

REFLEJO CULTURAL EN LOS ESTILOS DE ESCRITURA DE HISPANOHABLANTES ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LE. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS.

(En *Estudios de Lingüística Aplicada y Literatura. Homenaje Póstumo al prof. Juan Conesa*. pp. 189-201. Universidad de Murcia)

Rafael Monroy Casas

Dagmar Scheu

Universidad de Murcia

RESUMEN

El efecto de lo cultural en lo lingüístico, visto no desde una perspectiva de contacto (Weinreich, 1968) sino contrastiva, ha sido objeto de interés creciente en los últimos años. La diversidad cultural como expresión de unos modos de pensar que estarían moldeados por un determinado sistema lingüístico ha propiciado análisis que, partiendo de la obra pionera de Lado (1957), han tratado de analizar distintas facetas del impacto de una cultura en otra. De entre ellos, uno de los más significativos en el ámbito discursivo ha sido la *Teoría de la Retórica Contrastiva* de Kaplan (1966), quien basándose en la idea relativista de Whorf, considera que la lógica, base de la retórica, es resultado de una cultura concreta y no algo universal. Según Kaplan, el estudiante de una lengua extranjera "emplea una retórica y una línea de pensamiento que viola las expectativas del lector nativo". Cada cultura, pues, seguiría un modelo organizativo de pensamiento reflejado en el modo de estructurar el párrafo y, en última instancia, el discurso escrito.

Partiendo del planteamiento de Kaplan y considerando que el impacto de la cultura materna va más allá del simple nivel oracional, analizamos contrastivamente la estructura del párrafo en inglés y en español. Para ello utilizamos textos argumentativos escritos en una y otra lengua por alumnos universitarios españoles con un buen nivel de inglés. Perseguimos como objetivos: a) analizar si se observan diferencias en la organización discursiva del inglés y del español de un mismo sujeto, b) en segundo lugar, ver si existe transferencia del modelo cultural hispano a la hora de redactar en inglés y alcance de la misma ; c) por último, comprobar en qué medida se confirma la tesis de Kaplan de la no linealidad del español frente al inglés. Los resultados de la investigación revelan que no existen diferencias significativas en la organización retórica tanto del inglés como del español, que se observa una tendencia a transferir patrones autóctonos a la lengua extranjera (inglés), y que, en consonancia con Kaplan, el discurso argumentativo hispano muestra tendencia hacia la estructura quebrada.

1. Introducción

De las cuatro habilidades clásicas requeridas para el dominio de una lengua extranjera -leer, hablar, entender y escribir- es sin duda esta última la que menos atención ha atraído a nivel de investigación aplicada. No es de extrañar por ello que Krashen todavía en 1984 afirmase que "studies of second language writing are sadly lacking" (1984: 41). Existe, sin duda, a nivel instruccional una gran cantidad de textos sobre cómo redactar en la propia

lengua¹ que recogen básicamente esquemas retóricos que se remontan a la antigüedad clásica. El mundo medieval y el renacentista trataron de mantener viva esta tradición retórica, aunque el componente oral (la elocución) desapareció prácticamente del marco educativo y la redacción escrita se cultivó de modo incuestionado siguiendo pautas regladas (composición controlada).

En el caso de las lenguas extranjeras, esta técnica de la **composición controlada** ha dominado el panorama docente hasta mediados del siglo XX. El profesor, responsable directo del logro académico del estudiante, debía desarrollar en aquél destrezas capaces de propiciar un dominio a nivel escrito similar al del nativo. El uso de la transcripción, la manipulación de estructuras, o el mismo recurso a la imitación tenían una clara finalidad: adquirir gradualmente una precisión formal cuyo resultado final era el **producto** correcto². En la década de los setenta, sin embargo, observamos un cambio que se manifiesta en dos líneas de acción en principio bastante diferenciadas, aunque con ciertas similitudes como veremos. Por una parte, asistimos al desarrollo de lo que Tony Silva denomina '**retórica actual-tradicional**', al tiempo que se inicia el denominado '**enfoque de procesos**' (1990:13). Este último surgiría como reacción contra el prescriptivismo previo y comomaniestación de una dimensión cognitivista que se abría paso sin dificultad a nivel paradigmático y cuyo foco de interés era básicamente el estudio de la mente y de los procesos. El trabajo de Emig (1971) sería pionero en este sentido, así como en el hecho de establecer un diseño para realizar investigación sobre los procesos de escritura.

