

50 años de evolución en los estudios lingüísticos transculturales: de la Retórica Contrastiva a la Retórica Intercultural

David Sánchez-Jiménez
Colgate University
USA

Introducción

La Retórica Contrastiva (RC)¹ nació como disciplina en los años sesenta y en su primera fase se encargó de examinar las diferencias en la escritura entre distintas culturas, y de explorar las dificultades –en sus orígenes, desde un punto de vista lingüístico– que este hecho les genera a los escritores cuando componen en una segunda lengua, observándose así que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales. No obstante, la escritura es una técnica creada por convención por el ser humano, de lo cual se entiende que diferentes culturas tengan diversos patrones retóricos y usen distintos recursos lingüísticos, textuales y discursivos a la hora de componer un texto (Connor, 1996: 5). Según la teoría de la RC, las convenciones culturales se transfieren desde la L1 a la escritura de la L2, causando principalmente interferencias a nivel discursivo en la organización del texto que, a menudo, son penalizadas en las clases de lengua por los docentes. Normalmente son tratadas como desviaciones a la norma, por conferir un tono desestructurado e ilógico al escrito. La RC ayuda a entender las causas que se ocultan detrás de estas desviaciones y, una vez examinadas, prepara al escritor para comprender cuales son las expectativas que tiene el lector de la lengua extranjera que está aprendiendo y para actuar en el escrito en función de esa perspectiva (Leki 137). A partir de los años ochenta se genera una discusión en esta disciplina que tiene como consecuencia la revisión de sus principios teóricos, lo que deriva en una renovadora y fuerte expansión de las materias estudiadas, los objetos de estudio seleccionados y la metodología empleada. Como resultado de esta ampliación, la RC entra en contacto con disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Psicología. Otro hito importante en la consolidación de esta disciplina es la redefinición del concepto de cultura, cuya discusión se inicia a finales de los noventa, así como la consideración de las prácticas sociales, que incluyen el estudio del proceso de composición del texto y del contexto

(Connor, 2008: 299). En los últimos años, una de las vías de estudio en la que la RC aporta conocimiento sobre los modelos preferidos de escritura es en los escritos profesionales elaborados para fines específicos, en los que se pretende salvaguardar la eficacia del propósito que se quiere transmitir, sin que la estructura retórico-discursiva del texto condicione el mensaje (Connor, 2001: 27; 2002: 493).

1. Primera etapa de la RC: orígenes

La RC surge en el seno de la Lingüística Aplicada a partir de los estudios transculturales que en los años sesenta desarrolla Kaplan. En sus inicios, esta disciplina manifiesta una clara voluntad pedagógica como respuesta a la creciente demanda de los estudiantes no nativos que se matriculan durante estos años en las universidades norteamericanas. Kaplan (1966) repara en las diferencias que se producen en la escritura al analizar los textos que producían los estudiantes angloamericanos en contraste con los que componían los estudiantes no nativos de inglés como L2, que a su vez presentaban coincidencias entre sí. Este lingüista y sus colegas norteamericanos encargados de la docencia en L2, percibían que existían similitudes en los patrones lingüísticos y en la organización retórica de los textos que producían los alumnos con distintas lenguas maternas y que, debido a ello, resultaba sencillo establecer una taxonomía de estas desviaciones e identificar la procedencia de los individuos que las cometían, como testimonia Kaplan (1988: 277):

los profesores de inglés con experiencia como L2 afirmaron con asombrosa precisión cuál era la lengua materna de cada escritor, simplemente a través de la lectura de los textos producidos por estos escritores (de modo independiente, por supuesto, de las pistas dadas en el texto, por ejemplo, el nombre de la ciudad, de una persona famosa). Esta evidencia sugiere que debe haber regularidades en el inglés escrito de aprendientes no nativos de inglés desde su lengua particular que puede ser observada y codificada para desarrollar contenidos y estrategias para la enseñanza en los cursos de inglés como L2. Esto también implicaba que había regularidades en el inglés escrito de los hablantes nativos de inglés y que había regularidades en las diferencias entre la escritura de los hablantes nativos y los no nativos (Kaplan, 1988: 277).

El contexto teórico en el que se enmarca el estudio fundacional de Kaplan de 1966 *Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education* lo describe Matsuda en su artículo de 1977, en el que alude a las tres diferentes tradiciones intelectuales –muy en boga en la época– como base teórica subyacente sobre la que se asienta el contenido de dicho artículo: el análisis contrastivo que se aplicaba en la enseñanza de lenguas en este período, la hipótesis sobre la relatividad lingüística de Sapir y Whorf (1921, cit. Vez Jeremías, 2002), y el trabajo de Christensen (1963) dentro de la retórica generativa del párrafo.

Con respecto al análisis contrastivo, se siguieron en un primer momento los principios propuestos por los lingüistas Fries y Lado, quienes pensaban que se podían predecir los errores y corregirlos mediante el contraste de lenguas. Kaplan pretendía hacer lo mismo en la escritura de textos e indicaba que la interferencia de la L1 con la L2 suponía el principal escollo con el que se encontraba el estudiante de una lengua extranjera en la adquisición de la lengua meta. Sin embargo, en lugar de limitarse al análisis sintáctico, el estudio de Kaplan (1966) evolucionó esta teoría con el fin de comparar las estructuras del discurso a través de las distintas culturas implicadas en el estudio.

Por otro lado, la hipótesis de Sapir–Whorf (Whorf, 1941, cit. Trujillo, 2001) de la relatividad lingüística sugiere que las diferentes lenguas afectan a la percepción y al pensamiento de maneras distintas. Benjamin Whorf, un estudiante de Sapir (1921, cit. Vez Jeremías, 2002), elabora una teoría lingüística a partir de sus ideas: las formas de pensamiento de los seres humanos son controladas por las leyes de los modelos de lo que es inconsciente. De este principio se sobreentiende que cada lengua es un modelo-sistema diferente de los otros, y que cuenta con la capacidad de controlar el pensamiento, es decir, que el lenguaje humano ejerce una influencia primaria sobre el pensamiento (Connor, 1996). Vez Jeremías (2002) glosa esta teoría con las siguientes palabras:

el lenguaje no es un instrumento de registro pasivo de los acontecimientos que refleja una realidad preexistente. Muy al contrario, nuestras lenguas forjan nuestra concepción de qué es la realidad y cómo la percibimos. Lo que esta realidad es para cualquiera de nosotros, se convierte en una función de la lengua en que la expresamos (Vez Jeremías, 2002: 6).

La hipótesis del relativismo lingüístico de Whorf (1941, cit. Trujillo, 2001) distingue entre una versión débil, en la que se pone de manifiesto la influencia que la lengua ejerce sobre el pensamiento, y otra fuerte, en la que se sostiene que el lenguaje humano controla el pensamiento y la percepción. Será la primera la que recibirá una mejor acogida en el seno de la RC y se descartará la segunda por la rigidez de sus suposiciones. Steven Pinker (1994), en este sentido, argumenta desde una concepción chomskyana que no es posible probar esta hipótesis de manera científica y que, como consecuencia, debería considerarse únicamente como una hipótesis sobre la actuación del lenguaje, pero no sobre la competencia misma. █

Teniendo como base los trabajos de Christensen (1963) dentro de la retórica generativa del párrafo, las investigaciones de Kaplan (1966, 1988) suponen un avance significativo en el análisis de los textos, lo que implicaba la apertura de nuevas vías de actuación para la Lingüística Textual, ya que ampliaba la unidad de análisis de la oración –tal como había propuesto Bloomfield (1933)– al párrafo en el terreno de la gramática. En esta propuesta se advierte un incipiente intento por dotar a esta disciplina de un método de análisis que vaya más allá del ámbito oracional, y de ahí su empeño en sustituir la unidad de Análisis del Discurso de la oración por la del párrafo. Como comenta Pastor Villalba (2005: 16), esta revolucionaria visión de Kaplan (1966) superaba el modelo anterior porque trascendía el estático análisis retórico y lingüístico del texto, con el objetivo de establecer la relación dinámica entre las oraciones que componían el párrafo. Con ello, este lingüista se adelantaba a su tiempo al proponer el párrafo como unidad de análisis, convirtiéndose así en el primer autor que realizaba una investigación mediante este procedimiento, aun incluso cuando no disponía de las herramientas metodológicas necesarias para ello. Por esta razón, Connor (1996) justifica que este primer estudio resultara un trabajo más intuitivo que científico, escudando a su autor de las críticas que recibió a raíz de las conclusiones surgidas de esta investigación.

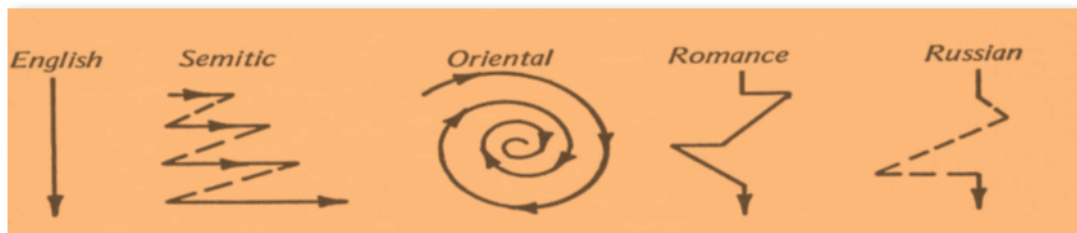
Por lo tanto, con este artículo de 1966 con el que Kaplan inaugura los estudios en RC, se aportaba un nuevo desarrollo metodológico nunca antes visto en el análisis textual a partir de un estudio en el que analizaba 598 ensayos escritos en inglés por alumnos de diferentes L1. La hipótesis de esta investigación afirmaba que las estructuras

retóricas utilizadas por los estudiantes no nativos que escriben en inglés tienen como base la lógica interna de su lengua materna, que obviamente no es común a todos los estudiantes y que varía de una cultura a otra, cuestión que el investigador resume de la siguiente manera:

La Lógica (más allá del sentido popular del término), que es la base de la Retórica, evoluciona con la cultura, no es universal. La Retórica, por esto, no es universal tampoco, sino que varía de cultura a cultura e incluso de tiempo en tiempo dentro de la misma cultura (Kaplan, 1966: 2).

