éstos, se observa su carácter reflexivo: el objetivo no es imponer un modelo sobre otro, sino, al contrario, provocar la reflexión sobre la existencia de otros modelos, en algunos puntos, divergentes.

Fruto de ese proceso de reflexión, llegamos a la conclusión de que la RC no sólo persigue “linguistic resources, but the social and cultural context of text production and interpretation must be taken into account. In this way, we can not only describe, but explain, the linguistic choices made by text producers, and attempt to pinpoint areas of difficulty arising in translation and in language learning” (Carroll y Delin, 1998:339).

### **3. Estudios de Retórica Contrastiva español-inglés**

A raíz de la publicación de Kaplan (1966) aparecieron, en la literatura, un gran número de estudios que describían la organización retórica y los rasgos particulares en contraste con el inglés. Entre las lenguas contrastadas más utilizadas en la disciplina se encuentran el árabe, el español, el chino y el japonés.

Un repaso de la disciplina, nos permite distinguir, al menos, cuatro enfoques:

#### **3.1. La RC inicial**

Corresponde al primer período y, básicamente, el propósito de estos estudios era corroborar o refutar la hipótesis de la RC y el famoso diagrama kaplaniano. En este sentido, los primeros textos analizados son *tipos artificiales* (exposición, argumentación...). Representativos de estos estudios en el campo del inglés-español, encontramos los análisis de Santiago (1970), Strei (1971) y Santana-Seda (1975). En general, estos autores corroboran (aunque su grado de adhesión varía) la hipótesis inicial de Kaplan.

#### **3.2. La RC textual**

La evolución de la lingüística a finales de los 70 y durante la década de los 80, con la aparición de la *Lingüística textual* influyó en el desarrollo de la RC. Fruto de esta influencia, paulatinamente se fueron incorporando, junto al contraste de la organización retórica de los textos producidos por nativos y no-nativos, otros aspectos que configuran las producciones textuales, básicamente, la *cohesión* y la *coherencia*. Representativos de estos estudios en el campo del inglés-español, encontramos los distintos trabajos de Montañó-Harmon (1988, 1991) y Reid (1988) de los mecanismos cohesivos utilizados en los ensayos de opinión. La primera señala que los textos de los HNE tenían oraciones mucho más extensas que los HNI

y usan un mayor número de sinónimos como mecanismo de cohesión léxica. En cambio, los HNI utilizaban conectores metatextuales ordenadores en sus composiciones mientras que en las de los HNE era escaso. El segundo comenta que los HNE usan oraciones más extensas y un mayor número de pronombres que los HNI.

### 3.3. La RC con fines específicos inicial

Probablemente, éste ha sido el enfoque que ha experimentado un mayor auge en los últimos años. La necesidad, por parte de HNN, de producir textos escritos en una lengua extranjera relacionados con sus actividades profesionales ha motivado una proliferación de estos estudios cuyos géneros, tradicionalmente, se encontraban alejados de las aulas de enseñanza de LE. En cuanto a los análisis, se centran en los patrones retóricos y otros aspectos macro y microtextuales. Representativos de estos estudios en el campo del inglés-español, encontramos los estudios de Valero Garcés (1996) y Moreno (1997). La primera -que analiza artículos de economía- comenta que las producciones escritas de HNE redactadas en inglés utilizan menos metatexto (fundamentalmente revisadores y anticipadores) que las producciones de los HNI. La segunda -que analiza artículos de economía y negocios- apunta, en cambio, que los HNE y HNI, en sus producciones académicas, tienen usos similares en las expresiones interoracionales de causa-efecto.