El enfoque de procesos siguió inicialmente las pautas teóricas y metodológicas de quienes investigaban sobre los procesos de composición en una L1³ (Braddock, Lloyd-Jones y Schoer (1963). Varios son los supuestos sobre los que se asienta este enfoque. En primer lugar, se ve el acto de escribir como algo creativo en el que el escritor explora, descubre y reformula sus ideas. El texto, por otra parte, es un producto cuya forma esté en función del contenido; no se impone, por tanto un modelo organizativo pre-establecido; de ahí la importancia que cobra la planificación detallada. Por ello, precisamente, el profesor deja de ejercer un control sobre el alumno y pasa, en cambio, a actuar de guía y orientador, ayudando a desarrollar 'estrategias' específicas. De este modo se empiezan a estudiar la coherencia discursiva (Chelala, 1981), las estrategias de composición (Jones, 1982), la competencia retórica como algo diferente de la competencia lingüística (Zamel, 1982), llegando a resultados no siempre coincidentes (cf Raimés, 1987), pero que apuntan a algo que años atrás

¹ A título de ejemplo, y ciñéndonos al ámbito de la redacción académica en inglés baste citar *The Literary Thesis: A Guide to Research*, de G. Watson (1970); *How to write reports*, de J. Mitchell (Fontana, 1974); *How to write essays*, de R. Lewis (Heinemann, 1976); *Scientists must write*, de R. Barras (Chapman and Hall, 1978); *Writing the research paper. A handbook*, de A. C. Winkler y J.R. McCuen (Harcourt Brace J., 1979); *Students must write*, de R. Barras (Methuen, 1982); *Approaches to Academic Reading and Writing*, de M. A. Arnaudet y M.E. Barret (Prentice-Hall, 1984); *Writing a Thesis. A Guide to Long Essays and Dissertations*, de G. Watson (Longman, 1987); *The student's writing guide for the arts and social sciences* de Gordon Taylor (C.U.P., 1989); *Teaching creative writing* editado por M. Monteith y R. Miles (Open U.P., 1992), etc.

² En el caso de países como EE.UU., la conjunción de la metodología audio-lingual con su visión estructuralista de que el lenguaje es habla, y el conductismo skinneriano, propiciador de la formación de hábitos, vinieron a afianzar este modelo. Hasta tal punto que, pese a las críticas acertadas de quienes ven en esta modalidad un énfasis excesivo en la mera práctica de los aspectos formales de la lengua desligados del lector y del contexto, es un modelo que parece gozar todavía de cierto predicamento en el aula.

³ Hillocks, G., Jr (1968) ha hecho una revisión crítica de los principales tipos de escritura en la L1 en su libro *Research on Written Composition. New directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.

formulara Kaplan hablando a propósito del contexto cultural: que los que escriben en una LE siguen unas pautas similares a las que utilizan cuando lo hacen en su L1⁴.

El tercer modelo -el retórico actual-tradicional- se sitúa a caballo entre la composición controlada y la orientación procesual. Comparte con la primera la preocupación por la forma y el seguimiento de un modelo prescrito, lo que supone un énfasis en el **producto**, y con la segunda el no ceñirse a un marco oracional sino más bien discursivo.

1.1 El modelo retórico actual-tradicional. La Retórica Contrastiva de Kaplan

Fue Kaplan quien en 1966 plantea de una manera clara la que se ha venido en denominar *Teoría de la Retórica Contrastiva* según la cual la lógica, base de la retórica, es resultado de una cultura concreta y no algo universal ('logic...is evolved out of a culture; it is not universal' (Kaplan,1965:2). Y por la misma razón, la retórica es algo específico de cada cultura, que es la que en última instancia regula los cánones retóricos. De ahí que el estudiante de una lengua extranjera haga uso de una retórica y de una línea de pensamiento que "viola las expectativas del lector nativo".