En este análisis de las diferencias culturales Kaplan (1966) distinguía cinco tipos de desarrollo en el párrafo en función de la lengua de origen, cuyo esquema sintetizó en cinco diagramas interpretativos correspondientes:

Fig. 1: Diagrama de las diferencias transculturales de organización del párrafo (Kaplan, 1966: 15)



Como se ha comentado a lo largo de este apartado, la investigación de Kaplan (1966) fue la primera en proponer la teoría de que la escritura está influida por la cultura, inaugurando con ello los estudios de composición en L2 (Connor, 1996; Kroll, 2003; Matsuda 2003). Los resultados mostraron que los textos expositivos escritos en inglés se desarrollaban de forma lineal, mientras que los de las lenguas romances, al igual que los rusos, presentaban una tendencia clara a la digresión y a la inclusión de materiales extraños al tema, resultando la subordinación irrelevante, en ocasiones, con respecto a la idea central desarrollada en el texto. Esto implica que existe para los escritores de los textos romances y rusos una mayor libertad para introducir materiales

que los escritores de otros grupos considerarían extraños, pues en ellos el discurso se caracteriza por la digresión del tema central. En cuanto a los textos orientales, se concluye que son indirectos por posponer la idea temática al final del párrafo, mientras que las lenguas semíticas se caracterizan por el uso de las cláusulas coordinadas paralelas.

Este y otros sucesivos trabajos del propio Kaplan (1966, 1978, 1983, 1987, 1988) a largo de los años setenta y ochenta –así como las aportaciones de los seguidores de su modelo– insisten en la necesidad de aplicar el análisis textual de los párrafos con el objetivo de definir las diferencias entre los patrones retóricos y sintácticos que pueden aparecer en la escritura de las distintas lenguas. Aunque algunas críticas posteriores (Hinds, 1983, 1987, 1990; Leki, 1991; Liebman, 1992; Matsuda, 1997; Kubota, 1998; Trujillo, 2004²) han restado representatividad y veracidad científica a los resultados del estudio de 1966 en relación al planteamiento teórico y al diseño de la investigación, lo cierto es que las intuiciones teóricas enunciadas por Kaplan en este artículo han llegado hasta nuestros días, eso sí, como se comprobará más adelante (3), enriquecidas por una evolución secuenciada en la definición del objeto de estudio y de la metodología de la RC. Estas revisiones le han permitido a esta ciencia interactuar con otras disciplinas y desarrollar en este campo investigaciones más concretas en áreas específicas de la escritura desde una perspectiva etnográfica, social y cognitiva. A pesar de las críticas que con el tiempo han ido llegando desde distintos sectores y escuelas disciplinarias, lo que es innegable, como reconocen Connor (1996) y Trujillo (2004) entre otros autores, es que a pesar de las carencias técnicas y metodológicas propias del momento en que se realizó el estudio, este inició la investigación en el terreno de la escritura en L2 al tiempo que sirvió para desarrollar la descripción y la evaluación de los textos escritos y propició la emisión de múltiples hipótesis sobre patrones de escritura en muchas lenguas y culturas. No obstante, con este artículo de 1966 Kaplan había establecido el método de investigación que predominará en la primera década de vida de la RC, basado en el análisis textual del párrafo. Entre otros estudios que prosiguen la labor de Kaplan dentro del análisis textual, caben destacar los que firman Santiago (1970, cit. Montaña-Harmón, 1991) y Santana-Seda (1974). Asimismo, en 1987 aparece el primer

trabajo de estudios empíricos y análisis de textos en RC, *Writing across languages: Analysis of L2 text*, que contribuye al establecimiento de este campo de estudio.

Dentro del contexto de una revisión historicista de los estudios de escritura en L2, Matsuda (2003: 20) señala que la RC fue el primer intento de la Lingüística Aplicada surgido con el objetivo de explicar de qué manera se producía la escritura en L2. El aumento de los estudios en el ámbito de la RC responde, en parte, a la necesidad de dar respuesta a las desviaciones en las composiciones cometidas por el creciente número de estudiantes extranjeros en las universidades estadounidenses³ –como ya se apuntaba anteriormente –, debido principalmente a las convenciones lingüísticas y retóricas de la L1 que interferían con la escritura en la L2. Sobre estos comienzos, Connor (2008: 300-301) comenta cómo la RC se tuvo que abrir paso en un terreno hostil en el que apenas había teorías y materiales disponibles para la enseñanza. Por lo tanto, los cimientos de esta disciplina se establecieron sobre suelo yermo y los primeros teóricos tuvieron que abrirse camino de forma intuitiva, lo que fue generando a lo largo de su desarrollo un largo sendero de críticas (2):

En primer lugar, pocos profesores de Inglés para Fines Específicos meditaron lo suficiente sobre la escritura. La metodología principal – el Método Audiolingual – se centra en competencias orales. En segundo lugar, la preocupación principal tanto de la lingüística como de la enseñanza de lenguas era el nivel “oracional” en lugar del nivel discursivo. En tercer lugar, la gente no consideraba que la escritura se podría enseñar. Era solo cuestión de si naciste con un don de escribir o no. Los programas en retórica y redacción empezaban por entonces a incorporarse en el currículo de las universidades de Estados Unidos (Connor, 2008: 300-301).

No obstante, la aplicación de estos conocimientos daba respuesta a un problema concreto y por ese motivo tuvo importantes repercusiones entre profesores e investigadores, quienes acogieron esta teoría innovadora con buenos ojos. Más tarde se generalizarían los estudios en este campo hasta convertirse en una de las principales corrientes de la investigación en segundas lenguas, incorporando nuevos recursos y técnicas metodológicas de otras disciplinas.

2. Críticas al primer modelo de la RC

Si desde los años setenta hasta los ochenta se seguía la línea establecida por Kaplan (1966, 1978, 1983, 1987, 1988) en estos primeros estudios de RC, a finales de los ochenta empiezan a aparecer investigaciones desligadas de los principios metodológicos dispuestos por este investigador. Hinds (1983, 1987, 1990) es uno de los nombres propios de esta nueva hornada, quien trajo un nuevo aire a la RC a partir del impulso otorgado a la renovación de la metodología de las investigaciones transculturales y, por su labor crítica, con los trabajos precedentes llevados a cabo en esta disciplina. En lo que respecta a la metodología, Hinds (1983, 1987, 1990) advierte de la necesidad de no limitarse al análisis textual en las investigaciones de RC, para ocuparse de la relevancia de la recepción de los textos y de las expectativas de la audiencia, introduciendo así el concepto de distribución de responsabilidad entre el escritor y el lector en la composición del escrito. Para llevar a cabo esta renovación Hinds (1983, 1987, 1990) someterá a revisión en sus estudios tanto las tesis de Kaplan (1966) como la metodología empleada en sus investigaciones, con el propósito de centrarse fundamentalmente en la interpretación que realiza el lector del texto y en las características de su recepción. Es decir, que la preocupación de Kaplan (1966, 1988) por identificar las diferencias organizativas en los textos escritos por hablantes no nativos queda relegada a un segundo plano, pues Hinds (1983, 1987, 1990) incide en sus estudios en la repercusión que ejercen sobre el lector las diferencias culturales en las comunidades que reciben e interpretan el texto.

Así, por ejemplo, en el análisis del lenguaje expositivo japonés, este investigador descubre que el compromiso por parte del lector con el texto difiere de la función que adopta en otras culturas. Partiendo de esta premisa, deduce en su estudio que los lectores ingleses esperan que el autor elabore textos claros, directos y bien cohesionados de un modo deductivo, mientras que, por el contrario, los lectores japoneses realizarán una labor interpretativa para suplir las carencias organizativas que presente el texto, cargado de un componente mayor de inducción. Dicho de otro modo, en diferentes culturas el grado de responsabilidad que tiene el lector en la interpretación del escrito variará en distinto grado, igual que variará el esfuerzo que deba hacer el escritor para que el texto resulte coherente a través de transiciones y del uso de metatextos (Connor, 2002: 496). También el testimonio de Matalene (1985) con estudiantes chinos coincide con estas

observaciones sobre la mayor indireccionalidad del texto producido por el emisor y el esfuerzo interpretativo superior que ha de realizar el receptor si se compara con la perspectiva occidental. Esta nueva mirada a la composición de los textos permite reinterpretar el diseño metodológico de la investigación en RC y con ello eludir la rigidez característica del modelo que en sus primeros años había predominado en esta disciplina.

