

CÓMO AUMENTAR LA CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE E/LE: INTRODUCCIÓN A LA RETÓRICA CONTRASTIVA MEDIANTE LAS DIFERENCIAS ORTIPOGRÁFICAS ENTRE IDIOMAS

JORGE JIMÉNEZ RAMÍREZ
Universidad Europea de Madrid

RESUMEN: En el siguiente estudio se presentará una experiencia llevada a cabo en la Universidad Europea de Madrid con decenas de estudiantes que mejoraron visiblemente la comprensión lectora de textos y la calidad de los que escribían tras llevar a cabo una actividad en la que se presentaban las diferencias culturales en el proceso de escritura sirviéndose de los signos ortográficos. En este trabajo, tras una breve introducción a la Retórica Contrastiva, se contextualizará el estudio y se describirá la metodología para mostrar, por último, los resultados de la evaluación que midió la efectividad de la actividad.

1. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA RETÓRICA CONTRASTIVA

La Retórica Contrastiva (RC) es un área de estudio que se enfrenta al proceso de escritura entendiéndolo como una construcción social y, por lo tanto, con influencia de cada cultura (Trujillo, 2003). Se sitúa a medio camino de disciplinas como la lingüística, la sociología, la antropología, los estudios culturales y las lenguas aplicadas, siendo en esta última área, en concreto dentro de los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras donde ha experimentado en los últimos años bastante auge. En este trabajo, entendemos por “Retórica Contrastiva” la definición de Connor (1996: 5):

Contrastive Rhetoric is an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language attempts to explain them.

Aunque muchos autores desde la Grecia clásica hasta la actualidad han investigado en mayor o menor medida las diferencias entre diversas culturas en el discurso escrito, el origen de la Retórica Contrastiva actual hay que buscarlo en los trabajos de finales de los años 60 del pasado siglo, sobre todo en EEUU, como consecuencia de la globalización en los albores de la era postindustrial y el consecuente incremento de estudiantes de lenguas extranjeras. En este contexto, las dificultades de los estudiantes de LE con los métodos de la era industrial, como el Método Audio Lingual, para reproducir textos de calidad –más allá del correcto uso de la gramática y el vocabulario– que se asemejaran a los producidos por los nativos interesó cada vez más a los especialistas en lenguas aplicadas y profesores de las clases de “composición”, “redacción”, “escritura” o “expresión escrita”.

Como decíamos, es en 1966 cuando la RC toma carta de asiento con un célebre artículo del profesor estadounidense Robert B. Kaplan en el número 16 de la revista *Language Learning* titulado “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”. Este artículo representa para la mayoría de los especialistas el inicio de los estudios actuales de RC a pesar de que su icono más conocido (ver ilustración 1) y las conclusiones del artículo fueron duramente atacadas. En este artículo, Kaplan analizó textualmente los escritos expositivos de cientos de estudiantes hasta determinar cinco marcos de expresión básicos según sus L1.

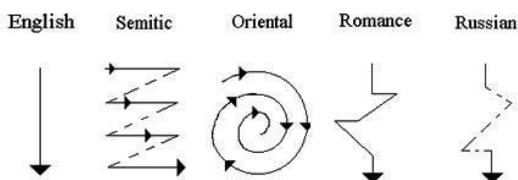


Ilustración 1. Kaplan (1996), “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”

Las críticas aducían justamente a una excesiva simplificación de un hecho terriblemente complejo como es el de la adquisición de un idioma y la habilidad de expresión escrita en la que entran en juego diversos factores como la formación académica del estudiante en su propio idioma, el proceso de escritura, la influencia de factores sociales, psicológicos o la influencia de terceras lenguas, por ejemplo. La hipótesis de Kaplan tenía como principal riesgo, en resumen, la posible justificación de argumentos racistas o discriminatorios (del tipo “si el inglés es más claro, es que los nativos son más lógicos que los demás”).