El planteamiento de Kaplan hay que situarlo inicialmente dentro de un marco paradigmático conductual, uno de cuyos rasgos epistemológicos es la idea de la lengua como comportamiento observable que el alumno aprende mediante el dominio de técnicas específicas. Este paradigma, que diera lugar a todo el movimiento de la Lingüística Contrastiva a mediados de siglo, propicia una concepción educativa centrada en el docente como responsable de transmitir conocimientos para el logro de un **producto** concreto, con base en el texto, como es el aprender unos modos específicos de redacción.

Las implicaciones de este planteamiento no se han hecho esperar como lo ponen de manifiesto las numerosas publicaciones en las que se analizan modelos de prosa inglesa (básicamente expositiva) contrastándolos con modelos similares en lenguas como el chino, el coreano, el francés, etc.⁵ No solo eso, sino que lo que en un comienzo surgiera con una finalidad eminentemente pedagógica como es la enseñanza de unos determinados modos de estructurar el discurso, atrajo pronto el interés de los cultivadores de la lingüística. Enkvist, por ejemplo, acuñador del término 'lingüística discursiva', incluye la retórica contrastiva junto con el análisis del discurso y la lingüística del texto. Y el volumen de 1983 de la *Annual Review of Applied Linguistics* se dedicó íntegramente a la retórica contrastiva recogiendo distintos tipos de composición hechas en diversas culturas.

Indudablemente, existe una inextricable relación entre lo lingüístico y lo cultural puesta ya de manifiesto por todos los cultivadores de la denominada 'lingüística sociológica'

⁴ Existe en el enfoque de procesos una literatura abundante sobre el efecto de la L1 sobre la LE. Ciñéndonos solamente al ámbito del español como L1 cabe citar los trabajos de Jones y Tetroe (1987) 'Composing in a second language'. En A. Mashuhashi (Ed.), *Writing in real time: Modelling production processes*. Norwood, J.J.: Ablex. El de Gaskill (1986) *Revising in Spanish and English as a second language: a process oriented study of composition*. Tesis doctoral. Universidad de California, Los Angeles.

⁵ Véase Kaplan (1987) para una revisión extensa de estas y de otras aportaciones.

que iniciaran Malinowski y Firth, seguidos por quienes ven en el contexto un elemento sustantivo a la hora de interpretar el texto (Halliday y seguidores de la *lingüística contextual*). En esa simbiosis, hay dos aspectos de especial interés para el análisis contrastivo de textos: por una parte, el contenido, lo que se escribe; por otra, las formas que encubren dicho contenido. Ambos son manifestaciones superficiales de diferencias culturales, tal como señalan Scribner & Cole (1981), que afloran a tres niveles fundamentalmente: a nivel de 'funciones discursivas' (la cultura puede favorecer un modo de escribir más referencial que expresivo, por ejemplo); a nivel de 'exigencia cognitiva' (modo de estructurar y de organizar el material), y a nivel 'pragmático' (tipo de comportamiento escrito que espera la comunidad). Estos tres niveles no solo están mutuamente interrelacionados, sino que son altamente convencionales en cada cultura.

Ciñéndonos a un tipo de texto expositivo, sostiene Kaplan que en inglés el hilo discursivo sigue una secuencia básicamente **lineal** que se remontaría a un modelo platónico-aristotélico (1980: 402) basado en los dos modos fundamentales de razonamiento: el deductivo y el inductivo.

Esta tradición retórica está firmemente establecida en la cultura anglosajona como lo atestiguan la cantidad de textos dedicados a las técnicas de redacción y la atención constante que se le presta al tema tanto en los niveles básicos de educación como en los superiores. Hasta tal punto, que si bien es cierto que no existe una única 'convención retórica' inglesa -de hecho tenemos que 'idealizar' una cierta norma al respecto- sí es posible detectar unos modos de estructura organizativa estrechamente vinculados a la denominada cultura anglo-sajona.