Por otro lado, Hinds (1983: 186) se refiere de manera explícita al modelo de Kaplan expuesto en su artículo de 1966 y señala que en él se estudiaba únicamente la producción de los estudiantes no nativos en su L2, pudiendo suceder que los errores cometidos por estos se debieran a la interlengua de los estudiantes o a otros factores que bien pudieran no relacionarse directamente con los usos retóricos y las convenciones culturales propias de la L1 del escritor. Para Hinds (1983: 186), por lo tanto, resulta esencial estudiar tanto las producciones de los aprendientes en su L1 como las de su L2 –como ya hiciera por primera vez Santana–Seda (1974)– con el fin de considerar cuáles son los rasgos concretos en los que existe interferencia, esto siempre tras haber analizado el comportamiento del estudiante en su lengua materna. Como consecuencia de esta nueva perspectiva, no era posible determinar si los errores producidos en el texto de la lengua que aprende el estudiante eran en su origen causados por las diferencias retóricas con la L1 o, simplemente, por la inexperiencia, el desconocimiento de los géneros textuales en su L1 y la falta de entrenamiento del estudiante en la composición de textos escritos. Así sucede, por ejemplo, en el estudio de Mohan y Lo (1985) con estudiantes chinos. Estos investigadores advierten que los errores cometidos en escritura por estos informantes no se debían tanto a las diferencias culturales de las convenciones escritas, como a las dificultades implícitas que encontraban debido a su condición de escritores poco experimentados. Para Hinds (1983), una segunda crítica al modelo propuesto por Kaplan (1966) incidía en el uso de los términos genéricos que englobaban distintas lenguas, como el de lenguas orientales, para referirse a escritos procedentes de nacionalidades, lenguas y culturas tan diferentes como son la coreana, la china o la tailandesa. Se entendía que el énfasis puesto en estas diferencias tipificaba y contribuía a la creación de estereotipos sobre las lenguas. En tercer lugar, el etnocentrismo subyacente en la investigación de Kaplan (1966) ha sido una de las dianas preferidas de

los críticos de este modelo (Leki, 1991; Raimés, 1991; Spack, 1997; Zamel, 1997; Kubota, 1998, 1999; Kubota y Lehner, 2004), en el que se imponía el inglés como norma y patrón a seguir –es la lengua directa y coherente, frente a las otras, tildadas de incoherentes y digresivas– por su direccionalidad. Como recuerda Leki (1991), para hacer este tipo de generalizaciones sobre el estilo recto y directo del inglés, tanto Kaplan como otros investigadores se basaban en las descripciones de la lengua inglesa que figuraban en los manuales de estilo de los años sesenta, las cuales ignoraban por completo otras variaciones del inglés no normativo. En el diseño de las investigaciones, este etnocentrismo se traduce en la asunción de una perspectiva occidentalizada a la hora de establecer los objetivos, delimitar los instrumentos de la investigación, los procedimientos de análisis e incluso en la interpretación de los datos, por lo que Connor (1996) propone que se debe hacer un esfuerzo mayor para comprender los hechos observados desde la lógica del otro y aporta algunas pautas necesarias para evitar este etnocentrismo al planificar un estudio de RC, como la necesidad de trabajar de forma conjunta con investigadores de las nacionalidades de las lenguas que se investigan.

A estos comentarios y revisiones críticas de Hinds (1983, 1987, 1990) sobre la RC de los años sesenta y setenta, se han sumado otros tantos durante las décadas posteriores (Matalene, 1985; Leki, 1991; Raimés, 1991; Matsuda, 1997; Scollon, 1997; Spack, 1997; Zamel, 1997; Kubota, 1998, 1999; Kubota y Lehner, 2004; Canagarajah, 2002), como aquellos que señalan la dificultad de la RC para responder con planteamientos didácticos a las diferencias culturales que se manifiestan en la producción de los textos (v. Connor, 2002, 2008). Esta crítica alude a que la investigación en RC se había concentrado hasta ese momento en el producto escrito, sin prestar apenas atención a cómo había sido compuesto el texto ni a los procesos que habían seguido los estudiantes o las estrategias que habían utilizado durante su elaboración. Lejos de esta perspectiva, únicamente se examinaba el resultado final y se consideraba el texto desde un punto de vista estático, como un producto (Leki, 1991: 123):

Los defensores del enfoque basado en el proceso mantienen que la investigación en RC examina sólo el producto, separándolo del proceso que los escritores han tenido que realizar para llegar a la producción del texto (Leki, 1991: 123).

En este sentido Leki (1991) indica una nueva dirección en la que debe poner el foco de atención la RC, fijándose en el estilo de escritura en la instrucción en la L1 del estudiante y de sus efectos al aprender una lengua nueva. Para ello, advierte esta autora que los teóricos e investigadores de la RC deben hacerse eco de los estudios sociológicos llevados a cabo en Educación y Literacidad⁴, como es el caso del proyecto IEA impulsado por Purves (1988), que atiende a las convenciones de la escritura que se desarrollan en la formación escolar del niño.

Liebman (1992), por su parte, reclama la ampliación del objeto de estudio, pues en las primeras investigaciones de la RC el concepto de retórica se reducía a un solo aspecto, la planificación u organización del texto, frente a los cinco que se establecen en la retórica tradicional (inventiva, memoria, planificación, estilo y declamación). Por su parte, Matsuda (1997) tacha este modelo primero de la RC de determinista, aludiendo a que la aplicación didáctica propuesta en las clases de composición parece estar programada para que los escritores elaboren sus textos de una determinada manera. Se trata de huir en el aula de todo rasgo de influencia de la L1, siendo la tarea prioritaria del docente la de *reiniciar* al estudiante en una visión encorsetada que ignora otros aspectos de la escritura tanto o más relevantes que la transferencia de convenciones retóricas. En este sentido, otros autores, como Kubota (1998), le han recriminado a Kaplan el no haber considerado los beneficios de la transferencia de la L1 a la L2 para fijarse únicamente en la consideración negativa de esta estrategia de aprendizaje.

Aunque el objetivo de este artículo no es realizar una exhaustiva revisión de todos los argumentos críticos y las consecuentes respuestas generadas al respecto desde la RC –sino más bien dar testimonio de esta situación, sería injusto no hacer mención a la reflexión que ha propiciado esta polémica en el seno de la RC. No obstante, los acólitos de esta disciplina siempre se han mostrado receptivos a estas críticas y han seguido trabajando con el ánimo de subsanar los errores del pasado y poder caminar hacia delante con paso firme. Así, por ejemplo, Grabe y Kaplan (1996: 186) reconocen que uno de los mayores problemas al que ha tenido que hacer frente la RC ha sido el de controlar las variables que intervienen en las investigaciones, en el que no siempre se ha tenido éxito. Por ello, proponen desarrollar nuevas metodologías de estudio más

modernas y creativas, aunque también afirman que se están realizando considerables avances en esta dirección y que, por lo tanto, las herramientas de estudio resultan cada vez más valiosas.

Un año después, Ramanathan y Kaplan (1997) respondían con una actitud positiva a las críticas de Raimés (1991) y Zamel (1997) sobre las posibilidades de la aplicación de la RC en el aula. En este sentido, el propio Kaplan (2000: VII) comenta años después –asumiendo cierta responsabilidad– sobre este asunto: “Aunque la Retórica Contrastiva (RC) ha existido durante 35 años en Estados Unidos (Kaplan, 1966), no ha tenido virtualmente impacto en la visión tradicional de la clase de composición en los Estados Unidos”. Sobre esta misma cuestión, Panetta (2000: 7-8) declara que los “los instructores pueden incorporar la retórica contrastiva en las estrategias que utilizan en sus clases. Lo que se debe añadir a estas estrategias es simplemente una base sobre la retórica contrastiva, y esto se puede lograr haciendo explícitas las convenciones occidentales en la escritura”. Por su parte, Connor (1996, 2001, 2002, 2004, 2008, 2011) siempre ha defendido los avances teóricos y metodológicos de la RC a través de la expansión interdisciplinar que los propicia, en contra de aquellos que acusan a esta disciplina de inmovilista, alegando que permaneció anclada en el análisis lingüístico de los textos (3). Así, en sus publicaciones recientes ha dado testimonio de los avances metodológicos en este campo (Connor, 2004, 2011) y de su aplicación efectiva al aula (Connor, 2011). En cuanto a la crítica hecha a la visión etnocentrista de la lengua inglesa que predominaba en las primeras investigaciones en RC, esta autora en su publicación de 1996 ya recomendaba la necesidad de hacer investigaciones conjuntas con investigadores nativos, hablantes de las lenguas implicadas en el estudio. En 2008 Connor comenta cómo el concepto de “*Small Cultures*” acuñado por Holliday (1994, 1999) contribuía a contrarrestar la dependencia del uso de términos definidores de la nacionalidad para fijarse en la comparación de grupos sociales concretos (5).

En conclusión, todas estas críticas comentadas a lo largo de este apartado tienen como consecuencia que en la década de los años ochenta se realice una revisión profunda de los principios fundamentales que sustentan esta ciencia. En estos años, como se observará en el próximo apartado, la disciplina se reinventa con la elección de

objetos de estudio aún no explorados en RC y con una perspectiva metodológica que se fija como propósito principal el ampliar las miras de esta –todavía– joven disciplina.