En realidad, este primer trabajo de Kaplan estaba inspirado en gran medida por los trabajos de Edward Sapir y Benjamin Whorf que enunciaron la discutida *hipótesis Sapir-Whorf* según la cual nuestro idioma materno condiciona la percepción del mundo. Esta hipótesis se considera hoy superada a la luz de diversos trabajos como los de, por

ejemplo, Foss y Hakes (1978) y Leki (1997)¹. La cantidad de críticas y la sensatez de las argumentaciones provocó que Kaplan matizará en el 2001 su artículo original, desplazando el foco desde la importancia de los procesos mentales a la influencia decisiva de la cultura.

En general, la RC parece oscilar entre quienes, basados en su práctica profesional cotidiana, confían en la validez absoluta de sus presupuestos teóricos y los que, parapetados en una interpretación rigurosa del método científico, desconfían profundamente de sus conclusiones y no admiten su validez. Sin embargo, son muchos los profesional de la enseñanza de idiomas que tienen en la RC un buen punto de partida con el que organizar las clases y explicar el estado de la interlengua de los textos. Como consecuencia de esta paradoja, desde hace unos años, se ha abierto paso una redefinición y revisión de la RC que tiene en cuenta la escritura como un proceso y que, por tanto, no tiene en cuenta sólo el texto producido (Zamel, 1988).

En esta segunda época de “redefinición” (según Panetta, 2001) de los estudios sobre RC, el papel de la cultura original de los estudiantes es más preciso y abarcable dado que podemos constatar cómo incide en las fases del proceso de escritura el origen social, la relación con el poder, las diferencias sociales, la pertenencia a instituciones, la religión y otros factores. En este momento, podemos prever algunas características de los textos de los alumnos si se dan ciertos factores, pero el camino, en realidad, no ha hecho más que empezar y el campo de estudio se ha ampliado a los textos académicos, periodísticos de opinión o mensajes comerciales, por ejemplo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En el caso de la conversación oral, está claro que desconocer expresiones, gestos, entonaciones, vocabulario, información situacional y demás aspectos contextuales acarrearán muy probablemente la imposibilidad de trasvasar el mensaje, más allá de la capacidad del emisor para usar bien determinada preposición o tiempo verbal. Si la mayoría de los profesores estamos de acuerdo en la importancia de todos esos factores para tener éxito en la conversación, ¿por qué no los solemos llevar a lo escrito?

Algunos profesores argumentan que es un tema para especialistas, difícil y complicado para los que carecen de formación en sociolingüística o antropología y apenas pueden comunicarse en la L2. Otros, por el contrario, apelan a la necesidad de contemplar el proceso de enseñanza de idiomas no como un fin, sino como un medio que permite

1 Existe una revisión en los últimos años de la hipótesis en su aspecto más laxo que se centra en el funcionamiento del lenguaje y no en la cultura. El trabajo de Hunt y Agnoli (1991) es un buen ejemplo de esta actualización de la hipótesis Sapir-Whorf.

la comunicación con otras culturas. Desde ese punto de vista, resulta ineludible que el alumno sea capaz de interpretar la lengua en relación con los hechos culturales, sean cuales sean. El presente trabajo se mueve, obviamente, dentro de estas últimas coordenadas para presentar una actividad que permite aumentar la sensibilidad y la reflexión del estudiante hacia las diferencias culturales entre su L1 y el español.

Los estudiantes de LE suelen estar adiestrados en la atención a la parte menor del texto, es decir, a la escritura de la palabra y la organización de la oración, sobre todo en los aspectos de concordancia temporal y aspectual pues este el orden sintáctico de la oración ha sido el foco de interés de la lingüística clásica. En pocos manuales de E/LE (por no decir ninguno) se encuentran directrices sobre la macro organización del discurso escrito.