La tradición hispánica, pese a compartir idénticas raíces, difiere de la anglosajona en varios aspectos. Como aquella, se enseña en la escuela, pero se trata más bien de una enseñanza 'apreciativa' del valor que encierran determinados textos tomados por modelo -sobre todo literarios- que de una enseñanza orientada a enseñar técnicas de redacción personalizada. A pesar de observarse una mayor sensibilidad hacia este aspecto (véase, por ejemplo, Onieva Morales (1995)), son escasos los textos sobre composición escrita en los que se hagan observaciones sobre modos de organizar la prosa narrativa, argumentativa, expositiva, etc. Las convenciones retóricas hispánicas resultan, en comparación con las inglesas, más difuminadas y genéricas. Van, de hecho más enfocadas al lenguaje del texto que a la estructura proposicional del mismo. De ahí que no encontremos convenciones claras sobre el modo de estructurar el párrafo, ni es requisito el que haya una única unidad de 'tópico' por párrafo, ni que se haya de explicitar con claridad la introducción de posibles disgresiones. El resultado, consiguientemente, es, según Kaplan, una estructura más quebrada que lineal (Kaplan, 1965:15), característica que en su opinión sería común a todas las lenguas romances.

2. Hipótesis

Tomando la premisa kaplaniana de la convencionalidad retórica arriba expuesta, decidimos analizar muestras de prosa expositiva en inglés y en español realizadas por alumnos españoles

con un buen dominio del inglés con el fin de comprobar las siguientes hipótesis nulas: 1. No existen diferencias significativas entre el inglés y el español en cuanto a organización discursiva se refiere. 2. Se da transferencia del modelo cultural hispano en alumnos españoles a la hora de redactar en inglés. 3. Finalmente, el español no tiende por razones de índole cultural a una organización discursiva quebrada.

3. Metodología

3.1 Sujetos

La población utilizada para nuestro estudio fue de diez alumnos españoles, cinco varones y cinco mujeres, pertenientes todos ellos al curso 5º de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia. Estos alumnos fueron elegidos mediante muestra aleatoria de entre los cincuenta y tres que componen el grupo. Ninguno de ellos era conocedor de la finalidad de las redacciones ni en clase se trató temática alguna que siquiera indirectamente tuviese alguna incidencia en los objetivos fijados.

3.2 Instrumentos

Se utilizaron veinte redacciones, diez en inglés y diez en español. Dichas redacciones se llevaron a cabo de acuerdo con los criterios siguientes:

1. Ser todos ellos textos *expositivos*. Optamos por el modo expositivo por haber formulado Kaplan su teoría en base a textos de este tipo y ser los más utilizados a la hora de analizar posibles diferencias interculturales.
2. Haber sido redactados en una y otra lengua por la *misma persona*, tal como hicieran Jones y Tetroe (1987). La realización de los textos en las dos lenguas por un mismo sujeto era un requisito impuesto por la naturaleza de los objetivos, ya que se trataba de ver el nivel de transferencia cultural así como el grado de linealidad.
3. Versar sobre *una temática muy parecida*. Para mejor controlar el hilo discursivo en una y otra lengua estimamos conveniente presentar una temática prácticamente idéntica con el fin de garantizar en lo posible la variable registro.
4. Circunscribirse a un extensión máxima de *dos folios*. Con ello se pretendía homologar en la medida de lo posible el marco de realización de la tarea⁶.

3.3 Procedimiento

⁶ Estos planteamientos se ajustan, por otra parte, a los cinco principios básicos propuestos por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Study of Written Composition (IEA), a saber a) similitud de marco situacional, b) similitud temática, c) similitud ocupacional de quienes escriben los textos objeto de análisis, d) clara definición de las lenguas que se cotejan, y e) similitud en formación académica de los autores que se comparan.