### 3.4. La RC con fines específicos holística

Este nuevo enfoque supone una ampliación de los elementos contrastados en los textos. No sólo contrasta los patrones retóricos de un determinado género escrito por hablantes nativos y no-nativos, junto a otros aspectos micro y macrotextuales, sino que se incorporan otros aspectos, tales como su forma de aproximarse a distintos receptores, la relación escritor-lector, su percepción de los propósitos de la escritura, los tipos de tarea escrita con los que se encuentran a gusto e incluso, se están contrastando esquemas cognitivos (representaciones jerárquicas de lo que uno conoce). Es decir, se intenta analizar no sólo el producto, sino también los procesos. Como botón de muestra, Alberola (2002:440-441), que analizó el folleto bancario en inglés y en español, y comenta, entre otras cosas, que la *presentación de credenciales* “tiene una mayor presencia en los folletos escritos en inglés que en los folletos redactados en español [...] al parecer los clientes de las entidades británicas o irlandesas conceden un mayor valor a las credenciales de la entidad financiera, que los españoles”; en cambio,

“el consumidor español parece anteponer su experiencia personal con una determinada entidad a las credenciales que se presenta en el folleto”.

#### 4. Limitaciones de los estudios de RC

No obstante, un repaso más minucioso de la literatura, que por cuestiones de espacio no podemos abordar, nos permite constatar una serie de limitaciones:

- a) **En primer lugar, no existen unos instrumentos comunes a la hora de analizar los textos, en estudios que tratan de estudiar los mismos aspectos.** Para estudiar la estructura organizativa del *texto expositivo* encontramos: la *escala Milic* (Santiago, 1970, Norment, 1982, 1984 y 1994), ver cuál es la *idea principal en cada párrafo* (Santa-Seda, 1974), el *esquema Purves / Söter* (Carlson, 1988; Park, 1988). La lista se amplía más si cabe, si consideramos estudios de **RC** de inglés con otras lenguas (el *modelo Aston y Tirkkonen-Condit* en Choi, 1988; el *modelo CARS de Swales* en Golebiowski, 1998 y 1999; entre otros).

No obstante, esta variedad es fruto del carácter holístico de la **RC** que ha ido incorporando a la disciplina los avances que se han venido produciendo en otros campos (lingüística, traducción, literatura...)

- b) **La indeterminación de las nomenclaturas que se esconden bajo las tipologías textuales o géneros tradicionales.** Los autores adoptan conceptos como *texto argumentativo*, *expositivo*, etc., como axiomas cuando, en realidad, dentro del campo de las *tipologías textuales* no se hallan, ni mucho menos, perfectamente caracterizados. Esta indeterminación, por ejemplo, motiva que los investigadores adopten bajo la etiqueta de *género expositivo* un gran número de textos con características muy diversas (Grabe, 1987:114; Kachru, 1997:338; entre otros). En definitiva, los tipos de texto tradicionales (narración, exposición...) se actualizan de distinta forma en los distintos *géneros*.

Por eso, en los últimos años se ha optado por el análisis de géneros menos problemáticos (en su mayoría, los que podríamos denominar *géneros para fines específicos*). Asimismo, se ha abandonado las descripciones estructurales de estos géneros y se han incorporado otros aspectos que pretenden analizar estos géneros holísticamente y, de este modo, proporcionan un material muy valioso que puede ser usado en la clase de ELE.

- c) **El grado de conocimiento de los estudiantes tanto de la lengua extranjera como de los géneros textuales de su propia lengua.** En la mayoría de los estudios, para indicar el

dominio de los estudiantes de la lengua extranjera o bien se facilita el curso que está realizando o bien algún examen externo que han realizado (como, por ejemplo, el TOFEL). En cuanto al conocimiento de los géneros textuales de su propia lengua, no se facilita ningún tipo de información. Esta omisión tiene una implicación clara: el investigador supone que el estudiante tiene un perfecto conocimiento perfecto de los géneros textuales de su propia lengua. Esta asunción, como se puede constatar diariamente en textos producidos por estudiantes universitarios en su propia L1, es gratuita. Si creemos que, el estudiante transfiere las convenciones textuales de su L1, deberíamos saber cuál es su **intercompetencia<sup>7</sup> discursiva escrita** para saber si existe una total o parcial transferencia de su L1 así como su **intercompetencia discursiva escrita de la lengua meta<sup>8</sup>**.