3. Segunda etapa de la RC: especialización

Trujillo (2004) reflexiona sobre las deficiencias metodológicas en la investigación en RC en los ochenta con su primera etapa y detecta cómo la más sobresaliente es la sinergia de teorías y métodos que cada autor utiliza para desarrollar su investigación, hecho este que dificulta la comparación de los resultados de las distintas investigaciones, ya que éstas se miden con parámetros desiguales. Esto es más evidente incluso a partir de esta década, cuando se comienzan a realizar investigaciones de RC en distintas disciplinas. También en aquellos grandes proyectos como el *International Education Achievement (IEA)*⁵ se echa en falta una adecuada concepción en el diseño de las pruebas y la recogida de datos. Es decir, que los enunciados de los temas sobre los que han de escribir los estudiantes y el modo de desarrollar la tarea tendrán una diferente interpretación en función de la cultura de la que se trate. Los primeros investigadores en RC atribuían una aplicabilidad universal al análisis occidental, lo que supone un grave error. Tanto las metodologías de estudio como los parámetros que se aplicaban eran occidentales, tales como la consideración de la linealidad del tiempo, que difiere de la de las culturas orientales. Así, por ejemplo, Indrasuta (1988: 219) muestra que para los estudiantes tailandeses escribir un texto narrativo no es solo un medio de entretenimiento en el que se relata una historia, sino que adquiere un significativo valor pedagógico, convirtiéndose en un instrumento didáctico de exposición e instrucción hacia la comunidad receptora. Por lo tanto, si partimos de expectativas culturales distintas en la audiencia que recibe los textos, su concepción varía. No es nuevo este argumento de la variabilidad de las pruebas a la hora de realizar una investigación, que ya había sido puesto en cuestión años antes por Tarone (1983). Estas cuestiones relacionadas con la variabilidad impiden que se pueda hablar de un modelo teórico universal para establecer el contraste en RC, debido a las diferencias en la metodología empleada, la nomenclatura y en las bases empíricas de la investigación. Opina Trujillo (2004: 67) que al no ser comparables los resultados obtenidos en los estudios, este hecho resta validez a las investigaciones y convierte la

disciplina en un cajón de sastre en el que todo vale y en el cual cada autor utiliza su propia firma. Sin embargo, en los años siguientes se tratará de poner remedio a esta situación (2, 4, 5).

En referencia a estos primeros años, Connor (1996: 162) comenta que los mayores problemas en la investigación de la RC han sido la pequeña cantidad de los grupos estudiados, la mezcla de géneros y la generalización de los datos de L2 a L1. También resaltaba esta autora el problema del etnocentrismo en las primeras investigaciones de RC, es decir, el resultado de asumir que la mirada de la propia cultura es central a la realidad de todo el mundo. Sus consecuencias más importantes son la estereotipación negativa de los lenguajes y culturas de los otros. Para ello, Connor (1996) recomendaba que en las investigaciones se trabajara con un colaborador nativo de la otra lengua que se pretende estudiar, ya que los colaboradores internacionales aportarán una sensibilidad cultural en cada estadio de la investigación: “los colaboradores internacionales pueden ayudarse unos a otros siendo sensibles a las percepciones culturales en cada estadio de la Investigación” (Connor, 1996: 163).

Estos y otros problemas menores se han ido solventando al mismo tiempo que la RC evolucionaba y superaba las críticas que se le hacían desde dentro y fuera de la disciplina. Al ir sumando años de experiencia y convertirse en multidisciplinar, la RC ha dotado a los estudios de un mayor número de técnicas de análisis y una especificidad apropiada para medir los distintos aspectos psicológicos, sociales, antropológicos o lingüísticos implicados en los textos. A pesar de las carencias metodológicas señaladas en los apartados anteriores, de estas y otras críticas y de la búsqueda de soluciones a los problemas en ellas planteadas, surge un renovado panorama en los años ochenta y una segunda fase en los estudios de RC. Tales inquietudes provocan el desarrollo y la mejora de las posiciones teóricas mantenidas en esta disciplina, del objeto de estudio, de las herramientas de análisis empleadas en los estudios transculturales, de los mejores diseños de investigación y, en definitiva, de la metodología utilizada en las investigaciones (Trujillo, 2002: 55). Como señala Connor en 2002 en su artículo *New Directions in Contrastive Rhetoric*: “Estas nuevas directrices implican también visiones innovadoras de la cultura, la literacidad y la pedagogía crítica, y tienen un impacto mayor en la investigación en RC” (Connor, 2002: 495).

Sin duda alguna, el elemento principal que permite este resurgir de la RC y que además posibilita la ampliación de su campo de estudio –pues su interés lingüístico primigenio era muy limitado– es la interdisciplinaridad: Lingüística, Educación, Análisis del Discurso (AD), Sociolingüística y Psicolingüística intervienen de muy distinta manera en las nuevas investigaciones en RC. La Lingüística, por ejemplo, ha aportado herramientas para el análisis estructural de los textos, mientras que la Educación y la Psicología han enriquecido los métodos cuantitativos experimentales y la Antropología Social ha favorecido los métodos cualitativos de investigación, como los estudios de caso y los etnográficos (Connor, 1996: 153). Esta ampliación de la metodología empleada en RC supera la elección del objeto de estudio desde el análisis lingüístico del texto para considerar los aspectos psicológicos, sociales y pragmáticos que afectan al discurso más allá del propio texto. Como consecuencia de este hecho, la RC evolucionará desde el análisis de la superestructura, la cohesión y la coherencia de los textos para considerar nuevos ámbitos psicológicos y sociales permeables al estudio intercultural e interdisciplinar, en consonancia con los trabajos realizados en el ámbito del Análisis Crítico del Discurso, como son las retóricas de poder entre las distintas comunidades (el lenguaje de las minorías: mujeres, inmigrantes, gays, etc.) y en cómo se manifiestan estas entre los usos retóricos, las diferentes convenciones de escritura en los centros educativos de distintos países o los modelos socioculturales de escritura de los diversos colectivos profesionales y académicos. Se pone un especial énfasis en el análisis contrastivo de los géneros, de los cuales se investigan las similitudes y diferencias que presentan los textos dentro de las distintas comunidades sociales en el nivel discursivo. La aplicación de estas nuevas teorías se materializará en dos publicaciones conjuntas representativas de esta nueva orientación, como son Panetta (2000) y Connor, Nagelhout y Rozycki (2008). En conclusión, de todo lo comentado en este apartado se deduce que el acercamiento al texto ya no puede ser únicamente lingüístico, sino que deben considerarse también la actividad humana y los usos pragmáticos y sociológicos del lenguaje (Connor, 2002; Trujillo: 2004).

En sus trabajos más recientes, Connor (2001, 2002, 2008, 2011) ha enunciado las cuatro grandes áreas de renovación de la RC en su segunda etapa, que han supuesto los hitos principales en la evolución de la disciplina: los avances en la Lingüística

Textual Contrastiva, el estudio de la escritura como una actividad cultural en la Educación, los estudios de caso de la escritura en el aula y los estudios contrastivos de géneros específicos. Señala Connor (1996) que en esta época se ha superado ya totalmente la consideración lingüística de la RC, concediendo una mayor atención a las variables cognitivas y socioculturales en la escritura, coordinadas con variables lingüísticas. Se sustituyen así los preceptos puramente lingüísticos –más interesados en el análisis estructural de los productos– para centrarse en la investigación en las composiciones de L1 y los nuevos desarrollos en el AD y la Lingüística Textual, así como en los aspectos cognitivos y sociales de la escritura. Afirma Connor (1996) que como resultado del empleo de estas nuevas herramientas los textos se consideran entidades dinámicas y se pasan a examinar los procesos que ocurren en ellos en una variedad de situaciones diversas de escritura.

De la Lingüística del Texto y del AD se adaptarán buena parte de las herramientas metodológicas destinadas a analizar el texto, evolucionando la metodología cuantitativa –que había dominado en los estudios de las décadas precedentes– a nuevos modelos de investigación acomodados al objeto de estudio que se trate en la investigación. Predominarán los estudios etnográficos que examinan las relaciones sociales que mantienen los estudiantes en la escritura en el espacio del aula, las entrevistas que cotejan los procesos cognitivos usados en la composición y las expectativas de calidad de los textos en función de los lectores. También se atiende en esta segunda etapa a los estudios experimentales que tratan de probar una hipótesis, aunque estos últimos tengan una menor presencia en RC (Connor, 1996: 153-165). Sin embargo, en sus publicaciones más recientes, Connor (2004, 2008, 2011) reclama la necesidad de un mayor y variado número de investigaciones de este tipo, con el objetivo de conocer cómo la escritura contribuye a construir socialmente el conocimiento. Para ello, en lugar de centrarse únicamente en los textos, Connor (2004, 2008, 2011) sugiere que la investigación debe salir de ellos y mediante procedimientos etnográficos encontrar respuestas válidas a estas cuestiones.

Desde su artículo de 2004 *Intercultural rhetoric research: beyond texts*, y en sus obras posteriores, Connor (2008, 2011) contempla tres vías metodológicas principales de análisis para la investigación en retórica intercultural, una redefinición conceptual

que engloba la RC. La autora insta a superar las barreras que impone el texto para estudiar los contextos en los que se produce la escritura y el uso del lenguaje en la interacción social mediante procedimientos etnográficos (observación directa, entrevistas y otros modos de analizar el contexto situacional) (Connor, 2004: 294). Por otra parte, el análisis de los géneros académicos y profesionales ha sido una de las corrientes más prolíficas en los últimos años. En principio, los estudios se orientaban al contraste de los movimientos y pasos retóricos de la organización del discurso en distintas culturas, aunque en la última década se ha abierto al campo de la pragmática, estudiando principalmente los procedimientos usados por las diferentes culturas en la transmisión de la cortesía y la persuasión. Dentro de este campo, otra perspectiva interesante es el estudio de núcleos culturales más pequeños, como la edad, el género, el grado profesional del escritor, etc. (Connor, 2004: 297). Finalmente, en relación al estudio de los géneros, otra alternativa metodológica para su análisis es el de la Lingüística del Corpus. Esta técnica ofrece la posibilidad de trabajar con amplios corpus de textos que permiten la generalización de los resultados del estudio, lo cual resulta de gran utilidad en el ámbito académico (Ainciburu, 2012).