A cada alumno se le pidió que hiciera dos redacciones sobre dos temáticas afines: 'Aspectos positivos del carácter inglés' y 'Aspectos negativos del carácter inglés' debiendo redactar una de ellas en inglés y otra en español. A diferencia de otras investigaciones sobre composición escrita, la redacción de las muestras utilizadas no estuvo sujeta a límites topográficos ni cronológicos estrictos (no se realizó en clase ni se impuso límite de tiempo, aunque sí de espacio: la longitud máxima se fijó en 700 palabras). La tarea se llevó a cabo a principios de curso por considerar que era el mejor momento para obtener una información lo menos sesgada posible en lo que a inferencias por parte del alumno se refiere sobre la finalidad del ejercicio. No obstante, hay que señalar que estos alumnos ya habían hecho algunas prácticas de redacción en inglés en cursos anteriores, si bien no en un contexto contrastivo ni siendo conscientes de las tradiciones retóricas existentes en una y otra cultura.

Una vez recogidas las muestras, dos profesores, uno hablante nativo de español y otro de inglés, realizaron el análisis de las redacciones. Para ello tomamos como criterios de referencia los siguientes **parámetros de organización retórica** que establecimos sobre la base de convenciones retóricas generales (figuran entre paréntesis las correspondientes siglas identificativas):

1. Unidad temática (UT). Entendemos por unidad temática la organización textual en torno a una tesis única, mientras que la presencia de una tesis múltiple la consideramos como signo de ausencia de dicha unidad temática.

2. Linealidad temática (LIN) . Por linealidad temática nos referimos a la relación directa de las distintas oraciones temáticas que vertebran cada párrafo con la tesis central. La escasa o nula relación la entendemos como carencia de este rasgo.

3. Unidad de párrafo (UP). Consideramos que se da unidad de párrafo siempre que aquél se caracteriza por ser monotemático o predomina en el texto la estructura monotemática. La tendencia politemática, en cambio, la consideramos como carente de dicha unidad.

4. Tono personal (TP). Este rasgo aparece reflejado en la tendencia hacia el uso de pronominales que hacen referencia al sujeto. El mayor uso de formas más genéricas reflejaría la tendencia opuesta.

5. Cohesión interpárrafo (CO). La cohesión interpárrafo supone la presencia en el texto de elementos que bien de modo co-referencial, co-clasificadorio o co-extensivo vinculan un párrafo con otro. La tendencia al no uso de alguno de estos tipos de enlace es interpretada como ausencia cohesiva.

6. Concreción (CON). Este rasgo hace referencia a la tendencia al uso de vocablos concretos, los cuales supuestamente contribuyen al efecto de linealidad global del texto. El uso mayoritario de vocablos abstractos reflejaría la tendencia opuesta.

7. Simplicidad oracional (SO). Consiste básicamente en el predominio de oraciones simples en el texto, siendo el uso de oraciones compuestas o complejas interpretado como tendencia contraria.

Como se desprende de la descripción precedente, estas categorías las contemplamos de modo binario, tomando la presencia de cada una de ellas como signo de 'linealidad discursiva' y su ausencia como señal de no linealidad o estructura 'quebrada'.

4. Análisis de datos

Cada composición fue analizada en función del grado de presencia o ausencia de las categorías apuntadas en cada uno de los sujetos. Para ello se codificaron las frecuencias de las respuestas de cada sujeto asignándose un 1 a cada respuesta afirmativa y un 2 a cada negativa en todas las variables. Evaluados todos los textos, se procedió al análisis de cada objetivo por medio de una T-Student con el fin de ver si existían diferencias significativas entre parámetros tanto en inglés como en español. Asimismo, con el fin de ratificar el comportamiento observado en una y otra lengua se efectuó una correlación inter-lengua así como inter-parámetros.

5. Resultados

Tal como recoge la Tabla I, y teniendo en cuenta la codificación efectuada, los resultados del análisis revelan una diferencia no significativa en todos los parámetros analizados. Ello no obstante, y pese a lo reducido de la muestra, cabe hacer algunas observaciones sobre las tendencias que apuntan en cada uno de los parámetros objeto de análisis.

En la UT (unidad temática) las medias tanto en una como en otra lengua muestran una tendencia negativa que resulta mayor en español que en inglés. Aunque menor, se observa la misma tendencia negativa en el parámetro LIN (linealidad temática) en el caso del español, mientras que en inglés la media se sitúa equidistante de ambos polos. Este equidistanciamiento se da en español en el parámetro UP (unidad de párrafo), en cambio el inglés muestra propensión hacia la ausencia de unidad de párrafo.