## 5. ¿Qué pueden aportar los estudios de Retórica Contrastiva a la enseñanza de la expresión escrita?

A continuación señalamos qué beneficios, creemos, puede aportar la **RC** a la enseñanza de la composición escrita y los ejemplificamos mediante alguno de los estudios que han tratado ese/os aspecto/s.

En primer lugar, la **RC** es un área de estudio de gran importancia en el campo de la enseñanza de lenguas puesto que, mediante la comparación y el contraste, se puede llegar a clarificar el funcionamiento de las distintas lenguas. Como botón de muestra, Kong (1998) analizó 30 cartas de pedido escritas en inglés por hablantes nativos de inglés y de chino, concluyendo que las cartas de pedido de los HNC se caracterizan por un sistema de deferencia, por una introducción inductiva, una ausencia de movimientos agresivos y una mayor proporción y flexibilidad en el uso de informes. En cambio, las de HNI, utilizaban una introducción deductiva, un mayor énfasis ideacional en el contenido y una mayor frecuencia de movimientos agresivos.

No obstante, esta descripción de las características retóricas y lingüísticas se entiende como un proceso o actividad determinados contextualmente (las convenciones de un género -por ejemplo, folleto bancario- por parte de una comunidad del

---

<sup>7</sup> - Con el término intercompetencia entiendo los diferentes estadios por lo que atraviesa un hablante nativo hasta alcanzar una competencia discursiva escrita ideal. El término se inspira en el concepto de interlengua acuñado por Selinker (1972).

<sup>8</sup> Con este término entiendo la imagen textual que tiene el estudiante sobre los distintos tipos textuales de la lengua meta. La imagen sufre diferentes estadios en su proceso de aprendizaje, de ahí el término intercompetencia.



discurso -profesionales de la banca- en un contexto cultural determinado –el ámbito hispánico-). Asimismo, no tan sólo se analizan variables puramente lingüísticas (estructuras gramaticales, léxico u organización retórica) sino que considera, además, tanto variables cognitivas como socioculturales. En este sentido, Alberola (2002) analizando el folleto bancario inglés y español constató, entre otros aspectos que, mientras los primeros resaltaban valores como la *seguridad* o el *prestigio*, los segundos optan por resaltar la *experiencia*, el *liderazgo* y la *calidad* sobre otros valores. Como señala esta investigadora (2002:455) “esto indica diferencias culturales, puesto que en la publicidad siempre se destacan los valores más apreciados por el cliente”. En este sentido, la exaltación de unos valores no apreciados por los posibles lectores puede provocar una serie de efectos indeseados, en el caso expuesto –folleto bancario-, que un cliente potencial no ingresara su dinero en nuestro banco sino en el de la competencia.

Por otro lado, algunos de los temas más recurrentes entre los investigadores y profesores de expresión escrita en L1 y L2 o LE, tales como la definición de las propiedades lingüísticas de un trabajo determinado, lo que se supone que los alumnos han de producir cuando escriben o el proceso a través del cual llega a existir ese trabajo o producto determinado, pueden recibir un tratamiento satisfactorio desde la **RC**. Como botón de muestra, tenemos el trabajo de Taylor y Tingguang (1991), que analizaron artículos de publicaciones científicas escritas por hablantes nativos ingleses y chinos, concluyendo que ambos grupos lingüísticos se apoyan en la estructura de los **movimientos de Swales**. No obstante, los HNC, especialmente, cuando escriben en chino, muestran una tendencia a omitir el sumario de la literatura. Además, redactan introducciones menos extensas porque no dirigen muy sistemáticamente el sumario de la literatura.