El desarrollo de la sociedad de la información está promoviendo también nuevos objetos de estudio a los que se ha de dar respuesta mediante una adaptación metodológica adecuada. Uno de estos estudios se centra en los aspectos multidimensionales del texto, para lo que se consideran todos los elementos que lo conforman, por ejemplo, los gráficos, diagramas, fotografías, iconos o las formas y colores que se utilizan (Ventola, 2007, cit. Connor, 2008, 2011; Paltridge, 2012). Por otra parte, las nuevas tecnologías exigen el diseño de procedimientos metodológicos genuinos que encajen con la propuesta de la investigación, como en el estudio de Xing, Wang y Spencer (2008). Estos autores investigan el potencial que tienen las nuevas tecnologías y la aplicación del *e-learning* para que los estudiantes de lengua (chinos que estudian inglés) tomen conciencia de las diferencias culturales en los estilos de escritura de los hablantes de ambas lenguas.

Sin duda alguna, como ha venido sucediendo desde el nacimiento de la RC hace ya casi cincuenta años, las nuevas formas de producción de conocimiento generarán nuevas necesidades metodológicas de análisis. Es por ello que la disciplina debe

mantenerse alerta antes estos cambios para poder ofrecer una respuesta adecuada que valide las nuevas investigaciones por venir. Es seguro que, como ha ocurrido en el pasado, las constantes críticas servirán de estímulo y advertencia a los investigadores en esta ciencia para que continúe de manera dinámica ofreciendo respuestas articuladas a las necesidades metodológicas venideras.

4. Lenguas con propósitos específicos, género y RC

En los noventa el proceso de socialización de los géneros académicos y profesionales ha centrado el objeto de investigación de la RC y se han explorado los modelos de escritura preferidos en las situaciones de uso de la lengua utilizada en el contexto de los fines específicos (Connor, 2001: 27). Swales (1990: 58) define el género como un acto comunicativo que persigue una finalidad concreta y que tiene una dimensión social reconocible por una comunidad lingüística determinada que comparte los mismos propósitos comunicativos. Así, el uso de la escritura que hace cada comunidad implica un discurso propio que cuenta con unas convenciones concretas y que varían en función de las distintas comunidades discursivas profesionales y académicas. De ello se deduce que la habilidad para componer en una lengua no es extensible a la habilidad para componer en otra que se está aprendiendo —e incluso dentro de una misma lengua, un texto profesional puede contener distintas variables de organización en España, Argentina y México—, debido a que la escritura se basa en convenciones culturales que han de adquirirse dentro de la comunidad discursiva de la lengua específica que se esté aprendiendo. Tal vez no sean tan evidentes estas diferencias en la forma de elaborar un párrafo, pero sí en el modo en que se organiza la información en un género, en cómo intervienen los elementos pragmáticos como, por ejemplo, la cortesía, el grado de indirección, la finalidad del escrito o el uso de fórmulas preestablecidas, los cuales tendrán su contrapartida retórica en la forma en que se estructura el texto. Como advierte Kaplan (2000, XI), aunque los estudiantes sean expertos en un amplio inventario de géneros en su lengua materna, es esperable que las características retóricas o el mismo propósito de los géneros no se correspondan con el de la LE que se está aprendiendo.

Quizás el mayor progreso de la RC en los últimos años se haya alcanzado con el auge logrado en este terreno en la producción de textos escritos en una lengua extranjera relacionada con el ámbito académico y las actividades profesionales, lo que incide en el estudio de los géneros, los cuales habían permanecido alejados de las aulas de enseñanza hasta entonces. Se analizan en estos estudios tanto los aspectos conectados con el proceso de producción del texto, como la forma de aproximarse a distintos receptores, la relación escritor-lector, su percepción de los propósitos de la escritura, los tipos de tarea escrita en los que se sienten a gusto o el contraste de los esquemas cognitivos de lo que uno conoce. Por otro lado, los géneros son dinámicos y evolucionan a lo largo del tiempo al ritmo que se modifican las prácticas de la sociedad, pues los géneros no son más que textos sociales mediante los cuales se expresan las distintas comunidades discursivas existentes dentro de una cultura. Por lo tanto, se puede afirmar que existe una adopción personal por parte del grupo social que acoge una nueva realidad cultural. Es por este motivo que un mismo género cambia de cultura a cultura y en la misma cultura a través del tiempo. Esto se observa de forma clara en los abundantes estudios de RC que abordan el género⁶ y que coinciden en resaltar la transferencia de modelos en la L2 de los estilos retóricos de la L1, desde las convenciones escritas adquiridas con la lengua materna durante la escolarización.

En los noventa comenzaron a analizarse los patrones retóricos y otros micro y macrotextuales. Fruto de esta tradición, se observa una tendencia generalizada por comparar textos de géneros similares, a diferencia de lo que se venía haciendo hasta ese momento. Se percibe entonces que no tenía sentido el hecho de comparar textos argumentativos de estudiantes de Derecho con otros no universitarios e incluso universitarios de otras ramas, como la Química, la Física, la Historia del Arte o la Arqueología, por poner sólo algunos ejemplos. Por ello, a partir de estas fechas se pondrá el énfasis en controlar los experimentos y en evitar este tipo de comparaciones de grupos de informantes en condiciones desiguales (Trujillo, 2004: 67). Así lo expone, por ejemplo, Valero-Garcés (1996) en su estudio, quien analiza patrones retóricos macro y microtextuales en textos económicos escritos por hablantes de español e inglés. En otra investigación modélica de esta evolución de la RC, Moreno (1997) estudió el

metatexto causal en la comprensión de las relaciones inter-oracionales de causa-efecto en artículos de investigación sobre Economía y Negocio en inglés y español.

Las investigaciones en RC, por lo tanto, se enriquecen con nuevos elementos que incluyen un factor fundamental, la percepción de la audiencia en el texto, y todo lo que ello conlleva (funciones retóricas, cortesía, atenuación, persuasión, etc.), analizados con innovadoras herramientas interdisciplinarias que permiten a los autores explorar nuevos temas de estudio y novedosas metodologías para incorporarlas en sus investigaciones.

5. Nuevas críticas a la RC y redefinición del término “cultura”

Nuevas críticas a la RC surgen a finales de los noventa, cuando en 1997 se publican tres artículos de Spack, Zamel y Scollon, que tienen como argumento común la estrecha visión que hasta entonces se ha tenido del concepto *cultura* para interpretar los estudios de RC. De esta crítica surgirá un nuevo constructo teórico que tratará de redefinir el término *cultura*, entendido de forma distinta a la concepción geográfica o a la de entidad nacional, pues estas eran entendidas como realidades inamovibles y rígidamente homogéneas. Holliday (1994, 1999) es el primero en enunciar esta idea desde una perspectiva posmoderna y en encriptarla en el concepto “*Small Cultures*”, en oposición a la concepción clásica de grupo étnico o nacional, cifrado en el vocablo “*Large Cultures*”. Con ello, este autor se refiere a los diferentes grupos sociales que forman una identidad por las características sociopolíticas que comparten como conjunto humano, por ejemplo, la cultura nacional, pero también la de la clase, la de la disciplina, la de la profesión, etc.

Atkinson (2003, 2004) recupera este concepto con posterioridad y lo interrelaciona con las prácticas de la composición en el aula de L2. En su artículo comenta cómo la reconceptualización del término cultura permite auxiliar a la RC y defenderla de las críticas recibidas desde la publicación del artículo de Kaplan (1966), en el que se entendía la cultura desde una perspectiva nacional que englobaba a los diferentes colectivos sociales y profesionales. En las investigaciones desarrolladas en RC a partir de la redefinición de este concepto es posible acotar aún más el tema de estudio y definir con mayor precisión el grupo sociolingüístico que se estudia, para así

definir las características que comparten como comunidad. En un artículo posterior, Atkinson (2004) explica este modelo y su aplicación al aula de lengua en la destreza escrita:

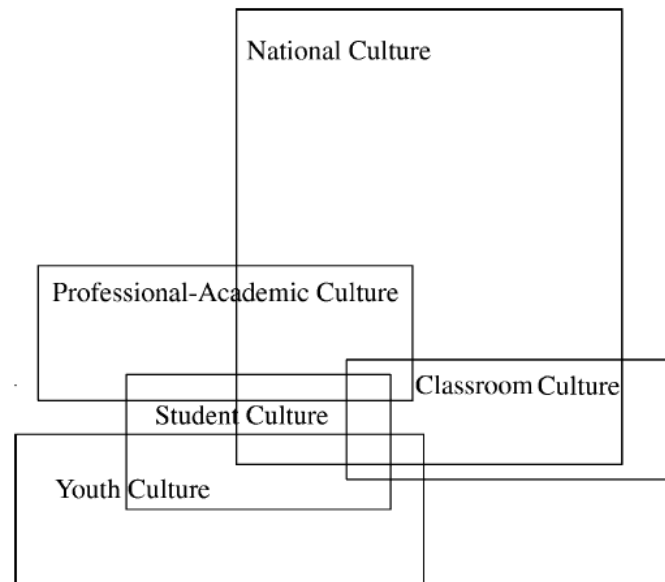


Fig. 2: Interacción de “*Small Cultures*” en el área educativa (Atkinson, 2004: 285).

Como se comprueba en la Figura 2, no solamente existe una cultura nacional, sino también otras definidas por la clase, la edad, la profesión o el grado de profesionalidad (experto-novato), por lo que los investigadores que trabajen con este concepto o lo tengan como meta, deberán considerar cuáles son los tipos de “*Small Cultures*” implicados en su estudio.