De nuevo, sin ser significativa, observamos en el parámetro TP (tono personal) una tendencia más marcada hacia lo personal en las redacciones en español que en las realizadas en inglés ($X_E = 1.2$, $X_I = 1.6$ respectivamente). Es sin duda en este parámetro donde las diferencias inter-lenguas son más evidentes, y donde más llaman la atención, puesto que cabría esperar un uso deíctico mayor en inglés que en español habida cuenta de la mayor demanda pronominal de la morfosintaxis inglesa. El predominio del español en la muestra analizada cabe interpretarlo como resultado de una mayor implicación emocional por parte de los autores, lo que no ocurriría en las redacciones en inglés en las que bien por desconocimiento de otros registros o por un mayor distanciamiento emocional los autores

han optado por usos menos pronominales. En cualquier caso, repetimos, las diferencias no resultaron significativas.

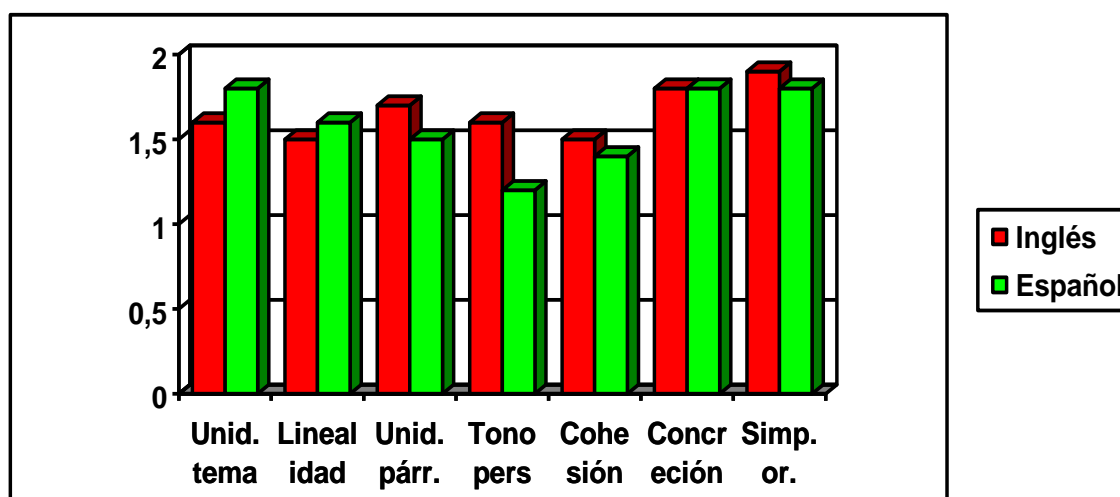
Tabla I. Medias y DS de los parámetros de organización retórica

Parámetros de organización retórica	INGLÉS		ESPAÑOL	
	MEDIAS	SD	MEDIAS	SD
1. Unidad temática (UT)	1.60	0.422	1.80	0.516
2. Linealidad temática (LIN)	1.50	0.516	1.60	0.527
3. Unidad de párrafo (UP)	1.70	0.527	1.50	0.483
4. Tono personal (TP)	1.60	0.422	1.20	0.516
5. Cohesión interpárrafo (CO)	1.50	0.516	1.40	0.527
6. Concreción (CON)	1.80	0.422	1.80	0.422
7. Simplicidad oracional (SO)	1.90	0.316	1.80	0.422

Nivel de confianza, $p = 0.05$

En el parámetro CO, se observa una ligerísima tendencia, no significativa, a darse mayor cohesión inter-párrafo en las redacciones españolas que en las inglesas. En cambio en los dos parámetros restantes (concreción y simplicidad oracional –CON, –SO respectivamente) vemos que las diferencias son imperceptibles, tendiendo en ambos casos a la polaridad negativa, lo que equivale a favorecer una mayor abstracción y más complejidad oracional en ambas lenguas.