Esta situación se compensa con los manuales específicamente desarrollados para la clases de “composición” o “expresión escrita” en los sí se intenta adiestrar en el proceso completo; ahora bien, la mayoría se organizan bajo el esquema clásico de la división textual (expositivos, descriptivos, narrativos y argumentativos) sin tener en cuenta la intención del emisor, el contexto o la cultura del receptor. Es decir, la mayoría de los textos suelen fijarse en la emisión, una de las partes del esquema clásico de la comunicación, pero –al no tener realmente en cuenta el proceso comunicativo– no en la recepción, el otro elemento imprescindible. A nuestro juicio, este es el hecho principal que explica la ausencia de las teorías de RC en la mayoría de los manuales.

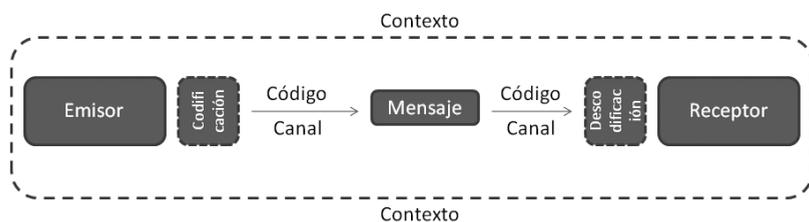


Ilustración 2: Esquema clásico de la Comunicación

Si prestamos atención al esquema comunicativo (ilustración 2), tanto el proceso de codificación por parte del oyente, como la decodificación que lleva a cabo el receptor, dependen del contexto. Si los participantes en el proceso (emisor y receptor) no lo comparten, la comunicación será, probablemente, fallida o muy limitada a pesar de compartir el mismo código (el idioma). Como señala Li, un estudiante chino de inglés como LE (en Kaplan, 1996):

I was considered a good writer in China. [...] In my American classes I soon found myself struggling aimlessly... The problem was not with grammar or the lexicon..., supposedly the most daunting aspects of English for a Chinese learner, for although I did have many problems with linguistic aspect of the language, I

could always consult grammar books and dictionaries, and I was used to doing that. It was comments beyond the sentence level in my writing that left me in endless speculation.

Li se mostraba confundido ante las observaciones de sus profesores para que fuera más conciso, diera menos vueltas, fuera más específico, no fuera redundante o, como diríamos coloquialmente, “no se enrollara”. Li, recordemos que era un buen escritor en chino, se mostraba perplejo ante la pertinencia de las correcciones y no acababa de entender cuál era su objetivo. En este caso, el proceso de escritura se muestra como un proceso cultural, subjetivo, que necesariamente tenemos que hacer evidente a nuestros estudiantes de la misma forma que mostramos las diferencias aspectuales o semánticas.

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia incluye el conocimiento de las convenciones ortográficas como un conocimiento necesario para alcanzar las *competencias ortoépica y ortográficas*:

5.2.1.5. Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Deben saber [entre otras] las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, los signos no alfabéticos de uso común, los signos de puntuación y sus normas de uso. (*Marco Común Europeo de Referencia*, 2001: 114)

Así mismo, mientras que en el nivel B1 es suficiente con que la ortografía, la puntuación y la estructuración sean lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre, en el B2 se pide que siga las convenciones de organización y de distribución en párrafos y que la ortografía y la puntuación sean “razonablemente correctas” aunque “puede manifestar la influencia de la lengua materna”.

Evidentemente, para ayudar a alcanzar dicha competencia es necesario que el profesor conozca profundamente las claves de esas diferencias o, al menos, que las conozca de forma general. ¿Cuáles son los elementos culturales que más influyen en el proceso de escritura? De acuerdo con Jan Corbett (en Panetta, 2008), la escolarización previa en determinados sistemas educativos, los patrones educativos de la cultura originaria (si el estudiante fue escolarizado), la ideología subyacente en la organización textual, la resistencia frente a ideologías dominantes, los conflictos culturales reprimidos (pensemos en poblaciones inmigrantes, por ejemplo), los conflictos activos (refugiados de guerra), conflictos bélicos o históricos ya concluidos (la población negra en EEUU, por ejemplo), entre otros. A estos podíamos sumar los factores culturales clásicos que dependen del sexo, la edad, la religión, el origen social, la estructura política y social de cada cultura, y la relación con las estructuras productivas y económicas.