Trujillo (2005) coincide con este acercamiento al término cultura y resalta la importancia de definirlo con precisión en la investigación didáctica porque “la definición conceptual determina nuestra reflexión y nuestra acción” (Trujillo, 2005: 23). En su artículo, además de hacer un interesante repaso histórico del término –desde el comienzo de su estudio sistemático durante la Ilustración hasta llegar a la postmodernidad–, lo hermana con el de comunicación, pues ambos resultan de obligada aplicación en la didáctica de lenguas. De su interrelación hablará Connor (2008)⁷, quien

lo aplica por primera vez a los estudios de RC de manera conceptual, lo que justifica el cambio de nombre de la RC con el fin de expandir el alcance de la disciplina. Según Connor (2008: 313) con el término *retórica intercultural* se haría mención no sólo a los estudios transculturales (base de la RC), sino también a los interculturales.

Desde la primera década del siglo XXI el concepto de cultura entendido como “*Small Cultures*” va a ocupar un lugar central en la investigación en RC. Cuando estaba más en boga el estudio y la comparación transcultural de los escritos de las comunidades discursivas –por medio del análisis de los géneros discursivos en los que se expresan– se propone esta nueva perspectiva en el modo de entender el concepto *cultura* como resultado de las interrelaciones de una comunidad discursiva que comparte unas peculiaridades bien definidas y unas mismas convenciones escritas para vehicular sus comunicaciones (Connor, 2002: 503-504). Este cambio implica que el acercamiento a la retórica no puede ser solo lingüístico, como en los comienzos de la RC, sino que debe adoptar una perspectiva sociolingüística y cultural. Por lo tanto, en esta nueva etapa no es concebible realizar un estudio comparativo de dos grupos lingüísticos distintos sin tener en cuenta la comunidad discursiva a la que pertenecen. Se debe establecer primero si los grupos son comparables en función del puesto que ocupan en la sociedad. Para ello, deben compartir un mismo modelo cultural de escritura, es decir, un género que tenga el mismo propósito comunicativo, la misma organización textual, selección léxica, etc. Estos estudios no sólo investigarán la variación léxica, social, cognitiva y pragmática entre dos lenguas, sino que lo harán también con comunidades discursivas similares dentro de la misma lengua, con el fin de identificar las dimensiones de su variación. Un buen exponente de esta perspectiva es la Retórica Crítica, que estudia las relaciones entre los grupos de poder y no-poder, especialmente las relaciones entre los géneros escritos que producen los colectivos discriminados (gays, inmigrantes, machismo, etc.) con respecto a otras comunidades sociales (Trujillo, 2004). Kubota y Lehner (2004) indican cómo este es un terreno muy fructífero (política, poder, postmodernismo, postcolonialismo, pedagogía crítica, etc.) al que la RC apenas ha dedicado esfuerzos, aunque parece obviar deliberadamente el cambio de tendencia iniciado por algunos investigadores que contribuyeron a la publicación conjunta *Contrastive Rhetoric Revisited*. En el capítulo panorámico escrito por Connor (2000:

78) en este libro, la autora se congratulaba del acierto que suponían las propuestas hechas en este volumen (ideología, raza, marginación, exclusión, etc.) porque permitían a la RC salir de la clase de LE para ampliar su horizonte. Del mismo modo, Corbett (2006) también hacía referencia a la relevancia que adquiere en este libro el estudio de la expresión de la ideología en diferentes culturas. Los mismos temas volverán a reaparecer en otra publicación conjunta en 2008, *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric* (Connor, Nagehout y Rozychi, 2008).

Como sucedía en las décadas anteriores, una vez más la crítica adversa a la RC resulta un auxilio que revitaliza la disciplina y que permite incluir cambios innovadores en campos como la cultura, la literacidad o la pedagogía crítica. La RC, por lo tanto, ha demostrado ser una disciplina dinámica que ha sabido nutrirse de las objeciones que se le han planteado en determinados momentos y ha sabido adaptarse a las necesidades que demanda la sociedad en cada periodo histórico.

6. Nuevos retos y rutas para la RC

Como se ha comentado a lo largo de este artículo, la RC sigue aún vigente en nuestros días gracias a que ha podido reinventarse eficazmente en cada nueva etapa y adaptarse a tiempo a las nuevas corrientes que han ido surgiendo en la escritura, hermanándose si era preciso con otras disciplinas que aseguraran su pervivencia y su desarrollo. Esta ciencia ha sabido evolucionar y dar respuesta a las nuevas necesidades que se le iban planteando a la sociedad en el uso transcultural de la escritura con renovadas perspectivas de futuro. Connor (1996, 2001, 2002, 2004, 2008, 2011), quien ha contribuido activamente al desarrollo de la disciplina, ha estado presente con trabajos fundamentales en las distintas etapas de la RC, que han servido para señalar sucesivamente la nueva hoja de ruta que seguirá la RC en los años siguientes. Esta autora ha descrito en sus trabajos (Connor, 2001, 2002, 2008) más recientes los cuatro posibles caminos en los que resultará necesario realizar un discurso contrastivo en la retórica de los textos: el discurso feminista y el tratamiento de las minorías; la identificación diacrónica de la evolución de los modelos de escritura (p.e. cómo han evolucionado en los últimos 50 años las cartas de presentación en el ámbito laboral); el estudio del contexto y la audiencia aplicados a los nuevos medios de comunicación

(páginas web y tecnologías en diferentes culturas) y, por último, ha indicado Connor (2001, 2002) la vigencia de los estudios empíricos en los modelos transculturales del texto y los diversos comportamientos en la escritura de las distintas comunidades discursivas en los ámbitos académicos y profesionales.

Sobre esto, Connor (2008: 299) hacía una llamada a la expansión de la disciplina, recientemente rebautizada Retórica Intercultural (5), desde las tres dimensiones teóricas que permitirán su avance en el futuro:

- La escritura construida socialmente debe considerar también las prácticas sociales, no solo la escritura de los textos
- La necesidad de fijar la atención de la investigación en “*Small Cultures*” para definir de manera metodológicamente comparable a colectivos sociales bien definidos
- El estudio (etnográfico) de la escritura como un encuentro intercultural en el que los escritores interactúan en la producción y en la comprensión de textos (etnografía)

Estas dimensiones deben actuar sobre dos de las constantes que han figurado en los estudios de la RC prácticamente desde sus comienzos: atender a los textos producidos por escritores multilingües y abordar los efectos de la persuasión en la audiencia (Connor, 2008: 299). Para ello, la RC ha de adoptar también sus bases teóricas y metodológicas a los nuevos retos que van surgiendo al ritmo de los avances de la sociedad y las nuevas tecnologías. Con la transformación de la RC a la Retórica Intercultural se confirma la voluntad de seguir haciéndolo.

7. Multiliteracidad

Uno de los principios fundamentales de la RC desde sus inicios ha sido y es el de identificar las diferencias retóricas que ocurren entre dos culturas con el fin pedagógico de auxiliar a los escritores de una L2 en la composición de sus escritos. Así lo entienden dos de los principales gurús de esta disciplina, quienes defienden esta teoría tras haber pasado treinta años desde su fundación:

Lo cierto es que hay diferencias retóricas en el discurso escrito en diversas lenguas, y éstas deben ser tenidas en cuenta antes de que el escritor pueda empezar a entender qué debe hacer para poder escribir de manera semejante a un nativo (o de manera aceptable para los hablantes nativos de la lengua meta) [...] Los estudiantes deben ser conscientes del hecho de que la habilidad de redactar en una lengua no les garantiza tener la misma habilidad que les posibilita redactar en otra lengua (Grabe y Kaplan, 1996:198).

Igualmente, Connor (2002: 505) se posiciona en una postura que llega a posibilitar la enseñanza explícita de las diferencias culturales con el fin de que se produzca la deseable aculturación con la comunidad discursiva de la L2, que es el objetivo final de esta ciencia (Connor, 2002).

Algunos críticos de la RC hace poco han culpado a la RC de enseñar a los estudiantes a escribir ayudándose de las expectativas de los hablantes nativos de inglés, en lugar de expresar la identidad lingüística y cultural propia de su lengua materna. Los investigadores y otros implicados que trabajan actualmente en el paradigma de la RC se han adherido a la posición de que las diferencias culturales tienen que ser enseñadas explícitamente para lograr una aculturación a los estudiantes de una lengua extranjera a la comunidad discursiva de la lengua que están aprendiendo (Connor, 2002: 506).

Ante esta perspectiva, otros autores han criticado tal actitud y han puesto de relieve la necesidad de que en este mundo globalizado y multilingüe se valoren las producciones de los escritores que elaboran sus textos en una L2, permitiendo que se expresen según el estilo que gobierna su propia idiosincrasia cultural en la L1 (Canagarajah, 2002; Cassany, 2005a; 2005c; Moreno, 2010; Moreno y otros, 2012; Ferguson, Pérez-Llantada y Plo, 2011; Pérez-Llantada, Plo y Ferguson, 2011; Pérez-Llantada, 2012). Estos autores se oponen a las recomendaciones didácticas de los acólitos de la RC y a la imposición a la que someten los escritores que, siguiendo las convenciones retóricas del nuevo contexto de la lengua meta que están aprendiendo, elaboran sus textos en L2 despojados de su identidad propia adquirida como escritores en su L1.