Asimismo, los estudios de **RC** pueden aportar descripciones exhaustivas de los distintos géneros empleados en una **comunidad del discurso** (periodismo, medicina...): las convenciones de un determinado género en cada cultura; las presunciones sobre el lector; las diferentes estrategias que se precisan en cada escrito y concienciar, como decía Kaplan, de que la escritura es un fenómeno social –una técnica para negociar significados con un grupo de seres humanos– que requiere mucho más que un control mínimo de ítems sintácticos y léxicos en la LM. En este sentido, Pérez Ruiz (2001) analizando el resumen lingüístico en inglés y en español, constató, entre otras cosas, que los segundos demuestran una clara preferencia por las construcciones aditivas (coordinadas) y explicativas (subordinadas), en cambio, los primeros utilizan un porcentaje más alto de oraciones explicativas y causales (ambas subordinadas). Asimismo, los escritores ingleses emplean mucho la enumeración

(*first, second...*) mientras que los escritores españoles prefieren la repetición por medio de la sinopsis en las relaciones aditivas y explicativas.

Igualmente, y centrándonos en el aspecto sociocultural, aunque es cierto que la diversidad es un tema candente en la escritura y que, incluso, se aplaude esta variedad y diversidad cultural, llegando a extremos como afirmar que no podemos “programar” a nuestros estudiantes sobre qué tienen que decir y cómo lo que tienen que decir, lo cierto es que los lectores nativos de una lengua tienen unas expectativas en determinados géneros cuya violación no sería muy recomendable. En este sentido, y pensando en nuestras clases, nuestros estudiantes (extranjeros) necesitan producir textos escritos en español con un determinado propósito comunicativo que tienen como destinatarios a hablantes nativos de español. Si tenemos en cuenta que, la mayoría de los textos escritos, además de tener una intención comunicativa, buscan provocar una serie de **actos/efectos perlocutivos** en el / los destinatario/s (venta de un producto, devolución de un pago por un producto defectuoso...), el dominio de las convenciones (muchas de ellas culturales) y su “potencialidad” es fundamental ya que una rotura de las expectativas del lector por parte del escritor puede provocar una serie de actos perlocutivos indeseados<sup>5</sup>. Como botón de muestra, el trabajo de Bouton (1995) que analizó cartas de recomendación escritas en inglés por hablantes nativos de chino e inglés para cursar estudios en el extranjero y constató diferencias entre ambos grupos lingüísticos, señalando que las cartas de los hablantes nativos de chino en inglés incluían informaciones que no aparecían en los textos de los hablantes nativos, provocando algunas inferencias no-deseables.

Finalmente, existe la tendencia a pensar que, dado que los estudiantes en cursos universitarios, dominan las convenciones de las producciones escritas en su propia lengua. No obstante, este conocimiento procedimental no implica, necesariamente, si no ha habido un proceso de reflexión previo, un conocimiento declarativo. Este conocimiento de las propias convenciones facilitará que detecte, más fácilmente, algunas de las de la LM debido a que le resultarán “anómalas”. Por otro lado, incluso teniendo un alto conocimiento de las convenciones de un determinado género, algunas de ellas no son “obvias” sin un análisis detallado. En este sentido, los trabajos de Deza (2001 y 2004), que estudiaron los mecanismos cohesivos de las noticias de sucesos escritas por periodista españoles y alumnos taiwaneses de ELE constataron, entre otros resultados, que los estudiantes no empleaban ni **conectores contraargumentativos de contraste integrados en la oración** (*mientras que*) ni de **contraste parentéticos** (*por el contrario* y *por contra*); en cambio, en los periodistas, las relaciones de contraste se introducían, en casi un 80% de los casos, mediante los primeros.

En definitiva, son muchos los beneficios que reportaría el uso de la **RC** en la investigación de los géneros en la enseñanza de la expresión escrita, al aportar información tanto al docente como al estudiante de toda una serie de factores que son cruciales tanto para una buena práctica didáctica como para un idóneo proceso de adquisición-aprendizaje.

