Retórica contrastiva inglés-español: estado de la cuestión y posibles aplicaciones didácticas en la clase de ELE

Pablo Deza Blanco
(Providence University/Taiwán)

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, 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.

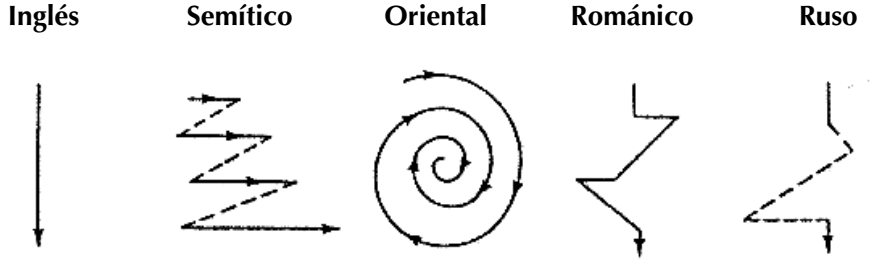
En este sentido, han sido mucho los intentos con el propósito de mejorar la CE, como han señalado Cumming (1998: 63 -67) y Raimes (1998: 143-146). Entre esta variedad de enfoques, consideramos que la *Retórica Contrastiva* (RC) puede ser un instrumento útil para mejorar su CE. No obstante, antes de comenzar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

1. ANTECEDENTES

Desde el artículo fundacional de Kaplan (1966) la RC ha experimentado sucesivas reelaboraciones (Kaplan, 1972, 1983 y 1988). Su artículo inaugural descansa sobre la idea del *relativismo lingüístico whorfiano* (Whorfian linguistic relativism), el cual defiende la tesis de que las estructuras gramaticales y léxicas de cada lengua expresan la realidad extralingüística de forma distinta y reflejan una cosmovisión colectiva particular. En consecuencia, una lengua es reflejo de la cultura de un pueblo o de una comunidad, además de ser expresión sistemática de los valores y creencias compartidas por toda una sociedad.

Partiendo de la *hipótesis whorfiana*, Kaplan (1966: 2) mantenía que «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». En consecuencia, los estudiantes extranjeros, al escribir sus composiciones en inglés, transfieren sus propios patrones retóricos

violando, de este modo, las expectativas de los lectores nativos. Además, Kaplan identificó 5 modelos expositivos en función de la lengua del estudiante:



Obviamente, este enfoque inicial recibió numerosas críticas: el diagrama muestra un punto de vista etnocéntrico (Matalane, 1985: 790); el empleo de la lógica circular tiene una connotación negativa (De Marco, 1986: 47); se han eliminado las diferencias lingüísticas y culturales entre lenguas afines[1] (Hinds, 1983: 10); la transferencia de la L1 es considerada una influencia negativa en las composiciones de L2 o LE (Raimes, 1991: 417-418); a pesar de que diversos estudios muestran diferencias retóricas entre textos escritos en distintas lenguas, no existen evidencias de que se produzca una transferencia de la organización retórica (Mohan, 1986: 569); entre otros.

No obstante, el propio Kaplan fue consciente de las limitaciones de su enfoque (incluso antes de que se produjeran las críticas antes mencionadas) y, en consecuencia, desde entonces, ha reelaborado su teoría. Desgraciadamente, estas revisiones, en general, no han sido tenidas en consideración por los investigadores posteriores.

En 1988, Kaplan realizó la última revisión de su modelo hasta el momento. Es esta última reelaboración la que consideramos que puede ser de gran utilidad para mejorar la CE de los estudiantes de ELE.

En este artículo, Kaplan revisa la disciplina desde sus orígenes, señalando que «rhetorical differences do not necessarily reflect different patterns of thinking» (Kaplan, 1988: 292). En primer lugar, sitúa el origen de la RC en la insuficiencia de los métodos del momento (método audio-lingual) para mejorar la competencia escrita y lectora en LE y la constatación de regularidades en las composiciones en *Inglés Lengua Extranjera* (I/LE) de los *Hablantes No-Nativos* (HNNs) en función de su L1.

En segundo lugar, 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.

En tercer lugar, señala que el objetivo de la RC (Kaplan, 1988: 295) es comprender el proceso de composición mediante el análisis de los productos tanto en

[1] En el artículo de Kaplan, bajo el término «Oriental» se engloba a chinos, tailandeses y coreanos.

la LM (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 estas toman de sus propias lenguas y cuáles pueden crear tensiones respecto a la LE).