Esta es una de las posibilidades que contempla la *multiliteracidad*, una nueva tendencia teórica que emerge en el ámbito de los estudios relacionados con las nuevas tecnologías y la globalización, definida por Canagarajah (2003: 156) como una

novedosa forma de escribir y de leer que engloba una mezcla de modalidades, sistemas simbólicos y lenguajes:

El término se refiere a los nuevos modos de leer y escribir que implican una mezcla de modalidades, sistemas simbólicos y lenguajes. Una página web típica, por ejemplo, conlleva la visualización de fotografías, imágenes que se mueven (video clips), y grabaciones de audio, además de escritura. Aparte del procesamiento de estas distintas modalidades de comunicación, los “lectores” deberán también interpretar diferentes sistemas de signos, como iconos e imágenes, además de palabras. Además, textos con lenguas tan diversas como el francés y el árabe pueden estar juntas en un sitio en inglés. Diferentes discursos pueden encontrarse juntos –como legales, terminología médica y descripciones estadísticas, además del lenguaje conversacional que usamos en el discurso oral diario (Canagarajah, 2003: 156).

Los estudios de *multiliteracidad* contemplan tanto la integración de varias lenguas, registros o géneros en un mismo discurso como el comportamiento que adopta el escritor-lector que se enfrenta en la pantalla de su ordenador a una cambiante alternancia de lenguas, registros o géneros en un corto espacio de tiempo. Como resultado de este proceso de análisis, los escritores plurilingües pueden adoptar, según Canagarajah (2003: 156) cinco estrategias, de acuerdo con el modo en que cada escritor se acerca al discurso en la L2 con una retórica diferente, confrontándola con las convenciones culturales de partida que posee el individuo en su lengua materna.

1. *Acomodación*^δ: Esta es la perspectiva que adopta la RC, por la cual el escritor debe renunciar a las convenciones retóricas adquiridas en su L1 para adoptar las nuevas de la L2.

2. *Evitación*: Es la más típica entre aquellos escritores que cuentan con menores recursos lingüísticos y se caracteriza por la aceptación de las convenciones discursivas establecidas en la L2. Aunque sigue la misma filosofía que la *acomodación*, debido a una inapropiada competencia lingüística, se producen textos poco coherentes e incorpora de forma involuntaria rasgos de la retórica de su lengua materna.

3. *Oposición*: Se incorporan de forma voluntaria y predeterminada rasgos retóricos de la lengua materna y se amalgaman con los de la L2.

4. *Transposición*: Mediante esta estrategia se crea un nuevo espacio textual a partir de la mezcla de las retóricas de la L1 y de la L2, tejidas de modo que el producto resultante tiene una nueva forma discursiva que no responde ni a las convenciones de la L1 ni a las de la L2.

5. *Apropiación*: Incorpora las convenciones discursivas de la lengua materna, aunque la retórica dominante sea la de la L2. Aunque resulta similar a la *transposición*, la mayor diferencia estriba en la proporcionalidad, es decir, en la *apropiación* se reconoce la estructura dominante de la L2 frente a la paridad de la L1 y la L2 para construir un tercer discurso, como ocurría en la *transposición*.

La *multiliteracidad* propone una perspectiva interesante en el sentido de que alienta una negociación retórica en función del contexto de uso en el que se encuentre el escritor, pudiendo conservar las características escritoras de cada una de las lenguas que conoce y enriqueciendo la escritura con la aportación de retóricas foráneas, alejándose de la rigidez normativa que impone la RC a este respecto.

Huelga comentar el efecto que la globalización está teniendo sobre los estilos de escritura y los géneros, por lo que cada vez más abundan los textos contaminados de elementos anglófonos y resulta más frecuente encontrar unas formas cada vez más homogéneas de escritura a nivel mundial, de las que también se impregnan los géneros. Connor (2001, 2002) habla, en este sentido, de la *eurorretórica* como una nueva forma de lenguaje escrito en la que se fundirían las normas de las diferentes orientaciones retóricas de todos aquellos escritores que se expresan en inglés, pero que tienen una L1 diferente, en consonancia con el *World Standard Spoken English* (inglés global o inglés internacional) descrito por Crystal (1997), en el que se comunican individuos de países no anglohablantes. La consecuencia de esta estandarización es que paulatinamente se irán perdiendo los rasgos idiosincrásicos de las culturas, especialmente en aquellos sectores en los que se establecen con frecuencia relaciones internacionales, como pueden ser el mundo de los negocios o el académico. Un ejemplo de este fenómeno lo ilustran Salager-Meyer, Alcaraz Ariza y Zambrano (2003) en una investigación en la que analizaban diacrónicamente noventa textos médicos. En este artículo se preguntaban las autoras que cuánto tiempo más –especialmente en el ámbito científico– conseguirían

superar la estandarización y la globalización de la lengua que ejerce la influencia del inglés los países no anglohablantes, a tenor de los resultados de su estudio (Salager-Meyer, Alcaraz Ariza y Zambrano, 2003: 242). En la investigación se mostraba cómo la retórica de los artículos médicos escritos en inglés, español y francés en el periodo comprendido entre los años 1930 y 1995 se había aproximado, y se caracterizaban por haber adoptado las convenciones retóricas del inglés.

Por este motivo, es bastante probable que si en la actualidad se replicaran estudios como los ya comentados anteriormente de Hinds (1983, 1987, 1990), Purves (1988) o Liebman (1992), estos arrojarían datos similares compartidos entre sí. Algo parecido se ha observado en los últimos años en el contexto de la retórica asiática. En estas culturas se han venido incorporando patrones retóricos occidentales que han ido progresivamente limando las características idiosincrásicas tradicionalmente atribuidas a la retórica asiática. Y esto es así debido a que las convenciones retóricas han venido homogeneizándose con el paso de los años, los efectos de la globalización, el aprendizaje generalizado de lenguas desde las instituciones educativas y el intercambio diario de información que fluye a través de los medios de comunicación y el mundo laboral a través del soporte de las nuevas tecnologías.

Transcurridos 50 años desde el artículo seminal de Kaplan (1966), y tras décadas de refundación y constante revalorización de la disciplina, la RC –mudada en Retórica Intercultural– ha de reinventarse nuevamente para hacer frente a estos nuevos retos que le impone la Sociedad globalizada de la Información y la Tecnología, caracterizada por la homogenización de la diversidad y el acelerado y continuo cambio. Las respuestas, como en el pasado, servirán para facilitar la comunicación y el entendimiento entre los seres humanos.

© **David Sánchez-Jiménez**

Notas

1 El presente trabajo se centra en la perspectiva norteamericana que considera las diferencias culturales en la retórica de los textos escritos, la Retórica Contrastiva, obviando en nuestro estudio otros enfoques en este terreno, como los de la escuela alemana o francesa. Es por ello que en este texto, a modo de ejemplos, se han utilizado materiales procedentes de investigaciones que han profundizado entre las diferencias retóricas en la escritura entre la lengua inglesa y la lengua española. No obstante, la finalidad de este capítulo es sólo orientativa y trata de ejemplificar las decisiones tomadas en las diferentes etapas evolutivas de la RC y de cómo ha repercutido este hecho en el desarrollo de una nueva temática y metodología utilizada en esta disciplina.

2 Trujillo (2004) resume y excusa estas críticas al comentar que se trataba de un método de investigación en acción mal diseñado, fruto de la curiosidad y de la necesidad apresurada por encontrar respuestas, aplicando una finalidad pedagógica concreta que solucionara un nuevo problema didáctico surgido en los años cincuenta.

3 Las cifras pormenorizadas se pueden consultar en Kroll (2003) y Matsuda (2003).

4 Una visión más actualizada de la aplicación de la RC al aula –que recoge las últimas tendencias metodológicas y temáticas exploradas por la Retórica Intercultural– se puede consultar en la reciente publicación de Connor (2011) *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Este libro nace con la voluntad de dar respuesta a las críticas que desde hace décadas vienen cuestionando la competencia de la RC para aportar una pedagogía válida a sus principios teóricos e incursiones empíricas en el terreno de la interculturalidad.

5 Purves (1988) fue el principal impulsor del *International Education Achievement (IEA)*, un estudio que comparaba la escritura de estudiantes de secundaria en 14 países en su lengua materna, con la convicción de que la escritura refleja las convenciones enseñadas en la escuela y reproduce las preferencias culturales del estilo del discurso de la comunidad. Sin embargo, Purves y Purves (1986) advierten que el estudio de IEA examina la escritura en L1 y sólo en los contextos de escritura de L1, una limitación que no permite hacer muchas generalizaciones sobre la adquisición de la L2, aunque otros defiendan la validez del estudio (Söter, 1988).

6 Para una revisión amplia de este asunto, véase Connor (1996).

7 Connor insistía ya en un artículo de 2001 en que no sólo se debe explicar el fenómeno cultural de la escritura desde las diferencias que proceden del contraste de la nacionalidad de los grupos estudiados, sino también desde la educación, las características del género o las relaciones entre lector y escritor, etc. con las siguientes palabras: “En lugar de esto, han intentado explicar las diferencias en la comunicación escrita desde diversos focos, incluyendo la L1, la cultura nacional, la formación educativa en L1, la cultura disciplinar, las características del género y los desencuentros en las expectativas mutuas entre los lectores y los escritores” (Connor, 2001: 46).

8 Tanto en la traslación de los términos como en la definición, seguimos el libro de Cassany (2005b) *Expresión escrita en L2/ELE*.