Atesorar todo el inventario de conocimientos necesarios, no es fácil se necesita tiempo, experiencia, formación y reflexión, pero, en cualquier caso, no es diferente a lo

que sucede con cualquier otro aspecto de la profesión (ya sea la gramática o la fonética, pongamos por caso). En realidad, el reto está en cómo presentar la RC en un currículo estándar de E/LE.

3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En las clase de E/LE de la Universidad Europea de Madrid detectamos un ejemplo de cómo las diferencias culturales afectaban de forma directa a la vida cotidiana de nuestros estudiantes. Durante el curso 2007-08 algunos alumnos extranjeros nos hicieron llegar sus quejas porque tenían dificultades para producir textos entendibles por sus profesores, a pesar de que su nivel medio oscilaba entre el B1 alto y el B2. ¿Por qué no habíamos detectado el problema antes?, ¿cuál era su origen?

Durante el mencionado curso, se implantó en su totalidad el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior, también conocido como Proceso Bolonia) en todas las titulaciones de la UEM. Una de las consecuencias del EEES es la pérdida de la importancia del examen como evaluación exclusiva y la necesidad de combinarlos con otros métodos más objetivos en los que sean frecuentes los trabajos en grupo. Como consecuencia de estos métodos de evaluación, la producción de escritos se había incrementado notablemente dado que debían elaborar documentación tanto para el profesor como para el resto de sus compañeros. Además, por otro lado, los profesores también nos habían hecho llegar de manera informal al departamento de Lenguas Aplicadas su preocupación por la dificultad en entender los textos de algunos alumnos extranjeros, más allá de la ortografía o la confusión de tiempos verbales: les era difícil entender la organización del texto y su razonamiento².

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

A continuación, describimos someramente y de forma general la experiencia llevada a cabo con los dos grupos Erasmus (B1 y B2) y el grupo de español para brasileños durante el curso 2008-09, así como algunos comentarios transcritos y el tono general de las conversaciones durante la actividad.

² Aunque no es el objetivo de este trabajo, es interesante reseñar que las dificultades también se daban con estudiantes extranjeros hispanos de otras variedades de español (México, sobre todo, pero también, Chile, Costa Rica o Perú, por ejemplo).

4.1. ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

El problema nos parecía, desde el principio, muy claramente definido, aunque decidimos entrevistar selectivamente a algunos estudiantes con el fin de conocer más claramente sus características y poder acotarlo. Para ello, se llevaron a cabo ocho entrevistas, cinco en el nivel B2 y tres en el nivel B1, en las que se les pidió, con textos escritos por ellos anteriormente, su opinión sobre las anotaciones que les habían hecho los profesores y compañeros nativos. En la mayoría de los casos, coincidían en que el problema no era sólo gramatical, sino que tenía que ser de otra índole, como bien reflejan estas grabaciones:

Entrevista 2, estudiante B2 (transcripción)

Profesor: Pues entonces, ¿qué pasa?... ¿Dónde crees que está el problema?

Estudiante: No sé... No sé... Yo creo que es un poquito [de] racismo...

P: ¿Racismo?, ¿y por qué?

E: No sé. Porque no entiendo dónde el problema está: mi gramática es bien, es buena, yo creo que se entiende bien.

Entrevista 6, estudiante B1 (transcripción)

P: ¿Y entonces?...

E: Es algo cultural, en mi opinión.

P: A ver, explícamelo...

E: Sí, bueno, sí... Creo que nosotros en Holanda nosotros tenemos costumbre a otra forma de presentar los papeles y aquí vosotros escribís de otra diferente forma.