Finalmente, Kaplan (1988: 296-297) señala cuál es son los *objetivos pedagógicos de la RC:*

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[2] y esta 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 prerrequisito 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.

Por lo tanto, y retomando la cuestión mencionada anteriormente de qué versión de la RC consideramos que puede ser un instrumento útil para mejorar la CE

[2] Hinds (1987: 141-152) introduce el concepto de responsabilidad del hablante/escritor frente a la responsabilidad

de nuestros alumnos, indudablemente, nos estamos refiriendo a esta última versión ya que, si en la enseñanza de la expresión escrita se incorporara el decálogo pedagógico, la mejora de la competencia escrita de nuestros estudiantes sería ostensible.

2. ESTUDIOS DE RC ESPAÑOL-INGLÉS

A raíz de la publicación de Kaplan (1966) aparecieron, en la bibliografía, 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:

2.1. 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.

2.2. 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 Montaño-Harmon (1988 y 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

del oyentELEctor. 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).

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.

2.3. La RC con fines específicos inicial

Probablemente, este 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). El primero —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. El segundo —que analiza artículos de economía y negocios— apunta, en cambio, los HNE y HNI, en sus producciones académicas, son similares en el uso de las expresiones interoracionales de causa-efecto.

2.4. La RC con fines específicos holística

Este nuevo enfoque supone una ampliación de los elementos contrastados en los textos. No solo 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 une conoce). Es decir, se intenta analizar no solo 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».

3. LIMITACIONES DE LOS ESTUDIOS DE RC

No obstante, un repaso más minucioso de la bibliografía, 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 han 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.

4. 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, las 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, Universitat de València.

Choi, Y. H., 1988, «Text structure of Korean speakers' argumentative essays in English», *World Englishes*, 7, 2: 129-142.

Coello Tissert, J. L., 2000, «Variantes comunicativas para el trabajo con la escritura en inglés», *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, V: 33-52.

Cumming, A., 1998, «Theoretical perspectives on writing», *Annual Review of Applied Linguistics,* 18: 61-78.

De Marco, J., 1986, *The Interplay of Cohesion and Coherence in Native and Non-Native Written Academic Discourse*, tesis doctoral, Georgetown University.

García Parejo, I., 1998, «Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas», *Carabela* 46: 23-42.

Golebiowski, Z., 1998, «Rhetorcial approaches to scientific writing: An English-Polish contrastive study», *Text,* 18, 1: 67-102.

— 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 y Kaplan (eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text, Reading* Massachusetts, Addison-Wesley, pp. 115-137.

Hinds, J., 1983, «Contrastive rhetoric: Japanese and English», *Text,* 3, 2: 183-195.

— 1987, «Reader versus Writer Responsibility: A New Typology» en: Connor y Kaplan, (eds.) *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text, Reading*, Addison-Wesley, pp.141-152.

Kachru, Y., 1997, «Cultural meaning and contrastive rhetoric in English education», *World Englishes*, 16, 3: 337-350.

Kaplan, R. B., 1966, «Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education», *Language Learning*, 16, 1-2: 1-20.

— 1988, «Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric» en: Purves (ed.), *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, Newbury Park, Sage Publications, pp. 275-304.

Kubota, R., 1997, «A Reevaluation of the Uniqueness of Japanese Written Discourse. Implications for Contrastive Rhetoric», *Written Communication*, 14, 4: 460-480.

Matalene, C., 1985, «Contrastive Rhetoric: An American Writing Teacher in China», *College English*, 47, 8: 789-808.

Mohan, B. A., 1986, «On Evidence for Cross-Cultural Rhetoric», *TESOL Quarterly*, 20, 2, 358-362.
Montaño-Harmon, M. R., 1991, «Discourse Features of Written Mexican Spansih: 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.
Raimes, A., 1991, «Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing», *TESOL Quarterly*, 25, 3: 407-429.
— 1998, «Teaching writing», *Annual Review of Applied Linguistics,* 18: 142-167.
Reid, J. M., 1988, *Quantitative differences in English prose written by Arabic, Chinese, Spanish, and English students*, Dissertation Abstracts International, 50, 3: 672.
Santana-Seda, O., 1974, *A contrastive study in rethoric: An analysis of the organization of English and Spanish paragraphs written by native speakers of each language*, tesis doctoral, New York University.
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*, tesis doctoral, New York University.
Strei, G. J., 1971, *A contrastive study of the structure of rhetoric in English and Spanish composition*. *Memoria de Máster,* McGill University.
Valero-Garcés, C., 1996, «Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts», *English for Specific Purposes*, 15, 4: 279-294.