## **6. Conclusiones, implicaciones y sugerencias**

El análisis RC es una herramienta de que dispone la lingüística aplicada a la enseñanza de una LE. Para que exista alguna base de comparación significativa, se debe partir del hecho de que las lenguas comparten muchos aspectos en su configuración, esto es, tienen componentes semejantes, tipos de reglas, unidades, restricciones en cuanto unidades, funciones del sistema y bases cognitivas. En definitiva, lo que diferencia no es el proyecto en conjunto, sino una serie de aspectos de su disposición.

En esta línea, la RC toma la descripción de un mismo género en dos lenguas, las compara, toma nota de sus semejanzas y diferencias señalando cuáles son las áreas potencialmente problemáticas. No obstante, la nueva RC no se centra exclusivamente en las descripciones estructurales, los cuales predominan casi exclusivamente en los materiales de enseñanza de ELE, sino que abarca una serie de factores tales como su forma de aproximarse a distintos receptores, la relación escritor-lector, su percepción de los propósitos de la actividad escrita (esto es, propósito comunicativo y efectos perlocutivos pretendidos)... El análisis de estos factores y la concienciación, por parte de profesores y alumnos, de su importancia en la elaboración de las tareas escritas permitirá, sin lugar a dudas, una mejora de las producciones escritas de nuestros estudiantes.

## Bibliografía

- Alberola Colomar, P., (2002), *El folleto bancario como género: estudio contrastivo inglés-español*, tesis doctoral (inérita): Universitat de València.
- Beaugrande, R. A. y W. U. Dressler (1997), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- Boas, F. (1911), “Language and thought”, en Merrill Valdes, J. (ed.): *Culture bound*, Cambridge: CUP.
- Brown, G. y G. Yule (1993), *Análisis del discurso*, Madrid: Visor Libros.
- Bouton, L. F. (1995), “A Cross-cultural Analysis of the Structure and Content of Letters of Reference”, *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 211-244.
- Carlson, S. B. (1988), “Cultural differences in Writing and Reasoning Skills”. En A.C. Purves (ed.): *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Carroll, T. y J. Delin (1998), “Written Instructions in Japanese and English: A Comparative Analysis”, *Pragmatics*, 8:3: 339-385.
- Coe, R. M. (1988), *Toward a Grammar of Passages*, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Coello Tissert, J. L., 2000, “Variantes comunicativas para el trabajo con la escritura en inglés”, *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, vol. V:33-52.
- Connor, U. M. y P. McCagg (1983), “Cross-cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose”, *Applied Linguistics*, vol. 4, nº 3: 259-268.
- Connor, U. M. (1996), *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, CUP.
- Cumming, A. (1998), “Theoretical perspectives on writing”, *Annual Review of Applied Linguistics* 18: 61-78.
- Chapman, L. J. (1979), “Some developments in textlinguistics: Implications for the teacher of reading”, *Paper presented at the Annual Meeting of the Anglo Scandinavian Course Conference, Leeds, England*.
- Chen, S. (1983), “A comparative analysis of paragraph structures in Chinese and English”, *Unpublished paper*: Simon Fraser University.