Nuestro diagnóstico se confirmó al evaluar algunos textos escritos en asignaturas de los grados que estudiaban: no había errores graves para una persona no “colaborativa” o acostumbrada a leer textos de extranjeros. De hecho, la corrección ortográfica, por ejemplo, era en algunos casos mejor que la de los propios nativos, sobre todo en el uso de tildes y en el caso de los tiempos verbales. En nuestra opinión, había que tratar el problema desde los presupuestos de la RC.

4.2. PRESENTACIÓN DEDUCTIVA

Nuestra intención era llevar a los estudiantes desde lo conocido a lo desconocido, a través de una presentación deductiva, es decir, partir de la oración para llegar al texto, haciéndoles reflexionar sobre cómo influían los elementos culturales en cada caso. Necesitábamos algo objetivo y familiar, un tema de partida que enmarcara el contenido y nos sirviera como pretexto.

Tras barajar varias posibilidades, decidimos servirnos de la ortotipografía, sobre todo de los signos, para llevarlos hasta la RC. Los signos tienen, a nuestro entender, varias ventajas: son objetivos en sus normas de aplicación, son reconocibles en todos los idiomas escritos occidentales, pero, lo más importante, su uso es diferente en cada tradición tipográfica. Esta última razón nos parecía una buena excusa para hacerles reflexionar sobre las diferencias a la hora de escribir en cada idioma: a pesar de que compartimos el mismo alfabeto (latino), el significado de las letras, su combinación y el uso y significado de los signos es diferente.

Para llegar a esta sencilla premisa nos servimos de una edición de textos paralelos en inglés-español (en concreto, una edición del cuento de Herman Melville *Bartleby, el escribiente*), es decir, un texto que aparece escrito en su versión original (inglés, en este caso) y, al lado, en la siguiente página, la versión traducida del texto al español. De esta forma, los estudiantes podían comparar el uso de las dos tradiciones ortotipográficas y reflexionar sobre su uso. Tras la comparación –rápida, pues nuestra intención es que repararán en el aspecto del código– de los dos textos, les pedíamos que repararan en las diferencias entre los textos. Como preveíamos, los estudiantes dieron cuenta de diferencias que podemos agrupar en dos grupos: (1) diferencias en la extensión del mismo fragmento y (2) divergencias en el uso de los signos de puntuación.

Respecto a la primera, es un lugar común entre los profesionales de la Traducción que los textos traducidos al español desde el inglés ocupan un 20% más. Aunque nosotros no podemos atestiguar este porcentaje, sí es evidente que cualquier lector puede verificar que hay diferencias, más o menos notorias, en los textos. Kaplan explicaría estas diferencias acudiendo al uso extenso que de las subordinadas hacemos en español, lo que provoca que las oraciones en español deban alargarse con otras subordinadas en ocasiones para sonar naturales al lector nativo.

Tras poner en común las diferencias, les pedimos que buscaran una causa para ello (¿por qué hay diferencias?). Las hipótesis que aventuraron siempre apuntaban, de forma natural, hacia la intervención de la cultura y la historia (por ejemplo: “los españoles hablan más y escriben más”, “los textos en español tienen una historia diferente. Aquí [en España], por ejemplo, hay [el signo] ‘¿’ porque un rey lo quería”). Aparentemente, se había conseguido lo que queríamos: las deducciones habían conectado su conocimiento del mundo con el tema que íbamos trabajar.

Después, les dimos un inventario con algunos signos ortotipográficos y les pedimos que explicaran por parejas el uso en su propio idioma y que lo compararan con los usos que se hacían en los textos. En muchos casos, como era de esperar, el significado era diferente. La reflexión estaba servida (¿Crees que los textos que escribes para la universidad en tu idioma y en español se escriben de la misma forma?). Ahora estaban listos para presentarles, sirviéndonos de la discutible imagen que elaboró Kaplan en 1966 (imagen 1), las diferencias en la organización de los textos.

Para finalizar, y tras discutir sobre la imagen, les pedimos como tarea que buscaran textos en español y en su idioma que ejemplificaran las conclusiones de Kaplan en 1966, podían acudir a la prensa, pero les recomendamos que se alejaran de las noticias y buscaran en la sección de opinión o en reportajes. En la siguiente sesión, pusimos en común los ejemplos que habían encontrado y comentamos (proyectándolos) las diferencias entre diversos idiomas.