Referencias Bibliográficas

- Ainciburu, María Cecilia. "Recursos para estudiar el español académico a partir de corpus." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012): 12.
- Atkinson, Dwight. "Contrasting rhetorics/contrasting cultures: Why contrasting rhetoric needs a better conceptualization of culture." *Journal of English for Academic Purposes: Special Issue on Contrastive Rhetoric in EAP*. 3.4. (2004): 277-289.
- . "Writing and culture in the post-process era." *Journal of Second Language Writing*. 12 (2003): 49-63.
- Bloomfield, Leonard. *Lenguaje* [1964]. Lima: Universidad Mayor de S. Marcos, 1933 [1964].
- Canagarajah, Suresh. "Practicing multiliteracies." *Journal of Second Language Writing*. 12 (2003): 156-165.
- . "Multilingual Writers and the Academic Community: Towards a Critical Relationship." *Journal of English for Academic Purposes*. 1.1. (2002): 29-44.
- Cassany, Daniel. "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia inaugural." *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Sede Concepción*. Chile: Universidad de Concepción. 2005a. Web. 24 de feb. 2009. <<http://www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm>>
- . *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros, 2005b.
- . "Investigaciones sobre la lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje." En Esmeralda Matute (Ed.). *Aprender a leer y escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara, 2005c.
- Christensen, Francis. "A generative rhetoric of the sentence." *College Composition and Communication*. 14 (1963): 155-161.
- Connor, Ulla. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- . "Changing Currents in Contrastive Rhetoric: New Paradigms." En Ana I. Moreno y Vera Colwell (Eds.). *Perspectivas recientes sobre el Discurso*. León: Universidad de León, 2001. 27-56.
- Connor, Ulla. *Intercultural rhetoric in the writing classroom*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2011.
- . "Mapping multidimensional aspects of research: Reaching to intercultural rhetoric." En Ulla Connor, Ed Nagelhout y William Rozycki (Eds.). *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. 299-315.
- . "Intercultural rhetoric research: Beyond texts." *Journal of English for Academic Purposes*. 3 (2004): 291-304.
- . "New Directions in contrastive rhetoric." *TESOL Quarterly*. 36.4. (2002): 493-510.
- Connor, Ulla., Ed Nagelhout y William V. Rozycki, eds. *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.
- Corbett, John. "Genre and genre analysis." En Jacob L. Mey (Ed.), *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Oxford: Elsevier, 2006. 286-292.
- Crystal, David. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

- Ferguson, Gibson, Carmen Pérez-Llantada y Ramón Plo, "English as an International Language of Scientific Publication: A Study of Attitudes." *World Englishes. Journal of English as an International and Intranational Language*. 30.1. (2011): 41-59.
- Grabe, William y Robert B. Kaplan. *Theory and Practice of Writing*. London: Longman, 1996.
- Hinds, John. "Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai." En Ulla Connors y Ann. E. Johns (Eds.). *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1990. 87-109.
- . "Reader versus Writer Responsibility: A New Typology." En Ulla M. Connor y Robert B. Kaplan (Eds.). *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1987. 141-152.
- . "Linguistics and written discourse in particular languages: contrastive studies: English and Japanese." *Annual review of applied linguistics*. 3 (1983): 78-84.
- Holliday, Adrian. "Small cultures." *Applied Linguistics*. 20. 2. (1999): 237-264.
- . *Appropriate methodology and social content*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.
- Indrasuta, Chantane. "Narrative styles in the writing of Thai and American students." En Alan C. Purves (Ed.) *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park: Sage, 1988. 206-227.
- Kaplan, Robert B. "Foreword: What in the world is contrastive rhetoric?" En Clayann Panetta, (Ed.). *Contrastive rhetoric revisited and redefined*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. VII-XX.
- . "Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric." En Alan C. Purves (Ed.). *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, California: Sage Publications, 1988. 275-304.
- . "Cultural Thought Patterns Revisited." En Ulla Connor y Robert B. Kaplan (Eds.). *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1987. 9-22.
- . "Contrastive rhetorics: Some implications for the writing process". En Aviva Freedman, Ian Pringle, y Janice Yalden (Eds.): *Learning to write: First language/Second language*. London: Longman, 1983.
- . "Contrastive rhetoric: some hypotheses." *ITL*. 39-40.(1978): 61-72.
- . "Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education." *Language Learning*. 16. 1-2. (1966): 1-20.
- Kroll, Barbara. "Introduction: Teaching the next generation of second language writers." En Barbara Kroll (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing*. New York: CUP, 2003. 1-14.
- Kubota, Ryuko. "Word processing and WWW projects in a college Japanese language class". *Foreign Language Annals*. 32. 2 (1999): 205-218.
- . "An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric." *Journal of Second Language Writing*. 7. (1998): 69-100.
- Kubota, Ryuko. y Al Lehner. "Toward critical contrastive rhetoric." *Journal of Second Language Writing*. 13. 1. (2004): 7-27.

- Leki, Ilona. "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies." *TESOL Quarterly*. 25. 1. (1991): 123-143.
- Liebman, JoAnne. "Toward a new contrastive rhetoric: differences between Arabic and Japanese rhetorical instruction." *Journal of Second Language Writing*. 1. 2. (1992): 141-165.
- Matalene, Carolyn. "Contrastive Rhetoric: An American Writing Teacher in China." *College English*. 47. 8. (1985): 789-808.
- Matsuda, Paul K. "Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective." En Barbara Kroll (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing*. New York: Cambridge University Press, 2003. 15-34.
- . "Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing." *Journal of Second Language Writing*. 6. 1. (1977): 45-60.
- Mohan, Bernard A. y Winnie Lo. "Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors." *TESOL Quarterly*. 19. 4. (1985): 513-534.
- Montaño-Harmon, María R. "Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications." *Hispania*. 74 (1991): 417-425.
- Moreno, Ana I. "Researching into English for research publication purposes from an applied intercultural perspective." En Miguel F. Ruiz-Garrido, Juan C. Palmer-Silveira y Inmaculada Fortanet-Gómez (Eds). *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam: Rodopi, 2010. 57-71.
- . "Genre constraints across languages: causal metatext in Spanish and English RAs." *English for Specific Purposes*. 16. 3. (1997): 161-179.
- Moreno, Ana I, Jesús Rey-Rocha, Sally Burgess, Irene López-Navarro, y Sachdev Itesh. "Spanish researchers' perceived difficulty writing research articles for English medium journals: the impact of proficiency in English versus publication experience." *Ibérica*. 24. (2012): 157-184.
- Paltridge, Brian. *Discourse Analysis*. (2nd ed.), London: Continuum, 2012.
- Panetta, Clayann, ed. *Contrastive rhetoric revisited and redefined*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- Pastor Villalba, Carmen. *Estudio transcultural del texto argumentativo: la carta de queja en español y en alemán. Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.)* Universidad Antonio de Nebrija: Madrid, 2005.
- Pérez-Llantada, Carmen. *Scientific Discourse and the Rhetoric of Globalization. The Impact of Culture and Language*. London, New York: Continuum, 2012.
- Pérez-Llantada, Carmen, Ramón Plo y Gibson Ferguson. "You don't say what you know, only what you can": The Perceptions and Practices of Senior Spanish Academics regarding Research Dissemination in English." *English for Specific Purposes Journal*. 30.1 (2011): 18-30.
- Pinker, Steven. *The language instinct*. New York: Morrow. Pitman, RK, 1994..
- Purves, Alan C. y William Purves. "Viewpoints: Cultures, Text Models, and the Activity of Writing." *Research in the Teaching of English*. 20. 2. (1986): 174-197.
- Purves, Alan.C., ed. *The IEA study of written composition II: Education and performance in 14 countries*. Oxford: Pergamon Press, 1992.
- . *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, California: Sage Publications, 1988.

- Raimes, Ann. "Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing." *TESOL Quarterly*. 25 (1991): 407-430.
- Ramanathan, Vaidehi y Robert B. Kaplan. "Response to Raimes and Zamel." *Journal of Second Language Writing*. 6. (1997): 83-88.
- Salager-Meyer, Françoise, Alcaraz Ariza, María. Á. y Nahirana Zambrano. "The scimitar, the dagger and the glove: intercultural differences in the rhetoric of criticism in Spanish, French and English Medical Discourse (1930-1995)". *English for Specific Purposes*. 22 (2003): 223-247.
- Santana-Seda, Olga. *An analysis and contrast in the organization of paragraphs written by university students*. Tesis doctoral (PhD). New York: New York University, 1974.
- Scollon, Ron. "Contrastive rhetoric, contrastive poetics, or perhaps something else?" *TESOL Quarterly*. 31 (1997): 352-363.
- Söter, Anna. "The Second Language Learner and Cultural Transfer in Narration." En Alan C. Purves (Ed.). *Writing Across Languages and Cultures: issues in Contrastive Rhetoric*. New York: Sage Publications, 1988.
- Spack, Ruth. "The rhetorical construction of multilingual students." *TESOL Quarterly*. 31. (1997): 765-774.
- Swales, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. England and New York: Cambridge University Press, 1990.
- Tarone, Elaine. "On the variability of interlanguage systems." *Applied Linguistics*. 4 2. (1983): 142-163.
- Trujillo, Fernando. "Investigación en Retórica Contrastiva: Escritura y Cultura en conexión." Conferencia ofrecida en la Universidad de Milán. 2004. Web. 12 de jul. 2009. <<http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf>>
- . "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua." *Porta Linguarum*. (2005): 23-39.
- . *RC y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*, Granada: Universidad de Granada, 2002.
- . "Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua." *Lenguaje y Textos*. 17. (2001): 79-90.
- Valero-Garcés, Carmen. "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts." *English for Economic Purposes*. 15. 4. (1996): 279-294.
- Vez Jeremías, José Manuel. "De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico." *Carabela*. 51. (2002): 5-25.
- Xing, Minjie, Wang, Jinghui y Kenneth Spencer. "Raising Students' awareness of cross-cultural contrastive rhetoric in English writing via an e-learning course." *Language Learning & Technology*. 12. 2. (2008): 71-93.
- Zamel, Vivian. "Toward a model of transculturation." *TESOL Quarterly*. 31. (1997): 341-343.
-