- Chen, S (1986), *Argumentative discourse structure in Chinese and English writing*. Unpublished master's thesis: Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia (ERIC Document Reproduction Service No. ED 283 153).
- Choi, Y. H. (1988), "Text structure of Korean speakers' argumentative essays in English", *World Englishes*, 7(2):129-142.
- Christensen, F. (1963), "A generative rhetoric of the sentence" *College Composition and Communication*, 14: 155-161.
- Deza Blanco, P. (2001), *Análisis de retórica contrastiva: Análisis de los dispositivos cohesivos y frecuencia utilizadas por periodistas españoles y alumnos taiwaneses cuando escriben noticias de sucesos. Propuesta didáctica*, Memoria de Máster (inédita): Universitat de Barcelona.
- D'Angelo, F. J. (1981), "The search for intelligible structure in the teaching of composition". En Tate, G. y P. J. Corbett (eds.): *The writing teacher's sourcebook*. New York: OUP.
- Deza Blanco, P. (2004), *Retórica contrastiva: Análisis de los dispositivos cohesivos en las noticias de sucesos escritas por periodistas españoles y estudiantes taiwaneses de ELE*, Tesis doctoral (inédita): Universitat de Barcelona.
- Dunkelblau, H. S. (1990), *A contrastive Study of the Organizational Structure and Stylistic Elements of Chinese and English Expository Writing by Chinese High School Students*. Ph. D. Dissertation: New York University.
- Faas, D. P. (1987), *Rhetorical antecedents for persuasive discourse in the People's Republic of China*, Dissertation Abstracts International, 48(2), 3112A.
- García Parejo, I. (1998), "Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas", *Carabela* 46: 23-42.
- Golebiowski, Z. (1998), "Rhetorical approaches to scientific writing: An English-Polish contrastive study", *Text* 18 (1): 67-102.
- Golebiowski, Z. (1999), "Application of Swales' model in the analysis of research papers by Polish authors", *IRAL*, 37(3): 231-247.
- Grabe, W. (1987), "Contrastive rhetoric and text-type research". En Connor, U. M. y R. B. Kaplan (eds.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*, Reading MA: Addison-Wesley.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976), *Cohesion in English*, London and New York: Longman.

- Hinds, J. (1983a), “Contrastive rhetoric: Japanese and English”, *Text* 3 (2):183-195.
- Hinds, J. (1987), “Reader versus Writer Responsibility: A New Typology”. En U. M. Connor y R.B. Kaplan (eds.): *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text..* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Jenkins, S. y J. Hinds (1987), “Business Letter Writing: English, French, and Japanese”, *TESOL Quarterly*, 21(2): 327-349.
- Jia, S (1982), “Contrastive Discourse in English and Chinese”, *Unpublished paper*: Shanghai Foreign Language Institute.
- Kachru, Y. (1997), “Cultural meaning and contrastive rhetoric in English education”, *World Englishes*, vol. 16, n° 3: 337-350.
- Kaplan, R. B. (1966), “Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education”, *Language Learning*, 16 (1-2): 1-20.
- Kaplan, R. B. (1967), “Contrastive rhetoric and the teaching of composition”, *TESOL Quarterly* 2(1): 10-16.
- Kaplan, R. B. (1978), “Contrastive rhetoric: some hypotheses”, *ITL* (39-40): 61-72.
- Kaplan, R. B. (1983a), “Contrastive rhetorics: Some implications for the writing process”. En A. Freedman, I. Pringle, y J. Yalden (eds.): *Learning to write: First language/Second language*. London: Longman.
- Kaplan, R. B. (1987), “Cultural Thought Patterns Revisted”. En U. M. Connor y R.B. Kaplan (eds.): *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- 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, California: Sage Publications.
- Kong, K. C. C. (1998), “Are simple business request letters really simple? A comparison of Chinese and English business request letters”, *Text* 18 (1): 103-141.
- Kubota, R. (1997), “A Reevaluation of the Uniqueness of Japanese Written Discourse. Implications for Contrastive Rhetoric”, *Written Communication*, vol. 14, n° 4: 460-480.
- Lin, J. C. (1984), *Chinese student’s English compositions in terms of the nonlinguistic variable of sociocultural difference: A contrastive rhetoric. Dissertation Abstracts International*, 45(8), 2378A.