4.3. EXPLOTACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En el grupo B2, muchos de los textos coincidían, efectivamente, con las conclusiones de Kaplan, pero lo más interesante fue la discusión sobre textos presentados en francés y alemán que no cabían aparentemente en el patrón. Los estudiantes que presentaron los textos, explicaron que les parecían excepcionales también en sus propios idiomas, que no eran textos “que sonaran a francés y alemán”. Como la investigación textual estaba fuera de los objetivos de la clase, lo interesante fue que repararan en que significaba “sonar a...”. Acabamos de acuerdo en que eran los textos que no cumplían con los patrones culturales generales respecto a la intención de los textos. Otra reflexión importante fue la influencia del patrón anglosajón en la escritura de trabajos universitarios en todos los países y la dificultad que tenían algunos de ellos para encajar en dicho patrón (lo que, por cierto, creemos abre una línea de investigación potente respecto al papel de las culturas prestigiosas en la elaboración de textos). Nos gustaría señalar lo natural que resultó derivar en clases posteriores hacia los contenidos culturales en la conversación oral y el papel de los guiones culturales en, por ejemplo, la despedida en español ya que la mayoría de los estudiantes asociaron lo visto sobre la escritura y la RC a las partes del proceso de despedida en español. Más adelante siguieron otros temas, ajenos a los objetivos de estas líneas, como la organización general de los textos expositivos y argumentativos en español o las presentaciones en mensajes escritos, si bien, la escasez de investigaciones hizo complicado el diseño de materiales. Por otro lado, la presentación de contenido relacionado con la RC nos permitió aprovecharlo para conectar con otros como la puntuación de oraciones, la sintaxis y el orden de la oración, la escritura e, incluso, la entonación o la fonética.

4.4. EVALUACIÓN

Durante el semestre siguiente, decidimos repetir la actividad, pero, en esta ocasión, evaluar objetivamente la consecución de los objetivos con el fin de medir la pertinencia de la actividad y si merecía la pena incluirlo como contenido transversal de los cursos de E/LE. De esta forma, diseñamos una evaluación cuantitativa y cualitativa en varias acciones:

- a) Un cuestionario previo al principio del curso.
- b) Un cuestionario con las mismas preguntas al terminar la actividad comparando con un grupo de control que no había hecho la actividad.
- c) Una evaluación cualitativa (basada en entrevistas personales) al final del curso a alumnos y algunos de sus profesores.

Los destinatarios de las clases de E/LE de la UEM eran, por un lado, estudiantes del programa europeo de intercambio procedentes de 12 países distintos (Erasmus) y estadounidenses y, por otro lado, estudiantes brasileños, de un programa de intercambio propio de la red Laureate (conocidos como *Garcilasos*). Para los grupos objeto del estudio, el nivel oscilaba entre el B1 y el B2 según el Marco Común Europeo de Referencia y se repartían a lo largo de seis facultades y varias titulaciones desde la Arquitectura hasta la Odontología, pasando por el Turismo o la Publicidad. Su edad media era de 21,2 años, y en su mayoría eran mujeres (67%). A continuación exponemos los resultados a las preguntas de ambos cuestionarios en cada grupo.