CATEGORÍAS DE LINEALIDAD



Estos resultados dan en parte respuesta a nuestro segundo objetivo: comprobar si existe transferencia del modelo cultural hispano a la hora de redactar en inglés y ver el alcance de la misma. El hecho de que no se detectaran diferencias significativas en inglés y en español entre los distintos parámetros analizados ya apunta a una posible transferencia del modelo retórico español al inglés en nuestros alumnos, hecho que quisimos ratificar mediante la aplicación de una matriz de correlación de Pearson entre los resultados intra-parámetros e inter-lenguas.

La Tabla II recoge los correspondientes coeficientes, que es preciso interpretar con reservas dado lo reducido de la muestra.

Llama atención, en primer lugar, el parámetro LIN, que es el que mayor coherencia presenta entre lo que el alumno hace en su lengua materna y en inglés ($r=.816$), resultando significativo a un nivel del 5% de confianza. A cierta distancia, presenta UT el segundo coeficiente mayor ($r=.612$), esta vez no ya a un nivel de confianza del 5% sino del 10%. Otros parámetros (UP, CO y CON) presentan coeficientes de correlación relativos aceptables, aunque, como hemos señalado anteriormente, debido al tamaño reducido de la muestra no resultan significativos.

TP (tono personal) y SO (simplicidad oracional) arrojan los coeficientes más bajos, próximos a correlaciones nulas, si bien los valores aun siendo bajos, resultaron negativos. En uno y otro caso vemos que pese a no resultar significativos, la coherencia es nula, lo cual solo puede explicarse mediante el recurso a posibles factores afectivos.

Tabla II. Coeficiente de correlación en cada parámetro (inglés - español)

Parámetros de organización retórica	
ING.(%)	ESP.(%)
1. Unidad temática (UT)	.612
2. Linealidad temática (LIN)	.816
3. Unidad de párrafo (UP)	.408
4. Tono personal (TP)	-.102
5. Cohesión interpárrafo (CO)	.408
6. Concreción (CON)	.375
7. Simplicidad oracional (SO)	-.167

Finalmente, para ver si el español se caracteriza y en qué medida por una estructura organizativa no quebrada o lineal (nuestra tercera hipótesis) se efectuó un análisis global de las medias de cada alumno en los siete parámetros antes mencionados. Las medias arrojadas por el español fueron de $X_E = 3$ y $X_E = 4$ a favor de la linealidad y no linealidad respectivamente; en cambio las obtenidas para el inglés fueron de $X_I = 2.40$ y $X_I = 4.60$ en el mismo sentido.

Si bien la diferencia entre medias no resultó significativa en el caso del español, se observa en conjunto una tenue tendencia hacia la no linealidad o modo quebrado. Curiosamente, la tendencia hacia la estructura quebrada sí resultó significativa en las redacciones inglesas ($p < .038$).

6. Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos ponen de manifiesto varios aspectos. En primer lugar, si miramos a las posibles diferencias intraparamétricas entre los alumnos en términos de organización discursiva a la hora de redactar en español y en inglés (primera hipótesis), los datos no resultaron ni global ni individualmente significativos.

Contrario a lo esperado, los alumnos utilizaron un tono más personal en español que en inglés, lo que tal vez justifique una mayor implicación emocional en las redacciones hecha en la L1 que las efectuadas en la L2. En cambio, en la unidad de párrafo, puesta de manifiesto en si es o no monotemático, se observó una diferencia a favor de los textos escritos en inglés. El alumno mostró una tendencia más acusada a estructurar los párrafos en torno a una sola idea (la topic sentence) en el caso del inglés que en el español. Ello puede ser debido a la prácticas de redacción realizadas en la LE donde se suele hacer hincapié en una estructura más monotemática. En español, por el contrario, no suele tomarse este aspecto como especialmente relevante dentro del contexto retórico autóctono. Pero salvo estas discrepancias menores, cabe afirmar que se confirma la hipótesis de que no se dan diferencias significativas en la organización discursiva del inglés y del español en las redacciones de nuestros alumnos.