- Matalene, C. (1985), "Contrastive Rhetoric: An American Writing Teacher in China", *College English*, 47(8):789-808.
- Matsuda, P.K. (1997), "Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing", *Journal of Second Language Writing* 6: 45-60.
- McCagg, P. (1996), "If you can lead a horse to water, you don't have to make it drink: Some comments on reader and writer responsibilities", *Multilingua*, 15 (3): 239-256.
- Mohan, B. A. (1986), "On Evidence for Cross-Cultural Rhetoric", *TESOL Quarterly*, 20(2): 358-362.
- Mohan, B. A. y Lo, L.W. (1985), "Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors", *TESOL Quarterly*, vol. 19, no. 4: 513-534.
- Montaña-Harmon, M. R. (1991), "Discourse Features of Written Mexican Spanish: Current Research in Contrastive Rhetoric and Its Implications", *Hispania* 74(2): 417-425.
- Moreno, A. I. (1997), "Genre Constraint Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs", *English for Specific Purposes* 16 (3): 161-179.
- Norment, N. (1982), "Contrastive analysis of organizational structures and cohesive elements in English, Spanish (ESL), and Chinese (ESL) students' writing in narrative and expository modes", (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269764).
- Norment, N. (1984), *Contrastive Analyses of Organizational Structures and Cohesive Elements in Native and ESL Chinese, English, and Spanish Writing*, Ph. D. Dissertation: Fordham University.
- Norment, N. (1986), "Organizational structures of Chinese subjects writing in Chinese and ESL", *JCLTA*, 21(3): 49-72.
- Norment, N. (1994), "Contrastive Analyses of Cohesive Devices in Chinese and Chinese ESL in Narrative and Expository Written Texts", *JCLTA*, 29(1): 49-81.
- Norton, R. F. (1978), *A contrastive analysis of Korean and American writing styles: As expressed in expository essays*, *Dissertation Abstracts International*, 39 (11), 6600A.
- Park, Y. M. (1988), "Academic and Ethnic Background as a Factors Affecting Writing Performance". En A.C. Purves (ed.): *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Pérez Ruiz, L. (2001), *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y métrico en inglés y en español*, Tesis doctoral (inédita): Universidad de Valladolid.
- Pitkin, W. L. (1969), "Discourse Blocs", *College Composition and Communication* 20, no. 2: 138-148.



- Raimes, A. (1998), “Teaching writing”, *Annual Review of Applied Linguistics* 18: 142-167.
- Reid, J. M. (1990), “Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective”, en B. Kroll (ed.): *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Melbourne: CUP.
- Santiago, R. (1970), *A contrastive analysis of some rhetorical aspects in the writing in Spanish and English of Spanish-speaking college students in Puerto Rico*, Dissertation Abstracts International, 31(12), 6368A.
- Santana-Seda, O. (1974), *An analysis and contrast in the organization of paragraphs written by university students*, Unpublished doctoral dissertation: New York University.
- Scarcella, R. (1984), “How Writers Orient their Readers in Expository Essays: A Comparative Study of Native and Non-Native English Writers”, *TESOL Quarterly*, 18(4): 671-688.
- Selinker, L. (1972), “Interlanguage”, *IRAL* 10/3: 31-54.
- Shiffrin, D. (1994), *Approaches to Discourse*, Oxford: Basil Blackwell.
- Strei, G. J. (1971), *A contrastive study of the structure of rhetoric in English and Spanish composition*, Unpublished MA thesis: McGill University.
- Stubbs, M. (1987), *Análisis del discurso*, Madrid: Alianza Editorial.
- Taylor, G. y C. Tingguang (1991), “Linguistic, Cultural, and Subcultural Issues in Contrastive Discourse Analysis: Anglo-American and Chinese Scientific Texts”, *Applied Linguistics*, 12(3): 319-336.
- Valero-Garcés, C. (1996), “Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts”, *English for Specific Purposes*, 15(4): 279-294.
- Van Dijk, T. A. (1980), *Texto y contexto*, Madrid: Cátedra (traducción al español de Van Dijk, (1977): *Text and Context*).
- Whorf, B. L. (1956), *Language, Thought and Reality*, Cambridge, MA: MIT Press.