Cuestionario 1 (previo) <i>Se indica el porcentaje redondeado de estudiantes de acuerdo con la afirmación</i>	Grupo B1	Grupo B2	Grupo hablantes de portugués (B1)	Grupo de control (B2)
Conozco el uso de los signos en mi idioma.	33%	28%	42%	45%
Conozco el uso de los signos en español.	28%	20%	22%	25%
Creo que el uso de los signos es importante para escribir textos.	40%	38%	38%	40%
Creo que entre los textos en mi idioma y en español hay diferencias en (puedes señalar varias):				
• La extensión	18%	31%	-	25%
• La estructura	22%	52%	10%	45%
• La gramática	100%	94%	76%	100%
• No encuentro diferencias importantes	-	-	23%	-

Cuestionario 2 (posterior) <i>Se indica el porcentaje redondeado de estudiantes de acuerdo con la afirmación.</i>	Grupo B1	Grupo B2	Grupo hablantes de portugués (B1)	Grupo de control (B2)
Ahora me pueden entender mejor.	55%	74%	67%	(No hacen)
Puedo entender los textos mejor.	78%	84%	52%	(No hacen)
Valora con una nota entre 1 y 6 esta actividad.	5,3	5,7	4,5	(No hacen)
Creo que el uso de los signos es importante para escribir textos.	84%	100%	76%	25%
Creo que entre los textos en mi idioma y en español hay diferencias en (puedes señalar varias):				
• La extensión	100%	100%	38%	25%
• La estructura	84%	95%	67%	45%
• La gramática	72%	95%	81%	95%
• No encuentro diferencias importantes	-	-	-	-

Por último, hicimos una evaluación cualitativa de algunos estudiantes del grupo B2 en una asignatura en la que tuvimos en cuenta la nota en dos trabajos entregados en el grado de Relaciones Internacionales (antes y después de llevar a cabo nuestra actividad en nuestra clase) y la valoración subjetiva del profesor hacia los textos de esos alumnos:

- Evaluación cualitativa del profesor: “Creo que efectivamente han mejorado. Son más claros y sé qué es lo que quieren decir. Además, creo que su ortografía también ha mejorado”.
- Incremento de la nota (sólo en los estudiados, no están disponibles todas): nota media previa: 5,7; nota media posterior: 7,2; incremento porcentual: 26%.

5. CONCLUSIÓN

La RC es una disciplina naciente, aún en formación, pero con evidente potencial para la clase de LE sobre todo en aspectos claves como la organización del texto escrito. Incluir contenidos –en este caso los signos ortográficos– en los que se explicita desde el principio las diferencias culturales ayuda significativamente a que los estudiantes se sientan más seguros y a que la organización del texto respete los rasgos culturales y sea más entendible por los lectores y a que los estudiantes puedan entender mejor algunas clases de textos.

Como se pueden comprobar en los resultados de las encuestas arriba mostradas, el incremento en la nota de sus textos y sus propias percepciones nos llevan a recomendar la inclusión de este tipo de objetivos y a continuar con la investigación de las diferencias culturales en los procesos de escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- CLYNE M. (1987): "Cultural differences in the organization of academic texts. English and German", *Journal of Pragmatics* 11, 211-247.
- CONNOR U. (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*, New York: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC y Grupo Anaya, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
- HUNT, E. y F. AGNOLI (1991): "The Whorfian Hypothesis: A Cognitive Psychology Perspective", *Psychological Review* 98, 377-89.
- KAPLAN, R. B. (1966): "Cultural thought patterns in Intercultural Education", *Language Learning* 16, 1-20.
- (1967): "Contrastive rhetoric and the teaching of composition", *TESOL Quarterly* 1, 10-16.
- (1983): "Contrastive Rhetoric. Some implications for the writing process", en A. FREEDMAN (ed.), *Learning to write. First Language/Second Language*, New York: Longman, 139-161.
- LEKI, I. (1991): "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric. Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly* 25/1, 123-143.
- PANETTA, C. G. (2008): *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Nueva York: Routledge.
- PÉREZ RUIZ, L. (2002): *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y métrico en inglés y español*, [tesis doctoral en línea]: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12256187519038273765213/007782_3.pdf>
- TRUJILLO SÁENZ, F. (2003): *Investigación en Retórica Contrastiva. Escritura y Cultura en conexión*, [en línea]: <<http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/RCMilan.pdf>>
- ZAMEL, V. (1988): "The Composing Processes of Advanced ESL Students: six Case Studies", *TESOL Quarterly* 17, 165-187.