En la literatura sobre el tema suele señalarse que el alumno estructura mejor la información en su propia lengua que cuando usa una lengua extranjera. Algunos, como A. Friedlander (1990:123) ven incluso procedente recurrir temporalmente al uso de la L1 con el fin de redactar mejor en la lengua extranjera; sobre todo cuando se trata de una temática experiencial vivida en dicha lengua. Evidentemente, el conocimiento del tópico o tema objeto de desarrollo es un factor decisivo en este sentido. Y por supuesto, el conocimiento interno de la L2. En nuestro caso, la identidad temática y el buen conocimiento del inglés como L2 permitían poner de manifiesto una organización discursiva propia de cada lengua, lo que, como hemos indicado, no sucedió, surgiendo una organización retórica cuasi-idéntica.

En cuanto a si se da transferencia del modelo cultural hispano a la hora de redactar en inglés (hipótesis segunda), la respuesta viene en parte dada por los resultados anteriores: la no diferencia en las composiciones en español y el inglés en su organización discursiva revela un componente de transferencia que se puso de manifiesto sobre todo en el parámetro de linealidad temática (LIN), y en menor escala, pero también significativamente, en la unidad temática (UT). No significativamente, se ve como tendencia en los parámetros UP, CO y CON. En cambio, tanto en el TP (tono personal) como en la SO (simplicidad oracional) se obtuvieron resultados negativos caracterizándose por una coherencia nula. Es, sin duda, en el TP donde afloran más las diferencias entre el español y el inglés. La personificación tan

marcada del segundo, puesta de manifiesto en la mayor obligatoriedad de ir precedido el verbo por pronombre, contrasta con la opcionalidad del español en este sentido. Sin embargo, nuestros datos corroboran, ni siquiera como tendencia, un influjo de la lengua materna en la lengua segunda en lo que a este parámetro se refiere.

En cuanto a si el español se caracteriza por una estructura retórica quebrada o no, no se obtuvieron resultados significativos entre medias, a lo que contribuyó sin duda el tamaño reducido de la muestra, aunque se observa una ligera tendencia hacia la estructura quebrada. Esta tendencia se puso más demanifiesto en las redacciones en inglés, donde sí resultó significativa ($p. < .038$) la diferencia entre medias a favor de la estructura no lineal o quebrada. Lo cual viene a ratificar indirectamente la tesis de la influencia de la L1 sobre la L2.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams , M. J. , & Collins, A. (1979). A schema-theoretical view of reading. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp.1-22) Norwood, N.J. :Ablex.
- Berlin, J.A. (1982). Contemporary composition: The major pedagogical theories. *College English*, 44,765-777.
- Bizzell, P. (1987) Language and literacy. In T. Enos (Ed.) *A sourcebook for basic writing teachers*. (pp. 125-137). New York: Random House.
- Braddock, R. ; Lloyd-Jones, R. y Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Campaign, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Coe, R.M. (1987). An apology for form: Or, who took the form out of process? *College English*, 49, 13-28.
- Chelala, S. (1981). The composing process of two Spanish-speakers and the coherence of their texts: A case study. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Nueva York.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: OUP.
- Enkvist, N. E. (1987). Text linguistics for the applier: An orientation. In U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.) *Writing across languages: Analysis of L2 text* . Reading MA: Addison-Wesley.
- Faiglay, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, 48, 527-542.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. En Kroll, B. (Ed.) *Second Language Writing . Research insights for the classroom*. (pp. 109-125). Cambridge.: CUP.
- Jones, S. (1982) Attention to rhetorical form while composing in a second language. En C. Campbell, V. Flashner, T. Hudson y J. Lubin (Eds.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, Vol. 2 (pp. 130-143). Los Angeles: University of California -Los Angeles.
- Jones, S. , and Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. En A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time: Modelling production processes*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Kaplan, R.B. (1987). Cultural thought patterns revisited. In U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.) *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 9-23) Reading, MA: Addison-Wesley.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.

Onieva Morales , J. L (1995). *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum.

Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37,439-468.

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard U.P.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.

Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.